



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

O CINEMA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Viviane Cristina Garcia de Stefani

SÃO CARLOS
2010



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O CINEMA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

VIVIANE CRISTINA GARCIA DE STEFANI

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

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Gattolin

São Carlos - São Paulo - Brasil
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G216ca

Garcia-de-Stefani, Viviane Cristina.

O cinema na aula de língua estrangeira : uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol / Viviane Cristina Garcia de Stefani. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
238 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Linguagem - estudo e ensino. 2. Cinema. 3. Língua espanhola. 4. Aprendizagem significativa. 5. Conhecimento - construção. 6. Transdisciplinaridade. I. Título.

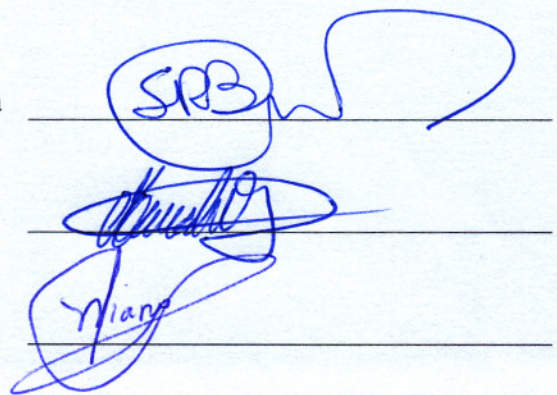
CDD: 407 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Profa. Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz

Prof. Dr. Nelson Viana



Handwritten signatures in blue ink on three horizontal lines. The top signature is a circle containing 'SRB' followed by a flourish. The middle signature is a dense scribble. The bottom signature is 'Viana' written in a cursive style.

Dedico este trabalho a:

Meu pai, Antonio, por ser um exemplo de integridade, humildade e fé, e por não medir esforços para me dar o bem mais precioso de todos: a educação.

Minha mãe, Iracema, pelo carinho e amor, por ser um exemplo de mãe, de mulher e de amor ao próximo, pela fé que tem em mim e em tudo o que eu faço.

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

Meu marido, companheiro e amigo, Antonio, pelo incentivo e por dividir comigo as horas mais felizes e também as mais difíceis desse percurso. Sem seu apoio incondicional seria muito difícil que este trabalho pudesse ser realizado da maneira como foi.

AGRADECIMENTOS

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

À minha orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por confiar em mim e apostar em minhas ideias, pelas reflexões compartilhadas com entusiasmo, por mostrar os caminhos a seguir com sabedoria e ternura, por conduzir seus orientandos na busca pelo novo, por ampliar nossa visão científica, pelo carinho, dedicação, paciência, incentivo e amizade.

Aos professores Nelson Viana e Lúcia Barbosa, pelas contribuições valiosíssimas na qualificação deste trabalho, possibilitando que esta etapa do processo fosse uma das mais produtivas que vivi em minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. Rosa Yokota, pelos diálogos e sugestões valiosos para o desenvolvimento desta pesquisa, pela disponibilidade em ajudar, pelo carinho, incentivo e amizade.

A todo corpo docente do PPGL, em especial aos professores Prof. Dr. Ademar da Silva, Profa. Dra. Maria Silvia Martins, pelo carisma, competência e incentivo. Obrigada por terem contribuído para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico.

Aos funcionários do PPGL, em especial à Nani, pela atenção dispensada nas questões burocráticas.

A todos os alunos do PPGL com os quais convivi nessa trajetória, que contribuíram para a troca de conhecimentos e experiências, tornando este percurso ainda mais alegre e especial. Obrigada pela torcida e amizade.

Aos alunos participantes da pesquisa, obrigada pela oportunidade que me deram de crescer na reflexão crítica sobre a minha própria prática e na percepção da professora que sou; pelo interesse e motivação que me despertaram no desenvolvimento da pesquisa. Obrigada por

permitir que pudéssemos aprender juntos. Aprender com vocês foi uma experiência muito positiva que ficará comigo para sempre.

Aos colegas de trabalho da FESC, do SENAC e da UNICEP, pelo carinho e apoio constantes, especialmente ao Jelson, sempre solidário em me ajudar nas limitações com o Excel.

Aos meus amigos, que durante essa trajetória souberam entender meus (muitos) momentos de ausência. Obrigada pela animada torcida e incentivo, pelo companheirismo, apoio e amizade fraternal.

À minha querida família, que sempre torceu por mim e vibrou com minhas vitórias.

À memória dos meus avós, Aparecida, Domingos, Francisca e Diogo.

A Deus, sobre todas as coisas.

“Eu não posso ensinar nada a ninguém, posso somente fazê-los pensar”.

Sócrates

RESUMO

A nova configuração da sociedade pós-moderna tem exigido mudanças no âmbito de ensino. Vivemos em uma era em que a escola já não é considerada o principal local onde ocorre a aprendizagem, e o conhecimento é adquirido por meio da interação e do pertencimento às diversas redes sociais (FAIRCLOUGH, 2001) – fato que nos leva a refletir sobre novas maneiras de construir e lidar com o conhecimento. É preciso que o ambiente da sala de aula traduza as transformações da sociedade, de forma que possa configurar-se, efetivamente, como comunidade de prática, lugar de construção do saber. O papel que a escola deve assumir, juntamente com o professor, é o de promover oportunidades para a construção de novos saberes e para o conhecimento e aproximação de outras culturas. Em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) a proximidade entre culturas torna-se ainda mais relevante. Nos novos tempos o avanço da tecnologia tem propiciado um estreitamento cada vez maior do contato entre os povos, e é preciso conhecer não somente a língua, mas também a cultura do outro. Aprender uma língua-alvo significa familiarizar-se com outros modos de agir, pensar e comunicar-se. Entendemos que essa prática pode ser favorecida por uma abordagem comunicativa de ensino, cujo foco é a busca pela construção conjunta do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, de forma que a aprendizagem seja significativa ao aprendente. Ao refletirmos sobre procedimentos que viabilizem a implementação de um ensino comunicativo de acordo com as novas exigências da sociedade moderna, de forma que promova oportunidades para a construção do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, e que, ao mesmo tempo, possa contemplar a abordagem de múltiplas variedades linguísticas e culturais do idioma espanhol, parece-nos oportuna a inserção do cinema como recurso didático para esse fim. Embora o cinema possa configurar-se como um recurso didático eficiente para a implementação do ensino comunicativo de línguas, por seu caráter lúdico e por sua capacidade de promover maior envolvimento dos alunos na realização de atividades significativas, percebemos que seu uso ainda é bastante limitado no âmbito de ensino de língua estrangeira. Considerando essa lacuna, o objetivo desta pesquisa qualitativa, de base etnográfica, foi investigar o uso do filme *Diários de Motocicleta* como conteúdo didático no contexto de ensino de espanhol como língua estrangeira, tomando por base os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa (GEE, 2004; RICHARDS, 2005; SAVIGNON, 2001). A análise dos dados, obtidos por meio de questionários, grupo focal e notas de campo, revela que o filme representa uma maneira eficaz de apresentar o insumo linguístico contextualizado, de envolver os alunos em atividades de interação e negociação de sentidos, de estimular o pensamento crítico e o conhecimento de mundo, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendente de línguas.

Palavras-chave: espanhol como língua estrangeira, aprendizagem significativa, ensino comunicativo, filme, cinema.

ABSTRACT

The new configuration of the post-modern society has been demanding changes in the teaching extent. We are living in an era in which the school is not the main place where learning happens, and the knowledge is acquired through the interaction in the networks and communities of practice (FAIRCLOUGH, 2001) – what makes us think about new ways of teaching and learning. It is necessary that the atmosphere of the classroom translates the transformations of the society, so that it can be considered as a community of practice, place where the knowledge is built. The role that the school should assume, together with the teacher, is to promote opportunities for the construction of new knowledge and for the approach of new cultures. Concerning teaching and learning of foreign language, the proximity among cultures is still more relevant. In new times the progress of the technology has been propitiating a narrowing in the contact among the people, and it is necessary to know not only the language, but also the culture of the other. Learning a foreign language means to familiarize with other manners of acting, thinking and communicating. We understand this practice can be favored by a communicative approach of teaching, whose focus is the united construction of the knowledge through the interaction and negotiation of meaning, so that the learning is relevant to the learner. When we think about procedures that make possible the implementation of a communicative teaching in agreement with the new demands of the modern society, so that it promotes opportunities for the construction of the knowledge through the interaction and negotiation meaning, and, at the same time, it can contemplate the approach of multiple linguistic and cultural varieties of the Spanish language, it seems opportune the use of the movie as a didactic resource. Although the films can be considered as an efficient didactic resource for the implementation of the communicative teaching of languages, for its entertainment nature and for its capacity of promoting the students' larger involvement in the accomplishment of significant activities, we noticed that its use is still quite limited in the teaching process. Considering that gap, the objective of this qualitative research of ethnographic base is investigate the use of the film *The Motorcycle Diaries* as didactic content in the context of Spanish teaching as foreign language, according to the theory of the significant learning (GEE, 2004; RICHARDS, 2005; SAVIGNON, 2001). The data were obtained by questionnaires, focal group and teacher notes, and they show that the film represents an effective way to present the linguistic input in a contextualized way, besides involving the students in interaction activities and negotiation of meaning, stimulating the critical thought and the world knowledge, and contributing significantly for the development of the student's autonomy as a language learner.

Key-words: Spanish as foreign language, significant learning, communicative language teaching, film, movies.

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I: TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	14
1.1 Introdução	14
1.2 Problema de pesquisa e justificativa	16
1.3 Objetivos	20
1.4 Organização da dissertação	20
2. CAPÍTULO II: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	21
2.1 A era pós-moderna e seus reflexos no ensino e na aprendizagem de línguas....	21
2.2 Breve trajetória do ensino comunicativo de línguas.....	26
2.2.1 Paradigmas para implementação do ensino comunicativo.....	29
2.2.2 A relação que se estabelece entre os princípios do ensino comunicativo e os princípios do aprendizado propostos por Gee.....	37
2.2.3 Algumas reflexões sobre competência comunicativa	42
2.2.4 O CBI como forma de ensino comunicativo de línguas	51
2.3 O cinema como recurso didático	59
3. CAPÍTULO III: METODOLOGIA	68
3.1 Enfoque teórico.....	68
3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta.....	72
3.3 Cenário e participantes da pesquisa	74
3.4 Perfil dos participantes.....	76
3.4.1 Perfil da professora	76
3.4.2 Perfil dos alunos	77
4. CAPÍTULO IV: O CURSO DE ESPANHOL MEDIADO PELO CINEMA	82
4.1 O planejamento do curso e do material didático	82
4.2 Procedimentos didático-pedagógicos	88
5. CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	106

5.1 Expectativas dos participantes antes do início do curso.....	106
5.1.2 Expectativas dos participantes sobre o filme como recurso didático.....	119
5.2 Exploração didática do filme Diários de Motocicleta	111
5.2.1 Aspectos político-sociais.....	113
5.2.2 Aspectos socioculturais e ideológicos.....	121
5.2.3 Aspectos linguísticos	137
5.2.4 Outros aspectos	147
5.3. Avaliação	154
5.3.1 Avaliação do curso e da evolução no aprendizado.....	155
5.3.2 Avaliação do filme como conteúdo didático	161
5.3.3 Avaliação dos resultados da aplicação do material didático.....	165
5.3.4 Avaliação geral	169
6. CAPÍTULO VI : CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
6.1 Respostas às perguntas de pesquisa	172
6.1.1 Como o filme pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	172
6.1.2 Qual a percepção dos participantes em relação ao filme como recurso Didático	174
6.2 Lacunas	175
6.3 Contribuições	176
Referências bibliográficas	178
Apêndices	188
Anexos.....	237

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo interativo de competência comunicativa (CELCE-MURCIA).....	47
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elaboraões da Competência Comunicativa (CELCE-MURCIA)	44
Quadro 2 – Competência de linguagem (BACKMAN, 1990, p. 87)	45
Quadro 3 – Modelo de Competência Comunicativa proposto por Almeida Filho	46
Quadro 4 – Modelo comparativo de competência comunicativa	48
Quadro 5 - Resumo do quadro de classificação do conhecimento em espanhol	75
Quadro 6 - Perfil dos alunos do curso	77
Quadro 6b - Resumo do perfil dos alunos	78
Quadro 7 - Motivos para o aprendizado de espanhol	79
Quadro 8 – Opinião dos alunos sobre a língua espanhola	80
Quadro 9 - Resumo dos argumentos utilizados pelos alunos ao relatarem sua opinião sobre o conhecimento de gramática quando se aprende uma língua estrangeira.....	108
Quadro 10 – Expectativas dos alunos sobre aprender espanhol com filmes	109
Quadro 11 – Expectativas dos alunos sobre o desenvolvimento do curso	110
Quadro 12 – Justificativa dos alunos quanto ao avanço no aprendizado.....	157
Quadro 13 – Justificativas dos participantes quanto à escolha da classificação do curso	159
Quadro 14 – Comentários dos alunos sobre o papel do filme como recurso didático.....	162
Quadro 15 – Expectativas dos alunos ao final do curso	163
Quadro 16 – Avaliação dos alunos quanto ao material didático.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Auto-classificação do conhecimento no idioma-alvo	75
---	----

Gráfico 2 – Interesse no aprendizado da língua espanhola.....	80
Gráfico 3 - Aspectos que os alunos consideram importante desenvolver em sala de aula	107
Gráfico 4 - Opinião dos alunos sobre a importância do conhecimento de gramática quando se aprende uma LE	108
Gráfico 5 – Opinião dos alunos sobre o avanço no aprendizado	156
Gráfico 6 – Opinião dos alunos sobre o curso de espanhol	158
Gráfico 7 - Opinião dos alunos sobre o papel do filme como recurso didático	161
Gráfico 8 – Avaliação dos alunos sobre aspectos gerais do curso	170

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Livre Consentimento.....	188
APÊNDICE 2 – Questionário 1 (Baseado em OLIVEIRA SANTOS, 2004)	189
APÊNDICE 3 – Questionário 2	195
APÊNDICE 4 – Material didático do curso (apostila)	199

ANEXOS

ANEXO 1 – Critérios para a transcrição das aulas e entrevistas (grupo focal)	237
ANEXO 2 – Quadro de aspectos para a autoavaliação dos alunos	238

CAPÍTULO I

Trajetória da pesquisa

1.1 Introdução

A nova configuração da sociedade pós moderna tem exigido mudanças no âmbito de ensino. Vivemos em uma era em que a escola já não é considerada o principal local onde ocorre a aprendizagem¹ (GEE, 2004) – fato que nos leva a refletir sobre novas maneiras de construir e lidar com o conhecimento.

Nos novos tempos o conhecimento é adquirido por meio do pertencimento às diversas redes sociais² (GEE, 2004; BARTON & HAMILTON, 2004; FAIRCLOUGH, 2001, SCHNEUWLY e DOLZ, 1994), o que significa que a aprendizagem acontece nas mais diferentes comunidades de prática onde haja interação, real ou virtual. A escola é, portanto, só mais um lugar onde ocorre a aprendizagem – não o único, e não pode ser tão diferente de outras redes sociais onde ocorre a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a sala de aula adquire nova perspectiva. É preciso que esse ambiente traduza as transformações da sociedade, de forma que possa configurar-se, efetivamente, como comunidade de prática, lugar de construção do saber. A ideia de transmissão do conhecimento se tornou obsoleta, principalmente porque esse já não é papel da escola, tampouco do professor. O papel que a escola deve assumir, juntamente com o professor, é o de promover oportunidades para a construção de novos saberes e para o conhecimento e aproximação de outras culturas.

Em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) a aproximação entre culturas torna-se ainda mais relevante. Estamos vivendo em uma era em que o avanço da tecnologia tem propiciado um estreitamento cada vez maior do contato entre os povos, e é preciso conhecer não somente a língua, mas também a cultura do outro. Aprender uma língua-alvo significa familiarizar-se com outros modos de agir, pensar e comunicar-se. Muitos pesquisadores evidenciam em seus estudos a relevância em associar o ensino da língua ao ensino de cultura (KRAMSCH, 1993, 1998; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996; VIANA,

¹ O termo aprendizagem está sendo empregado nesta dissertação com o mesmo sentido de aquisição. Optamos por não adotar a distinção estabelecida por Krashen (1981).

² *Redes sociais* também são chamadas na literatura de *práticas sociais*, *comunidades de prática* ou ainda *networks*. O termo *rede social* é definido por Barton e Hamilton (1998) como grupos sociais dentro dos quais as pessoas se relacionam.

2003; SERRANI, 2005; ALMEIDA FILHO, 1993, 2002; OLIVEIRA SANTOS, 2004; GINARTE, 2007, BARBOSA, 2008) – algo que pode contribuir fortemente para o ensino significativo de idiomas para o aprendente³.

Quando a língua estrangeira a ser ensinada é o espanhol, a multiplicidade de culturas é evidente. O espanhol é o idioma oficial em 21 países, em três continentes diferentes (América, Europa e África) e é falado por aproximadamente 500 milhões de pessoas. São inúmeras variantes do idioma, não somente no tange a aspectos linguísticos (lexicais e semânticos), mas também culturais.

Abordar essa ampla variedade linguística e cultural do idioma espanhol em sala de aula só é possível por meio de um ensino cujos princípios sejam coerentes com as novas exigências da sociedade atual, ou seja, uma prática que ofereça oportunidades ao aluno de ampliar seus conhecimentos sobre a cultura dos países falantes de espanhol e, consequentemente sobre a própria cultura.

Entendemos que essa prática pode ser favorecida por uma abordagem comunicativa de ensino, cujo foco é a busca pela construção conjunta do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, de forma que a aprendizagem seja significativa ao aprendente. A aprendizagem torna-se significativa à medida que favorece a construção conjunta do conhecimento, o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno enquanto aprendente de línguas.

Implementar práticas de ensino que contribuam para a aprendizagem significativa de LE representa transformar a sala de aula em um lugar em que os aprendentes possam praticar ações reais na língua – semelhantes às praticadas por falantes nativos em diversos contextos de comunicação.

Ao refletirmos sobre procedimentos que viabilizem a implementação do um ensino comunicativo de acordo com as novas exigências da sociedade moderna, de forma que promova oportunidades para a construção do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, e que, ao mesmo tempo, possa contemplar a abordagem de múltiplas variedades linguísticas e culturais do idioma espanhol, parece-nos oportuna a inserção do cinema como recurso didático para esse fim.

A utilização cinema como recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no ensino de línguas insere-se nos paradigmas do ensino baseado em conteúdo - Content

³ Termo usado por Shulman (1986) para designar aquele ser que aprende como autor de sua própria aprendizagem.

Based Instruction (CBI) - uma das formas de ensino comunicativo (RICHARDS e ROGERS 2001).

Ao aprender a língua por meio de um conteúdo – neste caso, o filme – o aprendizado torna-se mais significativo, considerando que o cinema, além de ter um caráter lúdico, configura-se como porta aberta para o conhecimento de mundo e para o desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, como meio eficaz de apresentar a língua de maneira contextualizada.

Ensinar LE por meio do cinema é também uma maneira de abordar o ensino temático de línguas – um dos modelos de CBI, segundo Brinton, Snow e Weshe (1989) - pelas múltiplas possibilidades de temas que podem surgir em decorrência da exibição do filme.

1.2. Problema de pesquisa e justificativa

Embora o filme possa representar um recurso didático eficiente na implementação do ensino comunicativo de línguas, por seu caráter lúdico e pela sua capacidade de promover maior envolvimento dos alunos na realização de tarefas (CRUZ, SOUZA e GAMA, 2007, p.489) comunicativas, percebemos que seu uso tem sido bastante limitado no âmbito de ensino de língua estrangeira.

Percebemos que há uma vontade por parte dos professores em utilizar o cinema na sala de aula, mas a falta de informação sobre como explorá-lo didaticamente ainda limita sua aplicação.

Ao observarmos o uso do filme na prática pedagógica, é comum nos depararmos com situações em que o cinema é empregado como *vídeo tapa-buraco* ou *vídeo-enrolação*⁴, ou ainda como forma de suprir a ausência do professor, ou camuflar aulas com pouco conteúdo. Esse tipo de prática não contribui para a eficácia do cinema como fonte de conhecimento e aprendizado.

Esta pesquisa, que se propõe a investigar a utilização do cinema como recurso didático-pedagógico no ensino de ELE, fundamenta-se em estudos que discorrem sobre os benefícios da inserção dessa mídia na sala de aula para a promoção de um ensino significativo, capaz de viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aprendente no processo de ensino e aprendizagem.

⁴ Termos usados por Moran (2002)

Vemos a necessidade de transcender o uso do cinema como veículo de entretenimento e incorporá-lo à prática educativa, no intuito de promover a interação a partir de atividades significativas, lúdicas, visando à negociação de sentidos.

Pesquisas sobre uso do cinema como recurso didático na prática educativa têm demonstrado bons resultados em diferentes contextos (TORRECILLAS e SÁNCHEZ, 1993; HARLOW e MUYSKENS, 1994; STEPHENS, 2001; ANTUNES, 2002; CARNEIRO, 2002; GOYES NARVÁEZ, 2002; CARMO, 2003; NAPOLITANO, 2003; CRUZ, 2004; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006; ARONOVICH, 2006; MAYRINK, 2007; TOBARRA, 2007; QUIROGA, 2007, CRUZ, SOUZA e GAMA, 2007, MIRANDA, 2009; entre outros). Comentaremos brevemente alguns desses estudos desenvolvidos a partir da utilização didática do filme. Mayrink (2007) desenvolveu estudos sobre o papel do cinema na formação de professores. A autora objetivou descrever e interpretar o fenômeno da formação crítico-reflexiva de professores mediada por filmes. Os resultados de sua pesquisa indicam que os alunos desenvolveram novas ações e novas percepções sobre a prática pedagógica a partir das discussões geradas através do filme.

Os estudos de Harlow e Muyskens (1994) sobre o cinema na escola revelam que o filme atua como grande motivador dos estudantes na sala de LE. Ao questionarem os alunos pesquisados sobre o que representa uma boa aula de LE, o filme e o vídeo aparecem entre as atividades mais citadas.

O fator motivação é também mencionado por Tobarra (2007) e Torrecillas & Sánchez (1993). Para Tobarra (2007), o trabalho com filmes contribui para motivar os alunos e para apresentar a língua em situações reais de uso. O professor da Universidade de Moscou apresenta em seus estudos propostas para a exploração didática de curtas-metragens na aula de ELE.

Ao estudarem o estímulo cinematográfico no desenvolvimento de habilidades comunicativas e valor cultural, Torrecillas e Sánchez (1993) apontam algumas vantagens pedagógicas do uso do filme em sala de LE, como por exemplo: 1) motivação; 2) linguagem apresentada em contexto; 3) informação sobre a cultura da língua-alvo; 4) apresentação da comunicação verbal e não verbal; 5) estímulo da participação na compreensão e produção; 6) pretexto para o aprendente falar dentro e fora da sala de aula; 7) exemplo de uso autêntico de língua.

Vemos nos estudos de Torrecillas e Sánchez que o filme aparece também como meio de informação cultural. Esse argumento é compartilhado por Stephens (2001), Cruz, Souza e Lima (2006) e Cruz (2004). Concordamos que o filme nos dá acesso à informações

linguísticas e também culturais porque por meio dele é possível observar, além do uso da língua de forma contextualizada, as atitudes dos falantes – algo que mune os aprendentes de LE de informações culturais necessárias para aumentar o grau de confiabilidade em agir na nova língua.

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

Resultados das pesquisas de Cruz, Souza e Lima (2006), assim como de Stephens (2001) sobre o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo de ensino de espanhol LE mediado pelo filme, revelam que o *cinema atua como um ótimo insumo, proporcionando aos participantes uma forma pluricultural de perceber o mundo e a si mesmos* (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006, p. 01). Esses resultados vão ao encontro das atuais exigências da sociedade pós-moderna, em que a escola deve ser o lugar onde se tem acesso à pluriculturalidade⁵ para que o ensino de LE seja significativo. Os autores também destacam o valor do filme na sala de aula de LE, como *amostra autêntica produzida contextualizadamente na língua-alvo, sem manipulações para fins didáticos* (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006, p. 390).

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

Napolitano (2003), em seu livro sobre como usar o cinema na sala de aula também o recomenda para o ensino de línguas estrangeiras, principalmente por seu caráter lúdico - o que possibilita o aprendizado da língua de forma *divertida e envolvente* (p. 44). Equivale a dizer que o fato de o filme ter como propósito o entretenimento do público auxilia na motivação para o aprendizado da língua. O historiador realizou um estudo sobre práticas pedagógicas tendo o cinema como ponto de partida, sugerindo propostas de desenvolvimento de atividades a partir do conteúdo filmico, em diferentes áreas do conhecimento.

A educação pelo cinema foi também estudada pelo professor e pesquisador do laboratório de Estudos audiovisuais da UNICAMP, Carlos Eduardo Albuquerque Miranda. O

⁵ O termo pluricultural é definido no dicionário Houaiss como: *composto de várias culturas*.

estudioso relata em seu trabalho a importância do cinema para a compreensão do mundo. Em sua opinião:

Este arranjo filmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo (MIRANDA, 2009, p. 03).

Segundo Miranda, o filme apresenta-se como arranjo didático e veículo para o conhecimento de mundo. Entendemos que o termo “arranjo didático” tenha sido usado pelo autor no sentido de que pode ser usado didaticamente, como um veículo para a aprendizagem significativa. Equivale dizer que, por meio do filme, é possível conhecer diferentes formas de pensar, agir e retratar diversas sociedades e culturas. Ter acesso a esse conhecimento representa ampliar a visão do mundo e de suas representações. E o papel do professor na sociedade em que vivemos é justamente o de promover oportunidades de ampliação da visão de mundo dos aprendentes.

Sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, Goyes Narváez (professor do Instituto de Estudos em Comunicação e Cultura da Universidad Nacional de Colômbia), em seus estudos sobre a comunicação visual contemporânea, enfatiza que o papel do professor não deve ser o de simples administrador de um programa ou currículo escolar; ele é considerado *agente cultural*, que utiliza os programas para *possibilitar novas interpretações, tanto das disciplinas como dos valores e modos de representação que ocorrem na cultura com o uso de estratégias multimidiáticas interativas* (GOYES NARVÁEZ, 2002, p. 13)

Nesse sentido, o papel do professor configura-se como o de facilitador, motivador, estimulador da autonomia no processo de ensino e aprendizagem, além de promotor da reflexão e da consciência crítica do aprendente.

Partindo dessa premissa, reafirmamos a necessidade da inserção do filme na prática pedagógica. Carmo (2003), ao investigar as possibilidades de uso do cinema na sala de aula sob o ponto de vista pragmático e filosófico, defende a tese de que entretenimento e conhecimento não se excluem, e que a *arte cinematográfica contribui para disseminar a arte e a cultura, e pode exercer influência positiva nos estudantes* (p. 02).

Com base nas discussões apresentadas, optamos pelo estudo do cinema como recurso didático na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE), por configurar-se como: agente de motivação dos aprendentes; contextualizador da língua-alvo; promotor do ensino de cultura

e de conhecimento de mundo e mostra de uso autêntico da língua. Compreendemos, ainda, que o filme pode atuar como estímulo para a interação e para o desenvolvimento de novas ações, reflexões e práticas pedagógicas inovadoras, que correspondam às exigências da sociedade pós-moderna.

1.3 Objetivo

O objetivo deste trabalho é investigar o cinema como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Pretendemos, mais especificamente, pesquisar sua capacidade de atuar como propulsor da interação e de situações autênticas e significativas de comunicação entre os aprendentes.

Em face desse objetivo, relacionamos abaixo as perguntas que orientam nossa investigação:

1. Como o filme pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol)?
2. Qual a percepção dos participantes em relação ao filme como recurso didático?

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo (Introdução) falaremos sobre a trajetória da pesquisa, elucidando a justificativa e o objetivo para a realização deste trabalho. O capítulo 2 é dedicado à fundamentação teórica, no qual apresentaremos as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. O terceiro capítulo versa sobre a os pressupostos metodológicos que nortearam esta investigação. No capítulo 4 explicaremos detalhadamente a preparação do curso que serviu como base para a coleta de dados, bem como a preparação do material didático utilizado pelos aprendentes. O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos com a realização do curso. No sexto e último responderemos nossas perguntas de pesquisa e explicitaremos nossas considerações finais sobre a realização desta investigação acadêmica.

CAPÍTULO II

Perspectivas teóricas

Neste capítulo discutiremos as bases teóricas que fundamentam o nosso trabalho, cujo foco é o ensino de espanhol língua estrangeira mediado pelo cinema. Falaremos sobre o papel do cinema como recurso didático e de sua contribuição para a implementação do ensino comunicativo de línguas.

2.1 A era pós-moderna e seus reflexos no ensino e na aprendizagem de línguas

As coisas estão mudando mais rapidamente do que às vezes pensamos e as nossas teorias e hipóteses precisam estar atentas a todas essas mudanças em curso, sob pena de ficarmos incapacitados de lidar com o mundo devido ao apego desmedido às teorias, a cujos encantos nos entregamos de corpo e alma, em algum momento de fragilidade sentimental em nossas juventudes acadêmicas. (RAJAGOPALAN, K., 1997, p. 6)

Parece-nos muito apropriada a sugestão de Rajagopalan (1997) para estarmos atentos às rápidas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e na forma como elas influenciam o processo de ensino e aprendizagem, já que estamos vivendo em uma era considerada a *era da informação* (GADOTTI, 2006), em que a propagação do conhecimento ocorre em alta velocidade. Para este cenário o avanço tecnológico tem contribuído significativamente.

O avanço tecnológico contribui não somente para o aumento da velocidade da informação mas também para o estreitamento do contato entre os povos. Nunca foi tão fácil falar com alguém distante, ter acesso a notícias internacionais, ver vídeos produzidos nas mais diversas partes do mundo, sobre os mais variados assuntos, visitar bibliotecas e museus em outros países, tudo virtualmente.

Diante desse cenário, faz-se necessário lançar um olhar crítico para os reflexos do avanço tecnológico no âmbito educacional, particularmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Precisamos pensar como as tecnologias podem ser usadas a favor da educação.

Primeiramente é necessário compreender a era em que vivemos para, assim, repensar quais os meios e métodos mais eficazes para proporcionar aos aprendentes um ambiente autêntico e significativo para o ensino e aprendizagem de línguas, no qual ele possa usar a língua em circunstâncias reais de comunicação, em situações que lhes façam sentido.

Os estudos de Gee (2004) contribuem para uma melhor compreensão da era atual, chamada por ele de *novo capitalismo* ou *capitalismo da alta tecnologia*. Para o autor, fora da sala de aula o saber se constrói mais efetivamente do que dentro dela. Nas palavras de Gee (2004), *graças à tecnologia moderna, as pessoas estão expostas a processos de aprendizagem fora da escola que são mais profundos e mais ricos do que os que ocorrem dentro da escola*⁶ (p. 299).

Nos novos tempos, o conhecimento é adquirido por meio do pertencimento às diversas redes sociais (GEE, 2004; FAIRCLOUGH, 2001, SCHNEUWLY e DOLZ, 1994), também chamadas de *comunidades de valores*⁷ - o que explica a explosão de sites de relacionamento como Orkut, Facebook e MSN. *Na era digital esses grupos se multiplicam exponencialmente, influenciando no modo como as novas gerações consomem, formam juízos de valor e se informam* (CAMARGO, 2010).

Essas novas formas de interação da sociedade pós-moderna demandam uma nova postura da escola, que deve repensar o seu papel na comunidade e adaptar-se às novas exigências do ensino. No entanto, essa adaptação ainda está longe de acontecer na prática. Segundo o filósofo e educador Mário Sérgio Cortella, *a educação vive um período de grandes contradições. Ao mesmo tempo que se dispõe a preparar os cidadãos do século 21, sobrevive amarrada em estruturas seculares* (CORTELLA, 2010).

A estrutura secular à qual Cortella se refere significa alunos atrás das carteiras, dispostos uns atrás dos outros, assistindo a aulas expositivas que seguem a fórmula do giz e saliva. Sabemos que fora da escola, os alunos navegam em um oceano de informações que se interligam o tempo todo, enquanto na sala de aula, não conseguem ver sentido na maioria dos conteúdos que lhes são ensinados, talvez pela maneira como são ensinados. Isso representa uma disparidade entre o papel que a escola deveria exercer e o que de fato ela exerce.

⁶ minha tradução para: *thanks to modern technology, young people today are often exposed outside school to processes of learning that are deeper and richer than the forms of learning to which they are exposed in schools* (p. 299).

⁷ Termo usado por pesquisadores e profissionais da área de recursos humanos. (www.educarparacrescer.com.br)

Se a escola não atuar como um lugar de interação, de construção conjunta do conhecimento e de aprendizado significativo – como ocorre nas redes sociais – ela não conseguirá contribuir eficazmente para a formação do cidadão do século 21.

Como vimos nos argumentos discutidos anteriormente, a aquisição do conhecimento acontece, principalmente, por meio da interação, seja ela presencial ou virtual. Esse mesmo argumento está presente nos estudos de Vygotsky (1930/1998), Savignon (2001), Gee (2004) e Mayrink (2007).

Interação pressupõe ação, atividade. Vygotsky (1930/1998) explica o processo de ensino e aprendizagem a partir da *teoria da atividade*, segundo a qual o sujeito é o resultado de sua própria atividade. Em outras palavras, quando reportamos essa ideia para a sala de aula, significa que não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende, por meio de suas ações. As ideias de Vygotsky, pensadas há cerca de oitenta anos, fazem total sentido ainda hoje. E hoje, mais do que nunca, o professor precisa atuar como facilitador e estimulador do aprendizado. O professor de LE deve, portanto, promover a execução de ações na língua-alvo – ações estas que devem ser compartilhadas para o favorecimento da negociação de sentidos e da construção conjunta do conhecimento.

Savignon (2001) reporta em seus estudos sobre o ensino comunicativo que a comunicação tem uma natureza interativa e colaborativa. Para a autora, *o que melhor representa a natureza colaborativa da comunicação é a interpretação, expressão e negociação de significado* (p. 15). Gee (2004) vai além e afirma, categoricamente, que *aprendizado é interação* (p. 299) e é principalmente nesse processo que os indivíduos adquirem informação e conhecimento. Essa concepção do autor remete-nos aos pressupostos teóricos de Vygotsky (1930, 1998), que também argumenta que a aprendizagem ocorre em um contexto social. Segundo Gee (2004) *nós somos o que experienciamos* (p. 296). São as experiências interativas que nos constroem como sujeitos - experiências que, como já mencionamos, ocorrem nas mais diversas redes sociais.

As redes sociais, nas quais o aprendente interage e aprende, têm aumentado consideravelmente com o advento da tecnologia (GEE, 2004; GADOTTI, 2006). Em termos pedagógicos, a exposição dos aprendentes a outros processos de aprendizagem fora da sala de aula deveria atuar como um complemento do trabalho do professor, e o papel do professor nesse contexto é o de facilitador e motivador do pertencimento às diversas redes sociais, bem como da participação do aluno nessas redes. Não basta pertencer, é preciso participar. Interagir implica participar, integrar. É por meio da participação que ocorre a interação e a integração.

Sobre integração, Freire (1980) afirma:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo (FREIRE, 1980, p. 42)

O autor fala da integração como oposto da acomodação, e cita a criticidade como elemento fundamental nesse processo. Se queremos formar cidadãos críticos – e esse deve ser também o objetivo do ensino de língua estrangeira – é fundamental viabilizar a integração do aprendente nas comunidades de prática e a escola é uma delas. *O homem integrado é o homem Sujeito* (FREIRE, 1980); o aluno integrado é o aluno sujeito de sua própria aprendizagem, autônomo na construção do próprio saber. É essa integração que devemos buscar por meio da interação. O aluno acomodado não está integrado nos processos de interação; apenas repete padrões de conduta do professor acomodado. Responde somente o que lhe é perguntado; faz apenas o que lhe é pedido – algo que não contribui para a construção do conhecimento, e provoca insegurança em agir na língua-alvo quando se está em situações autênticas de comunicação, dentro ou fora da sala de aula.

O fato de estarmos diante de um cenário em que não somente a escola, mas a *empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornam-se educativos* (GADOTTI, 2006) possibilita inovações nas metodologias de ensino, além de permitir *maior democratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade* (GADOTTI, 2006, p. 12)

As reflexões de Gadotti (2006) colaboram substancialmente para entendermos as perspectivas educacionais no século XXI. Ao analisar o papel da educação na era da informação, o autor a define como *um processo de desenvolvimento individual e social* (p. 08). Para Gadotti (2006), *o traço mais original da educação do século XX foi o deslocamento de enfoque, do individual para o social, para o político, para o ideológico* (p. 08). Ele afirma que a educação popular e a pedagogia da práxis continuarão como paradigmas válidos para além do século XXI. O autor evidencia que a educação do futuro será sempre uma *educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo Mercado (...) uma*

educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (p.12).

Tomando esse referencial, assumimos que nos novos tempos, à medida que a educação deve estar voltada para a transformação social, ela é também um *processo de desenvolvimento individual* (GADOTTI, 2006, p. 8), e deve preocupar-se com o aprendente de forma holística, considerando-o como sujeito de sua própria aprendizagem. Nesse processo, em que a educação passa a ter caráter transformacional, é preciso que o professor atue não como transmissor de conhecimento, mas como facilitador, mediador, orientando o aluno a construir sua aprendizagem a partir daquilo que faz e a refletir sobre esse processo, sobre o que o faz aprender da maneira como aprende. Segundo Gadotti (2006) é papel do educador *transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica*, ou seja, contribuir para a formação de indivíduos críticos e pensantes.

O autor, ao discorrer sobre as novas teorias surgidas nos últimos anos, refere-se particularmente aos paradigmas holonômicos da educação, considerando que os termos *complexidade e holismo* são cada vez mais ouvidos nos debates educacionais. Gadotti define os paradigmas holonômicos como sendo aqueles que pretendem *restaurar a totalidade do sujeito, valorizando sua iniciativa, a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência, a complexidade* (p.10). Para os holistas, *a imaginação está no poder*, como queriam os estudantes de Paris, em maio de 1968. Gadotti (2006) inclui, nessa perspectiva, as teorias de Edgar Morin, que *critica a razão produtivista e a racionalização modernas, propondo uma lógica do vivente*.

Nesse sentido, liberdade e autonomia são palavras-chave no processo de ensino e aprendizagem. A liberdade sugerida por Gadotti envolve alunos e professores. Para promover a liberdade do aluno em sala de aula é preciso que o professor tenha autonomia, tanto no que se refere à abordagem de ensino, como aos procedimentos e técnicas e escolha de materiais didáticos. A autonomia do professor conduz à liberdade do aprendente. A liberdade do aluno na construção do conhecimento implica sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem, e esse é um desejo comum aos educadores.

No processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, para que esse desejo se concretize, é preciso efetivar a promoção da autonomia em sala de aula, dando voz ao aluno para que ele expresse o que quer em relação ao seu aprendizado, não somente o que lhe é sugerido pelo professor ou pelo material didático. É preciso, ainda, planejar materiais flexíveis, que atuem de acordo com os interesses e necessidades dos aprendentes.

Reiteramos, dessa forma, a importância dos conceitos de autonomia, liberdade, interação e integração como elementos indispensáveis que se inserem nos paradigmas do ensino comunicativo na era pós-moderna, ou era pós-metodo.

Para esclarecer a evolução do conceito e dos paradigmas do ensino comunicativo ao longo de quatro décadas - desde o seu surgimento na década de 70 até os dias atuais - discutiremos mais detalhadamente esse assunto na próxima seção.

2.2 Breve trajetória do ensino comunicativo de línguas

O ensino comunicativo de línguas surge a partir do início dos anos 70, em uma época de renovação nos estudos em linguística aplicada e didática de línguas (BARALO, 2008). Os fundamentos psicolinguísticos do condutismo vigentes na época passaram a ser questionados e, como consequência, houve um enfraquecimento dos métodos tradicionais de enfoque oral, que previam o condicionamento do aprendente por meio de memorização de estruturas da língua. O método audiolingual, assim como o da gramática-tradução, fazia parte da abordagem tradicional de ensino (VIERA-ABRAÃO, 2009), caracterizada pelo *ensino focado na forma, no processo de ensinar e no professor* (op. cit. p. 175). O professor, nessa perspectiva, é passivo ao processo de ensino e aprendizagem, é treinado para a transmissão de um modelo pronto a ser seguido. *Quanto mais próxima do modelo era a aula, melhor o professor era avaliado* (VIEIRA-ABRAÃO, 2009, p. 176).

Com o surgimento do ensino comunicativo de línguas, o conceito de estrutura perde força; passa-se a enfatizar o conceito de competência linguística e, mais tarde, de competência comunicativa. Segundo Vieira-Abraão (2009), esse tipo de ensino trouxe novos rumos à formação docente; já não fazia sentido “treinar” o professor, considerando que o ensino comunicativo *não se prende a conhecimentos estanques pré-definidos e, sim, sugere um conjunto de princípios norteadores da prática docente* (VIEIRA-ABRAÃO, 2009, p. 176).

De acordo com Viera-Abraão (2009), o ensino comunicativo surge, em um primeiro momento, embasado em uma perspectiva cognitivista da psicologia; e em um segundo momento, fundamenta-se em uma perspectiva sócio-interacional.

O ponto de partida do ensino comunicativo foi a proposta de um enfoque nomenclacional-funcional (VAN EK, 1975; SLAGTER, 1979). Esse enfoque baseava-se em unidades de aprendizagem e em funções comunicativas, que facilitariam a organização dos materiais didáticos e atenderiam as necessidades comunicativas dos alunos. Segundo essa proposta, o

aluno deveria ser apto a usar a língua para perguntar, dar informações, explicar, protestar, convencer, comprar, expressar gostos e preferências, tomar decisões e negociar significados (BARALO, 2008).

Em um segundo momento do ensino comunicativo, a partir dos anos 90, *a função comunicativa incorpora novas noções, como a intenção do falante, o contexto, a situação, ou seja, o controle pragmático no uso da língua* (BARALO, 2008, p. 3102). Segundo a autora, os materiais didáticos são acompanhados de vídeos e recursos visuais contextualizadores, que promovem ampla informação referencial, facilitando a aprendizagem.

Essa fase do ensino comunicativo é também conhecida como *tendências pós-comunicativas* (BARALO, 2008). A partir desse segundo momento, prioriza-se a realização de tarefas comunicativas reais na língua-alvo. Surge o que chamamos de *ênfase baseado em tarefas*. Esse modelo de ensino é definido por Baralo (2008) como:

Um modelo didático que se baseia, essencialmente, na capacidade dos alunos para fazer coisas através da língua; admite e promove a aprendizagem mediante a ação e o desenvolvimento assimétricos das diferentes subcompetências linguísticas e atividades de comunicação; promove a participação em situações de comunicação através de qualquer atividade da língua. (BARALO, 2008, p. 3103).

Conceitos como “aprendizagem significativa”, “construção conjunta do conhecimento”; “responsabilidade do aluno na aprendizagem na língua-alvo”, “autonomia do aprendente”, “interação” são comuns na nova fase do ensino comunicativo. Nessa perspectiva sócio-interacional, *a aprendizagem da língua é considerada um processo heterodoxo, eclético, de adaptação a diversos contextos, âmbitos e motivações, assim como de adoção de práticas didáticas mais adequadas* (BARALO, 2008, p. 3104). A partir daí, considera-se, prioritariamente, os interesses dos aprendentes, as razões pelas quais querem aprender uma LE, os meios que os fazem aprender de maneira mais eficaz.

Amplia-se, portanto, as possibilidades de planejamento de cursos e de atuação do professor. O professor passa a ter mais autonomia – e também mais responsabilidade sobre as decisões, além de mais liberdade de ação, não tendo que seguir um modelo ou um método de ensino. O conceito de método como algo estanque, estático e limitador torna-se ultrapassado. Fala-se mais em abordagem de ensino, termo definido por Brown (2002) como algo dinâmico, sujeito ao aprimoramento a partir da auto-observação e da experiência didática.

A abordagem não se fundamenta em modelos prontos a serem seguidos, como no método e, sim em princípios. Vieira-Abraão (2009) explica que a abordagem fundamentada em princípios, intitulada por Brown (2002) de “Principled Approach”:

encoraja o professor a engajar-se em práticas de diagnóstico, tratamento e avaliação. Permite que os professores analisem as necessidades comunicativas e situacionais dos alunos e diagnostiquem o tratamento adequado para que os objetivos do grupo sejam atingidos, levando em consideração as variáveis do contexto específico. (VIEIRA-ABRAÃO, 2009, p. 181-182)

Em concordância com a perspectiva sócio-interacional do ensino comunicativo, vemos que em sua segunda fase ele não é definido como método e, sim, governado por princípios que orientam a abordagem de ensinar do professor. Os princípios que norteiam a implementação do ensino comunicativo foram amplamente discutidos por diversos teóricos e estudiosos do tema; no entanto, não há um acordo sobre as práticas que o caracterizam, devido à multiplicidade e variedade de contextos, níveis no idioma-alvo e objetivos de aprendizagem.

Com base em Almeida Filho (1993), sintetizamos alguns princípios norteadores da prática docente no ensino comunicativo de línguas: 1) viabilização de experiências de aprender significativas e relevantes ao aluno; 2) organização de atividades em pares ou em grupos que favoreçam a interação e negociação de significados; 3) consideração das variáveis afetivas, motivações, ansiedades, interesses, autoconfiança e empatia com a cultura dos povos falantes da língua-alvo; 4) desenvolvimento das quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita) desde o início do processo de ensino e aprendizagem; 5) priorização dos aspectos semânticos da língua; 6) favorecimento do desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem; 7) tolerância de erros e da utilização da língua materna (LM); 8) avaliação do desempenho do aluno em atividades comunicativas.

Vários autores se referem a princípios que não só aludem ao ensino comunicativo de línguas (RICHARDS, 2005; SAVIGNON, 2001) como também à aprendizagem na era pós-moderna (GEE, 2004). Neste trabalho, buscaremos explicitar e relacionar tais princípios, destacando aqueles que julgamos mais relevantes para a operacionalização do ensino comunicativo de línguas.

Na próxima seção faremos uma reflexão sobre os princípios que norteiam o ensino comunicativo de línguas.

2.2.1. Paradigmas para a implementação do ensino comunicativo

Definir o ensino comunicativo é uma tarefa difícil. Ainda não há um consenso entre pesquisadores linguistas sobre a definição do termo. O que nos propomos a fazer aqui é elucidar algumas vertentes teóricas de estudiosos do tema.

Almeida Filho (1993) define ensino comunicativo como:

(...) aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36)

De acordo com a definição de Almeida Filho (1993), o ensino comunicativo é aquele oferece oportunidades de interação na língua-alvo, por meio de atividades significativas.

Interagir na língua-alvo significa negociar sentidos e esse processo de negociação exige participação ativa do aprendente.

Com base em leituras sobre o tema, podemos afirmar que um princípio comum na teoria de vários autores é o da participação ativa do aprendente na negociação de significados. Savignon (2001) explica que há alguns anos, linguistas estruturalistas e behavioristas falavam em comunicação em termos de quatro habilidades (fala, escrita, leitura e escuta). Essas categorias foram amplamente aceitas e orientaram planos curriculares e organização de materiais didáticos para o ensino de LE. A fala e a escrita eram consideradas habilidades ativas, enquanto a leitura e a escuta, habilidades passivas. Hoje, reconhece-se que leitores e ouvintes não são considerados passivos no processo de ensino-aprendizagem. *Eles são vistos como participantes ativos na negociação de significado* (SAVIGNON, 2001, p. 14).

A negociação de significado e a interação são palavras-chave quando falamos em ensino comunicativo, já que a própria comunicação é de *natureza interativa e colaborativa* (SAVIGNON, 2001). Para a autora, o ensino comunicativo de línguas deriva de uma perspectiva multidisciplinar que inclui, no mínimo, linguística, psicologia, filosofia, sociologia e pesquisa educacional. Seu foco está na *elaboração e implementação de*

*programas e metodologias que promovam o desenvolvimento da habilidade lingüística funcional através da participação do aprendente em eventos comunicativos*⁸ (p. 16).

Savignon (2001) propõe um programa para a implementação do ensino comunicativo formado por cinco componentes: 1) A arte da língua; 2) A língua usada para um propósito; 3) Minha língua sou eu: uso pessoal da língua; 4) Artes teatrais; 5) Além da sala de aula⁹.

O princípio da *Arte da língua* diz respeito à inclusão de atividades e exercícios com foco na forma, usados na aquisição da língua materna, envolvendo sintaxe, morfologia e fonologia. A autora cita como exemplo de atividade para a prática da *arte da língua* os jogos de arte, dos quais as crianças – e aprendentes de LE – gostam bastante, principalmente pela variedade e pela interação grupal que eles proporcionam. A proposta de Savignon (2001) é trabalhar a estrutura lingüística em situações reais, da mesma forma que ocorre em situações comunicativas com falantes nativos do idioma.

O segundo princípio: *A língua usada para um propósito*, foca a atenção nas necessidades específicas dos aprendentes, considerando que nem todos aprendem uma LE pelas mesmas razões. Por esse motivo, deve-se orientá-los para que tenham oportunidades de significação no uso da língua, privilegiando o significado ao invés da forma. Deve-se, ainda, levar em conta esse princípio na seleção e sequenciação dos materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula.

Quando falamos em *uso pessoal da língua* – 3º princípio proposto por Savignon (2001) – estamos falando em identidade e liberdade de autoexpressão. Esse princípio envolve reconhecimento e respeito pela personalidade individual do aprendente como falante de LE, pelo modo como age na língua-alvo. De acordo com esse princípio, devem ser dadas aos aprendentes oportunidades de expressar o que querem no idioma, suas experiências e sentimentos pessoais; eles devem ser encorajados a desenvolver sua personalidade própria na língua-alvo (SAVIGNON, 2001, p. 22). Segundo Savignon (2001), *os programas de ensino de maior sucesso são aqueles que levam em conta aspectos afetivos e cognitivos do aprendizado da língua*¹⁰ (p. 21). No mundo multicultural em que vivemos, o aprendente não deve ser pressionado a falar como um nativo, porque nem mesmo o falante nativo é o falante ideal. *Não existe falante ideal. As habilidades comunicativas variam amplamente em extensão*

⁸ Minha tradução para: *Its focus has been the elaboration and implementation of programs and methodologies that promote the development of functional language ability through learner participation in communicative events* (SAVIGNON, 2001, p. 16)

⁹ Minha tradução para: *1) Language arts; 2) language for a purpose; 3) My language is me: personal English Language use; 4) You Be, I'll be, theater arts; 5) Beyond the classroom* (SAVIGNON, 2001, p. 20)

¹⁰ Minha tradução para: *the most successful teaching programs are those that take into account the affective as well as the cognitive aspects of language learning.* (SAVIGNON, 2001, p. 21)

*e estilo*¹¹ (SAVIGNON, 2001, p. 21). Por isso é recomendável que o aluno se sinta confiante em expressar-se na língua-alvo, confortável na sua identidade de falante de LE.

O quarto princípio proposto pela autora refere-se às *Artes Teatrais*. Envolve a representação de papéis, ou maneiras de comportamento e uso na língua-alvo. Para a autora, as formas de comportamento estão intrinsecamente ligadas às regras socioculturais de apropriação. *O faz-de-conta é importante para o crescimento e autoconhecimento individual* (SAVIGNON, 2001 p. 23). Ela explica que o papel do professor na *Arte teatral* é o de conselheiro, que deve dar suporte e encorajamento aos aprendentes quando eles exploram novas maneiras de ser.

O quinto e último princípio *Além da sala de aula* refere-se diretamente à autonomia do aprendente. De acordo com esse princípio, o professor deve oferecer ao aluno oportunidades para interagir na língua-alvo, de forma que ele se sinta seguro ao estar na mesma situação fora da sala de aula. Savignon (2001) explica que desenvolver o componente *Além da sala de aula* no ensino comunicativo começa por descobrir os interesses e necessidades dos alunos e de dar-lhes oportunidades não somente para responder a esses interesses, mas para desenvolvê-los através do uso da língua. Para isso, a autora sugere atividades interativas e uso de tecnologias, como a internet, em sala de aula (p. 24).

Observamos que os princípios do ensino comunicativo expostos até agora integram-se uns com os outros, e têm o aluno como foco principal do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ao propor esses cinco itens como promotores do ensino comunicativo de línguas, a autora enfatiza a relevância em considerar as necessidades e a individualidade dos aprendentes, bem como o estímulo de sua autonomia e a importância em inseri-lo em situações reais de comunicação - as mesmas das quais os falantes nativos participam.

Tomando por base as ideias de Savignon (2001), vemos que os princípios propostos pela autora são coerentes com os fundamentos apresentados por Richards (2005) como paradigmas do ensino comunicativo atual. Ao propor esses fundamentos, o autor baseia-se em diferentes tradições e paradigmas educacionais, envolvendo teoria e prática sobre o ensino comunicativo (p. 23). Richards explica que se tratam apenas de suposições e não preceitos, uma vez que não há um acordo sobre as práticas que caracterizam o ensino comunicativo de línguas. Para ele, a implementação desses fundamentos deve levar em conta o contexto de ensino, o nível e a idade dos aprendentes, e também seus objetivos de aprendizagem (RICHARDS, 2005).

¹¹ Minha tradução para: (...) *we now recognize that native speakers are never "ideal" and, in fact, vary widely in range and style of communicative abilities* (SAVIGNON, 2001, p. 21)

Os dez fundamentos principais do atual ensino comunicativo de línguas sugeridos pelo autor são elucidados a seguir¹².

O primeiro fundamento consiste no fato de *o aprendizado da língua-alvo ser facilitado quando o aprendente está engajado em atividades que promovam interação e comunicação significativa*. A interação é indicada, novamente, como elemento fundamental da negociação de significados, na comunicação. É por meio dela que o aprendizado se efetiva.

O segundo fundamento diz respeito às tarefas e atividades de sala de aula. Segundo Richards (2005), elas *provêm oportunidades para que os aprendentes estejam em um processo de negociação de sentidos, expansão de seus recursos linguísticos e percepção do uso da língua, e também para que atuem como sujeitos de sua mudança intrapessoal* (RICHARDS, 2005, p. 23). As atividades também devem contribuir para que o aprendente se expresse livremente e desenvolva sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Deve contribuir não só para a aquisição de LE, mas para o conhecimento de mundo, o enriquecimento do indivíduo como um todo.

O terceiro fundamento proposto por Richards (2005) é sobre a comunicação significativa. Para o autor, ela *resulta em alunos processando o conteúdo que é relevante, interessante e atraente*. No ensino comunicativo, a comunicação não deve ser algo artificial como nos padrões da abordagem audiolingual, em que apenas repetem-se estruturas pré-formuladas pelo professor; ela deve fluir de forma natural, autêntica, por meio de ações que possibilitem o aluno expressar aquilo que deseja.

O quarto fundamento atribui importância ao desenvolvimento das quatro habilidades conjuntamente (habilidades de ouvir, falar, ler e escrever). Para Richards, *a comunicação é um processo holístico que frequentemente requer o uso de várias habilidades ou modalidades linguísticas*. Isso significa que, ainda que determinada atividade ou tarefa priorize o

¹² 1) Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication; 2) effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used and take part in meaningful intrapersonal exchange; 3) meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting and engaging; 4) communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities; 5) language learning is facilitated both by activities that involve inductive or discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection; 6) language learning is a gradual process that involves creative use of language and trial and error. Although errors are a normal product of learning, the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently; 7) learners develop their own routes to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning; 8) successful language learning involves the use of effective learning and communication strategies; 9) the role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator, who creates a classroom climates conducive to language learning and provides opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning; 10) the classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing.

desenvolvimento de uma habilidade específica, todas elas estão progredindo, uma vez que a comunicação é um processo holístico, e envolve o indivíduo como um todo. Widdowson (1978) também infere sobre a importância do trabalho com as habilidades quando fala sobre o *princípio da integração*¹³, por meio do qual *as atividades de leitura devem ser integradas a exercícios de prática oral* (p. 217)

O trabalho com a estrutura da língua é outro ponto de reflexão no ensino comunicativo, e essa questão refere-se ao quinto fundamento apresentado por Richards (2005). Para ele, *a aquisição do idioma é facilitada por atividades que envolvem o aprendizado indutivo de regras subjacentes ao uso da língua e à sua organização, bem como por atividades que promovam análise e reflexão sobre seu funcionamento*. Está claro, portanto, que a forma da língua deve ser trabalhada em sala de aula. Essa também é uma sugestão de Savignon (2001) – que propõe atividades semelhantes às que fazemos ao adquirir a língua materna. A forma só não deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Não devemos partir da forma, mas do sentido. Richards indica que o professor deve contribuir para que o aprendente induza o funcionamento de determinada estrutura por meio da reflexão sobre a língua, analisando a estrutura dentro de um contexto de comunicação autêntica. Dessa forma, criamos situações favoráveis para facilitar o aprendizado.

A abordagem adotada no trabalho com a estrutura da língua influencia diretamente a ênfase que se dá ao erro no processo de ensino e aprendizagem de línguas. No ensino comunicativo, *a aquisição é vista como um processo gradual que envolve o uso criativo da língua por tentativa e erro* (RICHARDS, 2005, p. 23). Nas palavras do autor, *embora os erros sejam um produto natural da aprendizagem, o objetivo fundamental da aprendizagem é promover a capacidade de usar a nova língua com fluência* (p. 23). O papel do erro é abordado por Richards no sexto fundamento do ensino comunicativo. O erro é visto como algo natural na comunicação, cometido também por falantes nativos. Daí a importância da negociação de sentidos entre os aprendentes, para que os erros cometidos sejam minimizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Negociar sentidos exerce um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem em LE. À medida que os aprendentes negociam os sentidos em sala de aula e fora dela, progredem no aprendizado, e esse progresso se dá de forma desigual. Richard reflete sobre esse assunto quando esclarece o sétimo fundamento. Para ele, *os aprendentes*

¹³ Widdowson (1978) estabelece três princípios do ensino comunicativo, chamado por ele de abordagem comunicativa. São eles: 1) apelo racional (uso da LE da mesma forma que a língua materna); 2) integração (integrar leitura e prática oral); 3) controle (ao invés de controlar o insumo, controlar aquilo que há para ser absorvido) (1978/ 2005, p. 217-218)

desenvolvem suas próprias rotas de aprendizagem na língua, progredem em diferentes proporções, e têm diferentes necessidades e motivações para adquirir o idioma (p. 24). O professor deve considerar que o desenvolvimento do aprendizado dos alunos não ocorre de maneira homogênea; depende de fatores cognitivos, do contato com o idioma fora da sala de aula, de suas necessidades e motivações. É importante que o professor considere a heterogeneidade em sala de aula, propondo atividades e selecionando materiais de diferentes naturezas, que contribuam para satisfazer os interesses e necessidades dos aprendentes, visando a comunicação efetiva do idioma.

O uso da língua para a comunicação é tratado por Richards (2005) no oitavo fundamento do ensino comunicativo. Nas palavras do autor, o sucesso no aprendizado envolve o uso efetivo da língua, utilizando estratégias de comunicação. Ele enfatiza a importância de o professor favorecer o uso da língua-alvo dentro da sala de aula, além de estimular a comunicação também fora dela (sala de aula).

O papel do professor é abordado no penúltimo fundamento exposto por Richards. Para ele, *o papel do professor em sala de aula é de facilitador, que cria um clima que conduz ao aprendizado e fornece oportunidades aos aprendentes para o uso e a prática do idioma, e também para a reflexão sobre o uso da língua e o aprendizado* (p. 24). Richards retrata a importância do professor não somente proporcionar e facilitar o uso do idioma, como também possibilitar que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua e sobre seu próprio aprendizado. Para Richards (2005), de acordo com os paradigmas do ensino comunicativo, a participação dos aprendentes na sala de aula é feita por meio de uma abordagem cooperativista e não mais individualista. *Eles têm um alto grau de responsabilidade sobre seu aprendizado, e o papel do professor, nessa perspectiva, é o de um facilitador da aprendizagem da língua* (p. 05)

O décimo e último fundamento proposto por Richards (2005) refere-se à sala de aula. Nas palavras do autor, *a sala de aula é uma comunidade onde os alunos aprendem por meio de colaboração e compartilhamento* (p. 24). Equivale dizer que a sala de aula representa – ou deveria representar – uma comunidade de prática, em que se dá a construção conjunta do conhecimento. Se pudermos contribuir para que a sala de aula desempenhe a função de comunidade de prática, favorecemos processos autênticos de interação e negociação de sentidos e criamos condições para a aprendizagem significativa.

Tomando por base as discussões apresentadas, vimos que, de acordo com os autores, o ensino comunicativo hoje está fundamentado em procedimentos para identificar as

necessidades dos aprendentes de interagir socialmente. Isso significa a valorização do sujeito, considerando sua vontade, criatividade, expectativas e necessidades.

Algo que nos parece sobressair nas novas tendências do ensino comunicativo é a noção de comunicação como um processo holístico, envolvendo diversos processos que se complementam e que são indivisíveis. Impera a visão do aprendente como indivíduo e como sujeito responsável por sua própria aprendizagem. Nesse novo paradigma de ensino comunicativo, são recorrentes as noções de reflexão, criatividade, colaboração e compartilhamento no ambiente de ensino e aprendizagem.

Conforme sugerido por Richards (2005), o programa de ensino comunicativo deve contribuir para que o aluno seja capaz de desenvolver a competência comunicativa (sobre a qual faremos uma reflexão na seção seguinte), considerando: 1) seus propósitos em adquirir a língua-alvo; o ambiente em que a língua seria usada (escritório, avião, loja); 2) o papel social que assume (ex: vendedor, viajante, estudante); 3) os eventos comunicativos dos quais participa (situações do dia a dia, acadêmicas, chamadas telefônicas etc.); 4) as funções da linguagem (fazer apresentações, descrever planos, dar explicações); 5) as noções e conceitos envolvidos, sobre os quais o aluno deve ser capaz de falar (ex: lazer, finanças, histórias, religião); 6) habilidades retóricas e discursivas; 7) a variedade linguística em relação aos países falantes do idioma; 8) o conteúdo gramatical; e 9) o conteúdo lexical (op.cit., p. 10).

Tais considerações remetem à importância de trabalhar com atividades e materiais diversificados para promover o uso da língua-alvo, no intuito de abarcar as múltiplas variedades de propósitos. Para Almeida Filho (1993), nos paradigmas do ensino comunicativo, *o professor promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo, abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua* (p. 37). Para o autor, a diferença existente entre materiais comunicativos dos outros materiais didáticos é que os primeiros *incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que ele precisa*.

Sobre a implementação do ensino comunicativo, Almeida Filho (1993) escreve:

Implementar um método comunicativo autêntico não é certamente tarefa simples e sem ambiguidades. É imprescindível que o professor não apenas comunicativize o que já pratica (mudando por fora para ficar igual por dentro) mas que adote uma postura profissional de busca e reconstrução crítica para poder explicar por que ensina da maneira como ensina e por que os alunos aprendem das maneiras como aprendem. Isso passa por um aperfeiçoamento lingüístico e teórico, mas, acima de tudo, por um examinar-se contínuo através de gravações de suas próprias aulas, por exemplo. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37)

A reflexão sobre a prática e a prática da teoria parecem ser essenciais para a implementação do ensino comunicativo. Entendemos que o professor deve ser crítico e estimulador da criticidade dos aprendentes, tanto no que se refere ao funcionamento da língua, quanto ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa compreensão, os fundamentos teóricos do ensino comunicativo coincidem com os paradigmas holonômicos (GADOTTI, 2006) de educação, em que o aprendente é visto em sua totalidade, como indivíduo sujeito de sua própria aprendizagem. No ensino comunicativo, o aprendente é o foco do processo de ensino e aprendizagem, e é buscando o desenvolvimento de sua competência comunicativa e sua autonomia nesse processo que o professor atua como facilitador e mediador.

As atividades desenvolvidas em sala de aula devem ser uma preocupação do professor que se propõe a implementar o ensino comunicativo em sua prática pedagógica. Para Richards (2005), a prática comunicativa refere-se ao envolvimento do aprendente em atividades por meio das quais a língua pode ser usada em situações e contextos reais de comunicação, em que a linguagem não seja totalmente previsível. O autor explica que as atividades desenvolvidas em sala de aula para a promoção do ensino comunicativo devem contribuir para: 1) desenvolver a competência comunicativa dos alunos, relacionando o desenvolvimento gramatical com a habilidade em comunicar-se; ou seja, a gramática não deve ser ensinada isoladamente, mas a partir de uma atividade comunicativa; 2) criar a necessidade de comunicação, interação e negociação de significado; 3) fornecer oportunidades para o aprendizado indutivo e dedutivo da gramática; 4) fazer uso de conteúdos relacionados à vida e aos interesses dos alunos; 5) permitir que os aprendentes personalizem o aprendizado aplicando o que eles aprenderam em suas próprias vidas; 6) utilizar textos autênticos para criar interesse e fornecer modelos válidos de uso da língua.

Nota-se que, de acordo com o paradigma proposto por Richards (2005) para o desenvolvimento de atividades comunicativas em sala de aula, a gramática deve ser ensinada de forma indutiva e também dedutiva – algo que vai ao encontro do que é proposto por Ellis (2004). Ellis defende a importância do ensino das estruturas gramaticais na sala de aula de língua estrangeira, argumentando que a preocupação com a forma não interfere no foco comunicativo. Rod Ellis partilha com Long (1991) a concepção de que a atenção à forma deve ser incorporada às atividades com foco no sentido. *O foco na forma ocorre quando os*

*aprendentes participam de interações em que surgem problemas de comunicação*¹⁴ (LONG, 1991, apud ROD ELLIS, 2004, p. 410).

Tendo em vista os princípios do ensino comunicativo apresentados por Savignon (2001) e Richards (2005), vemos que é possível estabelecer uma relação entre eles e os princípios do aprendizado propostos por Gee (2004), sobre os quais falaremos na seção seguinte.

2.2.2. A relação que se estabelece entre os princípios do ensino comunicativo e os princípios do aprendizado propostos por GEE

Gee relaciona alguns princípios do aprendizado a partir de experiências com vídeo e jogos de computador. Em sua opinião, *esses recursos atuam, hoje, como a maior prática cultural vivenciada por jovens* (p. 295). Segundo o autor, este estudo está respaldado no trabalho moderno em ciência cognitiva referente a como os humanos aprendem melhor (KIRSHNER e WHITSON, 1997), e em trabalhos contemporâneos sobre aprendizagem e letramento, que enfatizam o aprendizado crítico e conceitual (FREEDMAN et. al., 1999; ROSE, 1999).

Explicitaremos, a seguir, os *princípios do aprendizado*¹⁵ propostos por Gee (2004, p. 295-296), indicando como eles se relacionam com os pressupostos do ensino comunicativo de línguas e, portanto, com os fundamentos teóricos de nosso trabalho. São eles:

¹⁴minha tradução para: (...) focus on form occurs when learners participate in interactions in which communication problems arise (...) (LONG, 1991, apud ROD ELLIS, 2004).

¹⁵ Reproduzimos, aqui, os princípios propostos pelo autor, na sua redação original: 1) *learning is based on situated practice*; 2) *there are lowered consequences for failure and taking risks*; 3) *learning is a form of extended engagement of self as an extension of an identity to which the player is committed*; 4) *the learner can customize the game to suit his or her style of learning*; 5) *the learning domain is a simplified domain of the real domain/game*; 6) *problems are ordered so the first ones to be solved in the game lead to fruitful generalizations about how to solve more complex problems later*; 7) *explicit information/instruction is given “on demand” “just in time” in the game world*; 8) *learning is interactive*; 9) *there are multiple routes to solving a problem*; 10) *there are intrinsic rewards (within the game) keyed to any player’s level of expertise*; 11) *the game operates at the alter edge of one’s “regime of competence” (always doable with resources you have at that point, never too easy)*; 12) *“basic skills” are not separated from higher- order skills, both are picked up bottom-up by playing the game or several different games of a given type of genre of game*; 13) *the meaning of texts and symbols is situated in what one does and, thus, never purely verbal or textual*; 14) *meaning/knowledge is built up through various modalities (e.g., images, texts, symbols, interactions, abstract design, sound)*; 15) *meaning/knowledge is distributed between the player’s mind, the objects and environments in the game world, and other players (who help)*; 16) *knowledge is dispersed as player’s go online to get help and discuss strategy*; 17) *players become members of affinity groups dedicated to a particular game or type of game*; 18) *the games constitutes a complex designed system, and the player orients his or her learning to issues of design and the understanding of complex systems*.

1) *O aprendizado é baseado em situações de prática.* Essa teoria relaciona-se diretamente com o conceito de “aprender fazendo”. Quando falamos em ensino comunicativo de línguas, devemos ter em mente que a prática e a participação exercem um papel fundamental, uma vez que dentro desse parâmetro *os aprendentes são vistos como participantes ativos no processo de negociação de significados* (SAVIGNON, 2001, p 14).

2) *Arriscar-se e/ou falhar não representam grandes consequências.* Esse princípio faz-nos refletir sobre o papel do erro. De acordo com os pressupostos teóricos do ensino comunicativo, o erro faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e não deve ser temido pelo aprendente. Percebemos que se o aluno tem medo de errar, não se arrisca em envolver-se em situações comunicativas de negociação de significado – algo que pode dificultar sua evolução no aprendizado. Dessa forma, o professor deve encorajar o aprendente a arriscar-se na língua-alvo, inserindo-o em eventos comunicativos autênticos e significativos.

3) *O aprendizado é uma forma de comprometimento prolongado consigo mesmo, como uma extensão de uma identidade com a qual o jogador está comprometido.* Esse princípio alude ao fato de o aprendizado de LE estar diretamente relacionado com a questão da identidade. Para Savignon (2001) o uso da língua como projeção da identidade pessoal é um dos componentes do programa do ensino comunicativo. Envolve o respeito pelo aprendente, considerando a maneira como ele usa a LE para expressão individual. Por meio da língua-alvo, o aluno expressa suas experiências e sentimentos pessoais e o professor deve incentivar essa forma de expressão. Comprometer-se consigo mesmo no aprendizado de uma dada língua significa, também, conscientizar-se de que aprender LE não depende somente do professor; significa assumir seu papel de aprendente autônomo e buscar o desenvolvimento dessa autonomia.

4) *O aprendente pode personalizar o jogo de forma que convenha ao seu estilo de aprendizagem.* No ensino comunicativo de línguas, esse princípio refere-se diretamente ao foco do processo de ensino e aprendizagem, que, sob esse paradigma, está no aluno e não no professor. Há uma preocupação com as necessidades dos aprendentes, seus anseios, suas crenças, seus desejos em relação ao que quer aprender e como quer aprender. A abordagem do professor deve proporcionar ao aprendente a descoberta de seu estilo de aprendizagem, ou seja, do caminho para “aprender a aprender”. A ele deve ser dada a liberdade de expressar-se da maneira que lhe convenha, imprimindo o seu estilo pessoal na forma de expressão. Para Savignon, aos aprendentes devem ser dadas oportunidades de dizer o que querem dizer no

idioma; *eles devem ser encorajados a desenvolver sua personalidade na língua-alvo, com a qual se sentem confortáveis* (p. 22).

5) *O domínio do aprendizado é um domínio simplificado do jogo real.* O jogo real mencionado pelo autor refere-se à vida real. Quando reportamos esse princípio à aprendizagem de LE, concluímos que ela deve refletir a vida real. Os aprendentes tendem a reproduzir na aquisição do idioma situações de aprendizagem da vida real. É papel do professor contribuir para a conscientização desse processo, para que o aprendente possa obter maior êxito nas situações de aprendizagem. Este princípio relaciona-se diretamente com o anterior, na medida em que remete ao conceito de “aprender a aprender”.

6) *Os problemas aparecem em uma ordem em que os primeiros a serem resolvidos no jogo levam a generalizações frutíferas sobre como resolver problemas posteriores mais complexos.* Novamente o papel do erro e da negociação de significados está em pauta. É recomendável que o professor formule atividades-problema para que sejam resolvidas pelos aprendentes de forma que eles se sintam engajados no processo de ensino e aprendizagem, e de forma que o resultado dessas ações favoreça a busca de novos conhecimentos.

7) *No mundo dos jogos a instrução ou informação explícita é dada “a pedidos”.* *Informação explícita*, quando nos referimos ao ensino comunicativo, pode ser entendida como a explicitação das regras estruturais da língua. É aconselhável que essas regras sejam explicadas no momento que se faz relevante e significativo para o aprendente. Associando com o contexto, entendemos que a explicação não necessariamente deva partir do professor; ele pode estimular a participação de outros alunos no esclarecimento de regras gramaticais, de forma que eles sejam encorajados a deduzir fenômenos linguísticos – algo que contribui para a construção conjunta do conhecimento. É importante que haja análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, não somente a explicitação das estruturas linguísticas.

8) *O aprendizado é interativo.* Interação é palavra-chave quando nos reportamos ao ensino comunicativo de línguas. Somente em situações de interação é que se efetiva a comunicação e o aprendizado – e não é preciso que essa interação ocorra face a face. Interação implica participação. O avanço das tecnologias de comunicação e informação (TICs) favorecem sobremaneira os eventos interativos em comunidades de prática virtuais, e possibilitam ao professor a utilização dessa vantagem para a inserção do aprendente em situações comunicativas.

9) *Há múltiplas rotas para resolução de problemas.* Do mesmo modo que, no jogo, há diversas formas para a resolução de problemas, nas situações de comunicação há múltiplas formas de expressar determinado enunciado. Se o aprendente encontra-se em uma situação

em que não consegue expressar claramente o que deseja, deve buscar outras maneiras, outros recursos linguísticos, para comunicar a mesma ideia, por meio de negociação de significados. Dessa forma ele amplia as possibilidades de enunciação e adquire maior confiança em agir no idioma-alvo. Nesse sentido, o professor deve abordar atividades que estimulem o uso de diversas estratégias de aprendizagem (leitura de textos de diferentes gêneros, escrita, atividades para estímulo de habilidades áudio-visuais etc.), contribuindo para que o aluno perceba por meio de qual estratégia ele aprende mais facilmente.

10) *Há recompensas intrínsecas (dentro do jogo) para jogadores de qualquer nível de conhecimento.* Ao reportarmos esse princípio ao ensino comunicativo de línguas, podemos compará-lo ao processo de avaliação. A recompensa, para um aprendente de LE, é a sua evolução no idioma-alvo, ou seja, o aumento da capacidade de realizar ações reais na língua. É importante que o professor reconheça e avalie o progresso do aluno, em todas as fases em que ocorre. Essa avaliação deve ser qualitativa, focando o processo e não o produto do ensino e aprendizagem de línguas. O conhecimento não deve ser medido em testes de aferição e, sim, deve ser considerado em toda sua complexidade e extensão. Somente podemos avaliar o progresso do aluno se considerarmos o seu desempenho em eventos comunicativos no idioma, e não seus conhecimentos segmentados sobre regras e estruturas linguísticas.

11) *O jogo opera na alteração dos limites de “regime de competência” de cada um.* Esse princípio também se refere às estratégias para resolução de problemas. Ao propor atividades para serem desenvolvidas na sala de aula de LE, o professor deve preocupar-se com o nível de complexidade dessas atividades, para que não ultrapasse os limites de competência de cada um. As atividades, se muito difíceis ou muito fáceis, desestimulam os alunos a realizá-las. Porém, os limites de competência se alteram à medida que as atividades sejam estimulantes, e o professor atue com êxito em seu papel de mediador, favorecendo a superação das dificuldades dos aprendentes.

12) *Habilidades básicas não são separadas de habilidades complexas. Ambas são melhoradas ao jogar o jogo, ou diferentes jogos de um determinado tipo ou gênero.* No âmbito de ensino de língua estrangeira, quando focamos o desenvolvimento de uma habilidade específica - como por exemplo, a habilidade oral - não estamos somente favorecendo o progresso de determinada habilidade, mas das habilidades gerais do indivíduo. Esse princípio reporta-se diretamente aos paradigmas holonômicos de ensino e aprendizagem, em que o aluno é visto holisticamente, e preparado para realizar ações na língua-alvo além dos limites da sala de aula.

13) *O significado de textos e símbolos configura-se no que os indivíduos fazem e, dessa maneira, nunca é puramente verbal ou textual.* Esse princípio alude ao uso da linguagem não-verbal como forma de comunicação. É recomendável a utilização de recursos que disponibilizem o acesso à informação verbal e não-verbal, como gestos, acenos, olhares, posturas. A visualização dessas informações linguísticas contribui para o melhor entendimento do enunciado e, conseqüentemente, para a otimização do aprendizado. Nesse contexto, o filme configura-se como recurso ideal para propiciar a visualização dessas informações.

14) *O conhecimento é construído por meio de várias modalidades.* Como vimos, a construção do conhecimento não ocorre somente no ambiente de sala de aula; ela acontece por meio da interação e participação do indivíduo nas mais diversas comunidades de prática, por meio de várias modalidades. Em LE essas modalidades podem ser entendidas como textos de diversos gêneros, símbolos, imagens, gestos etc. Quanto maior a inserção de diferentes modalidades, maior a possibilidade de êxito no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, amplia-se a participação e o envolvimento dos aprendentes nas atividades em sala de aula, favorecendo a construção conjunta do conhecimento.

15) *A construção do conhecimento envolve a mente dos jogadores, os objetos e os ambientes no mundo dos jogos, e outros jogadores que auxiliam no processo.* No ensino comunicativo, o reflexo da aquisição do conhecimento deve ser sentido e vivenciado por todos os envolvidos no processo. Quando se está inserido em uma comunidade de prática, a interação promove a construção conjunta do conhecimento, em um processo que envolve aprendentes e educadores, em um mesmo patamar.

16) *A construção do conhecimento inicia-se assim que o jogador se conecta para conseguir ajuda e discutir estratégias.* Conectar-se, no contexto de ensino, pode ser entendido como interação, como participação nas comunidades de prática. Novamente insere-se nesse contexto o conceito de interação e negociação de significado como peças fundamentais na construção do conhecimento e na promoção do ensino comunicativo de línguas. Discutir estratégias implica negociar significados, interagir, contribuir, significar na língua-alvo. Todos esses processos são intrínsecos ao indivíduo e por isso devem fazer parte do rol de atividades desenvolvidas na comunicação em LE.

17) *Os jogadores se tornam membros de grupos de afinidade dedicados a jogos específicos ou determinados tipos de jogos.* Esse princípio, aplicado ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, refere-se aos interesses de cada um ao aprender uma determinada LE. Os grupos de afinidade – que também podem ser chamados de comunidades de prática -

são formados a partir de interesses comuns. O professor deve considerar que em uma classe de LE nem todos os aprendentes têm o mesmo interesse ao aprender a LE (SAVIGNON, 2001); uns querem aprender para viajar, outros para buscar um melhor posto no mercado de trabalho; outros para o enriquecimento cultural. Portanto, configura-se como papel do professor, possibilitar o trabalho com diferentes tipos de tarefas e/ou atividades de forma que contemple - ainda que parcialmente - os interesses e necessidades dos alunos.

18) *Os jogos constituem um sistema projetado complexo, e o jogador orienta seu aprendizado para questões de projeto.* Esse último princípio do aprendizado também se reporta aos interesses dos alunos ao aprender uma determinada LE. Sabemos que nem todos têm as mesmas intenções e devemos considerar com atenção esse fato. A preocupação deve ser em preparar o aluno para a comunicação, não somente em sala de aula, mas em diversos eventos comunicativos dos quais possa participar. O aprendente deve orientar seu aprendizado para o uso geral da língua, não exclusivamente na comunicação aluno-professor-aluno. Significa que o aluno deve conduzir seu aprendizado de forma autônoma, e que o professor deve favorecer e estimular a ocorrência dessa autonomia.

Tomando por base as discussões apresentadas sobre os princípios do ensino comunicativo propostos por Savignon (2001) e Richards (2005), em diálogo com os princípios do aprendizado sugeridos por Gee, vemos que há muito em comum na teoria desses autores, como por exemplo, a ideia do aprendente como foco do processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto convergente nas teorias de Richards (2005), Savignon (2001) e Gee (2004) é a importância da interação, da participação, do compartilhamento e da negociação de sentidos no desenvolvimento do aprendizado. Evidencia-se, ainda, o papel do professor como facilitador da aprendizagem, aquele que ensina o aluno a aprender autonomamente e o ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa.

O conceito de competência comunicativa é recorrente quando nos referimos ao ensino comunicativo de línguas. No intuito de favorecer a compreensão desse termo, apontaremos alguns fundamentos teóricos propostos por estudiosos do assunto na seção seguinte.

2.2.3 Algumas reflexões sobre competência comunicativa

Não se pode falar em ensino comunicativo sem envolver o conceito de competência comunicativa, uma vez que se unem intrinsecamente. No entanto, a discussão detalhada sobre

o termo foge ao escopo deste trabalho. Pretendemos nesta apenas elucidar algumas reflexões de pesquisadores linguistas que contribuíram para uma melhor compreensão do termo.

A relação intrínseca entre ensino comunicativo e competência comunicativa ocorre tendo em vista que o desenvolvimento da segunda é a meta principal do primeiro. É buscando fazer com que o aluno progrida no desenvolvimento da competência comunicativa que o professor adepto de práticas educacionais comunicativas fundamenta o seu trabalho.

O termo “competência comunicativa” foi proposto primeiramente por Hymes (1971), para designar o uso da língua em um contexto social ou a observação de normas linguísticas de adequação (citado por Savignon, 2001). Seu foco não era o ensino e aprendizagem de línguas, mas o estudo da língua como comportamento social.

Mais tarde, Widdowson (1978) define competência comunicativa como *o conhecimento de como o sistema linguístico se materializa em uso em contextos sociais* (p. 195). Para o autor, *as capacidades comunicativas englobam habilidades linguísticas* (p. 96).

Em seus estudos sobre as bases teóricas do ensino comunicativo, Canale e Swain (1980) também consideram o aspecto social ao definir o termo competência comunicativa:

(...) síntese entre conhecimentos de princípios gramaticais básicos, de como a língua é usada em contextos sociais de comunicação, e o conhecimento de como as noções e funções comunicativas podem ser combinadas de acordo com os princípios do discurso¹⁶(CANALE e SWAIN, 1980).

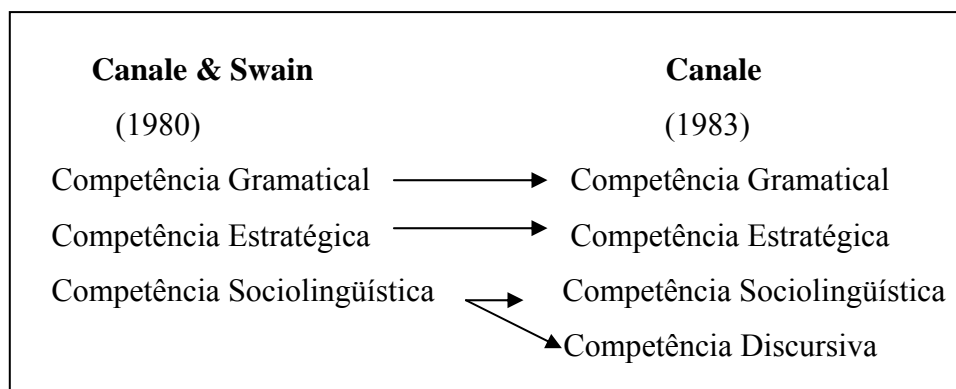
Os autores explicam que a competência comunicativa é composta minimamente pela *competência gramatical (conhecimento das regras de gramática), a competência sociolinguística (conhecimento das regras de uso da língua) e competência estratégica (estratégias utilizadas para compensar os problemas causados pelo não domínio as outras competências)*¹⁷ (p. 27). Os estudiosos salientam que o foco na competência gramatical em sala de aula não é condição suficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa – isso não significa que o trabalho com a gramática não seja relevante ou desnecessário (p. 13).

Três anos mais tarde, em 1983, Canale amplia o conceito de competência

¹⁶ minha tradução para: (...) *synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse.*

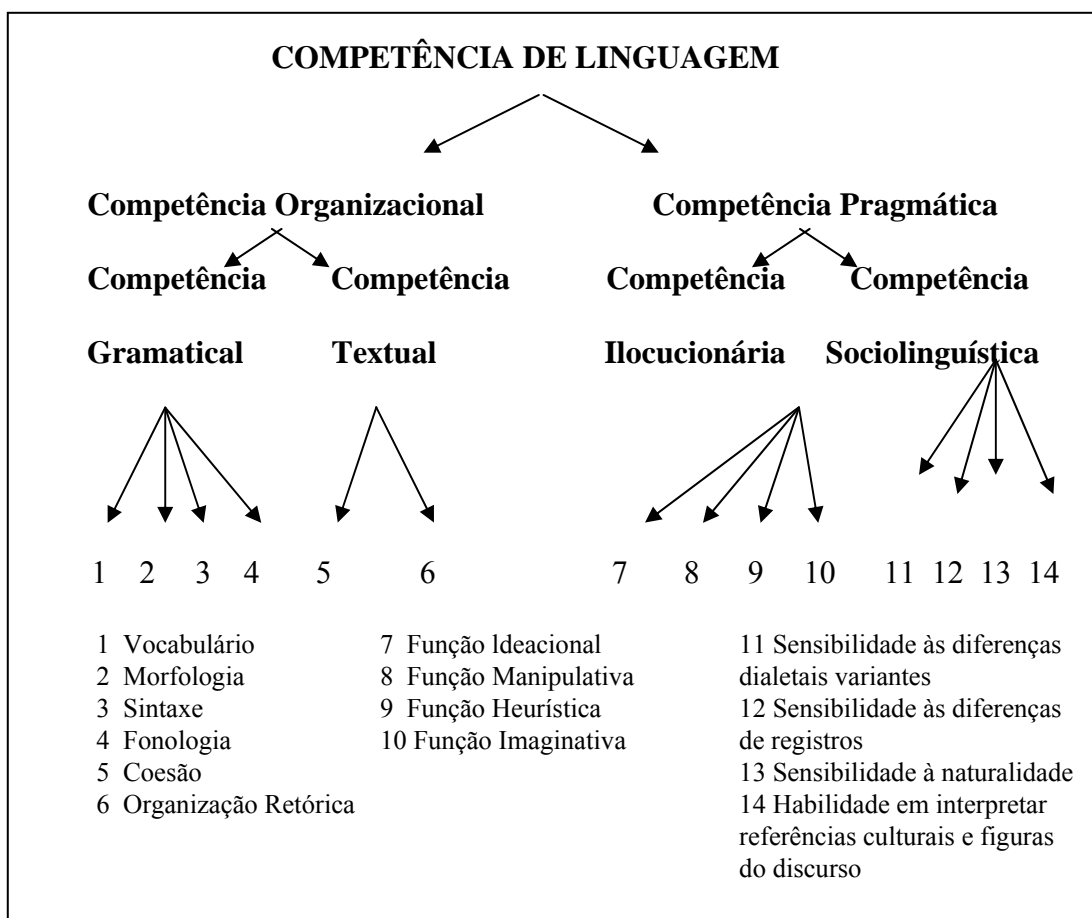
¹⁷ minha tradução para: *communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguist competence and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence.* (p. 27).

comunicativa, subdividindo a competência sociolingüística em competência discursiva e sociolingüística. Reproduzimos a seguir o quadro que ilustra essa ampliação (CELCE-MURCIA, 1995, p. 701):



Quadro 1 – Elaboraões da Competência Comunicativa (Celce-Murcia, 1995, p.701)

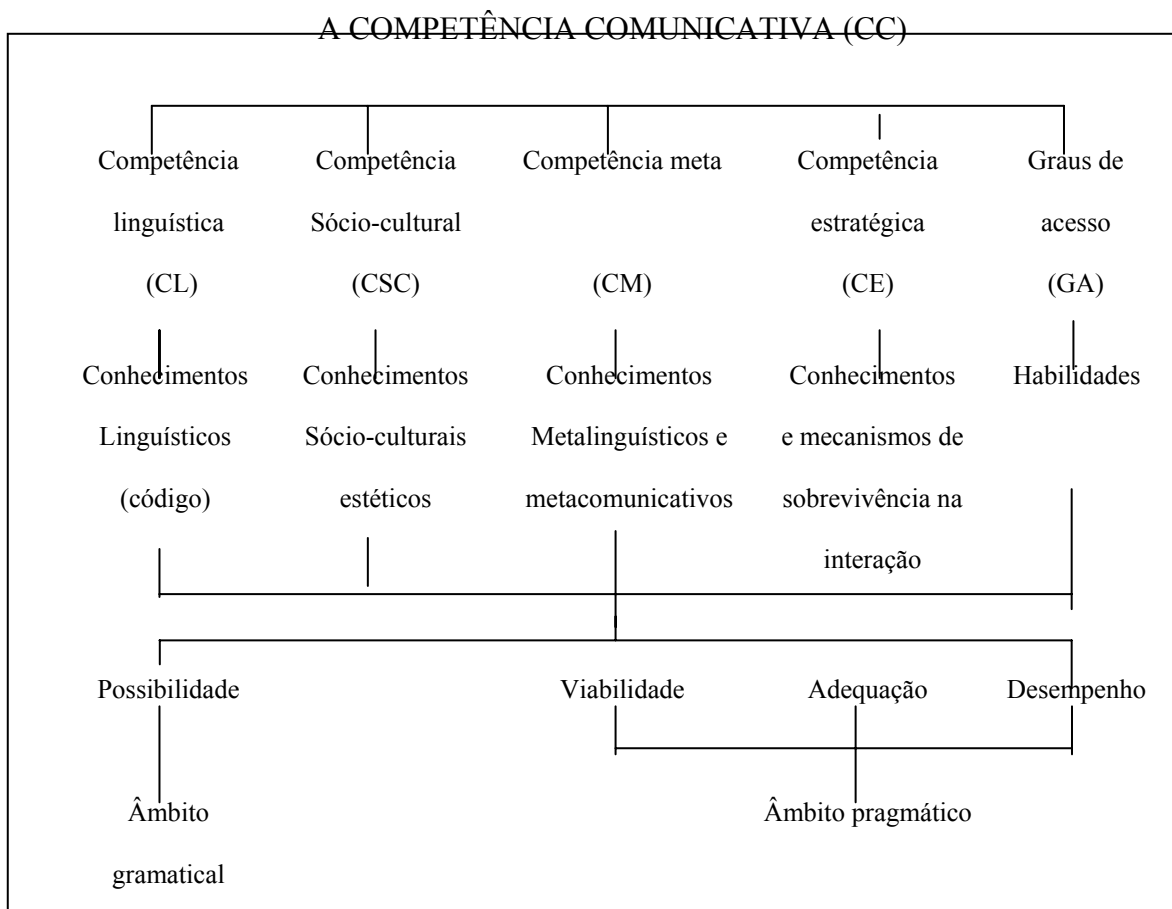
Na década de 90, os autores Bachman (1990), Almeida Filho (1993) e Celce-Murcia (1995) ampliam o conceito de competência comunicativa. Reproduzimos, a seguir, os modelos propostos por eles (quadros 2 (BACKMAN, 1990), 3 (ALMEIDA FILHO, 1993) e 4 (CELCE-MURCIA, 1995) e figura 1 CELCE-MURCIA, 1995)):



Quadro 2 – Competência de linguagem (BACKMAN, 1990, p. 87)

Backman (1990) instituiu uma nova nomenclatura para competência comunicativa, chamada por ele de *Competências de Linguagem*. O autor estabelece 14 itens que se inserem nos conceitos de competência organizacional e competência pragmática – duas competências essenciais que fazem parte das competências de linguagem. Esse conceito de Backman, assim como os conceitos de competência comunicativa proposto Celce-Murcia (1995), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) retomam a definição proposta por Hymes em 1972, que considerou fatores pragmáticos e sociolinguísticos - *o que contribuiu para que o foco do ensino de línguas recaísse sobre o uso adequado e não mais sobre o uso gramaticalmente preciso da língua* (GATTOLIN, 2005 p. 30)

O modelo proposto por Almeida Filho (1993) apresenta duas novidades: a competência meta e os graus de acesso, como vemos no quadro reproduzido a seguir:



Quadro 3 – modelo de Competência Comunicativa proposto por Almeida Filho (1993, p.9)

A *Competência Meta* é definida por Almeida Filho (1993) como o conhecimento de estratégias que permitem falar sobre a língua-alvo. Já os *graus de acesso* envolvem as habilidades por meio das quais se manifesta o desempenho na língua-alvo. Se compararmos o modelo sugerido por Almeida Filho (1993) com o de Backman (1990) nota-se que Almeida Filho dá maior destaque às estratégias e habilidades linguísticas. Backman (1990) não menciona as estratégias e o termo *habilidade* só aparece em seu quadro referindo-se à habilidade de interpretação de referências culturais e figuras do discurso. Já Almeida Filho (1993) refere-se a *habilidades* de maneira geral, aludindo à amplitude do termo.

Celce-Murcia (1995) desenvolve um modelo interativo de competência comunicativa, sobrepujando os modelos hierárquicos que vigoravam até o momento, como podemos ver na figura 1, reproduzida na seqüência:

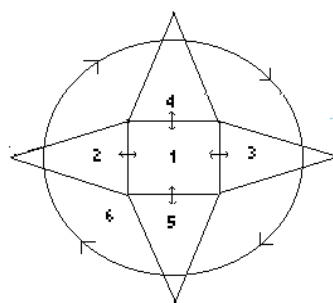


Figura 1 – Modelo interativo de competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 1995, p. 703)

No modelo de competência comunicativa proposto por Celce-Murcia (1995), os itens 1, 2, 3, 4, 6 referem-se, respectivamente, à *competência discursiva* (estratégias para produzir um discurso coerente, oral ou escrito); *competência linguística* (sistema abstrato da língua); *competência formulaica* (inclui o uso de clichês e palavras multifuncionais); *competência sociocultural* (conhecimento da cultura-alvo, que capacita a participar de um evento comunicativo), *competência paralinguística* (aspectos não verbais, como gestos, expressões faciais, silêncio) e *competência estratégica* (estratégias usadas para compensar problemas de não compreensão).

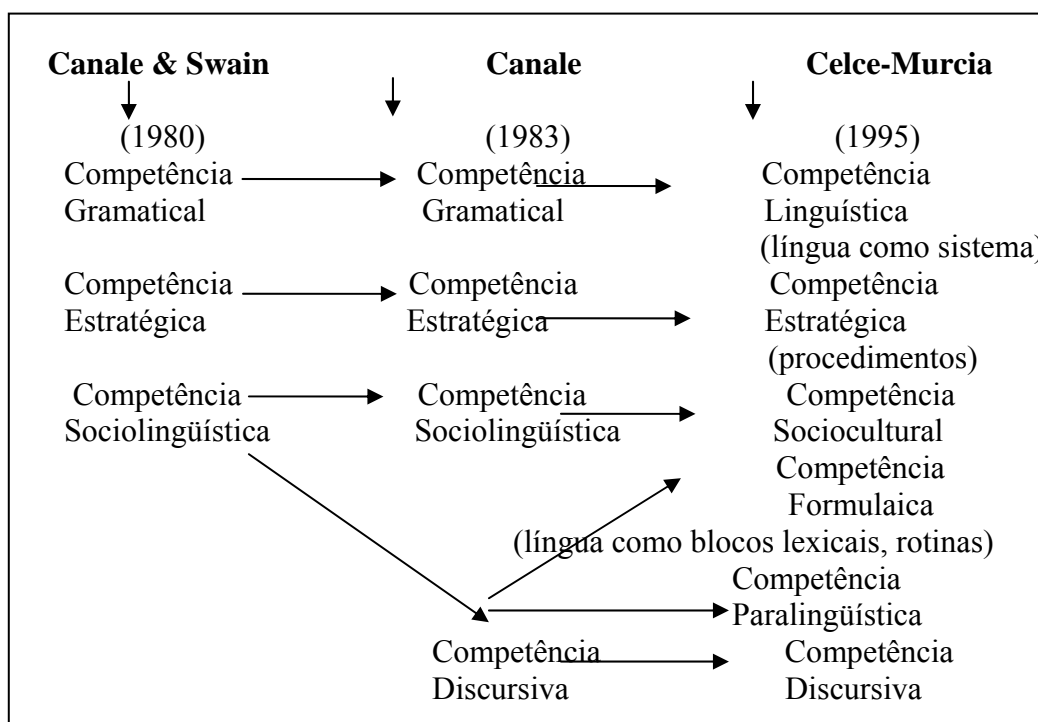
De acordo com Gattolin (2005), Celce-Murcia (1995) *não se limitou a listar os componentes da competência comunicativa, da forma como a entende, mas preocupou-se também em mostrar como eles interagem* (p. 14).

Gattolin (2005), ao explicar o modelo proposto por Celce-Murcia (1995), salienta que:

Apesar da descrição individual de cada componente do modelo, a competência comunicativa não deve ser entendida como um “modelo hierárquico de competências ou capacidades isoladas, mas como um construto interativo e dinâmico” que se realiza no discurso. Entende-se tal dinamicidade, portanto, como resultado das interações e sobreposições representadas no esquema, além da interação desses componentes com o contexto em que se dá o discurso (GATTOLIN, 2005, p. 16)

Vemos, portanto, que de acordo com esse paradigma de competência comunicativa, passa-se a considerar a importância de aspectos sociais e interacionais no processo de ensino e aprendizagem de LE.

O quadro 4, reproduzido a seguir, ilustra a comparação entre os modelos de competência comunicativa que vinham sendo propostos:



Quadro 4 – Modelo comparativo de competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 1995)

Hoje, a noção de competência comunicativa tem sido amplamente discutida por estudiosos e pesquisadores linguistas, mas, devido à sua complexidade, não se chegou a um consenso sobre a definição do termo que melhor contempla essa complexidade. Para Savignon (2001) *a competência comunicativa é sempre relativa* (p. 18), porque nem todos os falantes da língua – incluindo os falantes nativos – são bem sucedidos em todas as situações de interação.

De acordo com Savignon (2001), *a essência do ensino comunicativo de línguas é o engajamento dos aprendentes na comunicação, de forma que eles desenvolvam sua competência comunicativa* (2001, p. 27). Ela esclarece que o termo competência comunicativa é usado para *caracterizar a habilidade dos aprendentes em interagir com outros falantes, e produzir significados* (p. 16). Para a autora, a competência comunicativa envolve participação, e inclui não somente a competência gramatical, como também a pragmática (p. 15).

Em seus estudos sobre o ensino comunicativo no século XXI, a autora elucida as características da competência comunicativa. Para ela, a competência comunicativa envolve

quatro componentes: a competência gramatical, discursiva, sócio-cultural e estratégica. A autora define *competência gramatical* como sendo a habilidade de reconhecer aspectos léxicos, morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua, e fazer uso desses aspectos para interpretar e formar palavras e sentenças. Já a *competência discursiva* refere-se à *interconectividade de uma série de enunciados, palavras escritas e/ou frases para formar um texto que produza significado* (p. 17). Inseridas nessa competência estão as noções de coesão e coerência textual.

Savignon (2001) explica que a *competência sociocultural* relaciona-se com as regras sociais do uso da língua e requer entendimento e compreensão do contexto social no qual a língua é usada, ou seja, os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham e a função da interação. *A competência sociocultural envolve convenções sociais como turno de voz, apropriação do conteúdo, linguagem não verbal, tom de voz* (p. 18). Inclui, ainda, a vontade de engajar-se em negociação ativa do sentido, considerando as possibilidades de diferenças culturais no uso da língua.

A competência sociocultural é chamada por alguns autores de competência cultural. Torrecillas e Sánchez (1993) a definem como:

(...) tudo o que é compartilhado pelos cidadãos de uma dada comunidade, ou seja, o conhecimento operativo que todos os nativos possuem para orientarem-se em situações concretas, para serem atores efetivos em todas as possíveis situações de comunicação, e participarem adequadamente nas práticas culturais cotidianas (p. 539).

A partir dessa definição de competência cultural, podemos observar sua relatividade. Como já dissemos anteriormente, nenhum falante nativo de qualquer idioma é capaz de orientar-se adequadamente em todas as possíveis situações de comunicação. Às vezes não percebemos quando o interlocutor está sendo irônico, ou quando diz algo implicitamente. Todos somos passíveis de falhas na comunicação, tanto em língua estrangeira, quanto em língua materna, tanto na produção quanto no entendimento de enunciados.

Por último, Savignon define a *competência estratégica* como sendo *a estratégia usada em contextos que não nos são familiares, devido ao conhecimento imperfeito das regras ou fatores que limitam a aplicação delas* (p. 18). Envolve fatores como cansaço ou distração – que influenciam na compreensão do enunciado. A competência estratégica é definida por Almeida Filho (1993) como sendo *conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação* (p. 09).

Quando aborda a questão da competência comunicativa, Richards (2005) não busca definir o termo, mas estabelecer alguns elementos que ajudam a compor esse conceito. Para o autor, a competência comunicativa envolve: 1) conhecimento de como usar a língua para uma série de diferentes propostas e funções; 2) conhecimento de como variar o uso da língua de acordo com o contexto e com os participantes (ex.: saber quando utilizar discurso formal ou informal ou quando utilizar a linguagem apropriada para a comunicação escrita ou oral); 3) conhecimento de como produzir e entender diferentes gêneros textuais; 4) conhecimento de como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento da língua (usar diferentes tipos de estratégias de comunicação). (RICHARDS, 2005, p. 02)

Percebemos que os conceitos de competência comunicativa desenvolvidos pelos autores descritos anteriormente dialogam entre si, e contribuem para uma melhor compreensão do termo. Todos buscam envolver mecanismos e habilidades necessários para agir com êxito em situações comunicativas reais. Esses mecanismos e habilidades devem ser trabalhados holisticamente, de modo que o desenvolvimento de uma das competências favoreça o progresso da outra, e assim sucessivamente.

De acordo com a teoria apresentada, vimos que a competência comunicativa é formada pelo conjunto de diversas subcompetências, que interagem entre si em uma relação dialética, em que as partes influenciam o todo, e o todo influencia cada uma das partes. Em nossa compreensão, não poderia ser diferente, uma vez que a *aquisição da LE é vista não somente como um processo, mas como resultado de vários processos* (RICHARDS, 2005, p. 04). Da mesma forma, a competência comunicativa configura-se como a combinação de várias competências, desenvolvidas a partir da interação em situações reais e significativas de comunicação. Essa ideia é consenso entre os estudiosos que se propõem a investigar a competência comunicativa: para o desenvolvimento da competência comunicativa *é preciso estar exposto a situações reais de comunicação* (CANALE e SWAIN, 1980, p. 28). Na opinião de Canale e Swain (1980), estar exposto a situações reais de comunicação contribui para uma maior confiança em agir no idioma.

A nosso ver, a relação entre competência comunicativa e os elementos que envolvem a aquisição de LE parece estar muito bem resumida no trabalho de Richards (2005). Para o autor, a aquisição de LE envolve processos de interação entre o aprendente e usuários da língua, por meio dos quais busca-se a criação colaborativa de significado, negociação de sentidos e a busca constante de novas formas de desenvolvimento da competência comunicativa.

Sob esse prisma, a interação e a negociação de sentidos entre os aprendentes adquirem importância ímpar. E para que a interação seja significativa, salientamos, novamente, a relevância em proporcionar aos aprendentes oportunidades para expressar-se livremente na língua-alvo, influenciados por atividades e materiais interessantes e atraentes, que apresentem a língua de maneira contextualizada e que contemplem suas necessidades no aprendizado do idioma.

Ao refletirmos sobre formas de operacionalizar o ensino comunicativo de acordo com os princípios que atendem às necessidades de ensino na era pós moderna, vimos o ensino baseado em conteúdo ou Content Based Instruction (CBI) como possibilidade.

Pesquisas demonstram que *a língua é aprendida mais efetivamente se contextualizada*¹⁸ (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 01). Essa premissa indica a importância em apresentar o insumo linguístico para o aprendente inserido em um contexto de real utilização da língua, e não em partes fragmentadas, sem conectividade, como muitos professores o fazem.

Os autores Brinton, Snow e Wesche (1989) afirmam que *contextualizar as atividades apresentadas tem se tornado uma regra amplamente aceita para um bom ensino de línguas*¹⁹. Como forma de apresentar a língua inserida em um contexto, os estudiosos propõem O CBI como um ensino que integra a aprendizagem da língua e de um conteúdo em particular, de forma que a primeira ocorra de maneira incidental. Essa é uma maneira apropriada de operacionalização do ensino comunicativo, considerando que o ensino da língua-alvo torna-se mais significativo quando aliado à aprendizagem de um conteúdo específico. Dessa forma, aprende-se a língua por meio de ações reais.

A próxima seção é dedicada à explicitação de algumas teorias que nos ajudam a compreender o CBI, seus objetivos, seu papel no processo de ensino e aprendizagem de línguas e os tipos de ensino que derivam dessa abordagem.

2.2.4. O CBI como forma de ensino comunicativo de línguas

O ensino de línguas baseado em conteúdo (CBI) é considerado um exemplo de ensino comunicativo, uma vez que se propõe a ensinar LE por meio do uso relevante de conteúdos

¹⁸ Minha tradução para: *language is most effectively learned in context* (BRINTON, SNOW & WESHE, 1989)

¹⁹ Minha tradução para: *“contextualizing” lesson presentations has become a widely accepted rule of a good language teaching* (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989)

específicos para a realização de tarefas reais (WIDOWSON, 1978, p. 16; RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 204; DONADIO, 2007, p. 33). Equivale a integrar ensino de conteúdo e de língua, de modo que a língua seja fonte de acesso ao conhecimento. Em outras palavras, denota o uso da língua para aprender o conteúdo e o uso do conteúdo para aprender a língua (MET, 1999).

A ideia de integrar o aprendizado de língua ao de conteúdo tem despertado atenção de profissionais do ensino de línguas e especialistas em conteúdo (STOLLER, 2004), provavelmente pelo fato de ser um modelo de curso que oferece ampla possibilidade de adequação aos interesses e necessidades dos alunos (BARALO, 2008). *O CBI visa eliminar a separação artificial existente entre ensino de línguas e de uma matéria específica em sala de aula, que existe na maioria dos cenários educacionais* (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 02)²⁰.

O conteúdo, nesse tipo de ensino, pode ser definido como o *material que é cognitivamente atraente e provocativo para o aluno, e se estende além da língua ou cultura-alvo*²¹ (MET, 1999, p. 150). Ir além da língua ou cultura-alvo significa que o aprendizado não se limita à aquisição de formas e estruturas do idioma; por meio do CBI o aluno evolui intelectualmente em diferentes áreas do conhecimento, e essa evolução, ocorrendo via língua-alvo, contribui para a sua aquisição, ainda que incidentalmente. Para Met (1999), a língua que os estudantes adquirem emerge de instrução com base em conteúdo e da interação entre professor e aluno ou entre alunos.

Embora o CBI seja considerado uma prática pedagógica inovadora (SNOW, 1998) e o movimento em direção à sua implementação seja contemporâneo, sua origem remonta desde há muitos séculos (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989). As autoras reportam em seus estudos que Santo Agostinho (ano 389 D.C) foi um dos primeiros proponentes do CBI, enfatizando a importância em focar o conteúdo significativo no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Richards e Rogers (2001) definem CBI como:

²⁰ Minha tradução para: *content-based instruction aims at eliminating the artificial separation between language instruction and subject matter classes which exists in most educational settings* (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 02)

²¹ Minha tradução para: *content, in content-based programs represents material that is cognitively engaging and demanding for the learner, and is material that extends beyond the target language or target culture* (MET, 1999, p. 150)

... uma abordagem para o ensino de segunda língua na qual o ensino, ao invés de ser organizado a partir de um currículo escolar, é organizado em torno de conteúdos ou informações que serão adquiridos pelos estudantes²².

O foco do CBI é a aquisição de informações sobre um conteúdo específico via língua estrangeira (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989). As autoras explicam que:

No ensino baseado em conteúdo, as atividades da aula de língua são específicas ao assunto a ser ensinado, e são planejadas para estimular os alunos a pensarem e aprenderem por meio do uso da língua-alvo. Essa abordagem conduz, naturalmente, ao ensino integrado das quatro habilidades linguísticas. Por exemplo, ele emprega materiais de leitura autênticos que requer não somente que estudantes entendam a informação, como também a interpretem e avaliem. O CBI fornece um formato no qual os alunos podem responder oralmente aos materiais de leitura e verbalizados. Reconhece que a escrita acadêmica é resultante da escuta e da leitura e, portanto, requer que os aprendentes sintetizem fatos e ideias de múltiplas fontes, como uma preparação para a escrita. Nessa abordagem, os alunos são expostos ao estudo das habilidades e ao aprendizado de várias habilidades lingüísticas, que os preparam para a gama de tarefas acadêmicas que eles encontrarão (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 02).²³

Com base no exposto acima, podemos afirmar que o CBI outorga grande ênfase no desenvolvimento da autonomia do aprendente, estimulando-o a agir e pensar por meio da língua-alvo – algo que converge para os princípios do aprendizado no ensino comunicativo de LE, no que se refere ao estímulo à criticidade do aprendente em relação ao que aprende e à maneira como aprende. O CBI estabelece, ainda, a necessidade de uso de materiais autênticos em sala de aula, bem como o desenvolvimento simultâneo e assimétrico das quatro habilidades linguísticas.

²² Minha tradução para: *Content Based Instruction (CBI) refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content or information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus.* (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 204)

²³ Minha tradução para: *In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject matter being taught, and are geared to stimulate students to think and learn through the use of the target language. Such an approach lends itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional language skills. For example, it employs authentic reading materials which require students not only to understand information but to interpret and evaluate it as well. It provides a format in which students can respond orally to reading and lecture materials. It recognizes that academic writing follows from listening and reading, and thus requires students to synthesize facts and ideas from multiple sources as preparation for writing. In this approach, students are exposed to study skills and learn a variety of language skills which prepare them for the range of academic tasks they will encounter* (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 02).

Essa abordagem gera uma série de implicações ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Os professores de LE são instigados a ver o ensino sob uma nova perspectiva e a pensar um novo modo de ensinar. Primeiramente porque a seleção e a sequência de itens linguísticos a serem ensinados é ditada pelo conteúdo e não por um planejamento prévio (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989). Em outras palavras, existe uma abertura muito grande quanto ao que pode ser abordado em sala de aula, dependendo dos interesses dos alunos e dos temas que o conteúdo selecionado suscitar. Significa maior liberdade do professor e do aluno quanto ao que pode ser ensinado e aprendido em classe.

Brinton, Snow e Wesche (1989) apresentam em seus estudos cinco razões principais pelas quais deve-se adotar o CBI na prática educacional de ensino de línguas, que sintetizamos a seguir: 1) o CBI possibilita focar o aprendizado nos interesses dos aprendentes em relação ao uso da língua; 2) ainda que as necessidades dos aprendentes em relação ao aprendizado de LE não coincidam, o uso de conteúdo informacional relevante para o aluno aumenta sua motivação em relação ao curso e promove um aprendizado mais efetivo; 3) o CBI aplica o princípio pedagógico de que qualquer ensino deve ser pautado na experiência prévia do aprendente; 4) A língua deve ser ensinada focando seu uso contextualizado; dessa forma, o aprendente conscientiza-se das amplas possibilidades de níveis discursivos e dos padrões de interação social, assim como de convenções gramaticais corretas; 5) a compreensão do insumo por parte do aluno é alcançada com ajuda de sinais de contextos verbais e situacionais, que associam forma e significado; nesse caso, o foco recai sobre o significado, em detrimento da forma. O quinto argumento é, na opinião das autoras, o mais forte em relação às razões que fundamentam a implementação do CBI, justamente pelo fato de pesquisas recentes sugerirem que uma das condições necessárias para o sucesso da aquisição de LE é que o insumo na língua-alvo seja compreensível pelo aprendente (Krashen, 1985). Se contextualizado, o insumo pode ser aprendido de maneira mais eficaz.

Em concordância com as razões apresentadas por Brinton, Snow e Wesche (1989) para a implementação do CBI, Stoller e Grabe (1997) retomam e complementam, oito anos mais tarde, os motivos pelos quais deve-se adotar o CBI como prática educacional no ensino de LE. Os autores apresentam sete fundamentos que justificam o CBI^{24A}. Dentre eles, destacamos o fato de que em aulas orientadas pelo CBI, o conteúdo é apresentado de maneira contextualizada, favorecendo o aprendizado cooperativo e o engajamento de professores e alunos em atividades exploratórias de conteúdo interessante e relevante, capazes de promover

²⁴ Ver nota no fim do capítulo.

reflexões sobre o aprendizado. Além disso, nesse modelo de ensino, as atividades para aquisição da língua não são artificiais ou sem sentido para o aprendente. Para Stoller e Grabe (1997), no CBI os aprendentes têm oportunidades reais de uso língua, de negociação de significados em contextos discursivos naturais, podendo utilizar-se do conhecimento prévio que trazem para a sala de aula. Assim como Brinton, Snow e Wesche (1989), Stoller e Grabe (1997) salientam que o CBI contribui para o aumento da motivação e dos interesses dos estudantes, pelo fato de favorecer a percepção de seu crescimento na compreensão e no uso da língua; permite, ainda, maior flexibilidade e adaptabilidade no planejamento do conteúdo e na sequência de atividades.

Para Richards e Rogers (2001), o CBI é baseado, fundamentalmente, em dois princípios, dos quais derivam todos os outros já mencionados anteriormente. Segundo os autores, os princípios do CBI são: 1) *Pessoas aprendem uma segunda língua de maneira mais eficaz quando elas usam a língua como um meio para adquirir informação, ao invés de usá-la como um fim em si mesmo*²⁵. Para os autores, esse primeiro princípio reflete uma das principais razões pelas quais aprender LE por meio de CBI produz melhores resultados no aprendizado; 2) *O CBI reflete melhor as necessidades dos aprendentes em aprenderem uma segunda língua*²⁶ (p. 207). Richards e Rogers argumentam que esse princípio assinala o fato de muitos programas de CBI auxiliarem no preparo de alunos para estudos acadêmicos ou convencionais, embora a prioridade central seja o processo de percepção do ensino e aprendizagem. Em outras palavras, é fundamental que o aprendente conscientize-se da importância do desenvolvimento de sua autonomia na aprendizagem, que entenda por que aprende da maneira como aprende. Dessa forma, o ensino de línguas torna-se significativo, contribuindo, efetivamente, para a otimização no processo de ensino e aprendizagem.

Cammarata (2009), em seus estudos sobre experiências de professores no CBI, relata que esse modelo de ensino representa um crescimento pessoal para o professor de LE, uma vez que lhe dá a oportunidade de refletir sobre sua prática. No entanto, adotar essa prática significa quebrar velhos hábitos – o que nem sempre é um processo fácil.

Para a autora:

²⁵ Minha tradução para: *people learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself* (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 207)

²⁶ Minha tradução para: *Content-Based Instruction better reflects learner's needs for learning a second language* (RICHARDS e ROGERS, 2001, p. 207)

Ainda que rever a própria prática possa ser intelectualmente estimulante, continua sendo uma experiência frustrante para aqueles professores que não têm controle sobre o que precisa ser ensinado em aulas de língua estrangeira – como é o caso da maioria dos professores de língua estrangeira que trabalham em programas convencionais de ensino de língua nos Estados Unidos ²⁷(CAMMARATA, 2009, p. 575).

A autora reporta nos resultados de sua pesquisa o fato de alguns professores manifestarem sentimento de medo e impotência diante do desafio de implementar o CBI em sua prática pedagógica. Esse sentimento pode ter origem na falsa ideia de que o professor deve saber tudo, deve dominar todo o conteúdo a ser ensinado e transmitir o conhecimento – o que vai de encontro aos princípios do aprendizado construído conjunta, cooperativa e colaborativamente, em que o professor figura como mediador, facilitador e participante ativo do aprendizado.

A fase contemporânea do ensino comunicativo prevê a autonomia não somente do aluno como também do professor. Para Cammarata (2009), *a autonomia do professor é uma condição importante para que ele aproprie a experiência de inovações pedagógicas a que está exposto* (p. 579).

No intuito de elucidar os modos de implementação do CBI, faremos uma discussão sobre os principais modelos contemporâneos desse tipo de ensino, baseados, fundamentalmente, nos estudos de Richards e Rogers (2001). Os autores relatam cinco modelos de cursos de CBI: *Theme-based language instruction/Theme-based approach; Sheltered content instruction, Adjunct language instruction, Team-teach approach e skills-based approach* (os nomes dos cursos serão mantidos no original, em língua inglesa). Os dois últimos limitam-se ao ensino em nível universitário. Os demais podem ser ministrados em nível universitário, médio, fundamental ou em institutos particulares de idiomas.

O modelo *Skills-based approach* é caracterizado pelo foco em uma habilidade de uma área acadêmica específica, como escrita acadêmica, por exemplo. Já o modelo *Team-teach approach* prevê a atuação simultânea do professor da disciplina e do professor de línguas, que trabalham conjuntamente na promoção de situações autênticas de comunicação que servirão de base para o desenvolvimento de atividades e tarefas na língua-alvo, sobre o conteúdo que está sendo aprendido.

²⁷ Minha tradução para: *Even though revisiting one's practice can be intellectually stimulating, it remains a frustrating experience for those teachers who do not have control over what needs to be taught in the foreign language (FL) classrooms – as is the case for the majority of FL teachers working in conventional language programs in the United States* (CAMMARATA, 2009, p. 575).

O *Team-teach approach* deriva do *Adjunct approach*, modelo de ensino o qual associa dois tipos de curso: de conteúdo e de língua, ambos com o mesmo conteúdo, desenvolvidos de forma que um complemente o outro.

O modelo *Sheltered content instruction* refere-se a cursos de conteúdo, ministrados em segunda língua, por um especialista da área, para um grupo de estudantes formado com este propósito. O diferencial desse modelo é que o grupo de alunos deve conter somente não-nativos da língua-alvo, favorecendo que o insumo apresentado a eles pelo professor seja apropriado ao nível de dificuldade da classe. O termo *Sheltered*, que significa *abrigado*, deixa claro a obrigatoriedade da separação entre nativos e não-nativos do idioma.

No *Theme-Based Instruction*, ou curso temático de línguas, a aula é estruturada a partir de tópicos e temas (como: meio ambiente, direitos humanos, choque cultural etc.), que contribuem para a contextualização e significância da língua. A escolha dos tópicos a serem trabalhados em sala de aula deve conduzir ao desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas. O material didático normalmente é elaborado pelo próprio professor, ou selecionado a partir de diferentes fontes, gerando uma grande variedade de tipos e formatos de texto e de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula – algo que, na opinião de Brinton, Snow e Wesche (1989), contribui para que os aprendentes atinjam níveis avançados de processamento linguístico (p. 15). As autoras relatam que esse modelo de CBI é o mais difundido e aplicado no ensino e aprendizagem de línguas, provavelmente pelo fato de que o *Theme-Based Instruction* pode ser implementado tanto em cursos de segunda língua (ministrados no país onde se fala a língua-alvo), como nos de língua estrangeira (ministrados em países onde a língua-alvo é língua estrangeira), em qualquer nível de ensino e em qualquer situação de aprendizagem. Diferentemente dos cursos tradicionais de idiomas, que muitas vezes abordam o conteúdo apenas como um contexto significativo, *no Theme-Based Instruction o conteúdo é explorado e seu uso é maximizado para o ensino das habilidades linguísticas*²⁸ (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 26).

Conforme observa Met (1999), os cursos temáticos oferecem aos aprendentes oportunidades para o aprendizado de um tópico ou assunto interessante e motivos para se comunicar na língua-alvo. *A língua é usada para explorar um conteúdo, e o avanço no conhecimento da língua emerge da necessidade dos aprendentes em compreender ou*

²⁸ Minha tradução para: *In a Theme-based course, the content is exploited and its use is maximized for the teaching of the skill areas.* (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 26)

*produzir enunciados referentes ao conteúdo*²⁹ (p. 02). Em outras palavras, o aprendente é motivado a agir e negociar significados na língua-alvo a partir do interesse no conteúdo que lhe é apresentado.

De acordo com os pressupostos teóricos de Brinton, Snow e Wesche (1989) a metodologia do *Theme-based instruction* é governada por quatro princípios básicos: 1) tema e conteúdo (especificamente em termos de objetivos comunicativos) são de importância fundamental; 2) As atividades para a prática da língua derivam de textos ao invés de serem impostas por ele; 3) Os textos são autênticos, produzidos para e por falantes nativos, ou seja, não são simplificados para propósitos pedagógicos; 4) Textos representam todo tipo de mídia (impressões, gravações em áudio e vídeo, apresentações em slides) e, quando apresentados no curso, retêm o máximo de características da apresentação original³⁰ (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 34).

Ao se propor a ensinar um idioma seguindo os princípios do *Theme-based instruction*, o professor de LE encontra-se diante do desafio de abordar temas que se adequem aos interesses e necessidades dos aprendentes, bem como de fornecer um contexto rico para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989).

Tendo como parâmetro os pressupostos do *Theme-based instruction* propostos por Brinton, Snow e Wesche (1989), vemos o filme como um recurso didático apropriado para a implementação desse tipo de ensino em práticas pedagógicas inovadoras, capazes de despertar o interesse dos aprendentes no conteúdo e de estimulá-lo no uso comunicativo da língua.

O filme utilizado como conteúdo de práticas educacionais no ensino e aprendizagem de línguas pode suscitar uma ampla variedade de temas que servirão de base para o desenvolvimento de atividades que envolvam os aprendentes em (inter)ações significativas na língua-alvo.

Na sequência faremos uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que justificam o uso de filmes como recurso didático na pedagogia do ensino de língua estrangeira.

²⁹ Minha tradução para: *Language is used to explore content, and language growth emerges as students need to comprehend or produce language related to content.* (MET, 1999, p. 02)

³⁰ No original: *1. Theme and content (specified in terms of communicative goals) are of primary importance; 2) The language exercises are derived from the text rather than imposed upon it; 3) the texts are authentic – they have been produced by native speakers of english; in other words, they have not been simplified for pedagogical purposes; 4) texts used represent all the media (i.e.; print, audio and video recordings, together with slide/tape presentations) and, when presented in the course, retain as many features of their original presentation as possible.* (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 34)

2.3 O cinema como recurso didático

Diante dos desafios do atual panorama de ensino de língua estrangeira - em que se pretende promover a autonomia do aprendente no processo de ensino e aprendizagem, por meio de conteúdos e atividades que o engajem em eventos comunicativos reais e significativos - compete a nós, professores, refletirmos sobre as maneiras de implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que vão ao encontro dessas propostas.

Inserido no contexto de CBI e de *Theme-based instruction*, vemos o filme como um recurso didático apropriado para o ensino de línguas, primeiramente porque configura-se como conteúdo interessante e motivador para alunos de língua estrangeira (HARLOW e MUYSKENS, 1994; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006). Além disso, o filme possibilita discussões sobre diversos temas de real interesse dos alunos, estimulando a interação e negociação de sentidos em sala de aula. Também não podemos nos furtar ao fato de que o filme atua como material didático autêntico, além de apresentar a língua de forma contextualizada.

O cinema foi pensado, primordialmente, com o intuito de entreter e divertir o público. Esse fato não pode ser ignorado quando escolhemos esse recurso como conteúdo para o ensino de língua estrangeira. O caráter lúdico do cinema é uma das razões que justificam seu uso nas aulas de LE, considerando que, à medida que entretém, o filme desperta o interesse do aprendente.

Estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Harlow e Muyskens (1994) sobre elementos que caracterizam uma boa aula de língua estrangeira, indicam o filme e o vídeo como os elementos mais citados pelos aprendentes. Os resultados desse estudo fundamentam nossa hipótese de que o cinema é um recurso didático motivador em sala de aula – algo que confirmaríamos, mais tarde, com os resultados de nossa pesquisa.

Além do caráter lúdico e motivacional, o filme tem também um caráter tecnológico, principalmente porque seu uso na didática de LE favorece o trabalho com as NTICs. A própria exibição do filme exige o uso de recursos tecnológicos necessários para a reprodução de imagens, como TV, DVD, computador, projetor. A internet também é uma tecnologia recomendada como instrumento associável ao trabalho didático com filmes. Por meio da internet, os aprendentes são encorajados à realização de pesquisas sobre os diversos temas que o filme suscita no decorrer de sua exibição, expandindo o contato com a língua-alvo para além dos limites da sala de aula. A ideia do filme como estímulo para pesquisas extraclasse é

compartilhada por Carneiro (2002). Segundo a autora, é por meio de atividades como pesquisas, discussões e interação que a aprendizagem se concretiza:

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

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

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

O autor defende que:

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

Nesse sentido, a função da escola é a de *ensinar a pensar criticamente* (GADOTTI, 2006, p. 09), e para isso é preciso que os educadores conheçam e se familiarizem com diferentes métodos e linguagens. Sobre esse tema, Antunes (2002) argumenta:

O professor precisa incorporar em sua prática docente a utilização das modernas tecnologias da comunicação e, assim, capacitar seus alunos no domínio de outras linguagens que estão presentes no cotidiano. (ANTUNES, 2002, p. 80)

Gadotti (2006) e Antunes (2002) enfatizam a importância do domínio de diversos tipos de linguagem. Concordamos com os autores nesse aspecto, e acreditamos que a utilização do filme com propósitos didáticos pode contribuir significativamente para o conhecimento de diferentes linguagens, ou seja, diferentes formas de comunicação e expressão na língua-alvo. A percepção de diferentes linguagens por meio do cinema ocorre, não somente por meio da expressão verbal dos personagens, mas principalmente por meio das imagens, que provêm informações verbais e visuais, facilitando a compreensão do insumo linguístico. Quando podemos visualizar interações entre falantes do idioma, obtemos maior quantidade de informações linguístico-culturais que facilitam a compreensão e a aquisição da língua, além de expandirmos a percepção das variedades lingüísticas e dos diferentes sotaques. Estudos indicam que somente 7% da comunicação humana é feita por meio de linguagem verbal - daí a importância de inserir a imagem no contexto de ensino e aprendizagem de LE. *Como toda obra de arte, o cinema pode estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e da compreensão textual* (NAPOLITANO, 2003, p. 41)

A contextualização do uso da língua é também um ponto fundamental quando falamos em CBI. O cinema configura-se como uma maneira adequada para apresentar a língua dentro do contexto em que é utilizada, em situações verossímeis de comunicação³¹.

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

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

Almeida (2000) concebe o cinema como a reprodução da vida real, da linguagem no seu momento natural de ocorrência - o que fundamenta o pressuposto de que representa insumo linguístico verossímil. Em outro momento, o autor explica que *o cinema expressa a realidade com signos da própria realidade* (p. 04) – fato que contribui para que o expectador dê credibilidade quase total àquilo que vê nas telas.

³¹ Consideramos o filme uma situação verossímil de comunicação porque, embora os diálogos sejam “artificiais”, no sentido de que não ocorrem em uma situação real (as cenas têm a interferência do diretor), eles podem perfeitamente acontecer em situações reais, na vida cotidiana dos falantes do idioma.

Parece-nos, portanto, apropriada a utilização do cinema como elemento contextualizador da língua-alvo, uma vez que possibilita ao aprendente o acesso a informações auditivas e visuais sobre eventos comunicativos naturais.

A contextualização da língua favorecida pela utilização do filme corrobora o trabalho com a estrutura da língua. Sobre esse aspecto, Stephens (2001) escreve:

O desenvolvimento da proficiência linguística deve ser parceiro indispensável do conteúdo trabalhado em sala de aula. Os filmes podem ser parados para repetição de segmentos que exemplificam expressões idiomáticas ou estruturas gramaticais, como o subjuntivo. O filme também pode ser pausado periodicamente de forma que os estudantes possam resumir oralmente ou escrever o conteúdo de um segmento em particular. Estas atividades encorajam o uso da língua em um contexto e também aprofundam a compreensão cultural³². (STEPHENS, 2001, p. 03).

A autora propõe o uso do cinema como parceiro do conteúdo trabalhado em sala de sala. Concordamos com a eficácia dessa abordagem, mas nossa proposta é trabalhar o cinema como o próprio conteúdo e, a partir dele, explorar não somente estruturas linguísticas, mas também aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e muitos outros temas que o filme possa suscitar.

Stephens (2001) argumenta, ainda, que o cinema pode ser empregado para encorajar os aprendentes a praticar e desenvolver suas habilidades linguísticas em atividades que focam o uso comunicativo da língua, seja resumindo, narrando, ou reagindo (por meio da oralidade ou da escrita) a alguma cena apresentada. A autora sugere também que o filme seja exibido em fragmentos. Entendemos que esse modo de trabalhar o filme pode conquistar o aprendente, no sentido de que instiga sua curiosidade em assistir à cena seguinte, além de favorecer discussões e comentários mais pormenorizados do que seriam aqueles posteriores à exibição de uma obra completa. Porém, há professores que preferem exibir o filme na íntegra e só depois iniciar as atividades fundamentadas nele. A exploração didática de um determinado filme depende da abordagem do professor e dos interesses dos alunos. O importante é tornar a atividade significativa.

³² Minha tradução para: *The development of linguistic proficiency must be an indispensable partner to the content component of the class. Films can be stopped to replay segments that exemplify idioms or a grammatical structure such as the subjunctive. Also, the film can be stopped periodically so that students can summarize orally or in writing the content of a particular segment. These activities encourage the use of language in context and also deepen cultural understanding.* (STEPHENS, 2001, p. 03)

A abordagem do professor é essencial quando nos referimos ao trabalho com filme na aula de LE. É ela que vai permitir que o objetivo primordial de promover atividades significativas, interativas e comunicativas seja atingido. Além disso, é a abordagem do professor no uso de filmes que auxilia o desenvolvimento da autonomia do aprendente no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a autonomia promovida pelo cinema, Fiorentini (2002) escreve:

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

A autora enfatiza a importância da participação ativa do professor no processo de desenvolvimento da autonomia do aprendente, promovendo a construção conjunta do saber.

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

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

Ao ressaltar a importância da autonomia como elemento propulsor da aprendizagem, os autores enfatizam o papel fundamental do filme nesse processo. Concordamos com os autores que o filme é capaz de favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendente, mas é fundamental que a abordagem do professor contribua para isso. Cruz, Souza e Lima (2006) recomendam que o aluno seja preparado pelo professor para o trabalho com cinema em sala de aula. De acordo com os pesquisadores, *o aluno preparado para aprender com filmes torna-se mais autônomo na extensão de seu aprendizado fora de ambientes formais de ensino, estendendo para sua vida cotidiana uma mais apurada capacidade interpretativa* (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006, p. 397).

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

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

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

Os argumentos de Leffa (2003) sobre o papel da autonomia na aquisição de LE configuram-se como uma razão a mais para os experimentos com o filme como recurso didático, para pôr em prática uma forma inovadora e estimulante de aprender um idioma. O cinema é capaz de promover o progresso da autonomia do aprendente na aquisição de LE porque por meio dele é possível fomentar a participação ativa do aluno na construção conjunta de significados, tornando-o responsável por sua aprendizagem. Concordamos com Gadotti (1998) em sua inferência de que o *aluno só aprende quando se torna sujeito de sua aprendizagem*. (p. 17)

Além de favorecer a autonomia do aprendente, o cinema na sala de LE possibilita o trabalho com a inter e a transdisciplinaridade³³, altamente recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, é recomendável que haja um trabalho transdisciplinar. De acordo com o documento, *uma disciplina deve interagir com*

³³ O conceito de transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) parece-nos contemplar a complexidade do termo. Para o autor, *a transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento*. (NICOLESCU, 1999, p. 16). Nas palavras de Nicolescu, a interdisciplinaridade diz respeito à *transferência de métodos de uma disciplina para outra* e a pluridisciplinaridade refere-se ao *estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo* (p.15). O autor enfatiza o caráter complementar das abordagens, afirmando que *a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento* (p. 17).

todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania (OCNs, 2008, p. 130).

Entendemos como ensino transdisciplinar aquele capaz de viabilizar o “trânsito” entre as disciplinas, aumentando a capacidade de estímulo à reflexão e à criticidade. A nosso ver, o cinema pode atuar como promotor da transdisciplinaridade pelo seu amplo potencial de tratar sobre diversos temas que permitem o acesso às múltiplas áreas do conhecimento. A diversidade e multiplicidade de temas que o cinema pode suscitar contribui para a aquisição de conhecimento de mundo e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos. Por meio do cinema, é possível abordar em sala de aula aspectos linguísticos, sociais, geográficos, políticos, históricos, culturais e muito outros.

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

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

A concepção do cinema como facilitador da compreensão de mundo é compartilhada por Cruz, Gama e Souza (2007). Para os autores:

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

Com base nas discussões apresentadas, podemos inferir que o fato de atuar como recurso facilitador da compreensão do mundo e, conseqüentemente, da criticidade e reflexão, faz do cinema um elemento oportuno para o trabalho com a transdisciplinaridade em sala de aula.

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

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

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

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

Como vimos nas discussões apresentadas, a utilização do filme no ensino de línguas não só pode atuar como recurso apropriado para o estímulo à reflexão e à compreensão de mundo (MIRANDA, 2009; CRUZ, GAMA e SOUZA, 2007), como também para estimular o desenvolvimento da linguagem verbal e compreensão textual (NAPOLITANO, 2003); apresentar a língua de maneira contextualizada (ALMEIDA, 2000; STEPHENS, 2001), encorajar os aprendentes a desenvolver habilidades linguísticas no uso da língua na comunicação (STEPHENS, 2001) e, ainda, promover a autonomia no aprendizado (FIORENTINI, 2002; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006).

As bases teóricas que fundamentaram a metodologia desta pesquisa sobre o uso do cinema no ensino de ELE foram elucidadas neste capítulo. O capítulo seguinte é dedicado a evidenciar a aplicação da teoria à prática pedagógica, em que falaremos sobre os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o cenário e o perfil dos participantes.

^A No original, em inglês, Stoller e Grabe (1997) relacionam sete motivos para a implementação do CBI:

1. In content-based classrooms, students are exposed to considerable amount of language while learning content. This incidental language should be comprehensive, linked to their immediate prior learning, and relevant to their needs – all important criteria for successful language learning. Such a setting for

learning makes second learning consistent with most other academic learning contexts as well; that is, most classrooms involve the teaching of some type of content information, and, in those classrooms, language learning also occurs – at least incidentally. In content-based classrooms, teachers and students explore interesting content while students are engaged in appropriate language-dependent activities, reflecting the learning that students carry out in other content-area classes. The resultant language learning activities, therefore, are not artificial or meaningless exercises.

2. CBI supports contextualized learning; students are taught useful language that is embedded within relevant discourse contexts rather than as isolated language fragments. In content-based classrooms, students have many opportunities to attend to language, to use language, and to negotiate content through language in natural discourse contexts. Thus, CBI allows for explicit language instruction, integrated with content instruction, in a relevant and purposeful context.
3. Students in CBI classes have increased opportunities to use the content knowledge and expertise that they bring to class. The use of coherently developed content resources allows students to call on their own prior knowledge to learn additional language and content material.
4. CBI itself promises to generate increased motivation among students; in content-based classrooms, students are exposed to complex information and are involved in demanding activities which can lead to intrinsic motivation. Motivation and interest arise partly from the recognition that learning is occurring and that it is worth the effort, and partly from the appropriate matching of increasing student knowledge of a topic with increasing task (or learning) challenges.
5. CBI supports, in a natural way, such learning approaches as cooperative learning, apprenticeship learning, experiential learning, and project-based learning. It also lends itself well to strategy instruction and practice, as theme units naturally require and recycle important strategies across varying content and learning tasks.
6. CBI allows greater flexibility and adaptability to be built into the curriculum and activity sequences. Because additional subtopics and issues can be incorporated into the course, teachers have many opportunities to adjust the class to complement the interests and needs of both teacher and students.

CBI lends itself to student-centered classroom activities; in content-based classrooms, students have opportunities to exercise choices and preferences in terms of specific content and learning activities. Because there are many avenues for exploring themes and topics in content-based classes, student involvement in topic and activity selection is increased. (STOILER e GRABE, 1997, p. 19-20)

CAPÍTULO III

Metodologia

Neste capítulo discutiremos a metodologia que orientou a investigação sobre a atuação do filme como conteúdo didático no intuito de operacionalizar o ensino comunicativo de ELE.

3.1 Enfoque teórico

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

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

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

Na pesquisa de base etnográfica, o modelo interpretativista de análise parece-nos ser o mais adequado, considerando que não estamos buscando generalizações, padronizações ou objetividade – algo requerido no modelo de pesquisa positivista – mas a *intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, desconstroem e*

reconstroem (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Nesse modelo de pesquisa, o foco não está em um produto padronizado, mas em aspectos processuais do mundo social.

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

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

Consideramos que o intuito de nossa pesquisa é investigar um contexto de ensino e aprendizagem de ELE em que o filme é utilizado como conteúdo didático para a operacionalização de um ensino comunicativo, parece-nos lógico seguirmos a orientação dos paradigmas da pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, já que o que se pretende analisar é a construção dos significados.

De acordo com Celani (2005):

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

Holmes (1992), ao comparar os modelos de pesquisa positivista e interpretativista na era pós-moderna, enfatiza que na sociedade atual, o segundo modelo parece mais adequado, já que na pesquisa interpretativista *o pesquisador é parte do grupo, é ele quem interpreta, mas sempre considerando a visão dos pesquisados que, conscientes do processo, provém dados mais úteis* (HOLMES, 1992, p. 41). O envolvimento de professor e aluno no processo reflete, de certa forma, a própria sociedade contemporânea, em que as pessoas querem ser ouvidas e tomar parte nas ações. Para Holmes (1992), *o professor de línguas não é o professor de meios*

*de comunicação neutros e abstratos, mas de uma forma de expressar a si mesmo e de mudar seu próprio papel na sociedade*³⁴ (p. 44).

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

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

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

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

(...) nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais (MOITA LOPES, 1996, p. 22)

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

³⁴ minha tradução para: *The language teacher is not the teacher of an abstract and neutral means of communication but of a way of expressing oneself and changing one's own role in society*

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

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

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

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

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

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

Após um evento de aprendizagem, não é necessário que fique claro para um investigador se um pouco da informação foi, de fato, aprendido e, se foi aprendido, se realmente foi aprendido do modo que o aluno diz ter sido. Contudo, enquanto começamos a acumular descrições de eventos de aprendizagem de segunda língua, surgem padrões que começam a adquirir uma certa realidade enquanto são ratificados por mais alunos. (COHEN, 1989, p. 11)

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

3.2 Procedimentos e instrumentos de coleta

A coleta de dados se realiza, nesta investigação, por meio de observação participante, em que a pesquisadora atua, não somente como observadora, mas também como professora do curso ministrado, ficando, desta forma, diretamente envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Não queremos dizer que o pesquisador que atua apenas como observador não esteja envolvido no processo, mas entendemos que o envolvimento é maior quando o próprio pesquisador é também sujeito de pesquisa.

Segundo Cohen (1989), *as abordagens de pesquisa que se baseiam na observação do aluno em sala de aula pressupõem que o comportamento observável revelará o processo de aprendizagem* (p. 02). Para que pudéssemos registrar esse comportamento e a interação entre os participantes, optamos como instrumento de coleta de dados gravações das aulas em vídeo, já que este tipo de instrumento permite o *registro de movimentos físicos, como acenos de cabeça, sorrisos, movimentos de olho, conversas - porém, não conseguem captar facilmente o que ou como pensam e como estão se sentindo* (p. 03). Por esse motivo, aliamos às gravações em vídeo, questionários³⁵, notas de campo da professora-pesquisadora e a técnica do grupo focal, por meio da qual coletamos depoimentos dos alunos ao final das aulas.

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

A aplicação dos questionários aos alunos ocorreu em dois momentos da pesquisa: antes do início do curso e ao seu término. O primeiro questionário tem por objetivo fazer um levantamento de dados pessoais bem como a experiência anterior com/na língua-alvo e/ou com outras línguas estrangeiras, os motivos pelos quais os alunos optaram por aprender espanhol, suas expectativas em relação ao curso e ao uso do filme como conteúdo didático em

³⁵ Os questionários aplicados nesta pesquisa foram baseados nos questionários aplicados por Oliveira Santos (2004), que objetivou investigar a interação a partir de uma proposta de ensino baseada na Abordagem Comunicativa Intercultural.

sala de aula, além do levantamento de algumas crenças, como o papel da gramática e a abordagem da cultura da língua-alvo. O questionário aplicado ao final objetiva obter informações sobre o desenvolvimento do curso, como os alunos o avaliam, o avanço no aprendizado do idioma, o conhecimento de cultura, as percepções quanto ao uso de filme como recurso didático, a avaliação do material didático utilizado, além de dados sobre as reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem no idioma.

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

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

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

As autoras afirmam que cabe ao moderador do grupo (geralmente o pesquisador) criar um ambiente propício para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona, sem que haja nenhuma pressão. *Deve ser um ambiente relaxado e condutor de troca de experiências* (IERVOLINO e PELICIONI, 2001, p. 116)

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

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

3.3 Cenário e participantes da pesquisa

Esta pesquisa tem como cenário para coleta de dados uma sala de língua estrangeira, no caso específico, de espanhol para falantes de português. O curso ministrado pela professora-pesquisadora foi promovido pela Pró-reitoria de Extensão de uma universidade pública paulista, no período de 04 de abril a 27 de junho de 2009, totalizando uma carga horária de 30 horas, distribuídas em oito (8) encontros semanais com 3h30 de duração cada, sendo duas (2) horas dedicadas a atividades de pesquisa extraclasse.

De acordo com informações fornecidas pela coordenação do curso, o curso de extensão *Espanhol na UFSCar* objetiva: 1) oferecer um curso de espanhol para os alunos da universidade cuja formação acadêmica e profissional requeira conhecimentos desse idioma; 2) criar um espaço de prática docente assistida e de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para os alunos do curso de graduação em Letras/Espanhol; 3) permitir o contato dos alunos com a cultura do mundo hispânico; 4) possibilitar aos demais alunos do curso de Letras/Espanhol um espaço de observação de aulas e realização de atividades de estágio – algo que tornou-se ainda mais importante, em razão da aprovação da lei que obriga a oferta desse idioma em todas as escolas de ensino médio do país.

Houve 21 matriculados no curso (17 mulheres e 04 homens), todos falantes de português e com diferentes níveis de proficiência no idioma espanhol, do básico ao avançado. Todos os participantes – exceto um - já haviam feito algum curso de espanhol. Embora não tenha sido aplicado nenhum teste de proficiência antes do início das aulas, optamos por realizar o curso em uma turma cujos integrantes tivessem, no mínimo, conhecimentos básicos do idioma.

Os estudos de Larsen-Freeman (1991) indicam que é difícil definir o que é ter proficiência na língua, e mais ainda medi-la. Segundo a autora, para medir o progresso dos aprendentes, é preciso ter meios para estudar as estruturas que estão desenvolvendo antes que eles conheçam as normas da língua alvo.

Considerando essa informação, optamos por não realizar um teste de proficiência antes do início do curso, mas havia a necessidade de saber qual era o grau de confiança que os alunos tinham em relação ao uso do idioma espanhol, para poder avaliar o perfil da classe. Por isso, inserimos no questionário 1, aplicado antes do início do curso, uma pergunta por meio da qual os participantes poderiam escolher uma das opções que mais se adequava ao seu perfil no momento (ver gráfico a seguir).

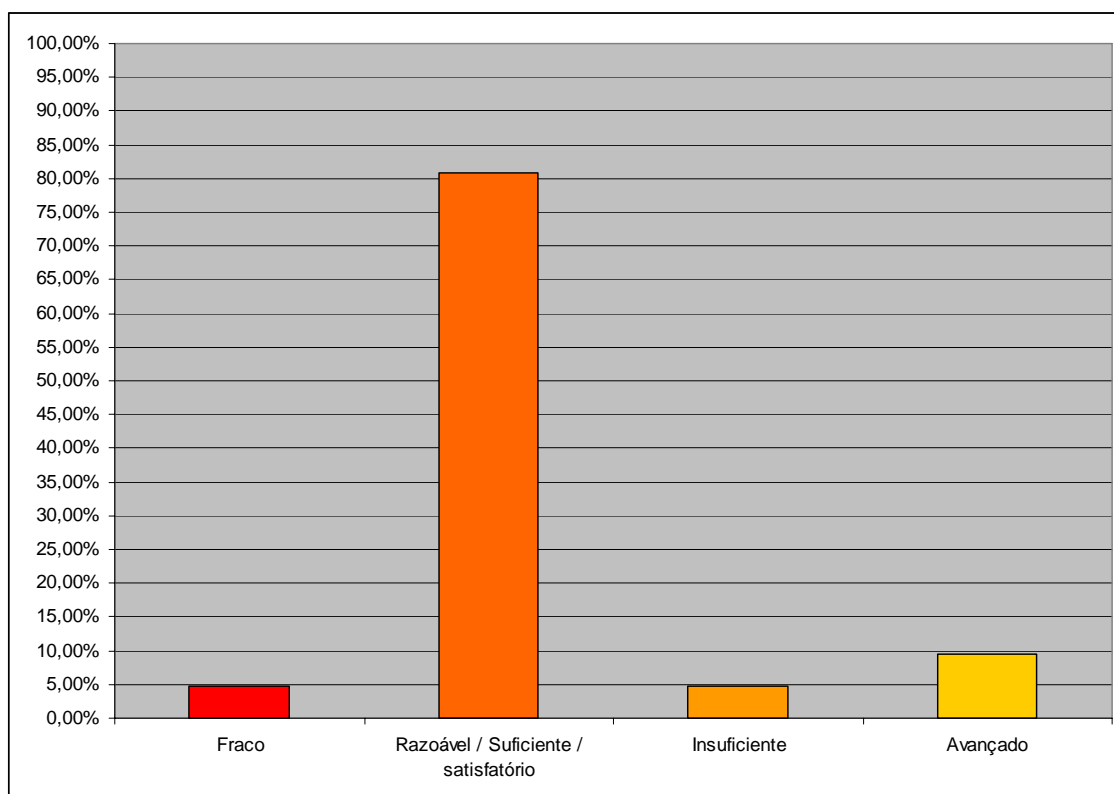


Gráfico 1 - Autoclassificação do conhecimento no idioma-alvo

O quadro a seguir ilustra, resumidamente, o grau de confiança dos alunos no idioma-alvo:

Conhecimento	Nº de alunos	Porcentagem
Fraco	1	4,7
Razoável / Suficiente / satisfatório	17	80,91%
Insuficiente	1	4,7%
Avançado	2	9,52%

Quadro 5 - Resumo do quadro de classificação do conhecimento em espanhol

Originalmente a tabela continha os descritores (fraco, muito fraco, razoável, suficiente, insuficiente, satisfatório e avançado), mas julgamos que os itens satisfatório, suficiente e razoável poderiam estar na mesma categoria. A maioria (80,91%) escolheu esse item para classificar o grau de confiança de conhecimento no idioma. Por meio dessa pergunta, pudemos observar que o tempo de contato com a língua não exerce muita influência no grau de confiança na competência comunicativa. Notamos isso pela resposta de A12, que declarou seu conhecimento como “fraco”, embora já esteja aprendendo espanhol há três anos (veja quadro 6, p. 68).

3.4 Perfil dos participantes

Nesta seção descreveremos o perfil da professora-pesquisadora, bem como dos alunos.

3.4.1 Perfil da professora

A professora responsável pela realização do curso, elaboração e aplicação do material e coleta de dados é também pesquisadora, sujeito de pesquisa e autora deste estudo. Há 10 anos estuda na instituição onde coletou os dados, local onde realizou as graduações em Letras-inglês e Letras-espanhol. Atua como professora de espanhol em cursos regulares (para terceira idade e trabalhadores) de uma instituição pública municipal, em cursos técnicos de uma instituição particular, e no curso de Letras de uma universidade particular.

O interesse da professora-pesquisadora pela questão de ensino e aprendizagem de línguas tendo o filme como conteúdo didático manifesta-se ainda na graduação, quando percebe que o cinema contribui para otimizar o desenvolvimento de sua própria competência comunicativa no idioma. Ao experimentar esse recurso nas aulas de idiomas (inglês, português e espanhol) que ministra em diferentes instituições (e também em aulas particulares), observa resultados positivos, o que a conduz à elaboração de um curso de espanhol como língua estrangeira especificamente com a finalidade de analisar a potencialidade do filme como conteúdo didático na operacionalização do ensino comunicativo.

Para ministrar o curso baseado em conteúdo fílmico, a professora-pesquisadora escolhe como cenário da pesquisa o curso de extensão no qual teve sua primeira experiência como professora de espanhol, no ano de 2006.

Outro fator que influenciou fortemente a escolha do curso de extensão como cenário da pesquisa foi o fato de que a professora-pesquisadora teria total liberdade para propor e desenvolver novas metodologias de ensino e aprendizagem de LE.

3.4.2 Perfil dos alunos

Ao traçarmos um perfil dos alunos notamos que estávamos diante de uma turma bastante heterogênea, tanto em nível de proficiência (um dos participantes nunca frequentou um curso de espanhol; outros praticam o idioma há mais de 3 anos), quanto em idade (de 15 a 61 anos), escolaridade (de nível médio incompleto a pós-graduação completa) e profissão, como mostram os dados a seguir, obtidos por meio do questionário 1, aplicado no início do curso:

Aluno	Idade	Profissão	Formação	Experiência anterior em espanhol
A1	26	Estudante de química	Superior incompleto	1,5 ano
A2	20	Estudante de engenharia de produção	Superior incompleto	2,5 anos
A3	31	Engenheiro	Superior completo	2 anos
A4	35	Professora	Pós-graduação completa	7 anos
A5	31	Professora	Superior completo	5 anos
A6	25	Estudante de física	Superior incompleto	6 meses
A7	48	Professora	Superior completo	6 meses
A8	Não informou	Estudante de pedagogia	Superior incompleto	Não frequentou curso de espanhol
A9	22	Estudante de engenharia de produção	Superior incompleto	1,5 ano
A10	25	Estudante de doutorado	Pós-graduação completa	1 ano
A11	22	Revisora de texto e estudante de Letras	Superior incompleto	2 anos
A12	15	Estudante	Nível médio (incompleto)	3 anos
A13	22	Bancária e estudante de letras	Superior incompleto	2 anos
A14	22	Estudante de enfermagem	Superior incompleto	1,5 ano
A15	29	Estudante de engenharia física	Superior incompleto	1,5 ano
A16	23	Estudante de química	Superior incompleto	1,5 ano
A17	61	Professora / pedagoga	Pós-graduação incompleta	3,5 anos
A18	45	Empregada doméstica	Nível médio	3,5 anos
A19	38	Estudante / professora	Pós-graduação incompleta	Anos (com intervalos frequentes sem estudo)
A20	39	Engenheira civil	Pós-graduação completa	3 anos
A21	58	Bibliotecária aposentada	Superior completo	3,5 anos

Quadro 6 - Perfil dos alunos do curso

Para melhor visualização apresentamos um quadro-resumo do perfil dos alunos no que se refere à escolaridade:

Escolaridade	Número de alunos
Nível médio	2
Superior incompleto	10
Superior completo	4
Pós-graduação incompleta	1
Pós-graduação completa	4

Quadro 6b - Resumo do perfil dos alunos

Em relação às profissões, tínhamos na mesma sala de aula, 2 estudantes de química, 2 estudantes de engenharia de produção, 1 engenheiro elétrico, 1 professora de literatura, 3 professoras de português/espanhol, 1 pedagoga, 1 estudante de física, 1 estudante de pedagogia, 1 doutorando em engenharia química, 1 revisora de texto, 1 estudante do 2º ano do ensino médio, 1 bancária e estudante de letras, 1 estudante de enfermagem, 1 empregada doméstica, 1 estudante de engenharia física, 1 engenheira civil, 1 bibliotecária. Todos freqüentaram curso de espanhol antes, exceto uma estudante de pedagogia, que afirmou ser proficiente na língua sem ter freqüentado nenhum curso.

O fator heterogeneidade foi importante para aumentar ainda mais nossa motivação com a realização da pesquisa, considerando que a interação entre pessoas das mais diferentes idades, escolaridade e profissões poderia gerar uma troca de experiências riquíssima, contribuindo para a manifestação de diferentes olhares sobre diferentes culturas.

No intuito de verificarmos se os alunos utilizam o idioma espanhol fora da sala de aula, fizemos uma pergunta direta no questionário 1. Seis participantes – o que corresponde a 28,5% - responderam que sim, que falam espanhol com amigos, em casa, na internet, no trabalho, quando viajam e ao telefone. Quinze participantes (71,4%) responderam que não falam espanhol fora da sala de aula, algo que pode sinalizar falta de oportunidade para a prática da língua ou insegurança em relação ao seu uso.

Interessava-nos saber, ainda, se os alunos conheciam ou estudaram outras línguas além do português e para obter essa informação, fizemos uma pergunta direta no questionário 1. 76,1% dos participantes (16 alunos) afirmaram que sim, e entre as línguas citadas estão (inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, chinês e japonês). Cinco alunos (23,8%) declaram não falar outras línguas, ainda que tivessem tido contato com o espanhol por diferentes

períodos de tempo. Na nossa compreensão, o fato de alguns não se considerarem falantes de espanhol – ainda que consigam comunicar-se na língua - pode indicar baixo grau de confiabilidade no idioma.

Julgamos importante, todavia, saber os motivos que os levaram a aprender espanhol. As respostas (abertas) podem ser observadas no quadro 7, a seguir:

A1	Acho uma língua bonita, pretendo viajar para países de fala hispânica e porque é muito cobrada no mercado de trabalho.
A2	Porque gosto muito da língua e cultura espanholas. Além disso, é uma língua bastante falada no mundo inteiro (em especial na América Latina). É interessante/importante aprende-la.
A3	Pela necessidade da profissão, de me comunicar com países vizinhos; pelo prazer de aprender uma nova língua, para usá-la em viagens a trabalho e a passeio.
A4	Porque fiz Letras e sempre me interessei pelo estudo de línguas.
A5	Porque me interessei pela cultura latina e adoro o idioma.
A6	Porque gosto muito da cultura espanhola e latino-americana, em especial a cubana; também foi decisiva a utilidade da língua nas bibliografias que consulto.
A7	Porque acho importante saber falar a língua de nossos vizinhos sul-americanos.
A8	pretendo ir a Espanha por motivos acadêmicos.
A9	por causa da minha profissão.
A10	Porque queria fazer meu doutorado na Espanha. Fiz DELE intermédio e fui aprovada, mas como não saiu minha bolsa de doutorado, não consegui. No entanto, quero continuar aprendendo.
A11	Porque a licenciatura em letras é composta por duas línguas: inglês e espanhol, como línguas estrangeiras que fazem parte da graduação. Como eu já havia feito inglês, eu decidi conhecer um pouco da língua espanhola.
A12	Penso que é uma língua bem rica. É sempre bom aprender mais coisas, e o espanhol é uma delas.
A13	Porque é uma língua que me encanta muito, além de ser uma tendência em tempos de globalização.
A14	Porque é a língua estrangeira com a qual mais me identifico. Pretendo fazer especialização na Espanha ou até mesmo trabalhar neste país.
A15	Porque é uma língua “lindíssima”. Meu irmão é noivo de uma equatoriana, eu tenho muitos amigos latino-americanos, e pensando no Mercosul, é fundamental quase tanto quanto o português.
A16	porque é uma língua importante para a formação profissional, além de ser interessante e gostosa de se falar.
A17	Porque minha filha se casou com um espanhol e mora na Espanha, e porque adoro aprender outras línguas.
A18	Curiosidade em aprender outra língua e pela oportunidade oferecida.
A19	Porque gosto da língua e porque tenho uma história com essa língua.
A20	Porque gosto e é importante saber falá-la.
A21	Convite de amigos.

Quadro 7 – Motivos para o aprendizado de espanhol

O gráfico 2, a seguir, ilustra os interesses no aprendizado da língua:

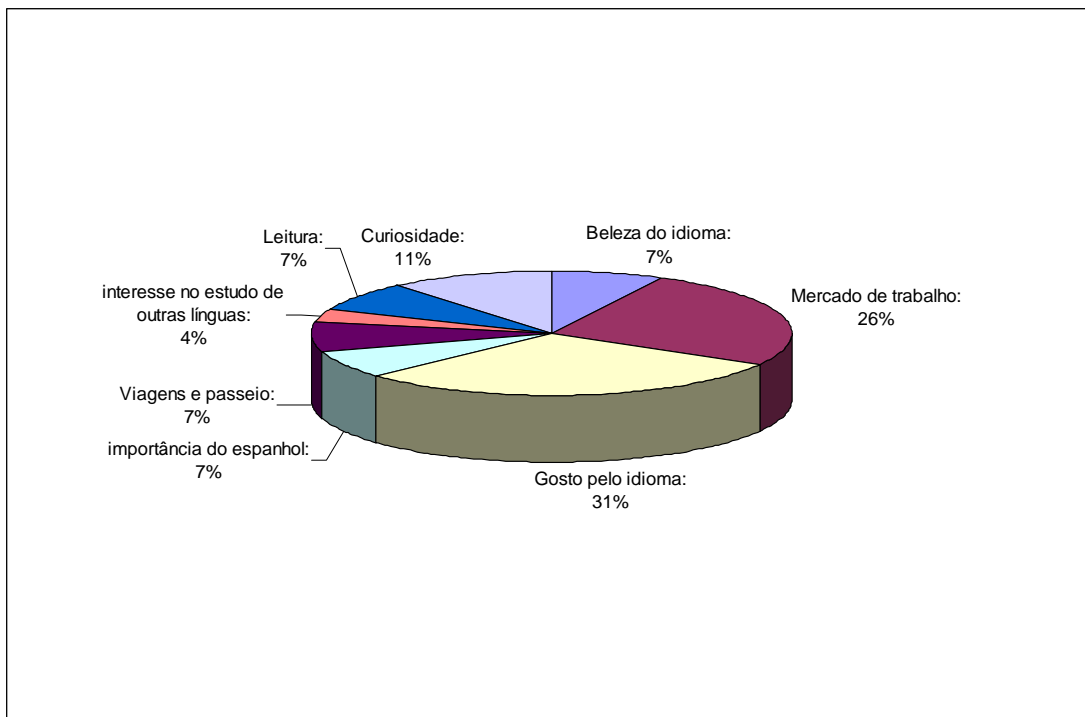


Gráfico 2 – Interesse no aprendizado da língua espanhola

Observamos que a visão dos participantes em relação ao idioma espanhol é muito positiva. Nenhuma das respostas fizeram alusão negativa ao idioma, como podemos notar no quadro 8, a seguir:

Língua	Nº de respostas	%
Importante	20	95,23%
Interessante	12	57,14%
Bonita	14	66,66%
Útil	11	52,3%
Agradável	10	47,6%
Difícil	5	23,80%
Fácil	2	9,5%
Chata	0	0%
Inútil	0	0%
Sem importância	0	0%
Outro	1 (rica)	4,7%

Quadro 8 – Opinião dos alunos sobre a língua espanhola

Um dado interessante, que nos chamou atenção, foi o reconhecimento da importância do idioma espanhol. 95,2% indicaram o item *importante* em suas respostas. Esse foi o item

com maior número de indicações, seguido de *interessante, bonita, útil e agradável*. Houve apenas 5 apontamentos no item *difícil*.

O conhecimento do perfil dos alunos e de suas crenças e opiniões sobre o idioma nos ajudam sobremaneira na preparação do curso e na elaboração do material, que devem atender às necessidades dos aprendentes e ser relevantes e significativos para os mesmos.

No capítulo seguinte falaremos especificamente sobre o processo do planejamento do curso e da elaboração do material didático a partir do conteúdo filmico, que serviriam de base para a operacionalização de um ensino comunicativo de espanhol como língua estrangeira.

CAPÍTULO IV

O curso de espanhol mediado pelo cinema

Neste capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos que orientaram o planejamento do curso e a elaboração do material didático para o trabalho com o filme *Diários de Motocicleta*. Ilustraremos, ainda, alguns procedimentos didático-pedagógicos que orientaram a preparação do material e a realização do curso, por meio dos quais pode-se entender a abordagem da professora a partir das atividades propostas.

4.1. O planejamento do curso e do material didático

A escolha do filme *Diários de Motocicleta* para atuar como conteúdo do curso de espanhol não foi por acaso. O fato de o filme ter sido rodado em vários países da América do Sul (Argentina, Chile, Venezuela, Peru) foi decisivo para nossa preferência, considerando que permitiria observar diversos aspectos linguísticos e culturais em diferentes culturas falantes do espanhol.

Após eleger o filme que atuaria como conteúdo do curso, foi necessário pensar nas atividades que seriam desenvolvidas a partir dele, e para isso, necessitávamos elaborar um material didático específico.

Sabemos que ao planejar um curso, um material didático (MD) ou uma aula, devemos ter claro a que público se destina, quais seus interesses em relação ao idioma, quais conteúdos serão abordados e a maneira como serão trabalhados em sala de aula. O planejamento deve buscar respostas a quatro perguntas básicas: *quem, por que, o quê, e como* (FENNES e HAPGOOD, 1997, apud OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 206).

Embora essa seja a atitude recomendável, sabemos que nem sempre isso é possível. Muitas vezes o professor só conhece o aluno (ou o grupo de alunos) no primeiro dia de aula, quando o curso - ou pelo menos, seu início - já deveria ter sido planejado. E não foi diferente em relação ao curso de espanhol por meio do filme *Diários de Motocicleta*. Ao iniciarmos a elaboração do material didático (apostila com atividades baseadas em cenas do filme), sabíamos apenas que nosso público-alvo tinha conhecimentos prévios no idioma.

As informações sobre as expectativas dos alunos em relação ao curso e a utilização do filme como recurso didático, bem como suas crenças e opiniões sobre o espanhol foram obtidas por meio do questionário 1 (apêndice 2), aplicado no primeiro dia de aula.

Embora na ocasião da elaboração do material didático ainda não soubéssemos quais eram as expectativas e necessidades dos alunos em relação ao curso de língua espanhola, tínhamos claro quais seriam os objetivos do curso.

Para que pudéssemos contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e do aprendizado na língua-alvo, tanto o preparo do curso quanto a elaboração do material didático foram orientados por pressupostos teóricos que norteiam um ensino comunicativo de línguas (SAVIGNON, 2001; RICHARDS, 2005), que prevê o aprendizado significativo (GEE, 2004), a valorização da interação e construção conjunta do conhecimento, negociação de significados, abordagem cooperativista do professor, e o aluno como foco do processo de ensino-aprendizagem.

Ao planejarmos o curso que serviria de base para a coleta de dados desta pesquisa também tínhamos a preocupação de dar forte ênfase à cultura dos povos falantes de espanhol. Objetivávamos promover, por meio do cinema, a interculturalidade no ensino de ELE.

Entende-se por interculturalidade a vivência na esfera cultural do outro, *ter o outro na nossa cultura* (OLIVEIRA SANTOS, 2004). A autora define o termo *intercultural* como:

(...) um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 154-155)

Quando pensamos no cinema como promotor da interculturalidade, nos referimos à sua capacidade de favorecer o aprendizado sobre outros povos, seus costumes, suas crenças, suas expressões, seu modo de agir no mundo. O contato com esses aspectos tornar-se-ia muito difícil – salvo em contextos de imersão no país da língua-alvo – se não tivéssemos o cinema como possibilidade.

Ao abordar a interculturalidade em sala de aula de LE por meio do cinema estamos contribuindo não somente para o conhecimento de outros povos e seus costumes, como também para a compreensão das diferenças culturais e para a familiarização e identificação

com outras culturas. Em outras palavras, a discussão sobre aspectos interculturais favorece o respeito mútuo entre os povos.

A visão do cinema como recurso apropriado para a abordagem de aspectos culturais é compartilhada por Napolitano (2003). Nas palavras do autor:

Trabalhar com o cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (p. 11-12)

(...)

Uma observação importante é que o moderno ensino de línguas estrangeiras se preocupa tanto em ensinar as regras gramaticais e de pronúncia como inserir o aluno na cultura original dos idiomas. Mais uma vez o cinema se abre como uma ponte para as culturas representadas nos filmes, estimulando ainda mais o aprendizado do idioma em questão (NAPOLITANO, 2003, p. 44, grifo nosso).

Para Napolitano (2003), o fato de o cinema apresentar a língua inserida em contexto colabora para a compreensão de fatores culturais, estéticos, ideológicos e sociais. A compreensão da cultura é facilitada, também, pelo fato de que, por meio do filme é possível ter acesso a informações linguísticas verbais e não-verbais, como expressões faciais, gestos, movimento corporal e contato visual. É possível, ainda, ter acesso às funções pragmáticas da língua na comunicação, como diferenças ao expressar emoções ou funções comunicativas. *Todas essas informações representam uma série de pistas muito importantes que podem ajudar o aluno na sua tarefa de compreensão* (TORRECILLAS e SÁNCHEZ, 1993, p. 538)

A compreensão cultural favorecida pelo cinema deve-se, não somente ao fato de ser composto por diálogos e imagens, mas principalmente por apresentar interações reais e completas na língua-alvo. Sobre esse aspecto, Torrecillas e Sánchez (1993) escrevem:

Pode ser observada a interação real (considerando as possíveis manipulações do diretor) e de maneira completa, incluindo a intervenção por meio de estratégias não linguísticas, como o gesto e o contato visual; características supra-segmentais, como a entonação; e, por último, mostra diferentes registros linguísticos usados na conversação. (TORRECILLAS & SÁNCHEZ, 1993, p. 538).

Sobre o cinema como meio de conhecimento cultural e apresentação da língua em situações naturais de comunicação, Quiroga (2007) argumenta:

Como o vídeo expõe os alunos aos níveis pragmáticos e discursivos de uma cultura específica, encontramos neste recurso um grande número de vantagens ao utilizá-lo em sala de aula, seja qual for o público (QUIROGA, 2007, p. 15).

Ao permitir o acesso ao insumo linguístico completo na língua-alvo contribuimos para que o aprendente vá construindo sua bagagem cultural, necessária para sua adaptação e inclusão na nova sociedade. Para Torrecillas e Sánchez (1993), muitas situações de comunicação seguem configurações em que os participantes atuam de acordo com um papel determinado pela própria estrutura da interação, com significado social previamente aceito, que depende de crenças e valores que cada comunidade codificou, e que só podem ser interpretados em seu contexto social e cultural. *Familiarizar-se com eles é muito importante para o estrangeiro, tanto para a compreensão comunicativa quanto para sua aceitação na nova comunidade* (p. 539).

Partindo dessa premissa, salientamos a importância do ensino da cultura na sala de aula de LE, considerando que o conhecimento cultural contribui para aumentar a confiança dos aprendentes em interagir na língua-alvo. A aquisição da cultura adquire mérito na medida em que ser competente comunicativamente não significa apenas ter conhecimento “sobre” a língua-alvo, mas utilizar esse conhecimento para atuar com êxito na sociedade, agindo e significando no idioma. Segundo Kramsch (1993, 1996) não há como ensinar língua sem ensinar cultura.

No caso do espanhol – que possui uma ampla variedade linguística e cultural, por ser o idioma oficial de 21 países – é necessário abordar não somente aspectos culturais, como também elementos que envolvem a variedade linguística. Essa também tem sido uma das recomendações das OCNs para o ensino de espanhol. De acordo com o documento, as variedades linguísticas devem aparecer contextualizadas:

É necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre tal variedade em funcionamento. O professor não pode só falar sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que passe a palavra a outros falantes que mostrarão como funciona realmente cada variedade³⁶ (VENTURA, 2005, p. 119-120, apud OCNs, 2008, p. 137).

³⁶ minha tradução para: *Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad.*

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

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

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

Considerando os argumentos apresentados anteriormente, sobre o ensino de cultura e a importância de abordar as variedades linguísticas do idioma espanhol, pretendíamos, a partir do filme *Diários de Motocicleta*, operacionalizar um ensino comunicativo, capaz de envolver os aprendentes em atividades desenvolvidas com forte ênfase no sentido e no uso da língua em situações autênticas de comunicação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos do curso deveriam refletir-se no material didático elaborado a partir do filme como conteúdo didático. Ao elaborar as atividades do material didático, sabíamos que o material deveria funcionar como oportunidade de interação entre os aprendentes e que deveria ter como característica a flexibilidade – o que significa dizer que poderia ser ajustado, modificado e adaptado de acordo com os desejos, interesses e necessidades dos alunos e de acordo com a percepção do professor (OLIVEIRA SANTOS, 2004). Para que isso ocorra, deve haver um baixo grau de previsibilidade quanto ao que deve ser ensinado, e a ordem dos conteúdos, unidades e atividades deve ser flexível, possibilitando acréscimo ou supressão de itens ou tópicos a serem trabalhados.

Na elaboração do material, tínhamos, ainda, a preocupação de não focar a forma e as estruturas da língua, priorizando seu uso para a comunicação.

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

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

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

Os interesses e necessidades dos aprendentes são facilmente contemplados em um curso de línguas baseado em conteúdo - CBI (BARALO, 2008), considerando que um de seus objetivos primordiais é dirimir a separação existente entre o ensino da língua e o ensino de um conteúdo específico (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989). Isso contribui para que o aprendente veja sentido naquilo que aprende. Ele não aprende a língua por ela mesma. Aprende por meio de um conteúdo relevante. Nesse sentido, o conteúdo funciona como um material cognitivamente atraente e provocativo para o aluno (MET, 1999) – algo que favorece a ação e a interação por meio da língua-alvo.

AÇÃO é palavra-chave nesse contexto. O aprendente deve ser estimulado a agir a partir da exibição das cenas, *ora sintetizando, classificando, identificando, analisando... ora dramatizando, debatendo, prevendo, reescrevendo...* (PARRA, 1977) – ações que poderiam ser feitas também fora da sala de aula. É importante que o trabalho didático com o filme não se limite à sua exibição, especialmente quando se trata de ensino de LE. Este é um recurso didático vantajoso para apresentar o uso da língua contextualizado e também para promover ações reais na língua.

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

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

4.2 Procedimentos didático-pedagógicos

A implementação do material didático deu-se imediatamente após o início do curso no projeto de extensão. Grande parte das atividades foi organizada e planejada a partir de excertos transcritos das cenas do filme *Diários de Motocicleta*, partindo-se de situações naturais de comunicação.

Os procedimentos didático-pedagógicos para o ensino do idioma apresentados a seguir ilustram as estratégias adotadas para que o aprendente pudesse agir a partir das cenas do filme, em atividades com foco no sentido e no uso comunicativo da língua. Selecionamos algumas atividades propostas no material didático (MD) de forma que pudéssemos explicitar a abordagem da professora a partir dessas atividades:

1) Comentários sobre fragmentos de diálogo previamente selecionados, em que os aprendentes eram estimulados a dar sua opinião e impressão (MD, p. 09):

Transcrição da cena:

Ernesto: Che, ¿y si vamos al casco?

Alberto: ¿Qué? ¿Con esos esnobs?

Ernesto: Bueno.

Alberto: Mejor pidamos ayuda acá entre la gente común. Me parece. ¿No?

Ernesto: Sí.

Atividade proposta:

- a) ¿Cómo los dos son recibidos cuando piden un lugar para dormir? ¿Te parece que fueron discriminados? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Qué entiendes por “gente común” y por “esnobs”?
- c) ¿Crees que las personas son discriminadas por sus vestimentas o sus actitudes? Justifica tu respuesta.

O objetivo dessa atividade (MD p. 09) é proporcionar reflexões sobre atitudes supostamente preconceituosas ou discriminatórias dos personagens, a partir da observação dos diálogos e do comportamento dos envolvidos na cena. Ao trazer esse tema para a aula de LE objetivamos contribuir para a promoção de atitudes que visam compreender a cultura do

outro, seu modo de agir diante de determinadas situações. Em algumas circunstâncias a atitude do outro pode parecer-nos preconceituosa; no entanto, se houver oportunidades de reflexão sobre a razão de determinados comportamentos – que na maioria das vezes são influenciados por costumes culturais - podemos contribuir para o entendimento mútuo, no sentido de entender a cultura do outro e, por conseqüência, a cultura própria, gerando uma aproximação entre culturas.

2) Elaboração de diálogos a partir da exibição de uma cena sem áudio e sem legenda (MD, p. 13):

Atividade proposta:

Mira la escena sin sonido y escribe lo que probablemente las personas están diciendo en el momento en que se presentan.

Essa atividade objetiva estimular a capacidade de criação do aluno. A atitude de somente ver a cena (sem o áudio), observar os gestos, a postura, o movimento labial dos atores, pode servir de estímulo para imaginar o que os personagens estão falando. Assim, pede-se para que o aprendente transcreva o diálogo de acordo com suas percepções, utilizando seus conhecimentos prévios de mundo e do idioma. Essa atividade pode ser executada em pares ou em grupo.

3) Comparação com diálogos de outros filmes por meio dos quais podem ser observadas situações formais e informais de comunicação, com diferentes usos de pronomes e formas de tratamento (MD p. 04):

Atividade proposta:

a) Abajo tienes la transcripción de un fragmento de la película **Elsa & Fred**, en el que hay un diálogo entre una argentina y un español. Fíjate en el uso del verbo “querer” y “tener” y en los pronombres y apunta las diferencias existentes. (MD p. 04)

O intuito dessa atividade é abordar a estrutura da língua – no caso, o uso dos pronomes de tratamento – por meio da observação de diálogos entre falantes nativos. Ellis, Basturkmen

e Loewens (2004) explicitam a necessidade do trabalho com a forma da língua. Para eles, *a atenção à forma precisa ser incorporada dentro de atividades com foco no sentido*³⁷ (p. 410).

De acordo com os autores, o trabalho com a estrutura da língua dentro de atividades cujo foco é o sentido estimula a atenção à forma de maneira parecida com a que ocorre em um processo de aquisição natural da língua (ELLIS, BASTURKMEYER e LOEWENS, 2004, p. 410).

Nessa atividade, não partimos da gramática, e sim do uso da língua. Nesse sentido, o papel do professor é induzir os alunos a perceberem o funcionamento da língua analisando uma situação de comunicação. No caso dessa atividade, foram utilizadas cenas com situações comunicativas nas quais havia diálogos entre nativos da Argentina e da Espanha, para que os aprendentes pudessem distinguir a diferença de uso dos pronomes de tratamento – e também da concordância verbal com tais pronomes – nesses dois países. Dessa forma, estimulamos a percepção, não só das diferenças sintáticas da língua, mas também das diferenças fonéticas, semânticas, pragmáticas e culturais.

4) Reescrita de diálogos (MD p. 05):

Atividade proposta:

Ahora, con ayuda de un compañero, reescribe el primer diálogo (Diarios de Motocicleta), imaginando que los hablantes son nativos de España

Esta atividade está diretamente relacionada com a descrita no item anterior (3), em que primeiramente os aprendentes observam e analisam nativos de diferentes nacionalidades – no caso, argentinos e espanhóis – e a forma de tratamento entre eles. Aqui, são orientados a reescreverem um diálogo considerando o modo de dirigir-se ao interlocutor em outra cultura, para que possam praticar (agir) sobre o que aprenderam, ou seja, para que possam aprender. Essa atividade é também um exercício de colocar-se no lugar do outro, e sentir o que isso representa.

5) Discussão sobre hábitos nos anos 50 (MD p. 05):

³⁷ minha tradução para: (...) *attention to form needs to be incorporated into meaning-focused activity.*

Atividade proposta:

En parejas, lean la transcripción abajo, reflexionen y respondan las preguntas a continuación:

Alberto: *¿Vos querés terminar tu vida así? Vos no querés terminar tu vida así, Fuser.*

Ernesto: *Lo único que querés es coger cada país de Sudamérica.*

Alberto: *Muchacho, en cada pueblo si tenemos suerte también. Es un ingrediente más.*

¿Ese ritual de pasaje de hacer un gran viaje era algo común en los años 50? ¿Es una actitud especial de Alberto y Ernesto o se trata de una costumbre de época y regional? ¿Y en Europa?

Com essa atividade (4) pretende-se estimular a discussão e reflexão sobre hábitos comuns aos jovens nos anos 50 em comparação com os tempos atuais. A comparação pode ser feita não só em relação à época, mas também em relação a outras sociedades, outros países, outras culturas.

6) Compreensão auditiva de excertos do filme (MD p. 11):

Atividade proposta:

Mira y escucha la escena en el taller mecánico e intenta completar los espacios con las 20 palabras que faltan:

Ernesto: *Hola. Buenas tardes. Mi amigo y yo (1) _____ problemas con nuestra moto. La dirección está (2) _____. Los frenos prácticamente (3) _____, y bueno, la caja de cambios, como siempre...*

Alberto: *Y ya tengo el traste a la (4) _____.*

El mecánico: *a ver... la dirección, los frenos y la caja de cambio se las puedo (5) _____. Claro que, por su traste, creo que no puedo hacer nada.*

Ernesto: *Bueno. No tenemos ni un (6) _____ (...)*

Embora essa atividade seja primordialmente dirigida para a compreensão auditiva do idioma (os aprendentes devem completar os espaços com as palavras que faltam), é possível estimular também a cognição do aprendentes, pedindo-lhes que preencham os espaços antes de ouvir a cena. Dessa forma, eles indicam hipóteses sobre o que está ocorrendo naquela determinada situação de comunicação e sobre as palavras que poderiam ser usadas para dar

sentido ao texto. Depois, ao verem e ouvirem a cena, confirmam (ou não) suas hipóteses. Após a conclusão da atividade, é possível observar, ainda, alguns aspectos culturais que ocorrem naquela situação, como a forma de tratamento e o tipo de linguagem utilizada entre os personagens (formal, informal, de respeito...), a maneira como são recebidos, como respondem a essa situação.

7) Dedução do significado de palavras específicas a partir do contexto em que estão inseridas (MD p. 03):

Atividade proposta:

En parejas, intenten descubrir el significado de la palabra “**periplo**”, de acuerdo con el habla del narrador transcrita abajo, y después, con la ayuda de un diccionario, encuentren sinónimos para esta palabra.

*“El **periplo**: de Buenos Aires hasta la Patagonia y después a Chile. Luego al norte, hasta los 6.000 metros por la columna vertebral de los Andes, hasta Machu Picchu. De ahí, al leproario de San Pablo en la Amazonia peruana. Destino final: la península de Guajira en Venezuela, en la punta norte del continente”.*

a)Definición: _____

b)Sinónimos: _____

Nessa atividade os alunos são levados a deduzir o significado de uma palavra analisando o contexto em que está inserida. Dessa maneira pode-se encorajá-los a dar sentido a vocábulos sem que para isso tenham que ir ao dicionário – algo que pode contribuir para o estímulo da confiança em agir no idioma. Em seguida os aprendentes devem buscar no dicionário a definição da palavra, bem como alguns sinônimos.

8) Observação e reprodução de situações de saudação, apresentação e despedida em diferentes âmbitos e contextos, atentando para a linguagem verbal e não-verbal (MD p. 06):

Atividades propostas:

- a) Observa la situación de despedida de Ernesto y su familia y escribe abajo cuáles fueron las expresiones usadas:
- b) Ahora en parejas, escriban cuáles son las expresiones de despedida que se acuerdan en español. Apúntenlas abajo y después preséntenlas a los compañeros.
- c) ¿Observa las actitudes de despedida (abrazos, besos, expresiones, postura) y haz una comparación con la misma situación en tu país.

Ao observarmos as situações de despedida entre falantes nativos, podemos atentar para a linguagem verbal (palavras e expressões utilizadas) e a não verbal (postura, gestos), ou seja, é possível observar a linguagem explícita e implícita. A atividade anterior (8) estimula o aluno a analisar as expressões utilizadas, a lembrar as que já sabe e a comparar com as atitudes de despedida em sua cultura-materna. Ao final, a apresentação das expressões aos colegas de classe favorece o aprendizado e o crescimento conjunto no idioma.

9) Pesquisa sobre palavras heterossemânticas (MD p. 06-07):

Atividades propostas:

Observa el diálogo en la casa de Chichina:

Don Horacio: a ver, Esteban. Cuéntanos un poco sobre tu viaje.

Esteban: fue fantástico, Don Horacio. Tuve ocasión de tomar un seminario en Cambridge (...) y pasar unas semanas en Londres, una ciudad fascinante.

Alberto: ¡Oh!, qué privilegio.

Esteban: sí, un privilegio.

La madre de Chichina: Esteban va a doctorarse pronto, ¿no?

Esteban: así es.

Ernesto: ¿medicina?

Esteban: no, Leyes.

Ernesto: Ah, Leyes.

- a) En parejas, discutan cuáles fueron las impresiones que tuvieron del diálogo y apúntenlas abajo:
- b) Analizando el contexto, ¿cuál es el significado de la expresión “**pronto**”?
- c) ¿El significado de “**pronto**” en español es el mismo en portugués? Justifica tu respuesta:
- d) ¿Te acuerdas de algunas palabras que tienen la misma escrita y diferente sentido en portugués/español? Con la ayuda de un compañero, apúntalas abajo:

A ocorrência de heterossemânticos (palavras com a mesma escrita e sentidos diferentes) é muito comum nos idiomas espanhol e português. Por meio dessa atividade (9) pretende-se estimular o aprendente a deduzir o significado das palavras heterossemânticas pelo uso contextualizado, e não somente pela escrita. É possível mostrar que a identificação do significado do vocábulo pode ser feita pelo contexto e pela análise contrastiva entre os dois idiomas. Em nossa compreensão, essa abordagem favorece o aprendizado significativo.

Com o propósito de considerar o conhecimento prévio do aluno, e que esse conhecimento sirva como estopim para o aprendizado conjunto da classe, a atividade orienta para que os aprendentes descrevam, em pares - e em seguida apresentem - outras palavras que atuem como heterossemânticos nos dois idiomas. É possível, ainda, incentivar reflexões sobre os motivos pelos quais as palavras adquirem diferentes significados em diferentes culturas.

Essa atividade proporciona também oportunidade para observar a ironia existente no diálogo entre Ernesto e Esteban, em que discute as profissões de médico e advogado e suas representações sociais.

10) Observação e comparação de ditos populares culturas alvo e materna (MD p. 07):

Atividades propostas:

Lee la frase de Ernesto:

“¿Tus padres no se dan cuenta de que cuanto más entierren los diamantes, más decidido está el pirata a robárselos?”

- a) Discute con tu compañero y escribe abajo en cuáles situaciones se usa y qué significa la expresión de arriba.
- b) En parejas, intenten descubrir algún dicho popular de su cultura que se asemeja al de arriba en el sentido y escríbanlo(s) abajo:
- c) ¿A qué/quién se refieren los pronombres “se” y “los”, en “robárselos”?
- d) ¿Te parece que el padre de Chichina aprueba el noviazgo de los dos? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.

Nesse excerto é possível atentar para diversos aspectos linguístico-culturais do idioma, como o significado de expressões idiomáticas ou ditos populares, as situações em que são usados na cultura alvo e materna, a estrutura da língua (uso de pronomes), situações de aprovação ou desaprovação etc.

11) Discussão sobre os costumes de diferentes povos a partir da exibição da cena e de posteriores investigações (MD p. 14):

Atividades propostas:

a) ¿Según el habla de Alberto, cuál es la costumbre en Argentina? ¿Por qué rechazan la botella de vino? ¿Te parece verdad o labia? ¿Por qué?

d) ¿Cómo lo describes el ritual con la planta de los peruanos? ¿Sabes qué planta es?

a) ¿Sabes por qué Cuzco es conocida como el corazón de América? Haz una investigación y presenta lo que has encontrado a tus compañeros.

A realização dessa tarefa³⁸ orienta o aprendente a observar e analisar diferentes costumes e rituais em diversas culturas. Além disso, são incentivados a investigar o fato da cidade de Cusco ser conhecida como o coração da América. A nosso ver, o estímulo à realização de pesquisas extraclasse conduz o aprendente a tornar-se autônomo no processo de aquisição do idioma.

12) Reflexão sobre o sentido do uso de determinados tempos verbais em situações de comunicação (MD p. 07):

Atividades propostas:

Lee atentamente el fragmento del diario de Ernesto:

“Yo escuchaba chapotear en el barco los pies descalzos y presentía los rostros anochecidos de hambre. Mi corazón fue un péndulo entre ella y la calle. No sé con que fuerza me libré de sus ojos, me zafé de sus brazos. Ella quedó nublando de lágrimas su angustia tras de la lluvia y el cristal”

a) Apunta todos los verbos e identifica en qué tiempo están.

b) ¿Cuál es el tiempo verbal más usado? ¿Por qué?

³⁸ Neste trabalho o termo *tarefa* está sendo usado no sentido de trabalho a ser executado envolvendo dificuldade, esforço ou prazo determinado, conforme definição do dicionário Aurélio.

Nessa atividade os aprendentes são levados a refletir sobre o uso dos tempos verbais no passado, tendo em vista o contexto apresentado no excerto da cena. Novamente parte-se de situações autênticas de comunicação para análise dos usos da língua. A atividade pode ser complementada ao pedir para que os aprendentes relatem outras situações em que os mesmos tempos verbais são utilizados.

13) Leitura e discussão de um capítulo de um dos livros no qual o filme se baseia (MD p. 08):

Atividade proposta:

Ahora haz la lectura del capítulo del libro “Notas de Viaje”, de Ernesto “Che” Guevara, de donde se retiró este fragmento, y haz una comparación con lo que se presenta en la película. En seguida, escribe tus impresiones:

Alguns excertos transcritos nas atividades fazem parte originalmente do livro *Notas de Viaje*, de Ernesto Guevara, no qual se baseou o filme. No intuito de promover uma aproximação do aprendente com a literatura, com a fonte geradora do filme, essa atividade orienta os alunos a fazerem uma leitura do capítulo “*paréntesis amoroso*”, do livro em questão. Após a leitura, discute-se quais aspectos do livro foram ou deixaram de ser abordados na cena. Entendemos que trazer a literatura para a sala de aula, como um complemento do filme, contribui significativamente para o enriquecimento das discussões em sala de aula, denotando maior sentido ao ensino do idioma.

14) Identificação de expressões usadas ao convidar para dançar, jantar etc. e aferição de outras ocasiões em que as mesmas expressões poderiam ser usadas (MD p. 12):

Atividades propostas:

Contesta a las preguntas sobre la escena del baile en la alcaldía:

- a) ¿Qué expresión usa Ernesto al invitar una chica a bailar?
- b) ¿Discute con un compañero y apunta abajo en qué otras situaciones podríamos usar la misma expresión?

A atividade proposta visa não somente analisar quais expressões foram usadas em determinados diálogos – no caso, a expressão utilizada ao convidar alguém para dançar – mas também verificar em que outras situações o mesmo enunciado faria sentido.

15) Análise de expressões usadas para persuasão (MD p. 09):

Atividade proposta:

d) ¿Cuáles son los argumentos utilizados por Ernesto y Alberto para que sean recibidos en la casa?

Ao solicitar que o aluno escreva o diálogo visto do filme, parafraseando os argumentos utilizados pelos personagens, objetiva-se não somente exercitar a escrita, mas também voltar o olhar para aspectos linguísticos e extralinguísticos utilizados pelos falantes nativos do idioma ao tentarem convencer alguém de algo. É possível observar como os falantes se comportam culturalmente nessa situação, analisando as informações culturais contidas na cena, como postura dos falantes, escolha de determinadas expressões e vocábulos, tom de voz etc.

16) Previsão de acontecimentos seguintes aos da cena exibida (MD p. 11);

Actividades propostas:

Observa el diálogo entre Alberto y Ernesto:

Alberto: ¿Sabes cuál es el problema, Fuser? Tu puta honestidad. Podrías decir una mentirita de vez un cuando para ayudar, ¿no?

Ernesto: A ver... Sostenela un segundo (la moto).

Alberto: Ey. ¿Qué hacés?

Ernesto: vení.

- a) Discute con tu compañero qué piensan que va a pasar en la escena siguiente al diálogo, y escribe abajo sus suposiciones (las tuyas y las de tu compañero):
- b) Escribe con tus palabras qué decía la noticia del periódico sobre Alberto y Ernesto:
- c) ¿Y tú? ¿Has contado alguna vez alguna mentirita que te favoreció en algo? ¡Cuéntanos!

Esta tarefa é subdivida em três atividades distintas. Primeiramente pede-se para que o aprendiz, a partir da visualização da cena, preveja o que acontecerá na cena seguinte, utilizando-se de seus conhecimentos prévios de mundo e do idioma-alvo – algo que contribui para o estímulo de sua criatividade. Em seguida (item b), é pedido para que o aluno interprete

uma notícia de jornal descrita na cena por meio de paráfrase. Por último, pede-se que ele faça uma comparação entre o ocorrido na cena do filme e alguma situação de sua vida pessoal – neste caso, o fato de contar uma mentira que favoreça alguém ou algo. Em nossa compreensão, essa atividade é capaz de promover momentos de descontração em sala de aula. Entendemos que essa mesma atividade poderia causar constrangimentos se fosse aplicada em outras culturas, mas tratando-se da cultura brasileira, é muito comum a ocorrência desse tipo de situação em diversos contextos e, portanto, dificilmente haveria razões para constrangimentos ao revelá-las.

17) Identificação de outras línguas faladas em países hispanofalantes além do espanhol (MD p. 13):

Atividade proposta:

¿Te parece que la conversación entre el padre y su hijo ocurre en español? Si no, ¿qué otra lengua hablan? ¿Hay otras lenguas e/o dialectos en Chile? ¿Cuáles? Haz una investigación para la próxima clase.

Uma das cenas do filme é utilizada como estímulo para investigações sobre outros idiomas falados nos países onde o espanhol é a língua oficial. Nesse caso, o país em questão é Chile. Na cena, há uma conversa entre pai e filho em quéchua, e nesse momento não aparece nenhuma legenda. Pelo contexto da cena, é possível identificar que são chilenos e que não estão falando espanhol. A partir dessa cena, recomendamos que o professor omita a informação de que a língua falada ali é o quéchua, e estimule os alunos a buscar essa informação por meio de pesquisa extraclasse. Em nossa compreensão, esse tipo de atividade contribui para gerar maior autonomia no processo de aquisição da língua – um dos pressupostos básicos da educação pós-moderna (GADOTTI, 1993).

Ao trazerem os resultados de suas pesquisas para a sala de aula para ser compartilhados com os companheiros de classe, o aprendente sente-se (particip)ativo no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gadotti (1993), o *conhecimento é adquirido por meio de participação e não por meio de instruções diretas*.

18) Promoção de debates sobre assuntos polêmicos suscitados pelas cenas (MD p. 19):

Atividade proposta:

¿Estas de acuerdo con Ernesto, de que no se puede hacer una revolución sin tiros? ¿Cómo crees que se puede hacer una revolución? ¿Cómo cambiar las cosas?

Nessa tarefa, o aprendente é levado a responder a perguntas feitas pelo personagem e/ou dar opinião a respeito de algo mencionado no filme. O intuito desse tipo de atividade é atuar como estopim para situações interativas de comunicação entre os aprendentes. No caso específico, as perguntas: “*É possível fazer uma revolução sem tiros?*” ou “*O que fazer para mudar as coisas?*” podem atuar como geradoras de debates significativos, evidenciando diferentes opiniões e sentimentos sobre manifestações populares e pessoais, além de problemas sociais, políticos e ideológicos em diferentes culturas.

19) Analogia entre o ocorrido na cena e fatos da vida pessoal do aprendente (MD p. 10; p. 21):

Atividade proposta (MD p. 10):

Lee el trecho del diario”

Querida viejita: ¿Qué es lo que se pierde al cruzar una frontera? Cada momento parece partido en dos. Melancolía por lo que quedó atrás y, por otro lado, todo el entusiasmo por entrar en tierras nuevas”.

¿Tuviste la experiencia de cruzar una frontera? ¿De un país a otro? ¿O en la vida? ¿La sensación fue la misma de Ernesto? Escríbela y después, cuéntanosla.

Atividade proposta (MD p. 21):

Lee la frase de Ernesto y responde:

“Yo ya no soy yo. Por lo menos no soy el mismo yo interior”

¿Ya has pensado lo mismo? ¿En cuál(es) situación(es)?

As duas atividades ilustradas no quadro anterior podem atuar como elementos deflagradores de situações de comunicação e interação significativas. Na primeira atividade o espectador presencia a cena em que o personagem expõe seus sentimentos ao cruzar uma fronteira. Da mesma forma, o aluno é levado a expor os seus sentimentos em uma mesma

situação. Esse é também um exercício para colocar-se no papel do outro, não somente como falante da língua, mas também de alguém que pode ter vivido o mesmo acontecimento.

Na segunda atividade o aprendente é levado novamente a estar na situação do outro (alteridade) e a refletir sobre episódios que o levaram a pensar que já não era mais o mesmo.

20) Organização de diálogos distribuídos em partes aleatórias (MD p. 15);

Atividades propostas:

a) Antes de mirar la escena, intenta, con ayuda de un compañero, organizar el diálogo abajo: (cada pareja recibe recortes del diálogo, separados)

- Buenas tardes
- Buenas tardes
- ¿Qué tal?
- ¿Cómo se llama?
- Ernesto. Mucho gusto.
- Sí ahí mismo.
- De ahí somos.
- No teníamos mucho.
- Sólo unas tierras secas y difíciles
- Eran de su abuelo
- Eran nuestras hasta que llegó el terrateniente y nos sacó a patadas.
- Y a eso le llaman progreso
- Entonces tuvimos que dejar a nuestro hijo con la familia y empezar a viajar para encontrar trabajo.
- Tratando de escapar de la policía de Gonzáles Videla que nos quería meter presos.
- ¿Por qué?
- Porque somos comunistas.
- Ahora vamos a la mina.
- Si tenemos suerte, encontraremos trabajo ahí.
- Parece que son tan peligrosas que ni se fijan de qué partido es uno.
- ¿Ustedes andan buscando trabajo?
- No. Nosotros no estamos buscando trabajo.
- ¿No?
- Entonces ¿Por qué viajan?
- Viajamos por viajar
- Benditos sean.
- Bendito sea su viaje.

b) Ahora escuchen la escena y verifiquen si han organizado correctamente el texto

Além de configurar-se como uma atividade lúdica estimuladora da capacidade cognitiva do aluno, a tarefa selecionada para que os alunos pudessem organizar os diálogos é repleta de informações culturais, sociais e políticas que podem (e devem) ser exploradas em sala de aula. Trata-se de um diálogo entre Alberto e Ernesto e um casal de comunistas que

foram expulsos de suas terras. O conteúdo do diálogo que aprendentes tiveram que organizar pode servir de estímulo para reflexão sobre a situação dos comunistas em diferentes épocas e em diferentes culturas, sobre pessoas que são expulsas de suas terras, sobre a questão dos Sem Terra no Brasil e no mundo etc.

21) Discussão sobre aspectos sócio-políticos no contexto histórico do filme em comparação com o contexto atual brasileiro (MD p. 17);

Atividades propostas:

Lee el fragmento del diario y coméntalo:

“Al salir de la mina, sentimos que la realidad empezaba a cambiar. ¿O éramos nosotros? A medida que nos adentramos en la cordillera, encontramos cada vez más indígenas que ni siquiera tienen un techo en lo que fueron sus propias tierras.”

¿Te parece que ese problema de los indígenas se repite en Brasil? ¿Cuál es la situación de los indígenas en tu país? Si necesario, haz una investigación.

A proposta inicial dessa atividade é refletir sobre a questão dos indígenas, em um panorama histórico. Esse tema é gerador de debates sociais, históricos, políticos e ideológicos, pelo fato de muitos povos terem a cultura indígena como parte de sua cultura, especialmente os hispanoamericanos. Por meio dessa atividade, os aprendentes são levados a observar e pesquisar a situação dos indígenas no Brasil e em outros países da América do Sul.

22) Análise sobre diferentes formas de celebração e comemoração de aniversários (MD p. 20):

Atividade proposta:

Canción de cumpleaños

*Cumpleaños feliz
Te deseamos a ti
Cumpleaños, Ernesto
Que los cumplas feliz*

Describe, con ayuda de un compañero, cómo es la ceremonia de cumpleaños de Ernesto y haz una comparación con tu cultura. Apunta abajo las semejanzas y diferencias.

Comemoração de aniversário é um tema cultural bastante interessante e significativo para ser abordado em sala de aula. Nessa atividade, os alunos são estimulados a descrever a cerimônia de aniversário que veem no filme e a fazer uma comparação com comemorações realizadas no Brasil, analisando aspectos diversos, como: diferentes formas de cantar a canção, mensagens contidas nessas canções, maneiras de cumprimentar o aniversariante (expressões linguísticas e corporais), tipos de festas realizadas, comidas típicas dessas festas e vários outros aspectos. Pode-se, ainda, investigar a origem desse tipo de comemoração nas antigas civilizações.

23) Analogia entre imagens e textos (MD p. 24):

Atividades propostas:

En parejas, relacionen las fotos abajo (indicadas con números) con las frases sacadas de la película (indicadas con letras)

O intuito dessa atividade é retomar as principais cenas do filme, estimulando a memória visual do aprendente. Esse também pode ser um momento propício para que ele expresse qual cena lhe chamou mais atenção e por quê.

24) Atividade com a trilha sonora do filme (MD p. 25);

Atividades propostas:

Ahora vamos a escuchar la canción que ganó el Oscar en la categoría de Mejor Canción Original, en 2005, y completar los espacios.

- a) ¿En tu opinión, hay un mensaje en la canción? ¿Cuál?
- b) ¿te acuerdas de otras canciones en las que haya un mensaje?

O trabalho com a trilha sonora do filme em sala de aula, além de atuar como um bom exercício auditivo, também pode ser estímulo para discussões sobre a(s) mensagem(s)

contida(s) na canção. No caso do filme *Diários de Motocicleta*, é possível abordar o fato de a música ter sido ganhadora do *Oscar de Melhor Canção Original* em 2005, e do que isso representa.

Sobre a exploração da trilha sonora do filme em sala de aula, Napolitano (2003), recomenda que uma das atividades que se pode desenvolver por meio dela é atentar para *a intenção dos responsáveis pela trilha sonora e do diretor ao escolher determinados sons para acompanhar a imagem* (p. 96). O autor explica que:

A trilha sonora (ruídos, efeitos e músicas) é um elemento expressivo fundamental, cuja função é reforçar os efeitos emocionais ou o sentido de uma sequência. Em alguns casos, ela pode antecipar o desfecho da sequência em alguns segundos, ou mesmo desviar a atenção do espectador. Todos esses elementos são absorvidos inconscientemente, mas são produtos de escolhas dos profissionais que fazem o cinema, com fins determinados (NAPOLITANO, 2003, p. 95-96).

A asserção do autor salienta a relevância em abordar a trilha sonora, e nos dá pistas de como ela pode ser trabalhada em sala de aula.

25) Atividade com os “extras” do filme (MD p.26):

Atividade proposta:

Ahora vas a ver una de las escenas que no hizo parte de la película. Corrige las informaciones que están subrayadas en la transcripción, y que están equivocadas:
En tu opinión, ¿por qué esta escena no hizo parte de la película?

Os extras normalmente não são vistos pela maioria dos espectadores, mas abordá-los didaticamente significa trazer para a sala de aula reflexões sobre os motivos pelos quais determinadas cenas não fizeram parte do filme.

26) Dramatização de cena (MD p. 22):

Atividade proposta:

Formen grupos y elijan cada uno el personaje que prefieren para hacer una lectura dramatizada de la escena del bar, que sigue:
(si quieren, pueden elegir otra escena)

O objetivo de estimular o aprendente a dramatizar determinada cena do filme envolve indiretamente a questão da cultura e identidade. A dramatização pode atuar como estímulo para que o aprendente vivencie, ainda que em uma situação artificial, comportamentos linguístico-culturais do outro. Entendemos que essa representação contribui para que o aprendente se sinta mais seguro e confiante em situações reais de comunicação.

27) Elaboração e publicação (na internet) de uma crítica sobre o filme (MD p. 30):

Atividade proposta:

Como tarea vas a escribir una crítica de la película para que la publiquemos en Internet. Puedes inspirarte en algunas de abajo:

Essa tarefa, proposta após a visualização do filme, objetiva dar voz ao aprendente, para que ele expresse sua opinião sobre o filme que acaba de ver. Para que essa atividade torne-se ainda mais significativa, sugerimos a publicação do seu conteúdo na internet. Inserimos no MD algumas críticas ao filme publicadas por internautas, para que o aluno familiarize-se com esse gênero textual.

Os itens descritos anteriormente são apenas algumas mostras das atividades que o filme permitiu que desenvolvêssemos. Como indicam as tarefas propostas, as ações abordadas ao longo do curso de língua espanhola visaram, principalmente, o uso comunicativo da língua, por meio de atividades com forte ênfase no sentido. Objetivou-se, ainda, tornar o material flexível, permitindo a inserção de outros conteúdos que fossem relevantes e significativos para o aprendente.

Em um curso de LE baseado em conteúdo (CBI), é o próprio conteúdo que dita a sequência de itens linguísticos a serem trabalhados em sala de aula e não um planejamento

prévio (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989). Significa ampliar as possibilidades do que pode ser abordado em sala de aula, considerando as necessidades dos alunos e os interesses nos temas que o conteúdo selecionado – no caso, o filme – suscitar. Significa, ainda, ampliar as possibilidades do aprendizado significativo.

O processo de elaboração do MD gerou várias inseguranças em vários aspectos. Tínhamos a preocupação em relação ao número de atividades que a apostila deveria ter; ao filme a ser escolhido (se deveria ser inédito aos alunos ou não – e caso não fosse, como seria a abordagem); ao tempo de duração de cada unidade ou atividade; ao número de cenas que poderiam ser trabalhadas em cada aula. No entanto, sabíamos que estas e outras inseguranças só seriam elucidadas mediante a aplicação do material.

Ao finalizarmos a elaboração do material, outra preocupação surgia, fundamentalmente em relação à sua densidade, já que, aparentemente, eram muitas atividades para a exploração didática de único filme. Isso significaria muitas pausas durante a exibição para o desenvolvimento das tarefas – algo que poderia tornar as aulas densas, e deixar os alunos entediados.

Em contrapartida, as várias pausas durante a exibição do filme poderiam atuar como agente motivador para que os aprendentes se interessassem pelo conteúdo da próxima cena, pela continuidade da história. Além disso, o preparo de diversas atividades poderia estimulá-los ao invés de cansá-los.

Os resultados da aplicação do MD - bem como do filme como conteúdo didático para o ensino da língua espanhola - na visão dos participantes serão abordados no capítulo seguinte (capítulo V), no qual faremos a análise dos dados.

CAPÍTULO V

Análise dos dados e discussão dos resultados

Este capítulo está dividido em quatro seções principais. Na seção 5.1 falaremos sobre as expectativas dos participantes antes do início do curso de espanhol e suas crenças sobre o uso de filmes em sala de aula. Nas seções seguintes (5.2, 5.3 e 5.4) analisaremos a exploração didática do filme *Diários de Motocicleta*, indicando quais temas e aspectos o filme nos permitiu trabalhar em sala de aula.

5.1 Expectativas dos participantes antes do início do curso

Para que pudéssemos fazer um levantamento sobre quais aspectos os alunos consideram relevantes no aprendizado de língua estrangeira, perguntamos no questionário 1 (ver apêndice 2), quais habilidades consideram importantes para serem desenvolvidas em sala de aula. Foram indicadas, por ordem decrescente: produção oral (95,2%), compreensão oral (76,1%), compreensão e produção escrita (ambas com 71,4%). Indicaram, ainda, conhecimento de gramática (66,6%) e conhecimentos de aspectos linguístico-culturais (66,6%) como aspectos importantes no aprendizado do idioma (ver gráfico 3).

As respostas demonstram que a prioridade da maioria dos aprendentes que se inscreveram para o curso é a oralidade, ou seja, a preferência é o aprendizado da língua para a comunicação oral. Outro dado interessante foi a ocorrência do mesmo número de respostas nos quesitos “gramática” e “aspectos linguístico-culturais”, o que demonstra que os participantes da pesquisa consideram igualmente importantes o trabalho com a cultura e com a estrutura da língua para o desenvolvimento da competência comunicativa.

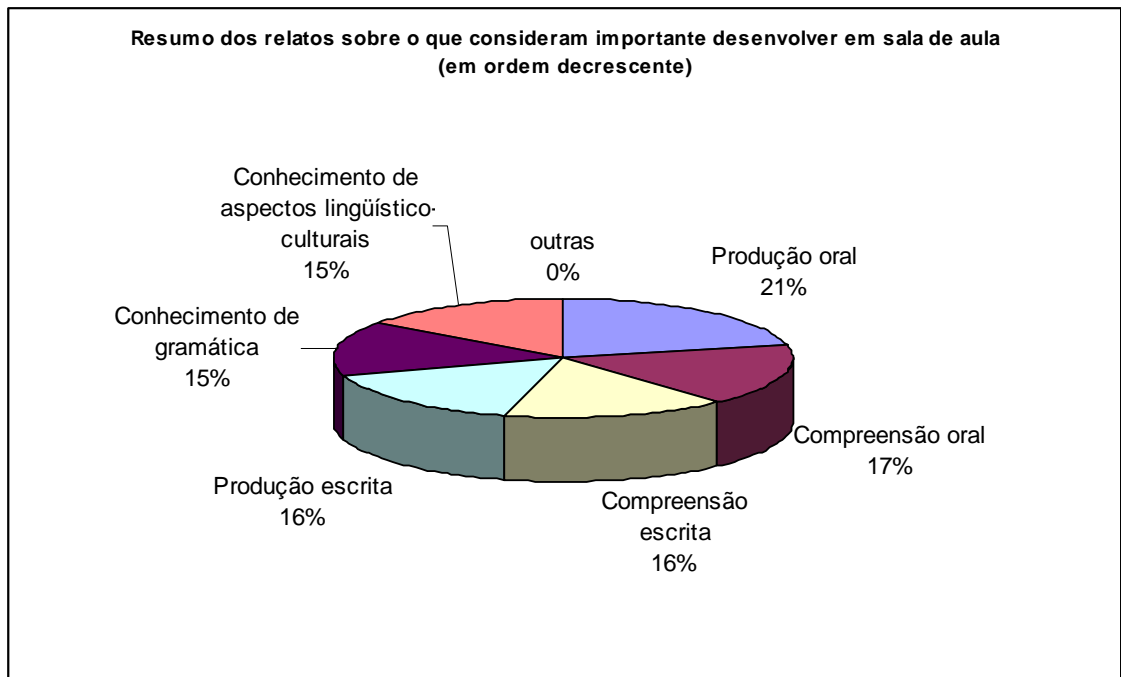


Gráfico 3 - Aspectos que os alunos consideram importante desenvolver em sala de aula

Ao visualizarmos o gráfico 3 é possível verificar que as habilidades mencionadas pelos alunos, consideradas importantes para serem desenvolvidas em sala de aula, estão em equilíbrio, algo que revela uma ampla concepção de ensino de LE, ou seja, os participantes percebem a importância de trabalhar as diversas habilidades lingüísticas em conjunto .

Houve uma pergunta específica para que soubéssemos o grau de importância dado pelos alunos ao trabalho com a gramática em sala de aula. Os resultados obtidos indicam que 61,9% elegeram a opção “muito importante”, e 47,6% elegeram a opção “necessário”. Nenhum participante elegeram as opções “indiferente”, “pouco importante” ou “desnecessário” – o que demonstra a crença dos aprendente na relevância em abordar a estrutura da língua. Essa dedução pode ser confirmada nas respostas abertas dos participantes, ao justificarem suas opiniões sobre o conhecimento da gramática (ver quadro 9).

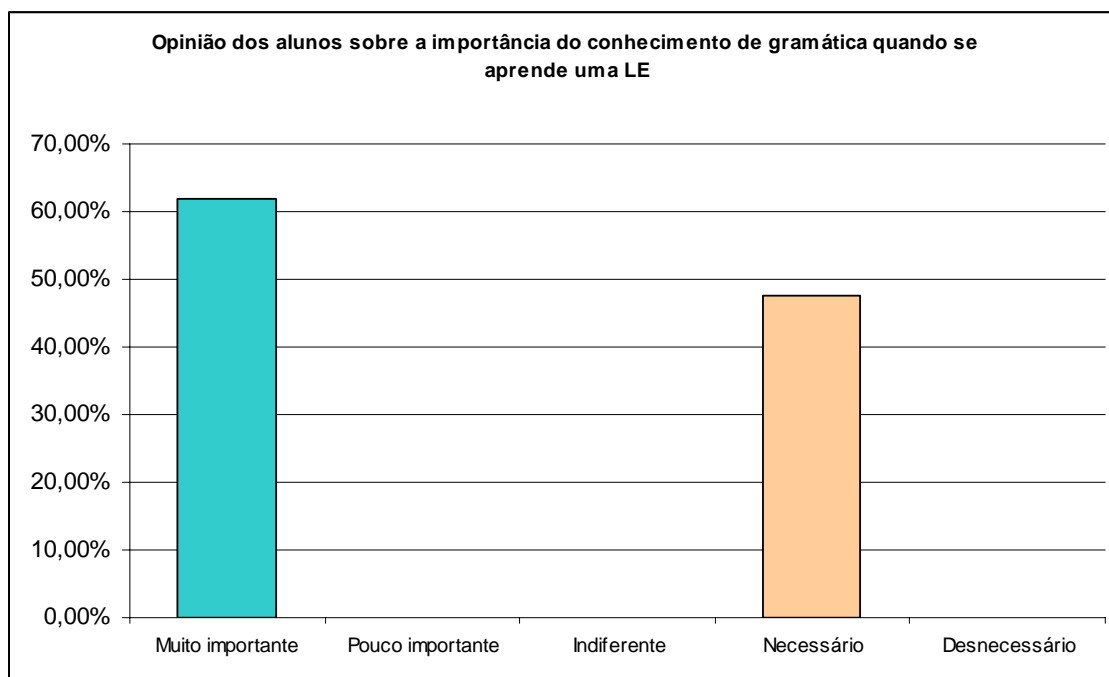


Gráfico 4 – Opinião dos alunos sobre a importância do conhecimento de gramática quando se aprende uma LE

Classificação	Nº de alunos	Argumentos
Muito importante	13	<i>Importante para falar e compreender textos; é a base do idioma; é fundamental; é comparando as gramáticas que se aprende o idioma; para comunicar-se bem; porque engloba todo o aprendizado; é importante somado à compreensão auditiva e produção oral; para que não falemos oportunhol; para falar corretamente sabendo o porquê de cada palavra empregada; é o que torna o aluno capaz de falar corretamente, para dominar a escrita, porque é a alma de uma língua.</i>
Pouco importante	0	
Indiferente	0	
Necessário	10	<i>Para conhecer e compreender melhor a estrutura da língua; porque é a base de construções frasais; para escrever e falar mais precisamente; porque não se pode construir orações sem o conhecimento gramatical; a gramática ajuda a aclarar algumas dúvidas</i>
Desnecessário	0	

Quadro 9 - Resumo dos argumentos utilizados pelos alunos ao relatarem sua opinião sobre o conhecimento de gramática quando se aprende uma língua estrangeira

Nota-se que o principal argumento daqueles que mencionam a gramática como “*muito importante*” é o de que para “dominar a língua” é necessário o conhecimento de suas regras.

Um dos alunos afirma que *a gramática é a alma de uma língua*. Os argumentos daqueles que elegeram a opção “*necessário*” não diferem muito dos anteriores.

Sabemos que a competência linguística, tida como necessária ao desenvolvimento da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; SAVIGNON, 2001) envolve o conhecimento das regras de funcionamento da língua. Sabemos, portanto, que a estrutura deve ser abordada em sala de aula de língua estrangeira (ELLIS, BASTURKMEEN e LOEWENS, 2004). No entanto, de acordo com os pressupostos teóricos do CBI como forma de ensino comunicativo de LE, a gramática não deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Se partimos da explicitação da regra, o aluno pode não conseguir relacionar tal regra com o seu uso em situação real. Se partimos de situações autênticas de comunicação, em que evidencia-se o uso de determinada estrutura na interação, o trabalho com a gramática torna-se significativo.

5.1.2 – Expectativas dos participantes sobre o filme como recurso didático

Antes do início do curso planejado para a coleta de dados, queríamos saber as opiniões, sugestões, crenças e expectativas dos participantes sobre aprender espanhol tendo o filme como recurso didático. A importância dessas informações consiste em obter dados para poder conduzir o curso de maneira significativa para os aprendentes, já que por meio do CBI é possível focar o aprendizado em seus interesses em relação ao uso da língua (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989)

No intuito de conhecer as opiniões dos participantes sobre aprender língua tendo o filme como conteúdo, fizemos a pergunta aberta: “*Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê?*” As respostas foram reproduzidas no quadro 10, a seguir:

A1	Adoro filmes. Creio que vou gostar do curso
A2	Sim. Dá para trabalhar inúmeros aspectos da língua, como gramática, vocabulário, entonação, além de ser divertido e mais próximo da realidade.
A3	Sim. Assistir a filmes em outra língua traz o conhecimento de expressões usadas no dia-a-dia, usos e costumes da língua estudada, o que contribui para o aprendizado e fixação das aulas.
A4	Sim, porque as aulas se tornam mais dinâmicas e próximas da realidade.
A5	Sim porque adoro a língua espanhola e cinema.
A6	Sim. O contato mais direto com a sonoridade e o uso de expressões em outra língua fica melhor delineado e auxilia na aquisição de traquejo ao lidar com outra língua.
A7	Sim porque através deles tomamos contato com diversos aspectos culturais de um povo.
A8	Seria interessante, mas tudo depende da escolha dos filmes e do modo como a aula seria conduzida.
A9	Não me importa, só gostaria que a aula fosse bem planejada.
A10	Sim, pois é uma nova experiência.

A11	Sim. Tenho pouca facilidade em aprender línguas estrangeiras com livros, mas músicas e filmes sempre me ajudaram nesse tipo de aprendizado. Além disso, o filme abrange outros aspectos.
A12	Sim, pois é diferente e mais interessante. É melhor do que ficar só na gramática. Os filmes geram debates interessantes.
A13	É uma experiência interessante porque seria trabalhado um aspecto de visualização de culturas, audição mais fluente, além de possibilitar discussões sobre o enredo e personagens do filme.
A14	Me interessa bastante por cinema e acredito ser bastante proveitoso, mesmo que ainda tenha limitações para compreender falas em espanhol.
A15	Sim porque sou apaixonada por cinema. Além da língua, há a imagem, que ajuda na compreensão do texto. A massa de informações de um filme é muito maior que a de um simples texto
A16	Sim. É muito mais dinâmico e rico
A17	Sem dúvida. Aprecio muito a sétima arte. Como metodologia aplicada, deixa as aulas mais ágeis e leves.
A18	Seria bom, para melhor entendimento da vida e da arte.
A19	Sim, porque o filme tem um caráter dinâmico. Além da língua, vemos imagens e a maneira de ser de hispânicos. Também vemos entonações e expressões. Quando se ouve e se vê, se entende melhor.
A20	Sim. É uma maneira fácil de conhecer outras culturas
A21	Sim. Creio que será agradável e prazeroso.

Quadro 10 – expectativas dos alunos sobre aprender espanhol com filmes

As respostas indicam visões positivas dos participantes sobre o filme como recurso didático. Apenas 01 aluno afirmou ser indiferente; para ele o importante é o bom planejamento da aula (A9).

É interessante observar os argumentos utilizados pelos participantes ao justificarem o aprendizado da língua espanhola por meio de filmes. Eles veem o filme como um recurso que os aproxima da realidade linguística e cultural do idioma-alvo, por possibilitar o contato com o uso da língua no dia a dia. Além disso, mencionam o cinema como meio para promover aulas mais dinâmicas, auxiliar na compreensão e aquisição do idioma (através das imagens), gerar debates em sala de aula, e trabalhar diversos aspectos e habilidades linguísticas.

Para conhecer as expectativas dos participantes sobre o curso mediado pelo cinema, fizemos a pergunta aberta: *Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com utilização de filmes? Que tipo de atividades deve ter?* As respostas podem ser conferidas no quadro a seguir:

A1	Acho que vai haver cortes para que possamos analisar algumas falas, abordando a gramática, algumas expressões e sotaques que distinguem “os espanhóis”.
A2	Bastante discussão e embasamento teórico, como gramática e vocabulário, sendo utilizados nas discussões e observados no filme.
A3	Deve ter discussões a respeito dos acontecimentos do filme, sobre o pano de fundo, sobre a sociedade e a história do filme.
A4	Discussões, interpretações diversas, resenhas, atividades escritas.
A5	Aulas dinâmicas, com discussões interessantes, conversação.
A6	A exibição do filme deve ser paralela a uma discussão do conteúdo observando semelhanças e diferenças com a realidade dos expectadores (alunos), depois se seguir uma análise de vocábulos desconhecidos e posterior estudo gramatical.
A7	Gostaria de assistir aos filmes na íntegra e depois cada aluno diria o que mais lhe chamou a atenção:

	aspectos linguísticos, históricos, culturais etc.
A8	Deve ter uma discussão após os filmes
A9	Não sei. Assistir e comentar?
A10	Interação entre os alunos e a professora, debates, exercícios extra-classe.
A11	Análise de como são utilizadas as construções na fala, conversação sobre o contexto, vocabulário, questões de interpretação.
A12	Representar uma cena do filme (teatro), debates, seminários.
A13	O mais dinâmica possível, sem faltar exposição de vocabulários e expressões. Discussões pós filme são atividades que podem enriquecer muito a aula.
A14	Deve focar na compreensão oral, sem esquecer de trabalhar os traços da cultura e da gramática embutidos na fala dos personagens.
A15	Exibição do vídeo e uma mesa-redonda logo após. Debates sempre incrementam a discussão de um assunto qualquer. Escrever resenha também é interessante.
A16	Uma aula com filmes deve ser dinâmica, deve ser baseada na compreensão detalhada da língua, sua gramática, sua fala e audição.
A17	Atividades orais e escritas relativas ao que foi visto no filme.
A18	Filmes, conversação, gramática e leitura.
A19	Atividades de escrita, conversação, entonação, entendimento de aspectos culturais e linguísticos.
A20	Interpretação e discussões sobre o filme.
A21	Assistir e interromper as cenas para as explicações do professor.

Quadro 11 – expectativas dos alunos sobre o desenvolvimento do curso

A maioria das respostas (57,1%) relata a importância de haver discussões, debates e interação em sala de aula durante a exibição do filme. Somente um dos participantes menciona a intenção de assistir ao filme na íntegra, seguido de discussões. Em nossa compreensão, a exibição do filme sem interrupções não é a melhor abordagem para sua exploração didática no ensino de LE, porque muitos elementos que poderiam ser discutidos na classe passariam despercebidos. Entendemos que os debates tornam-se mais ricos e dinâmicos com as pausas previstas entre a exibição das cenas.

Constatamos, de modo geral, que o planejamento do curso de espanhol tendo o filme como conteúdo didático ia ao encontro das expectativas dos participantes, já que nossa intenção era prover um espaço aberto para discussões em aulas dinâmicas e interativas, com atividades com forte ênfase no sentido e no uso da língua para a comunicação.

Algumas dessas atividades são descritas na próxima seção, em que pode-se verificar a abordagem da professora no desenvolvimento do curso de espanhol com a utilização do filme *Diários de Motocicleta* como conteúdo didático.

5.2. Exploração didática do filme *Diários de Motocicleta*

Neste subitem pretendemos mostrar de que forma o filme *Diários de Motocicleta* foi explorado didaticamente em sala de aula. Optamos por apresentar os dados a partir dos temas

que foram suscitados a partir do filme, relatando os momentos de interação entre os participantes.

Tínhamos a preocupação de que o trabalho didático com o filme fosse realizado de modo que seu conteúdo atuasse como propulsor de situações autênticas de comunicação. Sabemos que a informação linguística e cultural contida em cada cena é passível de exploração. Cada cena contém um tema, uma mensagem, um diálogo autêntico na língua-alvo, aos quais o professor deve dar atenção.

Nosso intuito não era esgotar as possibilidades de exploração didática de cada cena – já que este trabalho resultaria em um curso muito extenso - mas selecionar alguns trechos do filme que, na nossa compreensão, possibilitariam a realização de atividades relevantes e significativas para o grupo participante da pesquisa.

O filme *Diários de Motocicleta* possibilitou a realização de muitas atividades significativas, fundamentalmente porque atuou como alavanca na promoção de debates geradores de situações comunicativas autênticas.

O curso de espanhol tendo o filme *Diários de Motocicleta* como conteúdo possibilitou a exploração didática de diversos temas, suscitados a partir de aspectos históricos, políticos, sociais, ideológicos, culturais e linguísticos – os quais relataremos no próximo item.

Em nossa compreensão, o fato de o filme *Diários de Motocicleta* favorecer a exploração de temas diversos poderia contribuir para gerar uma identificação dos aprendentes com as atividades propostas a partir dele. Para Moran (2002):

A força da linguagem audiovisual está em que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos, e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. (MORAN, 2002, p. 02)

O autor salienta que sempre há uma identificação do espectador com as imagens que visualiza. Em nossa compreensão, a grande variedade de temas e aspectos que pretendíamos explorar em sala de aula só ampliaria essa possibilidade de identificação.

Em um curso planejado a partir dos princípios do CBI é importante o trabalho com atividades com as quais o aprendente se identifica, e que promovam, além da interação, reflexão sobre o aprendizado. Dessa forma, o aprendente é motivado a agir e negociar

significados na língua-alvo a partir do interesse no conteúdo que lhe é apresentado (MET, 1999).

Sabemos que nem todos os aprendentes aprendem uma LE pelo mesmo motivo, nem têm os mesmos interesses ao agir na língua-alvo (SAVIGNON, 2001). Esse é mais um motivo para trabalharmos com a maior diversidade possível de atividades e temas que estimulem o aluno à interação significativa.

O curso temático de LE, como um modelo de CBI, prevê a abordagem de temas interessantes aos aprendentes, de forma que se apresente como um contexto rico para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989).

Nos próximos subitens apresentaremos os temas que foram explorados em sala de aula a partir da exploração didática do filme *Diários de Motocicleta*.

5.2.1 Aspectos político-sociais

A relevância em discutir aspectos políticos-sociais em sala de aula de língua estrangeira deve-se ao fato de que essa discussão pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do aprendente, possibilitando analisar esses aspectos na cultura do outro e comparar com a própria cultura.

Os temas de cunho social e histórico que o filme *Diários de Motocicleta* possibilitou explorar foram: 1) situação dos índios e dos camponeses na América Latina e no Brasil; 2) história política do Chile nos anos 40 e 50; 3) civilização inca.

O tema *Situação dos índios na América Latina e no Brasil* surge no filme quando os personagens Ernesto e Alberto, em sua jornada pela América Latina, encontram indígenas e trabalhadores rurais que foram expulsos de suas terras. A partir daí, os aprendentes são estimulados a refletir sobre a situação dos indígenas naquela ocasião e comparar com os tempos atuais, em ambas as culturas: alvo e materna. Contribui para essa discussão as pesquisas extraclasse realizadas pelos participantes tendo o tema dos índios como fundamento.

A seguir reproduzimos as atividades do material didático (MD p. 17) que abordaram essa questão:

Escena 8 – Corazón de América

Actividad 41:

Lee el fragmento del diario y coméntalo:

*“Al salir de la mina, sentimos que la realidad empezaba a cambiar. ¿O éramos nosotros?
A medida que nos adentramos en la cordillera, encontramos cada vez más indígenas que ni siquiera tienen un
techo en lo que fueron sus propias tierras.”*

Actividad 42

¿Te parece que ese problema de los indígenas se repite en Brasil? ¿Cuál es la situación de los indígenas en tu país? Si necesario, haz una investigación.

Os alunos investigaram qual a porcentagem de índios em vários países, fazendo uma comparação com diversos estados brasileiros; o índice de mortalidade entre os indígenas; o fato de não terem a posse de suas terras etc.

O interesse gerado pelo tema fez com que as pesquisas não se limitassem apenas aos aspectos sociohistóricos dos índios. Orientada pela professora-pesquisadora, a classe decide ir além e fazer um levantamento de canções que tenham o índio como tema, que cantam o índio e sua história, sua luta e suas crenças, em vários países da América do Sul, inclusive no Brasil. Na aula seguinte os aprendentes compartilham com os demais colegas os resultados de suas pesquisas.

Essa atividade, e todas as outras que envolveram pesquisa extraclasse, insere-se nos paradigmas do ensino comunicativo, uma vez que tem por finalidade extrapolar os limites da sala de aula, na busca pela viabilização da autonomia do aprendente (SAVIGNON, 2001).

Para a autora:

Desenvolver o componente “além da sala de aula” no ensino comunicativo começa por descobrir os interesses e necessidades dos alunos, e dar-lhes oportunidade não somente para responder a esses interesses, mas para desenvolvê-los através do uso da língua (SAVIGNON, 2001, p. 23)

A seguir transcrevemos excertos da aula 5, em que os aprendentes são instigados à realização da pesquisa:

P. ¿Ustedes saben de la historia del día de los indígenas? ¿cuál es la historia? ¿cuál es el día de los indígenas?

Alumnos: 19 de mayo... 19 de abril.

P. Sí. Hay una historia que en 1940 hubo un congreso indigenista en México, y llamaron los indígenas para participar de este congreso y no fueron porque... con miedo de las represiones que estaban viviendo, de las persecuciones... y... pero, después analizaron mejor y por luchar por sus derechos, resolvieron participar. Entonces, en uno de los días de este congreso indigenista en México, que ocurrió en México, los indígenas estaban, y este día fue un marco, que fue el día 19 de abril. Entonces por eso, por la participación, marcando un día de lucha por los derechos de los indígenas, se hizo con que fuera el día del indio, incluso en otros países de Hispanoamérica.

P. Otra cosa que podemos hacer sobre los indígenas es encontrar canciones que hablan de los indios. Entonces en medio a esta investigación que vamos a hacer, y no es una investigación tan profundizada así, vamos a comentar la situación de los indígenas acá y también de la América Latina, si encontramos algo, y canciones que representan los indígenas, en español o en portugués. ¿Hay alguna que se acuerdan en portugués?

A19: tiene una da Xuxa.

(risos)

P. Sí, de Xuxa. ¿No se acuerdan de ninguna otra?

A14: india seus cabelos...

A17: ¿no es día de indio?

P. Sí, día de indio.

P. Creo que vale la pena, traeremos canciones.

No momento das apresentações dos resultados da pesquisa, analisamos as mensagens contidas nas letras das músicas, ao mesmo tempo em que as ouvíamos. Foi possível, ainda, assistir ao clipe das músicas analisadas por meio do uso das tecnologias disponíveis em sala de aula (neste caso, internet e vídeo). Essas novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) tem sido amplamente sugeridas no ensino pelo fato de atuarem favoravelmente na prática educacional.

Sobre o uso das NTICs, Imbernom-Pereira (2009) esclarece:

O processo de ensino e aprendizagem de línguas muito pode se beneficiar do uso do computador e da Internet, tendo em vista a dinamicidade e autenticidade do meio virtual. Ao promover o contato de seu aluno com as NTICs, esse professor não estará somente otimizando sua aprendizagem, mas também proporcionando-lhe o acesso a novas tecnologias que transformam a maneira como pensamos, trabalhamos, decidimos, nos comunicamos, isto é, interagimos no mundo em que vivemos. (IMBERNOM-PEREIRA, 2009, p. 03)

Para a autora, as NTICs favorecem a ocorrência da interação, não só em sala de aula, mas no mundo. Por essa razão a utilização desses recursos beneficiam a implementação do ensino comunicativo.

A transcrição³⁹ a seguir (aula 6) ilustra alguns momentos em que pudemos partilhar informações, com a utilização das NTICs :

P. Entonces ahí, vamos a ver esta letra... ¿que habla esta letra, chicos? ¿Cuál es el mensaje?

P. (lectura) “Mi abuelo contaba un cuento que no sé si es verdad, de un niño con mucha guaza que no quería pelear ... (inco) el niño que os hablaba tenía que trabajar lanzando flechas y lanzas pa defender su ciudad... (inco) pero cuando vio las balas pensó que podía luchar haciendo (inco) largos truenos si se ponía a bailar”.

A música em questão refere-se a uma canção infantil cuja mensagem aborda o fato de os índios não quererem lutar, e de terem que trabalhar para defender seu território.

Outras músicas ouvidas e comentadas durante a aula foram: *Cara de índio* (Djavan); *Um índio* (Caetano Veloso); *Dia de índio* (Jorge Ben); *Canción de niños sobre los índios* (espanhol); *Todo dia era dia de índio* (português); *Brincar de índio* (português); *Mujer indígena* (Nagual, em espanhol); *Cuando los angeles lloran* (Maná, em espanhol). Esta última não se refere especificamente aos índios, mas foi mencionada porque também remete à questão de heróis que morrem lutando por sua terra. Trata-se de uma homenagem ao brasileiro Chico Mendes, cantada pelo grupo mexicano *Maná*.

Observamos um alto grau de envolvimento e interesse dos alunos nesta atividade. Houve um caso de uma das alunas (A17) que fez questão de participar da aula, ainda que não pudesse estar presente, enviando por e-mail o resultado da pesquisa que realizou, para que todos os alunos a lessem. O uso das NTICs possibilitou a participação de uma aluna que não estava presente na sala de aula, favorecendo, dessa forma, o ensino significativo.

A abordagem de aspectos políticos também pode ser observada na atividade 44 (MD p. 18), que ilustra o diálogo entre Ernesto, Alberto e um camponês que havia sido expulso das terras onde vivia, como podemos observar no excerto a seguir:

³⁹ Aos transcrevermos as falas dos participantes do curso de espanhol mediado pelo cinema, optamos por manter os enunciados da mesma forma que foram produzidos.

Lee el diálogo entre los locales y los protagonistas que ocurrió en el Perú:

***Campesino:** “Cuando yo estaba trabajando, vino el dueño, y el dueño me boto del terreno. Cuando estaba produciendo todos los productos, me botó.*

***Ernesto:** ¿Lo botó? ¿Cómo? ¿De qué manera? ¿Llamó la policía?*

***Campesino:** sí. Trajo policía. Es que es de plata. Tiene dinero, bastante. Quiere que yo abandone su terreno. Dejarlo.*

***Alberto:** ¿una vez que ya estaba produciendo?*

***Campesino:** sí. Estaba produciendo trigo, maíz, papas, habas, todo. Y él se ha quedado con cierta parte. Así es que no me quedo atrás. Tengo que ir siempre para adelante. Trabajando, buscando dinero para educar a mis hijos.*

***Ernesto:** ¿cuantos hijos tiene?*

***Campesino:** tengo cinco hijos.*

***Ernesto:** ¿Y usted se ha organizado con algunos campesinos de la zona para hacer algo?*

***Campesino:** sí, porque entre comuneros somos organizados. Nos ayudamos. Trabajamos nuestras chacras. Entre nosotros, nos ayudamos. Somos unidos.*

Actividad 44

Ahora en parejas, apunten abajo ¿qué consejos podrían dar a este campesino?

A atividade 44 aborda aspectos políticos e econômicos à medida que reproduz um diálogo que ilustra a situação de muitos camponeses que estavam sendo expulsos de suas terras. Os aprendentes são orientados a refletir sobre o assunto, já que a atividade sugere que eles se coloquem no papel de interlocutores do camponês em questão.

Essa atividade, além de abordar os aspectos políticos, envolve também aspectos linguísticos, considerando que os alunos devem atentar para a estrutura da língua utilizada ao elaborar conselhos.

A necessidade de se abordar a estrutura da língua de forma indutiva insere-se nos fundamentos teóricos do ensino comunicativo, uma vez que contribui para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva (CANALE e SWAIN, 1980, ALMEIDA FILHO, 1993; SAVIGNON, 2001).

O tema da história política do Chile nos anos 40 e 50, surgido no momento em que as cenas do filme abordavam o fato de índios e trabalhadores rurais serem expulsos, conduziu os aprendentes à investigação sobre a situação política do Chile naquele momento histórico. Esse tipo de discussão é significativa à medida que colabora para o entendimento da cultura

do outro e também da própria cultura, contribuindo para o estímulo ao pensamento e à reflexão.

Foram realizadas pesquisas sobre o presidente do país na época e a situação política alguns anos antes do golpe militar. Foi abordada, ainda, a questão do comunismo e seu impacto na sociedade chilena e na brasileira naqueles anos.

Uma das participantes (A17) levou para a sala de aula uma carta de Pablo Neruda ao presidente Carlos Ibáñez, na qual o autor relata sua indignação ao sentir-se um estrangeiro dentro de seu próprio país, por não ter o direito ao voto.

A participação efetiva dos alunos nas pesquisas realizadas extraclasse e o alto grau de interação gerado em sala de aula evidencia o caráter motivador do filme como recurso didático. Comprova, também, a promoção da transdisciplinaridade, porque a “viagem” pela história, possibilitou que aumentássemos nosso conhecimento de mundo. A compreensão do mundo, aliado à unidade do conhecimento, são os principais objetivos da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999). De acordo com Gadotti (2006) o trabalho com a transdisciplinaridade insere-se nos paradigmas holísticos da educação no novo milênio. O objetivo é contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Os excertos da transcrição da aula 6 e das notas de campo da professora-pesquisadora (respectivamente) ilustram a satisfação dos aprendentes com a abordagem do curso e com aprender da forma como estavam aprendendo (por meio do filme):

A19: para mí está me gustando mucho porque son informaciones distintas, ¿no?... que nos es simplemente asistir a una película... y junto con la película vamos rellenando de informaciones culturales de los países de América Latina... es muy interesante...y se vuela... la clase.

(Fragmento da transcrição da aula 6)

Pude notar claramente que o grupo percebeu o quanto podemos crescer juntos na aprendizagem quando todos contribuem com as investigações sobre os temas pré-determinados (pelo grupo), e também com o compartilhamento das informações. (...) O grupo está crescendo e amadurecendo juntos. O entrosamento está maior. Pudemos, na aula de hoje, fazer uma pesquisa na internet na própria sala de aula, pela facilidade de ter esse recurso disponível no momento. Tentamos - e conseguimos - encontrar, em espanhol, a carta do Pablo Neruda ao presidente Carlos Ibáñez, que A17 tinha encontrado somente em português. Na carta ele pede ao presidente que lhe devolva o direito de ser cidadão chileno, o direito de votar. Foi emocionante fazer essa leitura com eles. É uma carta muito bonita.

(trecho das notas de campo da pesquisadora – aula 5)

O fato de o filme ser exibido em meio a diversas atividades que implicam a participação e o envolvimento dos aprendentes pode promover a percepção de que a aula passa rápido – percepção manifestada por A19 (fragmento transcrito da aula 6) e compartilhada pela professora-pesquisadora. Embora a duração de cada aula fosse 3h30, estávamos tão envolvidos nas atividades e nas cenas que não sentíamos o tempo passar.

Essa sensação reflete a importância de inserir no contexto de ensino de línguas, atividades envolventes, significativas, por meio das quais o aluno possa agir da mesma forma que falantes nativos do idioma (SAVIGNON, 2001)

Ainda no que se refere aos aspectos político-sociais que puderam ser trabalhados nesse curso temático, citamos a civilização Inca. Esse tema surge no filme no momento em que os personagens Ernesto e Alberto chegam ao Peru, especificamente em Cusco. Nessa cena, é abordado o fato de Cusco ser conhecida como “Coração da América”. A partir daí a professora-pesquisadora instiga os alunos a investigarem os motivos que levam a essa afirmação, e qual a importância da civilização inca para a América Latina. Ainda sob esse tema, foi abordada também a revolução de Tupac Amaru, como ilustram as atividades reproduzidas do material (MD p. 17), a seguir:

Actividad 43

Lee el fragmento del diario y contesta, con la ayuda de un compañero:

Finalmente, entramos en el Perú gracias a un camionero medio ciego, Félix. Ah, y me olvidaba. Hoy Alberto cumplió los 30. Pero no en Venezuela como él lo había previsto. Estábamos tan fundidos, vieja, que ni pudimos celebrar.

(...) Por fin, llegamos al corazón de América: Cuzco.

a) ¿Sabes por qué Cuzco es conocida como el corazón de América? Haz una investigación y presenta lo que has encontrado a tus compañeros.

Actividad 45

Lean el trecho del diario y, en parejas, respondan a la pregunta que Ernesto hizo a sí mismo.

Los incas tenían un alto conocimiento en astronomía, medicina, matemática, entre otras cosas. Pero los invasores españoles tenían la pólvora. ¿Cómo sería América hoy si las cosas hubieron sido diferentes?

Actividad 46

¿Sabes algo de la civilización Inca? Haz una investigación para la próxima clase.

Actividad 47

Vamos a hacer una investigación sobre la revolución indoamericana de Túpac Amaru.

Grande parte das atividades propostas sugere que os aprendentes as desenvolvam em pares ou em grupos. Entendemos que esse procedimento facilita a interação e o aumento da afinidade e afetividade do grupo.

A transcrição do excerto da aula 6 ilustra, parcialmente, o conteúdo das discussões realizadas a partir das pesquisas desenvolvidas pelos participantes:

A1: (...) Cuzco es una ciudad (inco) más antigua de América Latina (inco) corazón de los andes peruanos(inco) es el ombligo del mundo. Cuzco en quechua significa el ombligo. Es una extraordinaria ciudad

P. esta es una versión. El ombligo del mundo... el corazón del imperio del sol... ¿qué más?

A4: es la ciudad más grande (inco) la capital del imperio Inca, que después fue tomado por los conquistadores españoles (inco) la arquitectura tiene el estilo inca y el estilo español. Su pueblo conserva con mucho orgullo sus costumbres y tradiciones. (inco) Machupicchu fue descubierta por la cultura occidental en 1911. Las dos, por su (inco) y su belleza son consideradas patrimonio histórico de la humanidad.

A15: en 1933 el congreso de los americanistas, realizado en la ciudad de La Plata, Argentina (inco) la ciudad como capital arqueológica de América.

P. (...) como era una ciudad muy grande, los incas construyeron... puentes para facilitar la comunicación. Entonces eso hizo con que fuera conocido como el corazón de América. Estos caminos eran comparados con venas, que se comunicaban con los otros. Y era (Cuzco) muy importante también con relación a la religión. El desarrollo de la religión.

A15: (...) Cuzco es considerado herencia cultural del mundo

(...)

P. Y sobre los incas, ¿qué encontraron?

A2: la agricultura era muy desarrollada... (inco) desarrollaron canales de irrigación.

A15: tan antiguos cuanto los romanos.

P. ¿y qué cultivaban?

AA: maíz, papas... maní, quinua...

P. dicen que quinua es un cereal que solo hay en este lugar... es muy nutritivo.. y muy caro...

(...)

P. ¿Y el origen de este pueblo? Encontraron algo sobre eso?

AA: no

P. yo encontré que se originaron (los Incas) en el lago Titicaca, y después se fueron por Perú hasta llegar a Cuzco, donde expandieron su imperio (xxx). Eran conocidos por su organización política, conocimientos agrícolas... ¿qué más?

A9: arquitetura
A4: matemática
P. los estudios de los astros... ellos determinaron el año solar

(...)

P. ¿Y Tupac Amaru? Quién fue Tupac Amaru?
A4: un líder inca. (...) fue asesinado por los españoles.

Essa atividade proporcionou que os aprendentes ampliassem seu conhecimento sobre aspectos históricos, sociais, e também econômicos, (quando foi abordada a questão da agricultura, por exemplo).

Os alunos foram bastante participativos nas discussões, o que nos permite afirmar que a atividade foi significativa e comunicativa. O envolvimento dos aprendentes na realização das pesquisas também contribui para a qualidade dos debates em sala de aula.

Quando o foco do ensino é a promoção da interação, a probabilidade que ela ocorra de maneira autêntica e significativa para os aprendentes é enorme. Se o que queremos é promover o ensino comunicativo de línguas, a interação deve ser prioridade, uma vez que *comunicação é negociação* (SAVIGNON, 2001, p. 14) e a negociação de sentidos ocorre, fundamentalmente, na interação. De acordo com os princípios do aprendizado propostos por GEE (2004), *o aprendizado é interativo* (p. 295). Essa visão é compartilhada por Richards (2005), ao inferir que *o aprendizado da língua-alvo é facilitado quando o aprendente está engajado em atividades que promovam interação e comunicação significativa*.

5.2.2 Aspectos socioculturais e ideológicos.

A importância de se trabalhar aspectos socioculturais e ideológicos na aula de LE fundamenta-se no fato de que podem contribuir significativamente para o conhecimento de mundo, a compreensão da cultura do outro e da própria cultura, além de estimular o pensamento crítico. Ao aprendermos uma LE é fundamental conhecer o comportamento dos nativos da cultura-alvo, seu modo de agir, de falar, de pensar, seus valores morais, seus costumes. O conhecimento desses aspectos pode aumentar o grau de confiança em agir na língua-alvo.

As atividades inseridas nos aspectos socioculturais e ideológicos da cultura hispanoamericana que analisaremos na sequência, referem-se aos assuntos: *ritual com a folha da planta da coca; outros idiomas, celebração de aniversário, ética na medicina e educação*.

O tema referente *ao ritual com a folha da planta de coca* surge no momento em que uma das cenas de *Diários de Motocicleta* retrata um ritual realizado entre os nativos do Peru com essa planta, em que seguram a folha com as duas mãos e dizem algumas palavras em língua indígena. Essa cena gerou reflexões sobre este e outros rituais realizados com a planta, e sobre suas representações para o povo peruano. Alguns excertos a seguir (aula 5) ilustram parte das reflexões:

- P.** Y ¿cómo lo describes el ritual con la planta de los peruanos? ¿Saben qué planta es?
- A17:** Sí. Coca
- P.** si, es coca.
- A15:** é verdade j...
- P.** esa quiero que ustedes escriban. Describir la... el ritual. ¿Quieren ver de nuevo, solamente el ritual, para que puedan describirlo, o nos es necesario?
- AA:** no es necesario.
- A17:** es necesario recordar ... saber... que la coca es una planta sagrada para los indios. Tudo empieza en esta realidad.
- P:** ¿y cómo es este ritual... por lo que ustedes percibieron en la escena?
- A14:** es un ritual donde la indígena dije algunas palabras, creo que algo sagrado en quechua y es como... no sé si lo escuche derecho, pero un presente que habla?
- P.** un regalo?
- A14:** parece que yo escuché un presente. Pero no sé si escuche...
- P.** No sé tampoco.
- A14:** ella dice un presente mesmo no es un regalo. Un presente. Hace un ritual donde la persona tiene que pegar con las dos manos y creo que colocar en la boca...
- AA:** con mucho respeto
- P.** Sí, con mucho respeto. Y repiten algunas palabras, ¿no?
- A4:** es como se fuera una religión.
- P.** una religión, Sí, es un ritual.
- A17:** me pareció que oraban Pareció una oración.
- A14:** me pareció también como un padre entregando una hostia...
- AA,** sí, sí...
- P.** una comparación con el ritual de la iglesia católica.
- A17:** y en todas la edades. Las personas más viejas, los menores y los jóvenes. No hay diferencia. Los indios pueden mascar coca. También tienen una razón. Porque lá tienen un ar más rarefeito, ¿cómo se dice?
- P.** un aire...
- A14:** menos oxigenio.
- P.** Sí, menos oxigenio.
- A17:** entonces, la coca es necesario para caminar...
- P.** ¿abrir los pulmones?
- A14:** sí
- A17:** no, para dar fuerzas. No conozco, pero li mucho a respeto.
- A14:** es un vasodilatador. Entonces la oxigenación es mayor.
- P.** ¿y el efecto? ¿Hay un efecto de droga? (a pergunta é dirigida a um aluno estudante de enfermagem)
- A17:** un poquito, sí.
- A14:** con la planta así no hay tanto efecto porque la cocaína mismo es muy concentrada. Y una o dos folhas no se hace tan efecto.
- P.** ¿pero que efecto, Marcos⁴⁰, podría...?

⁴⁰ Utilizamos a técnica de proteção da face ao mencionarmos os nomes dos participantes nas transcrições. São, portanto, nomes fictícios. .

A14: el efecto alucinógeno que la cocaína proporciona... pero las dos hojas no... es más vasodilatador, proporciona mayor oxigenación en el cerebro, te hace más... como voy a decir más hiperativo.

P. más ágil

A17: mis amigos que fueron para Cuzco tomaron infusión de coca. Recomendado por los médicos. Es más flaco... ¿flaco? Menos fuerte.

(risos)

P. El opuesto de fuerte es débil.

A17: es más débil que mascar la hoja. Y venden muy fácil. Puedes comprar sin problema.

P. ¿ah, sí? Es para el uso medicinal.

A14: creo que antes de Freud era usado para el uso medicinal.

(risos)

Por meio das discussões, os aprendentes puderam dividir com os demais colegas conhecimentos sobre esse aspecto cultural. Tínhamos um estudante de enfermagem no grupo, que pôde explicar didaticamente os efeitos químicos e psicológicos da planta de coca. Outros alunos já estiveram no Peru, onde souberam que o fato de mascar a planta contribui para melhorar a respiração em lugares cujo nível de altitude é alto.

Entendemos que esse tipo de discussão, por meio da qual buscamos compreender crenças de outros povos, contribui para dirimir preconceitos existentes em relação a costumes de diferentes culturas, e também para nos aproximarmos de nossa própria cultura ao refletirmos sobre nossos costumes.

Ainda no que se refere aos aspectos socioculturais e ideológicos da cultura hispanoamericana discutimos também o tema “*outros idiomas*”. No intuito de favorecer a percepção dos alunos sobre a existência de outras línguas nos países cuja língua oficial é o espanhol, utilizamos uma cena do filme rodada no Chile, que ilustra um diálogo entre pai e filho em quéchua. Essa cena não exhibe nenhuma legenda, mas é possível identificar que a língua falada não é o espanhol.

A partir daí a professora estimula os participantes a investigarem qual idioma foi usado no diálogo da cena, se haviam outros idiomas falados no Chile e quais seriam. Eles descobrem que a língua em questão é o quéchua – importante língua indígena sul-americana, ainda hoje falada na Argentina, Bolívia, Equador, Chile e Peru, e que foi língua geral do antigo império inca.

A descoberta de novas informações é feita pelos próprios participantes, a partir de “provocações” da professora-pesquisadora. É importante que o aluno perceba que o professor não é o transmissor de conhecimento, mas alguém que os orienta na busca pelo aprendizado autônomo e na negociação de sentidos.

A transcrição a seguir ilustra, parcialmente, a discussão sobre línguas e dialetos:

P.: ¿Cómo se explica una peruana que no sabe hablar el español?, ¿solamente quechua?
A17: primera cosa. ¿Primer... primera cosa?
P.: Primera cosa. Eso de primer.. sólo antes de palabras masculinas.
A17: primera cosa: no fue a escuela. Me chamou atenção.. como eu digo isso?
P.: Llamó atención.
A17: Llamó atención. Nunca fue a la escuela. Aprendió la lengua de su familia solamente. Es como cuando di, dei... ¿dí? ¿dei? Di clases en haciendas. Las personas hababan como sus padres...ah... como se fala...
AA: dialecto
A17: Sí, dialecto caipira. Y en la escuela aprendían a hablar la lengua de los libros, que no es un dialecto, es la norma culta.
P.: Es mencionado en la escena también... una de las informaciones es: no fue a la escuela. Hay otra información...
A14: yo tuve que trabajar desde criança... chico
P.: Tuvo que trabajar.. ¿dónde?
A14: con los ganados.
P.: Sí, con los ganados. ¿Ustedes saben qué son los ganados?
A17: no
P.: Boyes, vacas...
AA: ah.. ¡sí!
A14: verdad.
A17: pastoreaba
A19: pero dice también que (...) hace artesanía
P.: artesanías... trabaja con artesanías hoy, o trabajaba hace poco, pero cuando niña, o mucho antes con los ganados. Muy bien, chicos. Están extrayendo muchas informaciones de las escenas y eso es muy bueno.

No trecho transcrito anteriormente é possível observar que uma aluna (A17) faz referência à história de sua vida (dar aulas em fazenda), para ilustrar o uso de dialetos. A professora-pesquisadora, ao final, elogia os alunos por eles estarem extraindo muitas informações das cenas analisadas e realizando com êxito as pesquisas extraclasse. Entendemos que isso os estimula na percepção de seu progresso no idioma-alvo. De acordo com os princípios do aprendizado propostos por Gee a partir de experiências com jogos de vídeo-game *há recompensas intrínsecas (dentro do jogo) para jogadores de qualquer nível de conhecimento* (GEE, 2004, p. 295). Nesse contexto, significa dizer que o progresso no idioma é a recompensa e ao mesmo tempo o estímulo para a evolução no aprendizado. E mesmo ocorrendo em diferentes níveis, o progresso no idioma é vivenciado por todos os envolvidos no processo.

O resultado parcial das pesquisas extraclasse realizadas pelos aprendentes pode ser conferido na transcrição a seguir:

P. ¿Hay otro nombre para el español de Chile?
A17: ¿nombre?
P. se puede decir también castellano chileno
A2: ... algunas indígenas, como aymara, mapudungun, quechua...
P. ¿has encontrado eso, Vera?
A17: ¡No!
P. Entonces hay: español, rapanui, mapudungun...
P. ¿Dónde se habla mapudungun?
A17: no sé..
P. En la región metropolitana de Santiago, Los Lagos y Araucanía.
A17: pero yo encontré en la región de Santiago, Mapuche.
P. Mapuche es el nombre del pueblo que habla mapudungun.
A19: donde encontré estaba Mapuche, entre paréntesis, Mapudungun
A17: yo encontré también araucano. Mapuche y araucano en las zonas rurales, en las regiones centrales y la región metropolitana de Santiago.
P. Y la otra es quechua. Y quechua es hablado en otros lugares además de Chile.
A2: Peru
A17: sí, principalmente Paraguay
A15: la lengua hacía parte del imperio Inca
P. en mi investigación hay, incluso, el número de personas que hablan estas lenguas. ¿ustedes encontraron algo así?
A17: sí. ‘
P. ¿cuántas personas hablan mapudungun?
A17: pero solamente vi. No anoté.
P. ¿Has encontrado, Vanessa?
A19: no anoté esto también. Pero anoté que este mapudungun es hablado por miles de personas, sobretodo en la nona región.
P. Has dos fuentes en que he encontrado. Una fuente menciona dos mil personas
A17: ¿de mapudungun?
P. y otra fuente, más o menos cuatrocientas mil. Hay una diferencia muy grande. No sé ahora como....
A17: trescientos mil, la media (risos)
A19: a veces colocan porque son lenguas de los indígenas, y como hay indígenas en otros países, tal vez es porque es el número de todo.
P. pero el número que he encontrado es solamente en Chile.
P. entonces, quechua, por ejemplo... es mencionado más o menos mil hablantes, en Chile. Solamente en Chile. Y quechua y aymara (...)
P. Y claro que hay dialectos encontrados dentro de la propia lengua, ¿no? Pero estas son consideradas lenguas. Entonces hay: español, mapudungun, quechua, aymara y rapanui.
Entonces en Chile se hablan cinco lenguas.
A17: ¿alemán, no? ¿no es considerado?
P. Ah, sí. Se habla alemán en comunidades específicas. Alemán, Italiano.
A19: debe ser como en Brasil.

As interações transcritas demonstram o alto grau de envolvimento dos aprendentes nas pesquisas realizadas fora da sala de aula, talvez pelo fato de terem sido cativados pelos temas propostos. A nosso ver, o fato de os temas terem sido suscitados pelo filme contribuiu para o envolvimento dos participantes. De acordo com Met (1999) os cursos temáticos de LE

oferecem aos aprendentes oportunidades para o aprendizado de um tópico ou assunto interessante e motivos para se comunicar na língua-alvo.

É comum notar que as discussões sobre determinados temas conduzem a outros temas completamente distintos. Daí a importância de uma abordagem flexível, possibilitando que outros temas, que não estavam inicialmente previstos, sejam também trabalhados em sala de aula, em interações autênticas e significativas entre os aprendentes.

As transcrições a seguir ilustram um dos momentos de transição de temas – no caso, o tema sobre diferentes idiomas leva à discussão da questão dos índios (no material didático, a abordagem de ambos já estava prevista, mas não exatamente nessa ordem).

P. Y rapanui es más o menos 3 mil hablantes. Se dice rapanuy o pascuense. Es el otro nombre de rapanuy, porque se habla en la Isla de Pascua. Entonces rapanuy se habla en la Isla de Pascua, Valparaíso y también Santiago.

A2: ¿pero sabes si estas personas que hablan estas lenguas también hablan español?

P generalmente sí, pero hay un momento en la película donde vamos a ver una situación que no. En las próximas escenas.

(...)

A15: pero eso hace 50 años (sobre la historia de la película pasarse en los años 50)

P. Pero es algo que puede pasar hoy. Por ejemplo en Brasil, hay indígenas que no hablan portugués.

A19: donde he leído dice que algunas lenguas ellos están intentando hacer con que hablen más. Son lenguas que son habladas por el pueblo, pero las madres de hoy ya no hablan en la lengua indígena con los hijos. Entonces ellos están intentando rescatar eso. No dejar morir. Porque hay muchas lenguas que ya murieron.

P. y los programas, chicos, en las escuelas, para que las lenguas indígenas sean enseñadas en las escuelas.

A17: ¿y tú sabes que una educación indígena es enseñada en dos lenguas en Brasil? Tupi guarani y portugués.

P. incluso hay brasileños no indígenas enseñando tupi guarani a los indígenas. Para que la lengua no se muera.

(...)

P.: Ahora vamos entrar un poquito en la cuestión de los indígenas en las próximas escenas. Y vamos hacer una comparación de la situación de los indígenas, actualmente, en Chile, en América latina y en Brasil.

A17: una vez estuvo en Brasilia en un congreso de formación de profesores y yo tuve la oportunidad de estar con los profesores de indígenas y aprendí como ellos dan las clases, no solamente la lengua tupi, pero todos los aspectos de la cultura indígena... muy interesante... porque al vivo y a cores (sic). Y conversé con los indios, profesores... principalmente de Amazonas, Mato Grosso...

P.: ¿ustedes saben donde hay más indios en Brasil?

Alumnos: no

P.: en Amazonas. Muchísimo más. Por el orden, Amazonas, Mato Grosso del Sur, y Roraima.

A15: ¿pero numéricamente o en porcentaje?

P.: numéricamente. Hay una tabla en el sito de FUNAI con el porcentaje de población y cuanto corresponde el porcentaje de indígenas. Vale la pena buscar esas informaciones. Y cuando ustedes van a buscar las informaciones, háganlo en español.

Eso de hacer las investigaciones hace parte de nuestras clases. Ustedes están aprendiendo.

A17. Aprendí hoy con mi profesora como se hace.

P.: Entonces de las lenguas, es eso. ¿Alguien tiene alguna otra información de alguna otra lengua que no mencionamos?

AA: no.

P. en sitio wikipedia, hay una información de una ley de 1994 de reconocimiento para el uso y conservación de las lenguas indígenas. Hay una ley que asegura que las lenguas indígenas sean conservadas.

A1.: Tienen también las lenguas extintas...

P. sí, es mencionado. ¿has visto, A1?

A1: sí, pero esqueci en casa

P. : Me olvidé. Se te olvidó.

Nota-se que o tema *outros idiomas* falados em países cuja língua oficial é o espanhol remete à questão dos índios no Brasil, pelo fato de muitos índios não falarem português. Esse trecho ilustra um momento da aula em que, novamente, os aprendentes são “provocados” à realização das pesquisas extraclasse.

Outro aspecto sociocultural abordado no curso diz respeito à *celebração de aniversário*. Esse tema surgiu a partir da exibição de uma cena de *Diários de Motocicleta* que ilustra a cerimônia de aniversário de Ernesto, comemorado com seus amigos no Peru, que serviu de base para discussões sobre diversos rituais de comemoração de aniversário em diferentes culturas.

A atividade do material didático (MD p. 20) que aborda o tema *celebração de aniversário*, reproduzida a seguir, ilustra seu caráter sociocultural:

Escena: La ceremonia de cumpleaños:

Canción de cumpleaños

Cumpleaños feliz

Te deseamos a ti

Cumpleaños, Ernesto

Que los cumplas feliz

Actividad 56

Describe, con ayuda de un compañero, cómo es la ceremonia de cumpleaños de Ernesto y haz una comparación con tu cultura. Apunta abajo las semejanzas y diferencias.

A princípio, o foco da atividade era fazer uma comparação entre a cerimônia de aniversário reproduzida na cena do filme e outras cerimônias realizadas na cultura brasileira. No entanto, os alunos se mostraram entusiasmados com o tema – o que nos levou a um aprofundamento do assunto por meio de pesquisas extraclasse e intra-classe (com a utilização de NTICs – internet e projetor de data-show).

A relevância em abordar esse tema está no fato de voltar o olhar do aprendente para aspectos culturais e comportamentais dos falantes nativos do idioma. E nos momentos que esses aspectos foram abordados no curso, buscou-se estimular a comparação com a cultura materna. Para Napolitano (2003), o cinema é uma ponte para a informação cultural suscitada nos filmes – algo que estimula ainda mais o aprendizado. A mesma opinião é compartilhada por Torrecillas & Sánchez (1993). Segundo as autoras, as imagens facilitam a compreensão cultural, pelo fato de serem compostas de diálogos e imagens.

Considerando os argumentos apresentados, entendemos que o conhecimento cultural conduz ao aumento da confiança em agir no idioma-alvo, à medida que essa ação enriquece ainda mais a informação cultural. Essa ideia insere-se nos fundamentos teóricos dos princípios do aprendizado propostos por Gee (2004), em que *habilidades básicas não são separadas de habilidades complexas*. Segundo o autor, as habilidades são melhoradas ao jogar o jogo. Da mesma forma, o desenvolvimento das competências para a comunicação ocorre em um processo contínuo e global, em que uma competência específica contribui para a evolução de outras.

A abordagem cultural do tema *celebração de aniversário* fundamentou-se na investigação sobre a história das cerimônias de aniversário, sobre semelhanças e diferenças na forma de comemorar esse evento em diversas culturas e sobre os rituais, canções e mensagens inseridas nelas, além dos jogos e brincadeiras que ocorrem na festividade.

As transcrições a seguir ilustram parte dos resultados das investigações:

P.: entonces ahí, hay la canción, una partecita de la canción (.) una parte no, es toda la canción, en la página 32: *cumpleaños feliz, te deseamos a ti, cumpleaños Ernesto, que los cumpla feliz*. Esta es la canción de cumpleaños que se cantó ahí en Peru. ¿Cuál has encontrado Lúcia? ¿has encontrado otra distinta de esta?

A18: encontré una portuguesa.

P. ¿de Portugal? ¡Qué bueno! Entonces, ¡dale! ¿Cómo se queda?

A18: Parabéns para usted nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida, hoy es día de fiesta, cantam as nossas almas para o menino (ahí el nombre de la persona), una salva de palmas!...

P. ¿dónde has encontrado?

A18: en wikipedia

P. Ah, sí. Es donde yo encontré también.... Yo encontré un montón de canciones...

AA: muchas?

P. Unas diez, más o menos (...) entonces hay ahí una explicación de cumpleaños... el cumpleaños de una persona es el aniversario de su nacimiento. Hay el término aniversario en español, pero cumpleaños se usa solo para el aniversario de nacimiento, cuando se conmemora el nacimiento. (.)
(...)

P.: Después hay una explicación de cómo es en los países occidentales (.) entonces se canta la canción *cumpleaños feliz*, o *feliz, feliz en tu día*, y *Ay que noche tan preciosa*. Vamos a ver se encontramos estas después. Esto ocurre sobre todo en las fiestas de cumpleaños, aunque no necesariamente. A veces se canta alguna parodia de la canción. En México, es costumbre cantar "Las Mañanitas". Yo voy a poner Las Mañanitas (.) Y en ocasiones suele romperse una piñata repleta de dulces o juguetes. Piñata es un recipiente así, de barro u otro material, que se rompe e que está lleno de dulces. Acá rompemos un balón (.) sobre todo cuando el festejado es aún menor. Dependiendo de la sociedad y, generalmente, de la cantidad de dinero invertida en el evento, en una fiesta de cumpleaños se proporcionan diversiones, juegos y entretenimiento aparte de la comida y los refrigerios; el evento comúnmente va acompañado con decoraciones y globos. Hay ejemplos de diversiones.... Ponle la cola al burro...

A17: normalmente lo cumpleañosero corta el pastel y hace sus deseos. No sé... eso aquí en Brasil. En España no sé.

(...)

A17: es interesante hacer una *ligação*?

P. una conexión

A17: (.) una conexión con el día del santo que viene de los griegos porque en Brasil no tenemos... ¿ustedes saben que es el día del santo en España?

AA: no

A17: todas las personas tienen el día del santo que es más importante que el día de cumpleaños.

P. Y a veces la persona tiene el mismo nombre del santo de su día.

A17: en el día del santo las personas cambian regalos, es la fiesta más importante. Yo no sabía que era un costumbre griego. Porque en Brasil no tenemos día del santo.

P. Hay acá el día de todos los santos

A17: sí, pero es muy diferente.

(...)

P.: ¿Qué les parece?

A2: la letra es diferente, pero el ritmo del cantante es lo mismo... (inco.)

A17: Yo creo que la saudación brasileña

P.: el saludo

A17: los saludos es más escandalosa, ¿se dice así?

P.: ¿en que sentido?

A17: é pique, é pique.

AA: (risas...)

A17: hay en otros países pero acá me parece...

P.: hay más fiesta.

A17: siempre me recuerdo de una cosa, de una ropa que viene aquí (apuntando para la altura de los senos)... ¿sabéis como se dice? en portugués es "tomara que caia".

P.: ¿y en es español?

A17: en español es "palabra de honor". Por que no va a caer... es completamente diferente. Mi hija se casó con un vestido "palabra de honor". Palabra de honor porque no va a caer y para nosotros es "tomara que caia".

AA: risas

A17: esa es la diferencia entre la España y Brasil

P.: es cultural eso

A17: sí, es cultural. Es muy interesante...

P.: sí, las discusiones culturales no se terminan nunca. Siempre se puede aprender más cosas, a todo momento.

A17: pero las cosas brasileñas son siempre más escandalosas.... Escandalosas en este sentido (.) tienen más exagero.

O uso da Internet contribuiu significativamente para que parte das pesquisas pudessem ser realizadas na própria sala de aula – demonstrando, novamente, os benefícios da inserção desse recurso na prática pedagógica. Como já havia sido feita uma pesquisa prévia, os alunos indicavam os sites nos quais deveríamos entrar para visualizar a letra e ouvir o áudio das canções de aniversário. Também lemos juntos um texto sobre a história desse tipo de comemoração, sobre a importância do dia do santo para os espanhóis, além de descrições de algumas brincadeiras.

É possível observar no excerto transcrito anteriormente a presença do aspecto cultural dada ao tema, quando falamos sobre o costume dos espanhóis em nomear os filhos com o mesmo nome do santo do dia do nascimento; ou então quando abordamos a questão da carga cultural presente nas expressões “*tomara que caia*” e “*palabra de honor*” para designar o mesmo tipo de roupa em português e espanhol, respectivamente.

Diante desse cenário evidencia-se o que Goyes Narváez (2002) chama de *interculturalidade visual*, promovida pelo cinema. Por meio do filme é possível conhecer outras culturas e esse conhecimento é ampliado com pesquisas extraclasse. No caso da cena que evidencia um tipo de celebração de aniversário, a informação contida nela não é tão rica quanto o resultado das pesquisas realizadas pelos aprendentes e que, posteriormente foram compartilhadas com a classe. Evidencia-se, portanto, que as pesquisas e discussões complementaram a exibição da cena. Dessa forma, o cinema atua como uma ferramenta apropriada para o ensino da cultura (NAPOLITANO, 2003; GOYES NARVÁEZ, 2002; TORRECILLAS e SÁNCHEZ, 1993).

De acordo com os pressupostos teóricos do ensino comunicativo, a autenticidade do material ou recurso didático usado em sala de aula contribui para a percepção do conteúdo cultural. Essa percepção ocorre mais efetivamente em aulas orientadas pelo CBI, considerando que nesse tipo de ensino a língua é usada como um meio para adquirir informação e não apenas como um fim em si mesmo (RICHARDS e ROGERS, 2001).

Ainda no que se refere aos aspectos socioculturais e ideológicos que puderam ser abordados em sala de aula, foi discutido o tema *ética na medicina*. O debate sobre esse tema foi possível a partir da cena em que Ernesto diz, de forma direta, que o Sr. Von Puttkamer tem um tumor.

A intenção em abordar temas polêmicos como *ética* foi no sentido de provocar interações significativas no idioma-alvo, e de contribuir para a inserção do aprendente em situações comunicativas semelhantes às dos falantes nativos. Não nos interessam diálogos pré-fabricados, em que os aprendentes apenas repetem estruturas linguísticas prontas na intenção de memorizá-las. Interessa-nos incluir o aprendente em eventos de comunicação autênticos.

O tema *ética na medicina* conduziu-nos à discussão sobre as percepções que os espectadores tiveram ao visualizar esta cena, envolvendo o fato de um médico falar, sem circunlóquios, que um paciente tem uma doença grave. Discutiui-se em que medida a conduta em falar diretamente algo a alguém reflete comportamentos culturais.

Reproduzimos, a seguir, a atividade que abordou essa questão (MD p. 10):

Actividad 23

Mira a la escena con el Sr. Von Puttkamer (sin subtítulo) y responde a las preguntas que siguen:

- a) ¿Cuál es la queja del Sr. Von Puttkamer con relación a su salud?
- b) ¿cuál es el diagnóstico de Ernesto?
- c) ¿Por qué Ernesto no concuerda en tratarlo?
- d) ¿qué te pareció esta actitud?

Objetivou-se, com essa discussão, esclarecer que as diferenças de comportamento, se examinadas apenas sob um ponto de vista, podem gerar opiniões preconceituosas ou pré-julgamentos que não contribuem para o respeito mútuo e para a aproximação entre culturas.

O filme, em sua capacidade de promover o conhecimento de mundo (MIRANDA, 2009), pode favorecer a reflexão sobre determinadas atitudes comportamentais e culturais, contribuindo, assim, para a compreensão e tolerância entre os povos.

Sobre o cinema como contribuinte do desenvolvimento da visão de mundo, Miranda (2009) escreve:

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

A asserção do autor nos ajuda na compreensão do caráter educativo do cinema, no sentido de atuar como uma mídia capaz de “abrir os olhos” do espectador para o que acontece no mundo à sua volta.

Temas sobre questões sociais, culturais e ideológicas da hispano-américa, também foram tratados no curso. Um deles refere-se à *educação*. Pudemos discutir sobre a politização no ensino e o papel da escola na atual sociedade. Esse tema não estava previsto no material didático (apostila), mas considerando o interesse dos alunos em debatê-lo a partir de questões advindas das cenas do filme, optamos por deixar fluir a discussão. Além disso, a presença de professoras, de alunos dos cursos de Letras e Pedagogia em sala de aula, contribuiu para que essa discussão se tornasse ainda mais pertinente. Priorizou-se, portanto, os interesses e necessidades dos aprendentes nas discussões que queriam realizar. Essa atitude vai ao encontro dos princípios do ensino comunicativo que versam sobre o fato de o aprendizado da língua-alvo ser facilitado quando o aprendente está engajado em atividades que promovam interação e comunicação significativa e que provêm oportunidades para que os aprendentes estejam em um processo de negociação de sentidos, expansão de seus recursos linguísticos e percepção do uso da língua, atuando como sujeitos de sua mudança intrapessoal (RICHARDS, 2005).

O estopim para a discussão do tema *educação* surgiu a partir de uma cena em que Ernesto afirma que *não é possível fazer uma revolução sem tiros*. O material didático abordou essa questão com uma pergunta aos alunos, na qual deveriam responder se concordam com a inferência de Ernesto Guevara, como podemos observar na atividade reproduzida a seguir (MD p. 19).

Actividad 48

¿Estas de acuerdo con Ernesto, de que no se puede hacer una revolución sin tiros? ¿Cómo crees que se puede hacer una revolución? ¿Cómo cambiar las cosas?

A partir daí, vários participantes apontam a educação como forma de fazer revolução, como podemos ver no trecho transcrito a seguir (aula 5)⁴¹:

⁴¹ Optamos por manter um trecho transcrito um pouco mais longo para que o leitor possa observar a quantidade de inferências feitas pelos aprendentes, em uma demonstração de interação significativa em sala de aula.

P.: ¿Ustedes creen que se hace una revolución sin tiros? ¿cómo? ¿Qué hacer para cambiar las cosas?

A17: cuando pienso en una revolución sin tiros me recuerdo de Mahatma Gandhi.

AA: sí...

A17: ... que ha hecho una revolución con pacificación... muy difícil... y también los proyectos de las personas que se mueven para cambiar diversas situaciones, pero para mí... para cambiar una situación es necesario saber lo que cambiar y porque cambiar. Entonces es necesario salir de encima del muro... y escoger un lado. Y después procurar sus pares... y tentar cambiar la situación... teve un educador que nos dijo una cosa muy interesante, que nuestro espacio de cambio, de posibilidad, está en el sitio de nuestros brazos, y después nuestros brazos tocan los brazos de otras personas y vamos cambiando...

P.: unidos vamos cambiando.

A17: yo pienso en las pequeñas revoluciones, por ejemplo, tengo tres hijos, la más vieja va a hacer 40 años, y después el segundo treinta y seis. Yo tuve mis dos hijos sin posibilidad de licencia gestante, no sé como se dice en español.

P.: licencia... de gestación....

A17: sí, porque no tenía derechos trabajistas, porque yo no era una profesora efectiviza (...) hoy cualquier mujer tiene derecho y tendrá, yo creo, no solamente 120 días, pero 180. y eso se debe a las pequeñas luchas

P.: Luchas.

A17: pequeñas, tu me comprendes? No es una lucha mundial, pero es una conquista cada vez mayor. Y fue hecha sin tiros.

A15: los padres también tienen ahora.

A17: sí, los padres, y otras cosas... antes que me olvide, no sé si conocen un libro que se llama.. de Eduardo Galeano, las venas abiertas para la América Latina.

AA: sí, sí.

A17: es fantástico para esta discusión que estamos teniendo ahora.

P.: Y ustedes, qué creen?

A14: yo creo que hoy existen otros medios de se hacer una revolución que no tenga tiros. Tenemos la conquista de los medios de comunicación, la cantidad de informaciones que tenemos, la posibilidad de hacer más comunicaciones (...) con los otros. Por ejemplo, la luta femenina, tenemos acá discusiones y también tenemos colaboración de pesquisadoras...

P.: investigadoras

A14: investigadoras españolas... entonces la velocidad de las informaciones e de las discusiones tiene agilizado más. Creo que la cobertura de la midia ... el poder de los medios de comunicación.

P.: Y tener la información me parece que es importante. Incluso hay un dicho popular que dice que quien tiene la información tiene el poder, sí, de cambiar. Entonces para cambiar, hay que tener la información, que es lo que Fernando está diciendo.

A8: creo que hoy tenemos la información... todos

P.: nosotros.

AA: nosotros

P.: nosotros estamos así... solo por estar acá, estamos arriba en la pirámide.

A8: pero la posibilidad de Internet, esas cosas... todos tienen acceso

A15: todos no.

A8: la mayoría de la población.

P.: hay muchísima gente que ni tienen ... dirección... no sabe leer, no tiene acceso a todo eso.

A8: Pero... mas mi argumento es que la revolución se hace a través de la educación.

A17: sí, correcto.

A8: de estas personas que no tienen acceso a nadie... y llevar las cosas que tenemos. Hasta hoy yo voy... estoy haciendo pasantía y voy a las escuelas, y hasta hoy ensinamos que Brasil fue descubierto de esta forma, y nosotras sabemos que no es verdad, pero continuamos da misma forma, ensinando las mismas cosas, y creo que tiene que haber una educación más crítica para politizar hasta mismo los niños.

P.: para formar pensadores, ¿no?

A8: sí, ¡claro! para formar pensadores y para sabermos para lo que luchar.. a quien pedir...

P.: la educación me parece que es por donde...

A17: cuando tu vas a la escuela, tu tienes que ser un elemento de transformación. Es una cosa muy difícil, pero mis profesores siempre decían que siempre tienes que tener ojos para ver, espacios vacíos para rellenarlos... perdón, yo voy a discordar de ti. No se enseña en las escuelas siempre las mismas cosas. Claro que la educación, principalmente en Brasil es un problema muy serio, pero hay personas, profesores, principalmente aquí, en Universidad Federal que enseñan los profesores a tener una posición crítica, y estos profesores van a enseñar los niños a tener una posición crítica. Então por ejemplo, en mi caso, y me coloco en este caso, porque la universidad cambió mi manera de ver el mundo. Yo enseñé los niños de mi hija a leer. Tenía mis métodos de lectura... que... en principio la dirección de la escuela, los profesores ponían barrera imensa, y después, 15 años después, yo fue elogiada por el trabajo. Eso es un trabajo difícil, pero es posible cambiar.

A8: yo hago pasantía en la clase de una profesora que hizo pedagogía acá y ella... solamente reproduce lo que los libros dicen... entonces... aprendemos acá... tenemos contacto con la posibilidad de mudar pero es una elección.

A14: Sí, es mi investigación...

A8: casi política hacer eso en las escuelas. Son pocas las personas que quieren hacer eso, porque existen muchas barreras... la escuela... el ministerio de la...

A17: Pero sabes que esa profesora que no enseña nada, tu no puede ser igual a ella... y ni será fácil

A14: cuando dices que cuando estamos acá estamos arriba no es tan así también, porque mi investigación es... es proyecto mayor es... diversidad sexual de género y mi proyecto, específicamente, habla del discurso de la homosexualidad en la formación de docentes... y hago... aplico un cuestionario en los cursos de pedagogía, psicología, educación física y biología, y ellos tienen una formación de la propia universidad que es defasada, es poca en esa área, y creo que también... creo que no es porque la persona llega en la escuela y no puede también... a veces ella no aprendió acá. Tenemos la formación hoy, mismo que estuve un ensino medio mejor no tuve esas informaciones... muchas cosas que yo tenía que aprender en ensino medio, estoy aprendiendo ahora

P.: Yo estaba pensando en eso. Con relación a historia, por ejemplo, yo me siento mal con relación a la historia de nuestro país porque solo lo que tengo es lo que aprendí en la escuela pública, porque siempre estudié en la escuela pública y me hace falta ahora, sí.. saber de eso.. buscar esas informaciones... porque hay ese problema que él está mencionando... A15, quieres hablar algo... dínos

A15: falta pro-actividad de quien tiene información. La clase media brasileña es muy hipócrita... es eso.

P.: Si, la pro-actividad, eso de dividir el conocimiento. Estoy de acuerdo contigo, Thaís.

A15: sobre la cuestión... ejemplo... Nelson Mandela, que él hizo...?

P.: que él hizo

A15: ¿qué él hizo?

P.: Sí, cuando el pasado el para yo... que yo hice... entonces la terminación para yo es e, y la terminación para él, ella o usted es o. ¿Qué él hizo?

A15: el orden fue no comprar en las tiendas de los blancos. Isso incomodó.

P.: Eso es una revolución, ¿no?

AA: sí

A17: sí, es una revolución

A15: el lo dinero que vale.

P.: mejor en los bolsillos, ¿no?

A15: eso incomodó mucho.

P.: muy buen ejemplo.

A15: y tiene Martin Luter King... tiene muchos...

P.: Claro. Muchos otros que nos prueban que no es necesario hacer una revolución con tiros.

A2: é.. porque pienso que en la época... el poder viene de la fuerza de las personas entonces... era necesario matar. Hoy sí... viene... con el dinero... no vamos a comprar una empresa... entonces es luchar de frente con aquello... ¿aquello?

P.: aquello

O assunto “revolução” gerou uma intensa interação entre os aprendentes em sala de aula, como pode ser observado no excerto transcrito anteriormente. Percebemos que eles se sentem confiantes em emitir suas opiniões, e essa confiança pode ter ocorrido pela relevância do tema e pela polêmica que suscita. Acreditamos, também, que a abordagem adotada no curso também contribuiu para o aumento da confiança em agir no idioma-alvo. Percebe-se claramente o alto grau de participação dos aprendentes pelo número de inferências evidenciados na transcrição (15 da professora; 38 de alunos).

No processo de observação do comportamento dos participantes em sala de aula, evidenciou-se uma situação comum: a de que grande parte dos alunos não temia o erro - que no ensino comunicativo é visto como parte do processo de aprendizagem. O papel do erro também é abordado nos princípios do aprendizado propostos por Gee (2004), em que o autor esclarece que há *múltiplas rotas para resolução de problemas e arriscar-se e/ou falhar não representa grandes consequências* (GEE, 2004, p. 295). Essa concepção é partilhada por Richards (2005), ao afirmar que a *aquisição é um processo gradual que envolve o uso criativo da língua por tentativa e erro*. Para o autor, *embora os erros sejam um produto normal da aprendizagem, o objetivo fundamental da aprendizagem é promover a capacidade de usar a nova língua com fluência*.

Nos momentos finais da aula, em que utilizávamos a técnica do grupo focal para coletar dados sobre as opiniões dos aprendentes sobre a aula, as atividades e os debates gerados, os alunos eram conduzidos a falar sobre a(s) atividade(s) mais e menos significativa(s) e a dar sugestões para os próximos encontros. Evidenciou-se em uma das falas, o quão relevante é para os aprendentes poder expressar suas idéias na língua-alvo, e o quanto eles aprendem uns com os outros. Podemos verificar no excerto transcrito a seguir um dos momentos de grupo focal:

P.: Quería, en estos minutos finales, que ustedes hablaran de qué les gustó más, de que tipo de actividad, vamos a dejar unos minutitos al final de la clase para reflejar sobre lo que estamos haciendo acá, sugerencias para las próximas clases...

A2: pienso que el mejor del curso es la discusión que tenemos porque aprendemos, trocamos ideas, y tenemos que hablar, entonces tenemos que pensar en español, y cuando otra persona habla una cosa... no.. pienso que no es así.. Aprendo alguna cosa de lo que la persona habló...es posible juntar el aprendizaje del idioma con discusiones que fazem... hacen con que pensamos... pienso que es muy importante. Podemos, acá, trocando ideas, comenzar una revolución, con nuestros amigos, nuestra casa, nuestra familia... entonces... es muy rico.

P.: Sí, cambiando ideas.

A17: y para mí es un poco... engraçado...?

P.: ¡¡gracioso?!

A17: gracioso... pero para mí hacer pesquisa es una forma de hacer revolución.

AA: sí

A17 y tú no nos da todo pronto, pronto, pronto... y aprendemos mucho.

A17: por ejemplo, Mércia ha reído muchísimo de mí porque encontró mucho más lenguas que yo (en la investigación sobre las lenguas del Chile).

(alumnos rien)

P.: Y eso yo lo siento también, chicos, que aprendo con ustedes. Estamos creciendo juntos, ¿sí? Porque mi papel acá no es transmitir el conocimiento, es que podemos aprender juntos, crecer juntos.

A14: yo creo que las discusiones... por traer un debate.. es más... interesante... más... como puedo hablar...

A17: ¿ricos?

A14: ...más focado.

P.: sí, se queda más focado.

A17: sí, tiene que debater, entonces, trae sus experiencias. Es mejor que las clases expositivas...

(alumnos rien)

P.: Y por los sábados a tarde no se puede hacer una cosa así, ¿no?

A15: duerme. (risas)

A14: nosotros que ya estábamos en intermedio 2 hacemos tres semestres de aulas... de clases iguales... entonces estaba un poco repetitivo, cansativo... por más que a veces trouxese música o algo más....

A15: no era pro-activo

(Alumnos se manifiestan de acuerdo)

P.: Y tenemos un montón de cosas que investigar para la próxima clase...

AA: sí

P.: canciones de los indígenas, sobre la civilización inca, revolución de Tupac Amaru...

A17: no estaré aquí en la próxima clase. ¿te puedo mandar por Internet?

P.: ¡Claro! Y lo imprimo, o abro el mail y leo para los chicos...

P.: entonces.. nos vemos sábado.

A14: estaré acá.

AA: adiós.. chau...

No excerto transcrito anteriormente evidencia-se a autopercepção da autonomia no aprendizado dos alunos, em um depoimento que afirma que a professora *não dá tudo pronto* (A17). Os aprendentes percebem, pela abordagem da professora-pesquisadora, que o papel do professor não é o de transmissor do conhecimento, mas o de colaborador na construção conjunta do saber.

O estímulo para que os aprendentes se tornem autônomos no processo de ensino e aprendizagem faz parte dos princípios do aprendizado na era pós-moderna (GEE, 2004). Em seus estudos sobre esses princípios, Gee (2004) infere que no *mundo dos jogos a instrução ou informação explícita é dada “a pedidos”, “a tempo”* (p. 295). No caso, o fato de não haver instruções diretas conduz ao aprendizado autônomo. A autonomia no aprendizado é também um dos princípios do ensino comunicativo. Segundo Richards (2005) os aprendentes desenvolvem suas próprias rotas no aprendizado da língua, progredem em diferentes proporções, e têm diferentes necessidades e motivações para adquirir o idioma.

Outra inferência interessante é a de A14, ao afirmar que os debates gerados na sala de aula tornam-se mais interessantes que as aulas expositivas, pelo fato de que por meio deles podem expor suas experiências. Tomando esse referencial, assumimos que “dar voz ao aluno” contribui significativamente para a operacionalização do ensino comunicativo, no sentido de que essa atitude favorece atividades mais relevantes e significativas na interação, além de considerar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem.

5.2.3. Aspectos linguísticos

Os princípios do ensino comunicativo de línguas também orientaram a abordagem de aspectos linguísticos no decorrer do curso de espanhol tendo o filme como conteúdo. De acordo com esses princípios, o aprendizado da língua é facilitado quando a estrutura da língua é trabalhada de forma indutiva, por meio de atividades que promovam reflexão e análise sobre seu funcionamento (RICHARDS, 2005). Seguindo essa orientação, o trabalho com as regras do idioma deve ser feito de maneira contextualizada, de maneira que o aprendente possa ter acesso não somente à gramática da língua, como também ao seu uso em situações reais de comunicação.

Nessa mesma linha de pensamento, Savignon (2001) afirma que a gramática deve ser trabalhada em sala de aula, desde que em atividades semelhantes às dos falantes nativos aprendendo sobre a língua materna, preferencialmente em atividades interativas.

Abordar os aspectos linguísticos seguindo esses princípios torna-se mais oportuno quando usamos o filme como conteúdo didático para apresentar a língua de maneira contextualizada e para promover interação entre os aprendentes.

No intuito de categorizar os aspectos os aspectos linguísticos suscitados pelo filme, com os quais trabalharíamos em sala de aula, tomamos como referencial a classificação proposta por Ellis, Basturkmen e Loewens (2004). Para os autores, há cinco tipos de itens linguísticos: 1) gramaticais; 2) lexicais; 3) ortográficos; 4) discursivos; e 5) fonológicos⁴².

Na atividade reproduzida a seguir, os aprendentes são orientados a identificar os verbos e os tempos verbais a partir da transcrição da cena. São orientados também a refletir sobre as razões do uso de determinado tempo verbal.

⁴² minha tradução para: *grammar, vocabulary, spelling, discourse and pronunciation* (ELLIS, 2004, p. 424-425).

Actividad 19

Lee atentamente el fragmento del diario de Ernesto:

“Yo escuchaba chapotear en el barco los pies descalzos y presentía los rostros anochecidos de hambre. Mi corazón fue un péndulo entre ella y la calle. No sé con que fuerza me libré de sus ojos, me zafé de sus brazos. Ella quedó nublando de lágrimas su angustia tras de la lluvia y el cristal”

- Apunta todos los verbos e identifica en qué tiempo están.
- ¿Cuál es el tiempo verbal más usado? ¿Por qué?

A atividade 8 reproduzida a seguir (MD p. 04) também envolve a observação do uso dos verbos (aspecto gramatical), atentando também para a utilização dos pronomes de tratamento (aspecto discursivo).

Optamos por trazer uma cena do filme espanhol *Elsa & Fred* para que os aprendentes pudessem comparar diferentes usos de pronomes de tratamento (no caso, usados na Argentina e na Espanha) já que em *Diários de Motocicleta* não seria possível mostrar a diferença de uso dos pronomes *tu* e *vos* usados na Espanha e em alguns países da hispanoamérica, respectivamente.

Actividad 8

Abajo tienes la transcripción de un fragmento de la película **Elsa & Fred**, en el que hay un diálogo entre una argentina y un español. Fíjate en el uso del verbo “querer” y “tener” y en los pronombres y apunta las diferencias existentes.

A seguir transcrevemos um trecho da aula no momento que abordávamos o uso dos pronomes de tratamento:

P.: La pregunta b es ¿en que situaciones se usan los pronombres de tratamiento “Tú” y “usted”? ¿En que situaciones usamos “tú”?

A. informal.

P.: Pero, quiero un poquito más

A7: con más intimidad con la persona.

P. Sí, por ejemplo, en una conversación padre-hijo, ¿usamos “tú”? Sí. ¿qué más?

A. Con amigos.

P. ¿Qué más?
A. con la familia, los vecinos.
P. Con personas próximas, ¿no? .
P. Quiero que apunten en que situaciones se usa “tú”, en que situaciones usamos “usted”, con ejemplos. Y en la próxima página, ustedes van a escribir un ejemplo de diálogo en cada situación, con “tú” y con “usted”.
A. ¿Tú es utilizado en situaciones formales?
P. Yo nunca oí hablar de tú como formal.
A5: En Colombia no utilizan Tú. Sólo usted/ustedes para todos. Incluso en la película Maria Llena de Gracia se puede ver eso. Incluso familia, amigos, es siempre usted/ustedes. No se utiliza la forma tú.
P. ¿No es tan común?
P. Si ustedes perciben que hay una escena de una película que ilustra una situación, podemos traerla y pasarla a todos. Sin necesariamente planear una actividad sobre la escena, solamente mostrar alguna cosa, un dialogo... ¿sí?
(...)
P. Chicos, ¿vamos a quedar en hacer una investigación sobre el uso de los pronombres de tratamiento en los países?
A7: en Portugal, “você” en Portugal, como para nosotros “você” es informal, allá es muy formal.
P. ¿formal? ¿y como se usa el informal, sabes?
A. Tú. Você para ellos es... no me trate por você...
P. Es como usted.
(...)
P. Ustedes ya hicieron una investigación de los usos de los pronombres de tratamiento? En que países se usa...
A5 Sí, en la universidad. Incluso vimos que en España, el “vos” es muy vulgar. En la canción de Amaral, por ejemplo, “vos”, hicimos una interpretación.
P. Amaral es una española...
P. entonces creo que vale la pena hacer una investigación para la próxima clase y comentamos eso. El uso en cada país.

(trecho transcrito da aula 1)

Os alunos são conduzidos à reflexão sobre os usos dos pronomes a partir do contexto de comunicação no qual estão inseridos. Vimos que a utilização desses pronomes vai muito além da “formalidade” ou “informalidade” - como é abordada em grande parte dos livros didáticos. As discussões e o compartilhamento de informações entre os participantes abordaram o uso dos pronomes no que se refere à proximidade/distanciamento, respeito, parentesco, ironia e outros aspectos. Também fizemos comparações com o uso dos pronomes de tratamento na língua-materna, e das idiosincrasias que os permeiam.

A atividade do material didático previa a elaboração, em pares, de pequenos diálogos em situações formais e informais de comunicação, para que os aprendentes pudessem colocar em prática o uso dos pronomes de tratamento. É importante não somente constatar o uso das estruturas linguísticas em situações comunicativas, mas fornecer subsídios para praticá-las, em exercícios de sistematização da língua, ou seja, no aprendizado por meio da prática.

A seguir transcrevemos um trecho da aula que ilustra o resultado dos diálogos produzidos pelos alunos:

A14: Abuelo, ¿usted puede dar el dinero para ir a una fiesta?

A16: ¿qué fiesta es esa que usted quiere ir?

A14: es de Tusca ¿Puedo ir?

A16: Sí, usted puede.

P. Eso de el abuelo tratar el nieto de *usted* no es tan común. Pero se puede. No es algo que no ocurre.

A. ¿Pero el nieto llama el abuelo por *usted*?

P. Sí.

A7. A veces también con ironía. ¿Dónde usted piensa que va?

P. en este sentido, sí. Muy bien observado. *Usted*, se puede usar, sí, en la conversación padre-hijo también con sentido de ironía.

Podemos observar que após a leitura do diálogo produzido por uma das duplas, os demais alunos comentam o diálogo, contribuindo para as adequações ao uso da língua e para o enriquecimento das discussões. É interessante notar o uso do pronome “usted” em uma situação que não representa formalidade (conversa entre avó e neto), e sim, respeito.

Estas e outras atividades com foco na gramática foram abordadas a partir de situações de comunicação autênticas (ALMEIDA, 2000; CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006) na língua-alvo. Entendemos que, dessa forma, o trabalho com a estrutura da língua torna-se significativo para o aluno, pois possibilita não apenas o conhecimento das regras da língua, como também a compreensão de seu uso em diferentes eventos comunicativos. Essa compreensão pode favorecer a confiança em significar por meio da língua-alvo.

No que se refere à abordagem de aspectos lexicais, de acordo com Ellis, Basturkmen e Loewens (2004), essa categoria envolve itens referentes a palavras ou expressões da língua-alvo. Uma das atividades do material didático que previa o trabalho com o léxico refere-se aos heterossemânticos - palavras cuja escrita é a mesma em português e em espanhol, mas os sentidos são diferentes. Reproduzimos, a seguir, a atividade que aborda esse aspecto:

Escena 3: Te espero

Actividad 17:

Observa el diálogo en la casa de Chichina:

Don Horacio: *a ver, Esteban. Cuéntanos un poco sobre tu viaje.*

Esteban: *fue fantástico, Don Horacio. Tuve ocasión de tomar un seminario en Cambridge (...) y pasar unas semanas en Londres, una ciudad fascinante.*

Alberto: *¡Oh!, qué privilegio.*

Esteban: *sí, un privilegio.*

La madre de Chichina: *Esteban va a doctorarse pronto, ¿no?*

Esteban: *así es.*

Ernesto: *¿medicina?*

Esteban: *no, Leyes.*

Ernesto: *Ah, Leyes.*

- a) En parejas, discutan cuáles fueron las impresiones que tuvieron del diálogo y apúntenlas abajo:
- b) Analizando el contexto, ¿cuál es el significado de la expresión “**pronto**”?
- c) ¿El significado de “**pronto**” en español es el mismo en portugués? Justifica tu respuesta:
- d) ¿Te acuerdas de algunas palabras que tienen la misma escrita y diferente sentido en portugués/español? Con la ayuda de un compañero, apúntalas abajo:

Primeiramente os aprendentes são orientados a observar, no contexto, o significado da palavra “*pronto*”. Ao analisar a situação comunicativa, é possível concluir que não se pode dar a esta palavra o mesmo sentido que ela tem no português. Percebe-se que a escrita é a mesma, mas o significado é diferente. A partir daí, os alunos tentam atribuir o significado a partir do contexto em que a palavra está inserida. Em seguida, em grupos, fazem um levantamento de outras palavras heterossemânticas, utilizando-se, principalmente, de seu conhecimento prévio no idioma. O estímulo para que os alunos utilizem seu conhecimento prévio em sala de aula faz parte dos princípios do CBI (STOLLER e GRABE, 1997), que indicam, ainda, que os alunos tenham oportunidades reais de uso da língua.

Tendo em vista os princípios do CBI, buscamos, com as atividades em grupo, proporcionar um crescimento conjunto na construção do conhecimento, por meio da interação e do compartilhamento de informações entre os participantes.

Uma das atividades que os aprendentes puderam desenvolver em duplas que também abordou aspectos lexicais do idioma diz respeito ao uso da expressão *la gente* em espanhol, que ocorre de maneira bem diferente do português. Por meio da atividade, os alunos puderam comparar o uso dessa expressão nas duas culturas (MD p. 10):

En la frase de Alberto:

*“Dame los 15 dólares de Chichina, y vamos a un hospital como **la gente**”.*

a) ¿Cómo traducirías la expresión en negrita para el portugués?

b) ¿Cómo escribirías en español la expresión “a gente”, que utilizamos en portugués?

As atividades que abordam aspectos lexicais (e também outros aspectos) contidas no material preparado pela professora-pesquisadora têm sempre o contexto como ponto de partida. Busca-se orientar o aprendente a observar determinada palavra e/ou expressão na situação de comunicação em que estão inseridas na língua-alvo. Entendemos que dessa maneira dá-se maior sentido à atividade, favorecendo a aprendizagem.

Os aspectos linguísticos ortográficos também puderam ser abordados em sala de aula, ainda que este não tenha sido o foco de nenhuma das atividades propostas no material. Alguns aspectos ortográficos do espanhol foram trabalhados no curso nos momentos em que os aprendentes eram estimulados a escrever suas impressões sobre determinada cena ou diálogo do filme (normalmente transcritos no material), desenvolvendo sua habilidade de escrita (algo que envolve também aspectos discursivos); ou ainda quando eram incentivados a observar a escrita de determinadas palavras nas duas línguas, como por exemplo, na atividade com os heterossemânticos (atividade 17, MD p. 06-07), descrita no item anterior, sobre aspectos lexicais.

No que concerne à abordagem de aspectos discursivos, que se referem às relações textuais (coesão e coerência) e pragmáticas (uso apropriado de formas específicas de acordo com o contexto social) (ELLIS, BASTURKMEN e LOWENS, 2004), eles puderam ser trabalhados nas atividades 14, 15 e 16 do MD (p. 06). Por meio dessas atividades os aprendentes puderam observar expressões usadas em situação de despedida (neste, caso, a cena analisada envolveu o momento em que Ernesto despede-se de sua família antes de partir em viagem pela América Latina com Alberto):

Actividad 14:

Observa la situación de despedida de Ernesto y su familia y escribe abajo cuáles fueron las expresiones usadas:

Actividad 15

Ahora en parejas, escriban cuáles son las expresiones de despedida que se acuerdan en español. Apúntenlas abajo y después preséntenlas a los compañeros.

Actividad 16:

¿Observa las actitudes de despedida (abrazos, besos, expresiones, postura) y haz una comparación con la misma situación en tu país.

Na atividade 16, além dos aspectos discursivos, são abordados também aspectos culturais do idioma, considerando que os aprendentes são orientados a observar não somente as expressões utilizadas, mas também os gestos, posturas e atitudes dos personagens. Em seguida, os aprendentes fazem uma comparação com situações de despedida na cultura-materna, observando os mesmos aspectos.

Com o intuito de considerar o conhecimento prévio dos aprendentes, a professora os estimula a indicar outras expressões de despedida das quais se lembram em espanhol. Essa última atividade é feita em pares, objetivando aumentar o grau de interação entre eles. Após o levantamento das expressões das quais se lembram, os alunos compartilham as informações com a classe.

O aspecto discursivo foi também abordado nas atividades 28, 29, 30 (MD p. 11-12) e 71 (MD p. 41) reproduzidas a seguir, respectivamente:

Actividad 29

¿La situación de diálogo en el taller mecánico es formal o informal? ¿Por qué?

Discute con tu amigo y apunta qué elementos del diálogo justifican tu respuesta.

Por meio da atividade 29, os alunos podem refletir sobre a questão da formalidade e informalidade no espanhol, analisando os elementos linguísticos que permitem identificar esses aspectos. Novamente a atividade é realizada em pares.

Já na atividade 30 (reproduzida a seguir, MD p. 12) os aprendentes devem atentar para a expressão usada para fazer um convite e, em pares, apontar outras situações em que a mesma expressão poderia ser usada.

Actividad 30

Contesta a las preguntas sobre la escena del baile en la alcaldía:

a) ¿Qué expresión usa Ernesto al invitar una chica a bailar?

b) ¿Discute con un compañero y apunta abajo en qué otras situaciones podríamos usar la misma expresión?

A atividade 71 (descrita a seguir, MD p. 27) envolve os aspectos discursivos de coesão e coerência. Consiste em associar as respostas correspondentes às perguntas de uma entrevista com o ator Rodrigo de La Serna, que interpretou Alberto Granado.

Actividad 71:

En parejas, asocien las preguntas con las respuestas de la entrevista a Rodrigo de la Serna

Outra atividade por meio da qual foi possível trabalhar aspectos discursivos da língua consistiu em ordenar um diálogo transcrito a partir da cena em que Ernesto e Alberto encontram um casal de agricultores expulsos de suas terras (MD p. 15):

Actividad 40

a) Antes de mirar la escena, intenta, con ayuda de un compañero, organizar el diálogo abajo:
(cada pareja recibe recortes del diálogo, separados)

Antes de ver a cena, os alunos, organizados em grupos, recebem as frases do diálogo para tentar colocá-las em ordem de maneira que façam sentido. Em seguida, ao visualizarem a cena, eles próprios verificam os resultados. O aprendente executa a atividade e faz a autocorreção por meio da visualização da cena. Em nossa compreensão, a autocorreção, aliada à realização de pesquisas extraclasse, contribui para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem de LE.

Um dos princípios do aprendizado no qual nos baseamos para o desenvolvimento desta atividade refere-se ao fato de que *o significado de textos e símbolos configura-se no que os indivíduos fazem e, dessa maneira, nunca é puramente verbal ou textual* (GEE, 2004). Entendemos que, no caso desta atividade, o significado textual é possibilitado pelas imagens e, a partir delas, cria-se o significado por meio de palavras e gestos. As imagens contribuem para que os aprendentes deem sentido aos enunciados produzidos pelos atores. Elas são decisivas para ajudar o aluno a organizar os diálogos transcritos.

Quando pensamos nessa atividade como sendo adequada para o trabalho em pares ou grupos, tínhamos em mente um dos princípios do aprendizado, que menciona que a construção do conhecimento *envolve a mente dos jogadores, os objetos e os ambientes no mundo dos jogos, e outros jogadores que auxiliam no processo* (GEE, 2004, p. 295). Significa

que os aprendentes devem se auxiliar uns aos outros no processo de aprendizagem, transformando a sala de aula em lugar de colaboração, cooperação e partilha. Para Richards (2005), *a sala de aula é uma comunidade, onde os alunos aprendem por meio de colaboração e compartilhamento*.

Esse ambiente de construção conjunta do conhecimento favorece, ainda, o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. A autonomia do aprendente tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de LE. Leffa (2003) afirma que, *excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo* (p. 08).

O desenvolvimento da autonomia dos aprendentes pode ser observado em vários momentos do curso, como demonstram os depoimentos de A1 (transcritos de dois momentos do questionário 2 (apêndice 3)):

Esse curso possibilitou criar modelos para que o ensino de outras línguas possa utilizar-se do mesmo método para produzir conhecimentos multi. (A1)

Hoje eu sei mais sobre a cultura hispano-americana, tenho algumas bases para reproduzir o que foi feito durante este curso com outros filmes de língua espanhola e indiretamente construir um aprendizado da língua, da cultura, da história etc. Além disso, posso desenvolver aprendizado de outras línguas com o mesmo método (A1)

Podemos observar que a aluna sente que pode utilizar-se do mesmo método de ensino para aprender outras línguas - o que nos permite inferir e comprovar que o cinema contribui para a formação de aprendentes autônomos (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006; FIORENTINI, 2002). A autonomia é palavra-chave quando nos referimos aos princípios do aprendizado na era pós-moderna (GEE, 2004) e ao ensino comunicativo de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; SAVIGNON, 2001; RICHARDS, 2005; RICHARDS e ROGERS (2001); BRINTON, SNOW e WESCHE (1989), STOLLER e GRABE (1997)).

Outra atividade que objetivou contribuir para a autonomia do aprendente – e por meio da qual pudemos trabalhar aspectos discursivos da língua – foi a tarefa final. Pedimos para que os alunos elaborassem uma crítica sobre o filme e a publicassem na internet, em um site específico sobre críticas e comentários ao filme *Diários de Motocicleta*. Reproduzimos, na sequência, a atividade: (tarefa final, MD p. 30):

Tarea final:

Como tarea vas a escribir una crítica de la película para que la publiquemos en Internet. Puedes inspirarte en algunas de abajo:

Para que os aprendentes tivessem um parâmetro para o desenvolvimento da atividade, e para que pudessem familiarizar-se com esse gênero textual, reproduzimos no material didático várias críticas que já haviam sido publicadas no mesmo site.

Algumas atividades do material didático previam, ainda, o trabalho com os aspectos fonológicos e ortográficos da língua. A atividade reproduzida a seguir (atividade 67, MD, p. 26) orienta para que os aprendentes atentem para os aspectos ortográficos (e lexicais) da língua, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da habilidade auditiva. Trata-se da transcrição do diálogo de uma cena que não fez parte do filme, em que se encontram espaços em branco que devem ser preenchidos com a versão correta das palavras que estão sublinhadas.

Actividad 67

Ahora vas a ver una de las escenas que no hizo parte de la película. Corrige las informaciones que están subrayadas en la transcripción, y que están equivocadas:

- Entonces, tu (_____) hijo no vive contigo (_____).
- No. Ernesto. Yo quiero decirle (_____) esto, y quiero que, por intermedio de tu persona, intercedas por mí. ¿Sabes qué hacen con nuestros hijos? De todos. De todos los que sean (_____) tú. Como nace, la madre San Alberto lo envuelve en una colcha y se lo lleva al preventorio. Ni siquiera mi mujer pudo (_____) ver la cara de nuestro (_____) hijo. Ni yo, porque no nos dejan.
- Nos dicen que somos leprosos y vamos contagiar a nuestros hijos. Pero yo no puedo creer porque es mío (_____). No creo que estén con la enfermedad. (_____).
- No, Yo creo que no. Definitivamente, no.
- Usted vio que los doctores (_____), las monjas, todos vienes (_____) bien cubiertos, porque no podemos hablar como hablamos contigo, porque te puedo contagiar (_____). Yo te pregunto a ti: ¿nos tienes miedo a nosotros, los leprosos? ¿a que te agarremos así?
- No, para nada. Pero por favor. Claro que sí. Digo... no. No ocurre (_____) nada. Oiga. No. Si nosotros...
- Nos da alegría que tú (_____) es la primera persona que está hablando (_____) como si fuésemos cristianos. Porque usted nos está viniendo (_____) como personas. No como animales.

Na atividade 67, os aprendentes tinham conhecimento de que as palavras destacadas no texto estavam incorretas naquele contexto, e que deveriam corrigi-las ou adaptá-las antes de inseri-las nos espaços vazios.

Outra atividade que envolveu aspectos fonológicos (chamados por Ellis, Basturkmen e Loewens (2004) de *pronunciation*), refere-se à leitura dramatizada de uma das cenas do filme. Os aprendentes eram orientados a dramatizar a cena indicada no material ou escolher outra de sua preferência. O MD mostra-se flexível no sentido de “dar voz ao aluno”, dando-lhe opções de escolha – como recomendado nos paradigmas do ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993; SAVIGNON, 2001; RICHARDS, 2005). Novamente a tarefa é realizada em grupos, no intuito de promover a interação entre os aprendentes. A seguir, reproduzimos a atividade (MD p.22):

Actividad 62

Formen grupos y elijan cada uno el personaje que prefieren para hacer una lectura dramatizada de la escena del bar, que sigue:

(si quieren, pueden elegir otra escena)

Embora os alunos tivessem a liberdade para escolher outra cena a ser dramatizada, todos dramatizaram a cena sugerida no material. A dramatização é vista por Savignon (2001) como grande aliada no ensino comunicativo de línguas. A autora indica as *Artes Teatrais* como um dos princípios do ensino comunicativo. Para ela, *o faz de conta é importante para o crescimento e autoconhecimento* (p. 23).

5.2.4 Outros aspectos

Dentro desta categoria incluímos os aspectos que promoveram a afetividade, a criatividade e a transdisciplinaridade.

Algumas atividades do material didático objetivavam relacionar determinada cena do filme com episódios da vida real dos participantes. Visavam, primordialmente, estimulá-los a falar sobre si mesmos, em eventos de comunicação autênticos e significativos.

Os dados coletados por meio da observação participante – e confirmados no grupo focal e questionários - conduziram-nos à percepção de que as atividades que promoveram

maior êxito na interação foram justamente as que possibilitaram que o aprendente relacionasse a cena visualizada no filme com um episódio ocorrido em sua vida pessoal. Isso os motivava a falar, a interagir, a debater, a expor suas opiniões. Talvez esse tipo de atividade não obtivesse o mesmo êxito na interação em outros contextos de ensino de LE, como no caso de uma sala de LE para falantes nativos de outras culturas. Entendemos que a exposição de relatos pessoais poderia causar constrangimentos porque alguns aprendentes não se sentem à vontade nesse tipo de atividade. Estávamos apreensivos sobre a ocorrência desse fator ao prepararmos a atividade, mas tínhamos como parâmetro um dos princípios do ensino comunicativo propostos por Savignon (2001): *Minha Língua Sou Eu: Uso da Língua Pessoal*⁴³. Ao explicar esse princípio, a autora afirma que por meio da língua-alvo o aprendente expressa suas experiências e sentimentos pessoais, em atividades que envolvem *identidade, liberdade de autoexpressão* (p. 20). Savignon (2001) relata em seus estudos que *os programas de ensino de maior sucesso são aqueles que consideram aspectos afetivos e cognitivos do aprendizado da língua, buscando envolver os aprendentes psicologicamente e intelectualmente* (p. 21)⁴⁴.

Os resultados da aplicação desse princípio puderam ser verificados na prática no curso de língua espanhola tendo o filme *Diários de Motocicleta* como conteúdo didático. Percebemos que ao invés de constrangimento, as atividades cujo foco era na autoexpressão geraram um aumento da afetividade entre os participantes. E a afetividade contribui, fundamentalmente, para o aumento da confiança em agir no idioma-alvo, para a perda do medo de errar – o que nos remete a outro princípio do ensino comunicativo: *de que o uso criativo da língua envolve tentativa e erro* (RICHARDS, 2005) - em uma busca contínua de negociação de sentidos.

Duas das atividades cujo foco fundamentou-se na autoexpressão são reproduzidas, a seguir (atividade 60, MD p. 21; e atividade 25, MD p. 10):

Actividad 60

Lee la frase de Ernesto :

Yo ya no soy yo. Por lo menos no soy el mismo yo interior

⁴³ Minha tradução para: *My Language Is Me: Personal English Language Use* (SAVIGNON, 2001, p. 20)

⁴⁴ Minha tradução para: *The most successful teaching programs are those that take into account the affective as well as the cognitive aspects of language learning. They seek to involve learners psychologically as well as intellectually* (SAVIGNON, 2001, p. 21).

¿Ya has pensado lo mismo? ¿En cuál(es) situación(es)?

Actividad 25

Lee el trecho del diario:

Querida viejita: ¿Qué es lo que se pierde al cruzar una frontera? Cada momento parece partido en dos. Melancolía por lo que quedó atrás y, por otro lado, todo el entusiasmo por entrar en tierras nuevas”.

a) ¿Tuviste la experiencia de cruzar una frontera? ¿De un país a otro? ¿o en la vida? ¿La sensación fue la misma de Ernesto? Escríbela y después, cuéntanosla.

Para facilitar a compreensão da qualidade da interação gerada a partir das atividades por meio das quais os aprendentes puderam falar de si mesmos, transcrevemos, na sequência, um excerto da aula em que comentávamos a atividade 60:

P. ¿Les parece que podemos comentar la cuestión? (...) ¿Cuándo han pensado, “Yo ya no soy yo”
A15. ¿Tânia?
A15: cuando tornei-me tia?
P. cuando me volvi tia.
A15: Uhh, volvi...
P. ¿Eres tía, tu, entonces?
A15: Me encanté con las niñas, tan pequeñas, inocentes y ángeles.
P. ¿eres tía de cuantas niñas?
A15: duas
P. ¿dos niñas? ¿gemelas?
A15: no, una con 9 años y otra con un año y medio. Y de eso nació mi voluntad de ser madre, de tornar-me madre.
P. de volverme madre
A15: de volverme madre
P. ¿Entonces a partir de eso ya no es más la misma Tânia?
A15: no, no.
P. ¿Y tu, Paulo?
A2: cuando vine para la universidad y tuve que morar... que vivir solo, lejos de familia... entonces eso cambió mucho mi pensamiento...
P. Muy bien. ¿Lúcia?
(inco)
A18: cuando hago cumpleaños
P. ¿es una renovación, Lúcia?
A18: para mí, yo pensaba que quedar más vieja... mas hoy pienso que no... que quedo más madura, con más paciencia... más segura...
(inco)
P. es bueno eso de renovarse a cada cumpleaños... pensar: ahora es diferente... un ano más... no sé... es un momento de reflexionar.
P. Maria
A21: Sí, muchas veces me mudé interiormente.
P. Me cambié

A21: me cambié interiormente. Pero la principal fue con la muerte de mi madre. Aquella hora sentí que en realidad me torné una mujer.

P. Me volví

A21: ¿volví también? Me volví una mujer. Porque yo viví en su sombra. Y creo que este fue necesario para mi vida. Hoy sé que estoy preparada para todas las situaciones, para enfrentar las adversidades. Soy una persona feliz.

AA: (aplausos)

A17: la madre de Maria era una persona maravillosa. Tú no vivías a sombra de tu madre, pero al lado de tu madre.

A21: ella hacía todo para mí. Si continuase yo era una niña até hoy.

P. tienes espíritu de niña, Maria.

A21: mi madre también.

(...)

P. Y tú, Vilma, ¿Cuándo has pensado: yo ya no soy yo?

A17: muchas veces.

P. cuéntanos una.

A17: se pasó conmigo algo muy cerca de lo que Maria ha dicho. Cuando me senti más... que yo era una persona que no dependía de los otros... cuando superé... porque me separé de mi marido y 20 días después de... oficial... de la separación oficial, él murió. Y yo sola, con 3 hijos pequeños... entonces puedes imaginar lo que significó para mí tener una persona como Lúcia en casa. Perdí el miedo de vivir, porque tenía siempre miedo, miedo, miedo... yo era una persona que fue muy protegida cuando niña. Entonces me recuerdo de un poema que escribí y me recuerdo algunas palabras de memoria. Y intenté traducir. Son apenas... es cortito.

P. Sí, puedes leerlo.

A17: Me sorprendía conmigo misma todo el tiempo... “Esta vieja amiga, tan desconocida, de la cual sé tanto e de lo cuanto me sorprende. Yo, solamente yo”.

Y hasta hoy la vida es esto. Yo pienso... Hay una ... algo que lei de Paulo Coelho... no me gusta mucho Paulo Coelho, pero es una compilación (inco)... voy a decir en portugués: “quando descobri todas as respostas, mudaram todas as perguntas”. Yo creo que la vida es esto. Cuando más... mayores estamos... más vamos descubriendo que no hay verdad absoluta. Entonces es más o menos así.

P. ¿y tú Raquel?

A8: yo creo que estoy ahora pasando por un momento de reflexión... (inaud) estoy en las escuelas. Son muchas realidades muy diferentes que... son realidades conocidas que vemos en la tele... (inco) ahora estoy allá y me veo con un... con todo aquello tan acerca de mí y pienso: tengo que hacer algo para.... Algo... porque los chicos no... es muy difícil la situación de todo... y es la realidad del país. Ahora que estoy viendo como es, como son las cosas y pienso el tiempo todo lo que puedo... lo que tengo que hacer para eso ser diferente.

P. No se puede cambiar todo, pero si cambiamos un poquito, ya vale la pena.

A8: pienso siempre en mis acciones, pienso mucho antes de hablar algo, de hacer algo, cualquier cosa puede....

P. ¿influenciarlos?

A8: es muy tensa la relación.

P. Sé exactamente lo que estás diciendo. Nosotros, profesores, sabemos de esta realidad. Y cuando enfrentamos... entonces... ¿te parece que al enfrentar eso, ya no es la misma?

A8: no

P. ¿Y tú Yasmin?

A16: lo mismo que Paulo. Cuando me... ¿mudé?

P. Me cambié

A16: me cambié a São Carlos... (inco) cambió toda mi vida y yo crecí mucho, soy más realista, menos soñadora.

P. ¿y vives sola o vives con amigas?

A16: con amigas

p. ¿y antes vivías con tus padres?

A16: sí, mi madre y mi hermana.

P. Muy bien.

P. Y ahora, chicos, la pregunta final, si hay algo de la clase de hoy que quieran comentar...como sugerencias... en fin... o alguna actividad que les gustó más, o alguna cosa del final de la película que no comentamos y que deberíamos comentar, ¿Qué les parece?

A17: todo muy bueno.

P. Pero... ¿hay algo que te gustó más, Vera?

A17: No sé.... me gusta mucho la discusión con los colegas que son más jóvenes que yo y aprendo mucho con ellos... y contigo también... con todos...

P. Y yo con ustedes.

É possível inferir que a realização de atividades por meio das quais os alunos se expressavam com liberdade contribuiu significativamente para o aumento da interação entre o grupo, aumento da afetividade e diminuição da insegurança em agir no idioma-alvo.

A motivação para comunicar-se na língua-alvo foi percebida pela professora-pesquisadora em vários momentos do curso, mas uma ocasião, em especial, chamou atenção; foi quando percebeu que os alunos, nos intervalos das aulas, continuavam comunicando-se em espanhol. Essa percepção foi transcrita nas notas de campo, como podemos observar:

Hoje notei que no intervalo os alunos continuavam falando em espanhol uns com os outros e fiquei surpresa com o fato – raro de ser ver nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de LE. Os alunos estão levando o idioma para suas vidas, fora da sala de aula. O intervalo acaba sendo uma prorrogação da própria aula, ou a sequência da aula, uma continuação do intervalo. Isso me faz sentir realizada no trabalho docente.

(trecho das notas de campo da pesquisadora – aula 5)

O fato de os alunos estarem entusiasmados em comunicar-se em espanhol fora da sala de aula nos fez perceber que estávamos atingindo os objetivos do ensino comunicativo de línguas, cujos pressupostos teóricos preveem que a língua seja usada em situações reais e autênticas de comunicação. A abordagem da professora, orientada pelos pressupostos teóricos do ensino comunicativo de línguas baseado em conteúdo (no caso, o filme) em diálogo com os princípios do aprendizado na era pós-moderna, estava atingindo seus objetivos, possibilitando trazer o mundo para a sala de aula e levar a sala de aula para o mundo.

Além da afetividade, algumas atividades do MD buscavam também o estímulo à criatividade dos aprendentes. Ambas foram possíveis devido à abordagem da professora e do material didático, preparado para ser aplicado com flexibilidade.

Uma das atividades que atuou com êxito no sentido de estimular a criatividade consistiu na produção de um diálogo escrito a partir da visualização de uma cena sem áudio e

sem legenda. Na cena, Ernesto e Alberto chegam em um bar no Chile, e encontram-se com duas chilenas. Na ocasião, eles se apresentam, sentam-se com as garotas e pedem algo ao garçom. A partir daí, os alunos, em pares, criam diálogos para os personagens, partindo, apenas, da visualização da cena (MD p. 13).

Llegada de Alberto y Ernesto a Los Angeles, Chile, 26 de febrero de 1952.

Diálogo:

Alberto: Llevamos 25 días de atraso. (...) Epa, epa, epa, epa, epa, epa. (...) Hola. Se rumorea que las chilenas son las más atrevidas de todo el continente.

Ernesto: los rumores no tienen rigor científico, Dr. Granado. Hay que hacer una prueba de campo.

Actividad 34

Mira la escena sin sonido y escribe lo que probablemente las personas están diciendo en el momento en que se presentan.

Após a elaboração dos diálogos os aprendentes leram as produções para os demais alunos da classe, em um exercício de compartilhamento de informações. Percebemos que essa atitude contribuiu para que as correções e ajustes nos diálogos pudessem ser feitos pelos próprios participantes, em uma atitude de negociação de sentidos.

Após as leituras compartilhadas e os ajustes feitos nos enunciados produzidos pelos alunos, a cena foi exibida novamente, desta vez com áudio. Os alunos se surpreendem ao notar que algumas falas eram muito parecidas com as que haviam produzido. Esse fato pode ter ocorrido em decorrência de alguns já terem visto o filme antes, mas acreditamos que a visualização das imagens e o conhecimento prévio na língua-alvo foram agentes responsáveis pela semelhança dos enunciados.

Em nossa compreensão, a constatação da similaridade entre os enunciados produzidos pelos aprendentes e os diálogos que viram na cena contribuiu para o aumento da confiança em comunicar-se na língua-alvo.

A criatividade dos aprendentes também pôde ser estimulada por meio de uma atividade que consistia na interrupção da visualização da cena para que os aprendentes pudessem prever o que aconteceria na sequência (MD p. 11):

Actividad 27

Observa el diálogo entre Alberto y Ernesto:

Alberto: *¿Sabes cuál es el problema, Fuser? Tu puta honestidad. Podrías decir una mentirita de vez un cuando para ayudar, ¿no?*

Ernesto: *A ver... Sostenela un segundo (la moto).*

Alberto: *Ey. ¿Qué hacés?*

Ernesto: *vení.*

a) Discute con tu compañero qué piensan que va a pasar en la escena siguiente al diálogo, y escribe abajo sus suposiciones (las tuyas y las de tu compañero):

Ao prever o que ocorrerá na cena seguinte, o aluno usa a criatividade e a imaginação para agir na língua-alvo. Acreditamos que a realização dessa atividade em duplas favorece o aumento e a qualidade da interação.

Além de estimular a criatividade do aprendente, algumas atividades favoreceram o trabalho com a transdisciplinaridade em sala de aula - tão recomendada na atual era que vivemos, por ser um exercício que *procura compreender mais do que acumular conhecimento* (GADOTTI, 2006). Por meio do filme foi possível abordar diversos conteúdos referentes a diferentes áreas do conhecimento, em um trânsito de uma disciplina a outra, de forma que elas se interligassem, se complementassem.

Para Nicolescu (1999), *a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo* e tem como objetivo principal a *compreensão do mundo presente* (p. 17). Esses elementos são fundamentais ao diferenciar a transdisciplinaridade da interdisciplinaridade – esta última definida pelo autor como sendo a *transferência de métodos de uma disciplina para outra*.

O filme *Diários de Motocicleta* atuou como estímulo na busca pela compreensão da realidade – tanto a realidade descrita no filme, como as que verificávamos nas pesquisas realizadas extraclasse, em um exercício de construção do conhecimento. Podemos afirmar que foi possível o trabalho com a transdisciplinaridade por meio do filme porque nos permitiu um diálogo entre várias disciplinas. Fomos à literatura, quando lemos, em sala de aula um capítulo do livro *Notas de Viaje*, escrito por Ernesto Guevara, no qual o filme foi baseado; à história, quando pesquisamos a civilização Inca e sua importância para a América Latina; à geografia, quando visualizamos mapas para localizar os países que víamos no filme. Por meio

dessa “viagem” às diversas disciplinas, pudemos enriquecer nosso conhecimento de mundo – objetivo principal da transdisciplinaridade.

Na sequência reproduzimos a atividade por meio da qual os aprendentes tiveram acesso à literatura, que consistiu na leitura de um dos textos originais no qual o filme foi baseado (capítulo “*Parêntesis Amoroso*”, do livro *Notas de Viaje*, de Che Guevara) (MD p. 08):

Actividad 20

Ahora haz la lectura del capítulo del libro “Notas de Viaje”, de Ernesto “Che” Guevara, de donde se retiró este fragmento, y haz una comparación con lo que se presenta en la película. En seguida, escribe tus impresiones:

Nessa atividade, os aprendentes foram orientados a escrever sobre as impressões gerais que tiveram e sobre quais aspectos do livro foram abordados no filme. Objetivamos, além de promover o contato com a literatura por meio do cinema, analisar diferentes níveis de realidade: a descrita pelo autor do livro, e a demonstrada no filme, na visão do diretor. Buscamos compreender as razões que levaram o diretor a abordar ou não determinados aspectos observados no livro, comparando diferentes visões de mundo.

O trabalho com a transdisciplinaridade em sala de aula é recomendado pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2008), que infere que as disciplinas devem interagir umas com as outras, objetivando a constituição da cidadania.

Nesta seção comentamos e analisamos apenas algumas das 72 atividades propostas no material para a exploração didática do filme *Diários de Motocicleta* (ver apêndice 4), com o objetivo de mostrar ao leitor como o trabalho em sala de aula foi desenvolvido. Na próxima seção analisaremos os resultados da aplicação desse material e da realização do curso de espanhol mediado pelo cinema, na opinião dos participantes.

5.3 Avaliação

Nesta seção apresentaremos os resultados da avaliação do curso, da evolução no aprendizado do idioma-alvo e do material didático, de acordo com a visão dos participantes da pesquisa.

5.3.1 Avaliação do curso e da evolução no aprendizado

A avaliação do curso de língua espanhola tendo o filme *Diários de Motocicleta* como conteúdo didático, do desempenho dos alunos e da professora, e da aplicabilidade do material didático foi feita qualitativamente, em um processo contínuo.

Desde o início os participantes foram orientados sobre a avaliação qualitativa. Em nossa compreensão, não faria sentido aplicarmos uma avaliação nos moldes tradicionais - incluindo provas orais e escritas, ou testes de aferição – sendo que não fomos orientados por essa abordagem.

Considerando que fomos orientados pelos princípios do aprendizado (GEE, 2004) e do ensino comunicativo de línguas (SAVIGNON, 2001; RICHARDS, 2005), a avaliação deveria atender para o avanço na aprendizagem, preocupando-se não com a quantidade, mas com a qualidade do que se aprende. Nesse processo, o foco deixa de ser o aluno e volta-se para todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para a qualidade da interação gerada na sala de aula a partir da abordagem da professora e do material didático.

Ao considerarmos a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem - e não como um processo separado – buscamos envolver todos os participantes, incentivando a cooperação, o trabalho conjunto e o respeito às diferenças. A avaliação *deve ser um processo amplo, aberto, flexível, que se faz presente em todas as etapas de aprendizagem e que envolve todos os participantes do processo* (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 202). Por meio da avaliação contínua, alunos e professores podem rever constantemente o processo e fazer os ajustes necessários na abordagem, no material didático, nos conteúdos, visando à otimização da aprendizagem.

Para Oliveira Santos (2004):

A avaliação, em toda a sua amplitude e importância, deve ser uma ferramenta, uma estratégia complementar do processo de aprendizagem como um todo, de modo que contribua para o enriquecimento das experiências desenvolvidas em sala de aula e, conseqüentemente, para o avanço da aprendizagem. A avaliação sendo responsabilidade de todos e estando voltada para a qualidade e não a quantidade, para o avanço e não o retrocesso, para o respeito e a colaboração e não a discriminação, pode ser capaz de seduzir professores e alunos no sentido de fazer do ato de avaliar algo mais prazeroso, através do qual todos trabalham juntos para empreender as mudanças e para construir novos conhecimentos na/com a língua-alvo (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 204)

Os participantes puderam avaliar o curso durante todo o seu desenvolvimento, quando, ao final de todas as aulas, eram estimulados a expor suas opiniões sobre as atividades mais e menos relevantes, por meio da técnica do grupo focal. Além disso, eram encorajados a dar sugestões para as aulas seguintes. Também obtivemos dados avaliativos por meio do questionário 2 (apêndice 3), aplicado ao final do curso.

Dos 21 participantes iniciais, 12 concluíram o curso e participaram do processo de avaliação. Esse número representa desistência de 42,8%. Quando percebemos que alguns alunos deixaram de frequentar o curso, procuramos contatá-los para saber o motivo. Os argumentos apresentados como justificativa da desistência foram: motivos de saúde, pessoais, dificuldade de horário (pelo fato de as aulas serem aos sábados à tarde), quebra da continuidade do curso (vários feriados às quintas e sextas-feiras, forçando o cancelamento das aulas). Concordamos que este último fator atuou de forma prejudicial ao andamento do curso. Não houve menções a nenhum fator que se referisse à qualidade do curso ministrado, tampouco à abordagem adotada para seu desenvolvimento.

Os participantes puderam avaliar seu desempenho no aprendizado do idioma-alvo por meio do questionário 2 (apêndice 3). Fizemos uma pergunta por meio da qual os alunos poderiam indicar seu avanço no aprendizado. Os resultados podem ser conferidos no gráfico a seguir:

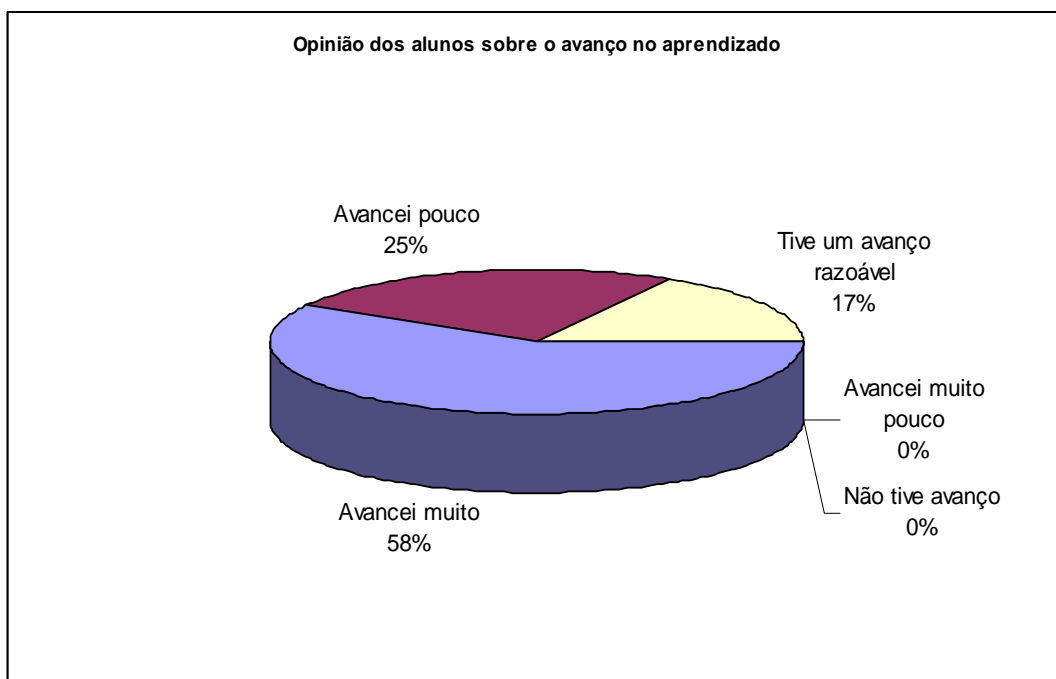


Gráfico 5 - Opinião dos alunos sobre o avanço no aprendizado

Na sequência reproduzimos as justificativas apresentadas pelos alunos em respostas abertas sobre o avanço na aprendizagem. As respostas podem ser conferidas no quadro 11:

Alunos	Respostas abertas
A1	Hoje eu sei mais sobre a cultura hispano-americana, tenho algumas bases para reproduzir o que foi feito durante este curso com outros filmes de língua espanhola e indiretamente construir um aprendizado da língua, da cultura, da história etc. Além disso, posso desenvolver aprendizado de outras línguas com o mesmo método.
A2	O espanhol realmente ficou na minha cabeça! Sempre que eu ia falar espanhol acabava soltando uma palavra em inglês, e agora está o contrário. Às vezes paro e percebo que estou pensando em espanhol. E isso para mim foi um grande avanço.
A4	Avancei muito, principalmente quanto ao aspecto cultural da língua.
A8	Em relação ao conhecimento de novas palavras foram poucas; acredito que o avanço maior foi na possibilidade de utilizar palavras já conhecidas.
A9	Eu acho que melhorei muito o meu ouvido, conseguindo escutar e identificar as palavras com mais facilidade. Mas ainda continuo travado na hora de conversar. Aumentei meu vocabulário e um pouco do meu conhecimento de gramática.
A14	Acredito que tenha avançado pouco devido a não poder comparecer nas últimas aulas. No entanto, no momento que estive presente puder desfrutar de um novo conhecimento, tanto da cultura dos países de língua espanhola como das formas diferentes de expressão da linguagem nestes países.
A15	Passei a ter mais coragem para falar em espanhol. E isso notei ontem à noite, enquanto conversava com a noiva de meu irmão, uma equatoriana. Minha compreensão em relação ao que ela falava foi quase plena. E isso me deixou muito feliz. Não foi uma evolução gramatical, e sim, semântica. Evoluí na utilização da língua como forma de comunicação.
A16	Aprendi muitas palavras novas.
A17	Justamente pelo prazer proporcionado pela metodologia, o curso em si foi leve (mas profundo). As pesquisas que nos foram solicitadas nos deram maior independência no aprendizado e enriqueceram sobremaneira os debates entre os alunos e a professora – que sempre dizia o quanto aprendia conosco.
A18	Avancei bastante, aprendi coisas que não sabia e me aprimorei nas coisas que já sabia.
A19	Avancei pouco porque faltou mais dedicação minha no decorrer da semana e também porque quando iniciei o curso ele já tinha começado, como também, infelizmente não pude terminá-lo.
A21	Infelizmente faltei algumas vezes, devido ao dia do curso (sábado).

Quadro 12 – Justificativa dos alunos quanto ao avanço no aprendizado

Verifica-se que a maioria (58,3%) respondeu que avançou muito na aprendizagem. Ao analisarmos as justificativas de tais menções (A1, A2, A4, A15, A16, A17, A18) vale ressaltar o depoimento de A1 ao inferir que sente que pode aprender outras línguas com o mesmo método. Isso demonstra que o curso de espanhol por meio do cinema contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia como aprendente de línguas.

A autonomia é um argumento frequente na justificativa dos alunos que afirmaram terem tido um avanço significativo no aprendizado da língua espanhola. Ela está presente nos depoimentos de A1, A2, A15, A17. O participante A2 relata que a abordagem lhe permitiu *pensar em espanhol*. O avanço da autonomia no idioma pode ter ocorrido por causa do aumento do contato com a língua, que não se restringia apenas às aulas presenciais, devido às atividades de pesquisa extraclasse. Além disso, houve muitos momentos de interação e de

eventos comunicativos autênticos no idioma – o que também pode ter contribuído para que o aluno passasse a “pensar em espanhol”. A15 também afirma que sente-se mais segura em comunicar-se no idioma-alvo, e argumenta que isso não ocorreu devido ao avanço na gramática, e sim à *utilização da língua como forma de comunicação*. A17 explica que avançou muito no aprendizado pelo prazer que a *metodologia* proporcionou, enfatizando a importância das atividades extraclasse, que possibilitaram *maior independência no aprendizado*.

Também nos chamou a atenção o fato de 25% dos participantes terem afirmado que avançaram pouco no aprendizado da língua. Esse dado pode revelar uma certa insegurança dos aprendentes em manifestar o seu progresso no idioma-alvo, ou ainda a falta de parâmetros para mensurar tal avanço.

Com base nos dados do gráfico 5 e do quadro 12, podemos afirmar que o curso influenciou positivamente o rendimento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprender uma LE, bem como da confiança em comunicar-se na língua-alvo.

No que se refere à avaliação do curso de espanhol realizado, fizemos uma pergunta por meio da qual os participantes poderiam escolher as opções: *muito bom, bom, razoável, fraco e muito fraco*. Os resultados podem ser conferidos no gráfico a seguir:

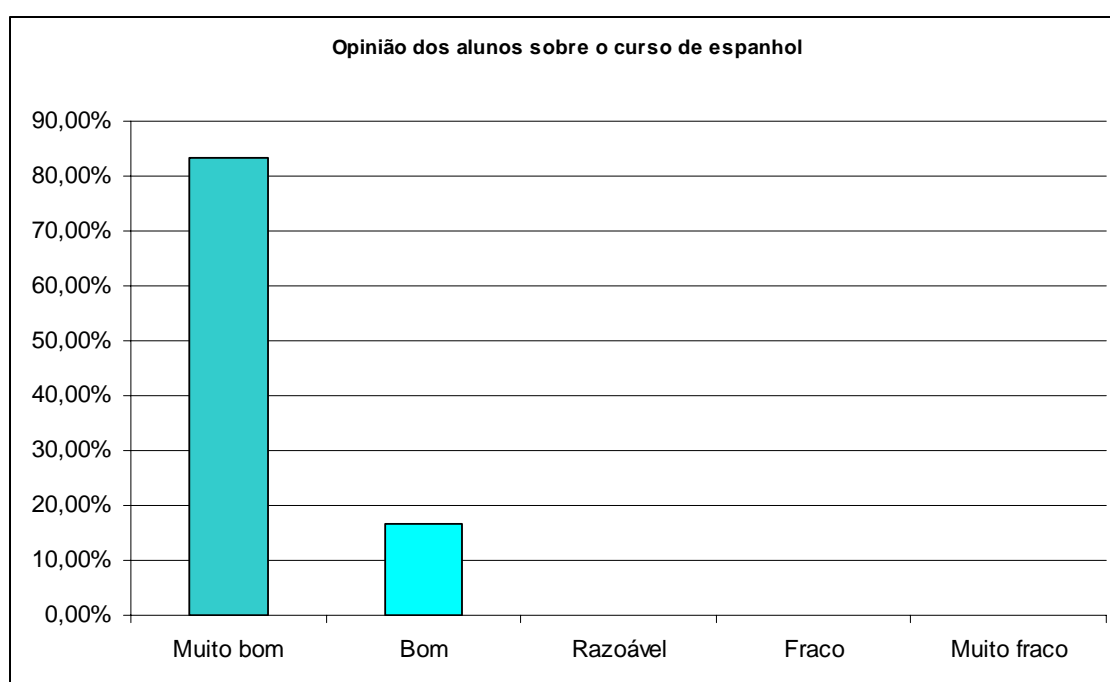


Gráfico 6 – opinião dos alunos sobre o curso de espanhol

Os dados apresentados no gráfico 6 nos permitem observar que o curso teve uma recepção bastante positiva por parte dos participantes. 83,3% dos alunos classificam o curso como *muito bom* e 16,6% o classificam como *bom*. Nenhum participante optou por *razoável*, *fraco* ou *muito fraco*.

O quadro 13 ilustra as justificativas apresentadas pelos participantes ao escolherem as opções de classificação do curso:

Alunos	Respostas abertas
A1	Porque torna o aprendizado mais interessante, pois não segmenta o mesmo como é de costume, fazer com as disciplinas, que as tornam maçantes.
A2	O curso forneceu ferramentas para que pudéssemos praticar o vocabulário, conversação, escrita, fala etc., e por isso foi muito proveitoso. Eu particularmente gostei muito e queria que houvesse uma continuação no próximo semestre nos moldes como o curso foi.
A4	Achei o curso muito bom, pois apesar de ter sido relativamente curto, houve uma abordagem geral no que diz respeito à parte de compreensão oral e escrita, associado algumas vezes à gramática, interpretação de texto, vocabulário etc.
A8	Por não ter sido baseado em gramática, tendo uma forma diferente dos cursos tradicionais, o curso me proporcionou maior liberdade de produção e participação oral, principalmente, e escrita, devido, inclusive, aos temas abordados que me motivaram nas discussões.
A9	Gostei muito do material, das atividades, das tarefas para casa, das conversações e das aulas. Mas o que atrapalhou foram as aulas de sábados e o grande número de feriados, porque as aulas ficaram espaçadas fazendo com que eu perdesse o foco das aulas e não me esforçando muito para aprender.
A14	Acredito que o curso baseado em assistir e discutir um filme nos trouxe uma inovação que antes não havíamos experimentado. Ter todos aqueles recursos de busca disponíveis nos trouxe um desejo de buscar novos conhecimentos. Como não estive presente em todas as aulas do curso não posso julgar como muito bom, mas acredito que este método de ensino desvencilha dos métodos tradicionais de ensino e nos permite um melhor aprendizado.
A15	No início era muito truncado, pois se prendia às palavras utilizadas, em perguntas de cunho subjetivo, algo desnecessário. Por isso o curso ficava maçante e preso. Depois houve uma evolução, o curso ficou mais dinâmico, exatamente por ser dado mais liberdade de escrita. Tornou-se, de fato, agradável.
A16	Houve muita interação, muitos recursos foram utilizados ao longo do curso. Além disso, a expansão de conhecimento adquirido com o curso foi fantástica.
A17	Porque a metodologia empregada foi ótima, motivadora, prazerosa – graças à professora. E os colegas contribuíram muito para o sucesso do curso com sua participação.
A18	Porque aprendi muito
A19	Porque foi dinâmico, interativo e trabalhamos todas as habilidades (auditiva, oral, escrita e visual), além dos temas interessantes e importantes que surgiram no decorrer das discussões sobre o filme. As atividades escritas e as perguntas também foram muito bem elaboradas, pois foram elas que fizeram que nós tivéssemos diálogos e comentários críticos e perspicazes.
A21	Porque foi eficiente e muito prazeroso.

Quadro 13 - Justificativas dos participantes quanto à escolha da classificação do curso

O caráter positivo do curso de espanhol mediado pelo cinema confirmou-se nos depoimentos dos participantes ao justificarem sua opção quanto à classificação. Palavras

positivas como: *prazeroso* (A21, A17), *proveitoso* (A2), *liberdade* (A15, A8), *agradável* (A15), *inovação* (A14), *dinamicidade* (A19, A15), *interação* (A16), *motivação* (A17, A8) foram utilizadas com frequência pelos participantes. Ao analisar os depoimentos, é possível concluir que houve vontade em dar continuidade ao curso, ou prorrogar a duração (A2, A4).

Observa-se, ainda, que o curso possibilitou aos alunos uma experiência diferente das que haviam experimentado ao aprenderem um idioma (A8), o que tornou o aprendizado mais interessante e motivador.

Destacamos também o depoimento de A17, que enfatizou a importância da colaboração dos outros alunos para o sucesso do curso, mostrando o quanto a construção conjunta do conhecimento contribuiu para a otimização da aprendizagem.

Os alunos que optaram pela classificação *bom* justificaram sua opção argumentando que não conseguiram ter melhores parâmetros de avaliação pelo fato de não estarem presentes em todas as aulas. Ainda assim, ambos mencionaram positivamente o fato de o curso atuar como motivador na busca por novos conhecimentos (A14).

Evidenciamos o depoimento de A15, ao declarar que, no início, o curso lhe pareceu truncado, maçante e preso, mas depois tornou-se dinâmico e agradável, dando mais liberdade de expressão ao aluno. Por meio do depoimento de A15 podemos perceber que a aluna captou o desenvolvimento gradual, tanto do material didático quanto da abordagem da professora. No início estávamos inseguros, preocupados com diversos fatores que poderiam prejudicar o andamento do curso, como a carga horária, o número de participantes, o fato das aulas serem aos sábados, o conteúdo do material, a escolha do filme, a abordagem do material e da professora. No entanto, a realização do curso possibilitou o crescimento conjunto no aprendizado – crescimento dos alunos e da professora-pesquisadora. No caso da professora-pesquisadora, o progresso ocorreu tanto no que se refere à evolução no aprendizado da língua quanto à sua prática docente.

A prática de uma abordagem cooperativista e colaborativa denota a importância em dar voz ao aluno para que ele possa comunicar-se livremente no idioma-alvo, para que ele possa ter liberdade de expressão ao emitir opiniões e sentimentos. Isso é o que o aluno deseja, e as atividades no início do material não previam essa abordagem, porque pensávamos que para que o aluno se sentisse confortável ao se expressar, era preciso que houvesse um entrosamento no grupo. Dessa forma, as atividades que tinham essa abordagem foram deixadas para “depois”.

A crítica de A15 nos fez perceber o quanto estávamos limitados no início do curso e o quanto progredimos no seu decorrer.

5.3.2 Avaliação do filme como conteúdo didático

O caráter do filme como conteúdo didático foi mais um dos aspectos avaliados durante a pesquisa. Objetivávamos obter conhecimentos sobre o caráter favorável do filme sobre a otimização do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Queríamos saber se o conteúdo filmico poderia atuar como agente motivador e facilitador da aquisição da competência linguística e cultural no contexto pesquisado.

No intuito de caracterizar o filme como conteúdo didático, fizemos uma pergunta fechada no questionário 2 (apêndice 3), na qual os participantes deveriam apontar os itens: 1) propulsor da motivação para aprendizagem na língua; 2) facilitador da aquisição da competência linguística; 3) facilitador da aquisição da competência cultural; 4) todas as anteriores; 5) nenhuma das anteriores; 6) outro.

O gráfico 7, reproduzido a seguir, ilustra as respostas dos alunos:

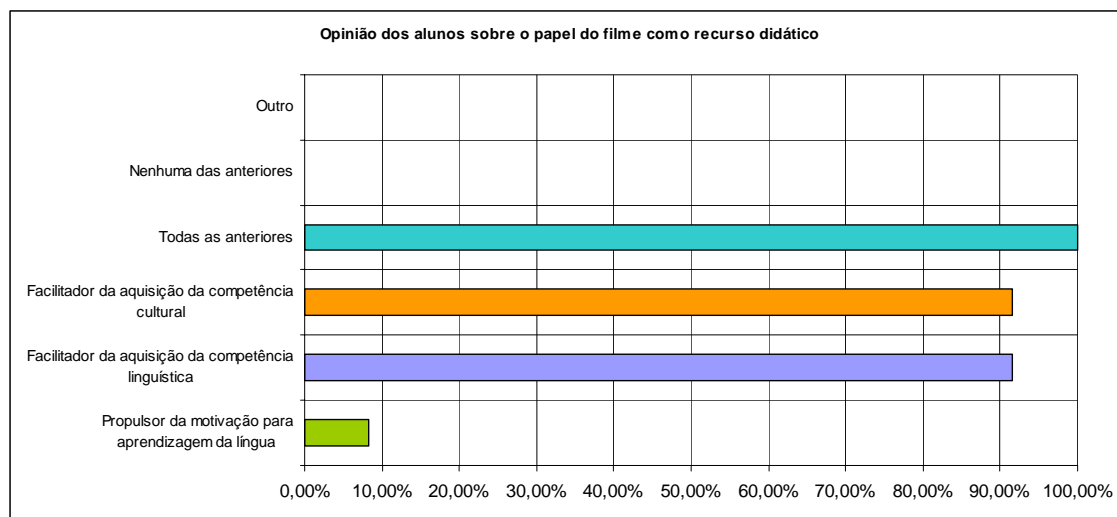


Gráfico 7 – Opinião dos alunos sobre o papel do filme como recurso didático

Verifica-se que 100% dos alunos optaram pelo item “todas as anteriores”, referindo-se ao filme como propulsor da motivação para aprendizagem da língua, facilitador da aquisição da competência linguística e facilitador da aquisição da competência cultural. Alguns, além de escolherem a opção “todas as anteriores”, também marcaram os demais itens.

O quadro a seguir (quadro 14) elucida as justificativas da caracterização do filme como recurso didático:

Alunos	Respostas abertas
A1	Como o filme era bem interessante, com boa atuação e trilha sonora, acabava por motivar o interesse em aprender mais a língua para entender melhor o filme; assim, acaba por desenvolver competências como a linguística e a cultural.
A2	Contribuiu para todos esses pontos, pois é uma base de aprendizado e entretenimento.
A4	Achei que o filme deu abertura a várias formas de trabalho, desde a parte gramatical, como por exemplo, as formas de tratamento, até a parte cultural daqueles países por onde os personagens passaram.
A8	Ter este filme como base para as aulas serviu como motivação para a busca de conhecimentos.
A9	Achei muito interessante o uso de filme nas aulas. Primeiro motivo, porque adoro filmes. Segundo, você aprende mais sobre a cultura e o sotaque de cada país. Terceiro, deixa as aulas mais divertidas e você não percebe que as horas estão passando. Gostei muito do método da Viviane.
A14	Acredito que o filme possibilitou uma variedade de percepções que outros recursos didáticos não nos possibilitavam.
A15	Toda mídia sempre facilita a aquisição de competências. Ver o nativo falando é o que ajuda na competência linguística. E o meio em que esse falante está inserido é a via de aquisição cultural. É claro que a curiosidade em querer saber o que vai acontecer no filme me deixou super-motivada até o fim.
A16	O uso do filme atuou grandemente para a expansão da aprendizagem em todos os sentidos, seja pelo grande número de palavras novas, seja quando expressa algo sobre a cultura e nos fazia querer saber mais sobre o assunto.
A17	Eu adoro cinema e Diários de Motocicleta é um dos meus filmes prediletos. Portanto, a escolha da película motivou para a aprendizagem em todos os sentidos.
A18	Através do filme aprendi outra cultura, falando, escrevendo, pesquisando e lendo em espanhol.
A19	O filme Diários de Motocicleta, por ser baseado na “vida real” de Che Guevara, nos reporta à história e a geografia latino-americana, além de ser bem dirigido e atuado por seus atores, é rico em fotografia e músicas. Tudo isso faz com que seja um filme muito bom para trabalhar a aprendizagem da língua espanhola.
A21	O filme foi muito bem escolhido, pois como um filme biográfico, conhecemos a figura da pessoa Che Guevara (cultura), aprendemos a língua, e facilitou a compreensão e entendimento.

Quadro 14 - Comentários dos alunos sobre o papel do filme como recurso didático

Ao justificar o caráter do filme como recurso didático, os participantes mencionam que o cinema atua como agente de aprendizado e entretenimento; propicia abertura para o trabalho com diferentes temas, aspectos e habilidades; motiva na busca pelo conhecimento; proporciona aulas mais divertidas e momentos de descontração; além de permitir o contato com diferentes culturas e formas de expressão.

Pudemos confirmar a teoria de Stoller e Grabe (1997), de que cursos orientados pelos princípios do CBI – no caso desta pesquisa trabalhamos com um conteúdo fílmico – favorecem o aprendizado cooperativo e o engajamento de professores e alunos em atividades exploratórias de conteúdo interessante e relevante, capazes de promover reflexões sobre o aprendizado.

Os participantes A17 e A19 citam a influência da escolha do filme para a otimização do processo de ensino e aprendizagem da língua. Por se tratar de um filme *cult*, que retrata a vida de um personagem histórico como Che Guevara, torna-se oportuno para ser trabalhado em sala de aula, considerando o público-alvo a que se destina. Outro fator que contribui para corroborar a relevância de *Diários de Motocicleta* no ensino de espanhol está no fato de o filme ter sido rodado em vários países da América latina - o que favorece uma visão ampla das diversidades do espanhol falado na América, bem como a variedade de aspectos linguísticos, sociais e culturais que envolvem o idioma.

No intuito de complementar a pergunta anterior (sobre o papel do filme como recurso didático), perguntamos aos alunos se suas expectativas foram atingidas ao final do curso. As respostas (abertas) podem ser conferidas no quadro a seguir (quadro 15):

Alunos	Respostas abertas
A1	Sim. Era justo o que eu queria: aprender a língua sem me sentir obrigada.
A2	Sim! Eu achei que fosse ser algo cansativo, mas foi muito bom. Na verdade excederam as minhas expectativas. O aprendizado foi realmente “otimizado” por causa do filme.
A4	Sim, pois como professora também pude ampliar as minhas formas de trabalhar com um filme em sala de aula.
A8	Acredito que sim, pois imaginava que as aulas seriam baseadas nas diferentes culturas, e o filme contribuiu para esse processo.
A9	Sim, mas a única coisa que não ficou a desejar foram as aulas de sábado.
A14	Sim, trouxe uma nova forma de conhecermos os sons das palavras, a cultura de alguns países e como meio de prender nossa atenção. Comparando com as aulas dos níveis anteriores que utilizavam mais músicas e algumas dinâmicas, o filme é muito mais expressivo para o aprendizado.
A15	Sim. A simples evolução era a minha expectativa. Ela foi superada, e muito. Nada supera o prazer das “rodas de debate”, onde os mais diversos pontos de vista são apresentados, e se aprende muito. Esse foi o clímax do curso para mim: tratar dos mais diversos problemas latino-americanos em espanhol.
A16	Sim. As aulas por meio de filmes fornecem uma quantidade enorme de recursos que as tornam mais dinâmicas que as aulas comuns.
A17	Ultrapassaram minhas expectativas. Foi muito interessante “dissecar” o filme por meio das atividades, discutir cada tópico sob diversos pontos de vista. Foi excelente aprender tão prazerosamente.
A18	Sim, porque é um meio diferente de se aprender mais.
A19	Sim, pois como já tinha trabalhado em comentários de filmes hispânicos e já tinha lido a respeito de trabalho com filmes como recurso didático, para mim essas aulas foram experiências muito ricas e importantes, tanto como aluna quanto como professora.
A21	Sim, porque fatores foram aliados, como prazer e aprendizado.

Quadro 15 – Expectativas dos alunos ao final do curso

Todos os alunos afirmam ter atingido suas expectativas e 25% deles afirmam ter superado suas expectativas (A2, A15, A17).

Aprender prazerosamente parece ter sido um denominador comum nos depoimentos dos alunos ao falarem sobre suas expectativas ao final do curso. A2 afirma que pensava que ia ser cansativo (as aulas foram realizadas aos sábados à tarde, com 3h30 de duração), mas ao final constatou que o curso excedeu suas expectativas porque constatou que foram criadas condições favoráveis para a aprendizagem. As participantes A4 e A19 - ambas professoras - mencionaram a experiência rica que tiveram como alunas e como professoras por meio das aulas com conteúdo filmico.

O caráter dinâmico também foi algo marcante no curso de espanhol com conteúdo filmico. A15 destaca o prazer e o enriquecimento cultural que as “rodas de debate” proporcionaram. A organização da sala em círculo não ocorreu por acaso. Foi um critério adotado pela professora para que nos momentos de debate todos os participantes pudessem ver uns aos outros, estar no mesmo plano, no mesmo patamar de discussão, com voz de igualdade.

Ressaltamos, ainda, o depoimento de A17 que demonstra o prazer em *dissecar o filme por meio das atividades* (grifo nosso) e discutir os temas através de vários pontos de vista. Salientamos o termo “dissecar” porque foi exatamente essa a sensação da professora-pesquisadora ao preparar 72 atividades sobre um único filme para o curso de espanhol mediado pelo cinema. Essa sensação foi também percebida pela participante.

Por meio dos depoimentos, evidencia-se, portanto, o caráter motivador, dinâmico e construtivo do filme como conteúdo didático.

O caráter motivacional do filme como recurso didático contribui para sua atuação como elemento propulsor da interação significativa em sala de aula. Nesse contexto, o termo “significativa” tem o sentido de interessante, expressiva, real, autêntica. Interagir significativamente denota o envolvimento dos aprendentes em eventos comunicativos semelhantes aos que os nativos do idioma vivenciam. Produzir enunciados tendo como parâmetro o conteúdo filmico é algo muito natural em situações reais de comunicação. Em outras palavras, é habitual, após uma sessão de cinema, conversar sobre determinada cena do filme, os temas que abordou, a trilha sonora, a fotografia, a performance dos personagens etc. Essa atitude é comum a falantes nativos de qualquer idioma. Inserir o aprendente nesse tipo de evento comunicativo é promover a interação em sua forma mais legítima.

5.3.3 Avaliação dos resultados da aplicação do material didático

Ao elaborar o material didático, tínhamos em mente que deveria proporcionar condições favoráveis para a interação e para o uso comunicativo da língua; atuar com flexibilidade, permitindo ajustes e adaptações quanto ao conteúdo e às atividades; ter baixo grau de previsibilidade quanto ao que iria ser ensinado; funcionar como veículo para outros recursos de aquisição de conhecimento; e estimular a autonomia dos aprendentes na aquisição do idioma-alvo (OLIVEIRA SANTOS, 2004).

Sabíamos, ainda, que de acordo com os pressupostos teóricos do ensino comunicativo (SAVIGNON, 2001; RICHARDS, 2005), o material deveria encorajar a participação, a escolha e o envolvimento do aprendente.

A avaliação do material ocorreu em um processo contínuo, já que ele poderia ser ajustado e modificado de acordo com os interesses dos alunos, em qualquer momento do curso. Quando eram questionados ao final de cada aula, por meio do grupo focal, os aprendentes falavam sobre aspectos positivos e negativos daquela aula e do curso – o que incluía também o material.

Em um dos momentos de grupo focal, alguns alunos criticaram o material no que diz respeito ao *layout*, apontando o fato de haver muito espaço para escrever entre uma atividade e outra, como podemos observar no excerto da transcrição da aula 4, a seguir:

P.: y les parece así... ¿que hay un montón de cosas que escribir? ¿o a ustedes les gustaría escribir más?

A21: no, está bueno.

(Alumnos rien)

A2: en la apostilla hay mucho espacio que nosotros no escribimos...

P.: no utilizamos. Eso es una buena observación... (risas) porque escriben poco. Era una preocupación mientras yo preparaba el material... ¿cuánto espacio yo voy a dejar? Entonces no quería correr el riesgo de tener poco espacio para lo que ustedes querían poner.

A2: creo que aún así es mucho.

A8: creo que acabamos haciendo las cosas más oralmente y no escribimos tanto. Solo algunos apuntamientos.

P.: ¿Y les gustaría escribir más? ¿Les parece?

A21: para mí está bueno.

AA: está bueno.

P. es que... es importante este trabajo de escribir... de ver como se escribe la palabra, de buscar en el diccionario... muchas veces tengo que ir al diccionario a ver como se escribe una palabra. Me parece que hablar es más fácil.

AA: sí.

(grupo focal - aula 4)

Concordamos com os alunos que eram muitas as atividades previstas para o desenvolvimento da habilidade escrita. E os espaços deixados para a escrita (cerca de 5 linhas para cada atividade), na opinião dos aprendentes, era excessivo. Prevíamos que após as discussões orais os alunos pudessem (ou quisessem) fazer anotações. No entanto, constatamos que a preferência era trabalhar algumas atividades apenas oralmente, no intuito de desenvolver a habilidade oral. Mas essa constatação só foi possível no início do curso, quando aplicamos o primeiro questionário (apêndice 2) para saber quais suas preferências, necessidades e interesses – e nesse momento já tínhamos material preparado, embora soubéssemos que poderia ser modificado e ajustado.

A partir dos dados que obtivemos no questionário e nas discussões do grupo focal, fizemos adaptações em várias atividades, de modo a priorizar o foco na oralidade – algo que, a nosso ver, acrescentou mais dinamismo à aula.

Um aspecto positivo do material didático comentado pelos alunos nas discussões do grupo focal foi sobre a eficácia das atividades que promoviam liberdade de criação e expressão, como podemos ver no excerto transcrito a seguir:

P.: Quería preguntarles, chicos, cuales fueron las actividades que más les gustó hoy, si hay alguna que no les pareció muy apropiada, desde el comienzo del curso. Es muy importante para la investigación eso.

A17: el diálogo para mí fue muy interesante. Porque tuvimos varios diálogos diferentes y pude..pudi..

P.: pudimos

A17: ¿pudimos?

P.: Sí

A17: pudimos crear.

P. ¿el diálogo en el bar? ¿Y vieron que a veces era parecido? ... la pregunta de la botella de vino... me gustó mucho también eso... de ver como ustedes están evolucionando en la lengua... yo ya percibo una evolución... porque a veces no es necesario hacer una evaluación formal para que el profesor perciba la evolución de los alumnos. Entonces en estos diálogos, en que pudimos corregir todos juntos, compartir... me parecen actividades buenas para el aprendizaje.

(grupo focal - aula 4)

A atividade mencionada por A17 refere-se à exibição de uma cena no bar sem áudio para que os aprendentes pudessem criar, em pares, um diálogo a partir da visualização da cena. O foco dessa atividade foi o estímulo da criatividade dos alunos, considerando que o ensino comunicativo envolve o uso criativo da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993,

SAVIGNON, 2001, RICHARDS, 2005). Percebemos, por meio do depoimento de A17, que a realização dessa atividade gerou momentos de interação significativos durante o curso.

Além dessa, muitas outras atividades propiciaram autonomia e liberdade de expressão oral e escrita aos aprendentes. Outro exemplo foi quando, em alguns momentos, os aprendentes relatavam algum episódio de suas vidas que estivesse relacionado com determinadas cenas. A liberdade de expressão os estimulou a agir na língua-alvo de forma autêntica e significativa.

Outros fragmentos das transcrições das aulas evidenciam a satisfação dos alunos ao terem a liberdade de criar e ao debaterem temas culturais relevantes:

A14: sí, tiene que debater, entonces, trae sus experiencias. Es mejor que las clases expositivas...

(grupo focal - aula 5)

A14: nosotros que ya estábamos en intermedio 2 hacemos tres semestres de aulas... de clases iguales... entonces estaba un poco repetitivo, cansativo... por más que a veces truxese música o algo más....

A15: no era pro-activo

AA: sí.

(grupo focal - aula 5)

A2: pienso que el mejor del curso es la discusión que tenemos porque aprendemos, trocamos ideas, y tenemos que hablar, entonces tenemos que pensar en español, y cuando otra persona habla una cosa... no.. pienso que no es así.. Aprendo alguna cosa de lo que la persona habló...es posible juntar el aprendizaje del idioma con discusiones que hacen... hacen con que pensamos... pienso que es muy importante. Podemos, acá, trocando ideas, comenzar una revolución, con nuestros amigos, nuestra casa, nuestra familia... entonces... es muy rico.

(grupo focal - aula 5)

A17: (...) y tú (la profesora) no nos da todo pronto, pronto, pronto... y aprendemos mucho.

(grupo focal - aula 5)

A14 menciona o fato de aulas com discussões e debates serem melhores do que aulas expositivas, em que o foco está no professor. No curso de espanhol com conteúdo filmico, o foco volta-se totalmente para o aluno e para a interação gerada na sala de aula. A2 relata que *o melhor do curso foram as discussões*, por estimularem a fala e o pensamento na língua-alvo. A17 alude ao fato de o aprendizado ocorrer quando a professora não lhes dá *tudo pronto*.

Fica claro que dirigir o foco do curso ao aluno representa propiciar condições favoráveis para o desenvolvimento de sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem de LE.

A avaliação do material didático ocorreu não somente por meio dos comentários dos participantes no grupo focal, mas também por meio de uma pergunta do questionário 2 (apêndice 3) que abordava essa questão. As respostas são transcritas no quadro a seguir:

Alunos	Respostas abertas
A1	Muito bom. Deveria incitar a curiosidade, e cumpriu seu papel.
A2	Muito bom. Tanto a apostila quanto o filme!
A4	Muito bem elaborado
A8	O material foi coerente com a proposta. Apresentou diversas discussões culturais e atividades variadas.
A9	Muito bom, achei as perguntas muito bem feitas. O material conseguiu abordar tudo, gramática, oral, escrita.
A14	Acredito que contemplou a expectativa do curso, no entanto devia abordar mais questões linguísticas.
A15	Bom, de verdade. Deu o suporte necessário para que as discussões não se perdessem em palavras e pudessem ser registradas. No início, a apostila não dava a liberdade de escrita e se prendia a detalhes desnecessários. Mas depois torna-se mais gostosa e divertida (engraçado falar isso de uma apostila...) e a utilização de músicas também foi muito produtivo.
A16	Muito bom, cheio de atividades diferentes.
A17	Muito bom. A apostila estava muito bem estruturada, o uso da internet ajudou muito e o filme permitiu que as tarefas e os exercícios não se tornassem maçantes.
A18	Ótimo.
A19	Muito bom, pois como já disse, as questões propostas no material didático foram as responsáveis pelas interações e debates críticos que tivemos. O material nos proporcionou pesquisas e aprofundamento sobre várias outras questões, ou seja, um conhecimento que levou a outros conhecimentos.
A21	Bom.

Quadro 16- Avaliação dos alunos quanto ao material didático

Como podemos verificar nos depoimentos dos participantes, as avaliações que fizeram sobre o MD foram bastante positivas. Ao justificarem sua avaliação, os alunos relatam que o material foi coerente com a proposta do curso e atuou como uma das ferramentas responsáveis pelas interações e debates críticos, proporcionando aprofundamento de questões culturais (A19). Mencionaram, ainda, o material como: fonte de atividades variadas (A8); suporte de discussões e debates (A15, A8); estimulador da curiosidade (A1); e oportunidade para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas.

Destacamos o depoimento de A15, que usa palavras como “*gostosa*” e “*divertida*” referindo-se à apostila do curso, algo que nos pareceu bastante inusitado (a própria aluna se surpreende ao pensar nesse adjetivo para caracterizar o material didático), mas muito positivo.

Os depoimentos dos participantes nos permitem afirmar que o MD atuou coerentemente com a abordagem proposta – que visava estar em concordância com os princípios do aprendizado (GEE, 2004) e do ensino comunicativo de línguas (SAVIGNON, 2001; RICHARDS, 2005). O MD possibilitou a realização de atividades motivadoras, relevantes, significativas e autênticas.

5.3.4 Avaliação geral

Para que obtivéssemos uma avaliação completa sobre aspectos gerais do curso⁴⁵ (desenvolvimento da produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita; explicitação de aspectos estruturais da língua; atividades realizadas intra e extraclasse; material de apoio; material didático básico (apostila); escolha do filme exibido; abordagem de ensino do professor; conteúdo e temas abordados no curso; utilização do filme como conteúdo didático; interação e participação em sala de aula; ambiente de sala de aula; carga horária; e tempo de duração do curso) elaboramos uma pergunta fechada no questionário 2, em que constava uma sequência de itens aos quais os alunos deveriam atribuir notas de 1 a 5 (sendo 5 = muito bom; 4 = bom; 3 = razoável; 2 = fraco; 1 = muito fraco). O resultado desta avaliação pode ser conferido no gráfico a seguir:

⁴⁵ Alguns desses itens podem ser observados na tabela de avaliação de Oliveira Santos (2004, p. 301), mas para contemplar a avaliação do curso desenvolvido para a obtenção dos dados desta pesquisa, decidimos ampliar esses aspectos.

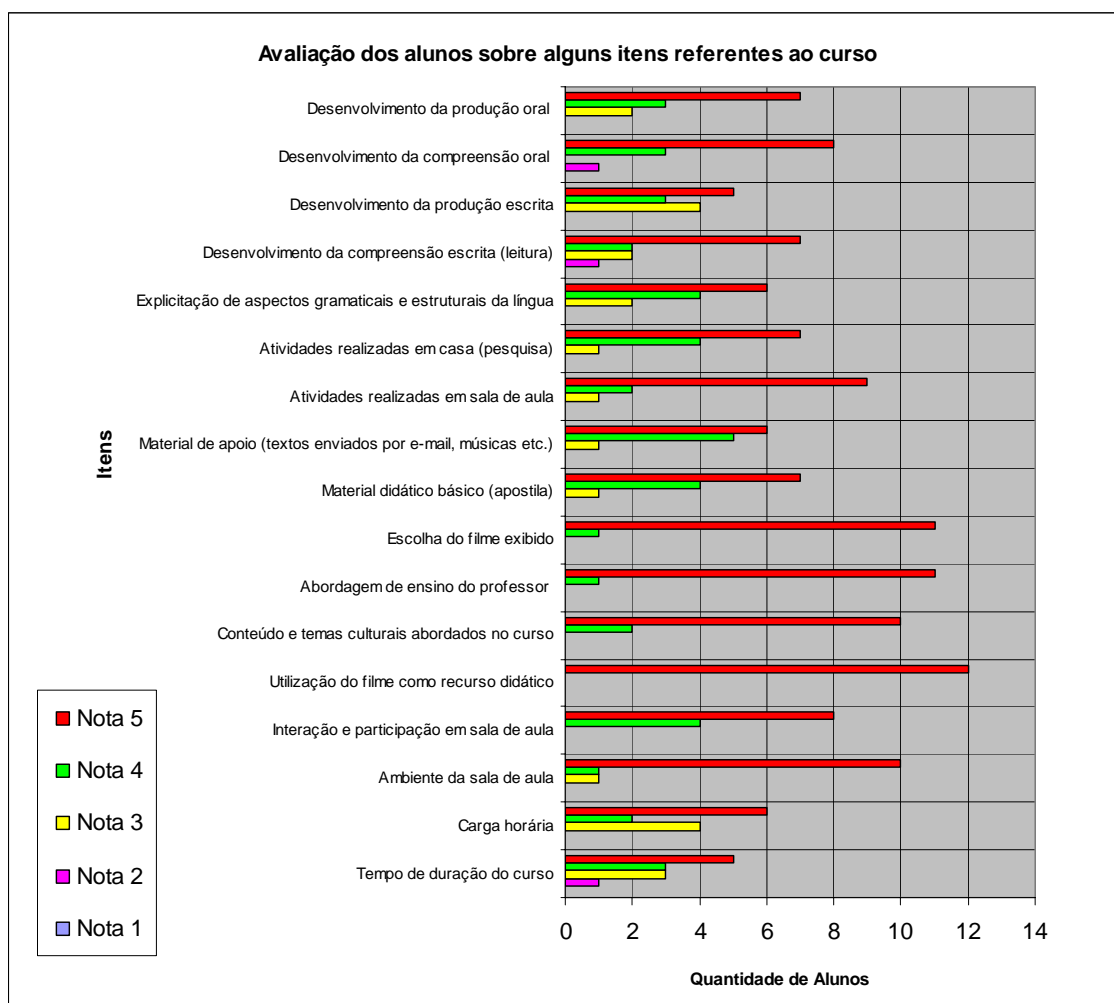


Gráfico 8 - Avaliação dos alunos sobre aspectos gerais do curso

Como observamos no gráfico 8, o item com maior número de ocorrências da nota 5 refere-se à utilização do filme como recurso didático. Este item recebeu 12 vezes a nota 5, o que significa que 100% dos participantes o avaliaram como “muito bom”. Na sequência, os itens *abordagem de ensino do professor* e *escolha do filme exibido* receberam 11 vezes a nota 5. A melhor nota foi atribuída aos itens *ambiente de sala de aula* e *conteúdo e temas culturais abordados no curso* 10 vezes. Nenhum item recebeu a nota 1 (menor nota) e apenas três itens receberam a nota 2, somente em uma ocorrência cada: *tempo de duração do curso*, *desenvolvimento da compreensão oral* e *desenvolvimento da compreensão escrita (leitura)*.

O gráfico que ilustra alguns aspectos que puderam ser avaliados durante o curso evidencia claramente a visão positiva dos alunos sobre o curso de espanhol com conteúdo fílmico. Essa avaliação positiva é compartilhada pela professora-pesquisadora, que pôde notar, no decorrer e ao final do curso o quanto os alunos evoluíram na aquisição do idioma-

alvo, na autonomia da aprendizagem, na confiança em agir na língua. Esse fato nos faz voltar o olhar para a importância da implementação de novas abordagens e materiais para operacionalizar um ensino comunicativo de línguas.

As impressões da professora-pesquisadora no propósito de operacionalizar um ensino comunicativo de ELE tendo o filme como conteúdo didático, bem como as respostas às perguntas de pesquisa, serão elucidados no capítulo seguinte, no qual explicitaremos nossas considerações finais.

CAPÍTULO VI

Considerações finais

Este capítulo divide-se em três seções. A primeira seção é dedicada a responder às perguntas de pesquisa. A seção 6.2 falará sobre as limitações deste estudo; a última seção elucida as contribuições desta investigação acadêmica.

6.1 Respostas às perguntas de pesquisa

Esta pesquisa, dedicada a investigar o cinema como conteúdo didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem de espanhol língua estrangeira, foi orientada pelas seguintes indagações: 1) Como o filme pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol); 2) Qual a percepção dos participantes em relação ao filme como recurso didático.

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, de base etnográfica, os dados foram coletados em sala de aula de um curso de espanhol por meio de um material elaborado para esse fim.

Na sequência responderemos às duas perguntas que orientaram esta investigação.

6.1.1 Como o filme pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (espanhol)

De acordo com os dados obtidos por meio desta investigação, podemos afirmar que o papel exercido pelo filme no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – neste caso, o espanhol - foi fundamental neste contexto de análise.

O curso de língua espanhola ministrado pela professora-pesquisadora, tendo o filme *Diários de Motocicleta* como conteúdo didático, possibilitou a operacionalização dos princípios da aprendizagem significativa (GEE, 2004; RICHARDS, 2005; SAVIGNON, 2001) de acordo com as necessidades contemporâneas do ensino de línguas. Esses princípios foram operacionalizados à medida que pudemos, por meio do curso ministrado, promover alto grau de interação entre os aprendentes, em atividades que geraram compartilhamento de

informações, negociação de sentidos e liberdade de expressão, em um processo de aprendizagem reflexiva, dinâmica e prazerosa.

O filme possibilitou, ainda, a apresentação do insumo linguístico contextualizado, por meio do qual os aprendentes tiveram oportunidade de refletir sobre aspectos linguísticos, sociais, políticos, históricos e culturais. Favoreceu, ainda, o trabalho com a transdisciplinaridade em sala de aula - tão recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além desses aspectos, que nos permitem relacionar a utilização do filme com os princípios do ensino comunicativo, salientamos, ainda, o fato de o cinema atuar como insumo autêntico da língua-alvo, sem manipulações para fins didáticos. Essa “não facilitação” no processo de ensino e aprendizagem do idioma permite que os alunos aprendam por meio do contato com a língua em uso, da mesma forma que aprendem os falantes nativos da língua.

Podemos afirmar que a utilização do filme como conteúdo didático em sala de aula contribuiu fortemente para um amplo desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendentes, aumentando a confiança em agir no idioma-alvo e colaborando para a autonomia no aprendizado.

Vale ressaltar, ainda, que o filme contribui para o processo de ensino e aprendizagem de LE porque, além de criar condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno nesse processo, favorece também a autonomia do professor em sua prática pedagógica, permitindo maior flexibilidade no trabalho com o material didático. A autonomia do professor é fundamental para a experimentação de novas práticas pedagógicas.

O desenvolvimento da autonomia do aprendente é otimizado pelo filme à medida que o aluno vê nesse recurso didático uma possibilidade real de aprendizado e de uso da língua, por meio do acesso a situações reais de comunicação e de atividades realizadas a partir dessas situações. Os dados obtidos revelaram que o aprendente percebe que pode realizar essas atividades sem a ajuda do professor – especialmente nas pesquisas realizadas extraclasse -, utilizando o filme como recurso para aprendizagem, não só do espanhol, mas também de outras línguas estrangeiras.

A contribuição do filme para o progresso da autonomia do professor ocorre no sentido de que, utilizando este recurso didático, o professor pode experimentar novas práticas pedagógicas e, por meio destas práticas, despertar no aluno o interesse pelo aprendizado, além de estimular a construção conjunta do conhecimento, de forma que professor e aluno aprendam juntos. O aprendente contribui para que o professor entenda a melhor maneira de ensiná-lo, ou de ajudá-lo a aprender. Esse processo só ocorre se o professor está desobrigado a

seguir a rigidez de um método ou de um material didático específicos. A aprendizagem significativa tem um caráter espontâneo, justamente porque ocorre por meio da interação.

6.1.2 Qual a percepção dos participantes em relação ao filme como recurso didático

Todos os participantes da pesquisa – incluindo a professora-pesquisadora – avaliam o filme como recurso didático de forma muito positiva.

Podemos afirmar que o filme como recurso didático atua como agente motivador e facilitador da compreensão linguística e cultural no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Um dos aspectos que estimula a motivação para o aprendizado é o próprio caráter lúdico do filme, que tem como função primordial entreter o público. Neste caso, este recurso lúdico foi utilizado para fins didáticos, possibilitando ao mesmo tempo, aprendizagem significativa e entretenimento.

A associação som-imagem pode ser um dos fatores que contribuem para a facilidade na compreensão linguística e cultural proporcionada pelo filme. Ao visualizarmos uma situação de uso real do idioma-alvo, podemos ter acesso não somente a informações linguísticas como também comportamentais dos falantes do idioma – o que possibilita maior compreensão do contexto comunicacional.

No contexto analisado, o filme como recurso didático motivou a realização de pesquisas extraclasse, favorecendo a riqueza dos debates em sala de aula. Estimulados pela professora-pesquisadora, os aprendentes coletavam informações em suas pesquisas individuais e as compartilhavam com os demais colegas em sala de aula, em interações significativas no idioma-alvo. A realização dessas pesquisas e o uso do idioma fora da sala de aula atuaram como uma das razões para o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendente de LE. Alguns participantes relatam que conseguiram ver no filme uma possibilidade de aprendizado de outros idiomas, evidenciando a capacidade de promoção da autonomia que o filme exerce.

Os dados coletados nesta pesquisa revelaram que o filme como recurso didático possibilitou percepções em relação ao idioma que outros recursos não possibilitam. O fato de ser um meio de visualização de situações de comunicação em que o falante está inserido corrobora o aprendizado cultural – essencial para o aprendente de língua estrangeira. O aprendizado cultural também foi possível pelos diversos temas abordados em sala de aula, que geram debates significativos no idioma-alvo, por meio dos quais os alunos podiam expressar livremente suas opiniões e experiências de vida. Os temas gerados pelo filme resultaram em

discussões sobre aspectos linguísticos, políticos, culturais, históricos e sociais, proporcionando uma abordagem transdisciplinar do conteúdo.

Aprender cultura foi possível, ainda, porque o filme *Diários de Motocicleta* permitiu que o aprendente pudesse ter contato com diferentes variações linguístico-culturais do idioma, uma vez que se passa em vários países da América Latina.

Constatamos que, de acordo com a percepção dos aprendentes, o conteúdo filmico motiva o interesse pelo aprendizado, estimula o uso da língua fora da sala de aula, incentiva a realização de pesquisas extraclasse e a liberdade de expressão, favorece o aprendizado linguístico-cultural, além de criar condições para o desenvolvimento de competências necessárias para a comunicação.

Portanto, podemos afirmar que o conteúdo filmico contribui significativamente para o aprendizado cooperativo e para a participação ativa de professores e alunos em atividades exploratórias de conteúdo interessante e significativo, capazes de promover a autonomia no aprendizado.

Devemos salientar que a escolha do filme foi de fundamental importância para a obtenção desses resultados. Talvez a utilização de outro filme como conteúdo didático, em outro contexto de investigação, não produzisse o mesmo efeito – o que demanda a necessidade de novas pesquisas.

6.2 Lacunas

Nesta seção apontaremos algumas falhas na pesquisa que impediram resultados mais satisfatórios.

Uma das limitações deste estudo apontada pelos participantes refere-se à distribuição da carga horária. Concordamos que um curso de 30 horas, ministrado em um período de dois meses, em aulas de 3h30 de duração resulta em uma carga horária muito concentrada. Esse fator contribuiu para algumas desistências ao longo do curso, somando-se ao fato de que as aulas eram dadas aos sábados à tarde e de que houve alguns feriados aos finais de semana, gerando uma ruptura na continuidade do curso. Em nossa interpretação esse curso poderia ter sido mais bem aproveitado se a carga horária pudesse ter sido distribuída ao longo de, pelo menos, um semestre. Mas isso não foi possível, devido ao pouco tempo que tínhamos para realizar a coleta de dados.

O fato de nem todos os alunos participantes terem concluído o curso configurou-se também como uma limitação desta pesquisa, dificultando o estudo comparativo entre os dados coletados ao início e ao final do curso.

6.3. Contribuições

Esta investigação caracterizou-se como um estudo pautado nos princípios que apontam as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem de LE, fundamentalmente no que concerne à utilização do filme como conteúdo didático. A partir da elaboração do curso e da preparação do material didático que serviria de apoio para o conteúdo ministrado, propusemos uma abordagem de trabalho com o filme, fundamentados na teoria dos princípios do aprendizado (GEE, 2004) e do ensino comunicativo (RICHARDS, 2005; SAVIGNON, 2001), de forma que pudéssemos contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno na aprendizagem de LE.

Para operacionalizar o ensino comunicativo de LE a partir do filme como conteúdo didático, elaboramos material didático específico para esse fim, congruente com as necessidades de ensino da sociedade contemporânea, atuando de forma flexível, de acordo com os interesses do aluno. Reiteramos, ainda, a importância de produzir material didático que aborde as variações do idioma espanhol e que permita que o aprendente possa observar aspectos linguísticos e culturais no idioma-alvo.

Pudemos, por meio desta investigação, além de elaborar material didático específico para o curso baseado em conteúdo fílmico, fazer um relato da experiência com a experimentação do material e, dessa forma, teorizar a prática pedagógica ao mesmo tempo em que colocávamos em prática a teoria dos princípios do aprendizado e do ensino comunicativo.

Praticar a teoria e teorizar a prática deve fazer parte da experiência pedagógica do professor de LE, especialmente quando se busca criar condições mais favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em nossa prática pedagógica buscamos exercer uma postura crítica, que enxerga possibilidades e cria oportunidades para o aprendizado. Nesse sentido, os aprendentes, por meio do curso baseado no filme *Diários de Motocicleta*, puderam utilizar seus conhecimentos em práticas significativas de interação na sala de aula e fora dela.

Este estudo contribuiu significativamente para a formação dos participantes da pesquisa e para o aprimoramento da prática pedagógica da professora-pesquisadora,

promovendo autorreflexão e convergência entre teoria e prática. Contribuiu, ainda, para a conscientização sobre o papel que o filme pode exercer na operacionalização do ensino comunicativo de línguas.

Esperamos, com esta pesquisa, estimular a experimentação de novos procedimentos de ensino com a utilização do filme como recurso didático. Precisamos estar abertos ao novo, experimentarmos novas possibilidades. *Experimentar, avaliar, experimentar novamente é a chave para a inovação e a mudança desejadas e necessárias* (MORAN, 2002).

Se este estudo for capaz de estimular outros professores a aceitarem o desafio de utilizar o filme em sua prática docente, como recurso capaz de favorecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ele já terá cumprido o seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris, Anthropos, 1996.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil**. In STEVENS, CMT; CUNHA, MJC (Orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2003

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília. Ed. UnB, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira**. Revista *Perspectiva*, v.8, Ed. UFSC, 1987.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de LE em formação**. Campinas, Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas**. In: *Anais do III SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA*, 1987, Porto Alegre. PUC RS e Centro Yázigi de Educação e Cultura, 1987.

ALMEIDA, M.J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. Cortez editora, 2001.

ALMEIDA, M. J. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ALMEIDA, M.J. **A educação visual da memória – imagens agentes do cinema e da televisão**. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 10 [2]: 29, p. 5-18, 1999.

AMENÓS PONS, J. **Cine, lengua y cultura**, *FRELE*, 1996, v. 3, p. 50-52.

AMENÓS PONS, J. **Largometrajes en el aula de E/LE: algunos criterios de selección y explotación**. *ACI-ASELE X*, 1999, p. 769-784.

ANTUNES, M. H.. Planejando a utilização pedagógica de TV e vídeos no Projeto Político Pedagógico da Escola. In: **TV na Escola e os Desafios de Hoje**: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. Org. FIORENTINI, L.M.R; CARNEIRO, V.L.Q. Brasília: editora Universidade de BRASÍLIA, 2ª edição, 2002 (p. 80-95).

ARAÚJO, S. A. **Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula**. Revista Espaço Acadêmico número 79 – Mensal – dezembro de 2007 / ano VII – ISSN 1519.6186. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/079/79araujo.htm>>. Acesso em: [outubro/2009](#)

ARONOVICH, Lola. **Film in the classrrom: making it relevant**. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 10, 2006. p. 135-139.

BARALO, M. O. **De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas**. In: V CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2008, UFMG. Anais. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/hispanistas/es/marta-baralo.html>. Acesso em: janeiro de 2010

BARTON, D., HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V., NIÑO-MURCIA, M., AMES, P. (org) **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. Lima, Perú, 2004.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal** - Um curso de Letras em estudo. Tese de doutorado – IEL, Unicamp. Campinas: Unicamp, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006.

BROWN, D. H. English Language Teaching in the Post-Method Era: Towards Better Diagnosis, Treatment and Assessment. In RICHARDS, J.C; RENANDYA, W.A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BRINTON, D.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. **Content-based second language instruction**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

BYRAM, M. Cultural studies and foreign language teaching. In Bassnett, S. (ed.). **Studying british cultures**. In Introduction. London: Routledge, 1997. 53-65.

CAMMARATA, L. **Negotiating curricular transitions: Foreign Language Teachers' learning experience with content-based instruction**. In: Canadian Modern Language Review, 2009, v, 65, p. 559-585.

CANALE, M; SWAIN, M. **Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. In: *Applied Linguistics*, vol.1, n.1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R, W. **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CARMO, L. **O cinema do feitiço contra o feiticeiro**. Revista Ibero americana de educação n. 32, 2003. Disponível em: < <http://www.rioeoi.org/rie32a04.htm>>. Acesso em: outubro de 2009.

CARNEIRO, V. L.Q. Analisando e produzindo o audiovisual: oficina de vídeo na escola. In: FIORENTINI, L.M.R; CARNEIRO, V.L.Q. (Orgs.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC**, 2 ed., Brasília: editora Universidade de BRASÍLIA, 2002.

CARNEIRO, V.L.Q. Os vídeos do curso TV na Escola e dos Desafios de Hoje. In: In: FIORENTINI, L.M.R; CARNEIRO, V.L.Q. (Orgs.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC**, 2 ed., Brasília: editora Universidade de BRASÍLIA, 2002.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 08, p. 101-122, 2005.

COHEN, A. D. **Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 13, p. 1-13, 1989.

CORTELLA, M. S. entrevista com M.S Cortella. Disponível em: <www.educarparacrescer.com.br> , acesso em outubro de 2010.

CRUZ, D.T. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrimo a cultura do outro. In MOTA, K. e SCHEYRL, D. (org). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Departamento de Letras Germânicas. Salvador, EDUFBA, 2004 (p. 145-167)

CRUZ, M.L.O.B.; SOUZA, F.M.; LIMA, L.F.M. **Aquisição linguístico-cultural de Espanhol-Língua estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações**. In: Pró-Grad, DE PINHO & SAGLIETTI. (Org.). Livro eletrônico dos Núcleos de ensino da UNESP. São Paulo: Editora Unesp, 2006, v. , p. 957-964.

CRUZ, M.L.O.B.; SOUZA, F.M.; GAMA, A.P.F. **O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira)**. In: Prograd Unesp (org). Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2007, v., p. 487-499

DONADIO, L. F.P.S. **Content-Based Instruction para professores pré-serviço : uma análise da problemática do processo de avaliação**. Dissertação (mestrado), 132 p. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. Documentários na Escola. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba, Champagnat,2004.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H; LOEWEN, S. **Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom**. TESOL Quarterly, v. 35, n. 03, p. 407-432, 2004

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Text Analysis for Social Research**. London: Routledge 2003.

FIORENTINI, L. M.R. **TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC**. Org. FIORENTINI, L.M.R e CARNEIRO, V.L.Q. Brasília: editora Universidade de BRASÍLIA, 2 ed., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993

GADOTTI, M. Desafios para a era do conhecimento. In: **Viver mente & cérebro**. Perspectivas para o novo milênio. Rio de Janeiro, v. 06, p. 06-15, 1998.

GARCÍA-MATILLA, A.; MARIÑO, R.A. **Lectura de imágenes**. Madri: Ediciones de la Torre, 1989.

GARGALLO, A.S.E. **De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE**. Madrid: SGEL, 2001.

GATTOLIN, S.R.B. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. Tese de doutorado – IEL, Unicamp. Campinas: Unicamp, 2005.

GEE, James Paul. New times and new literacies. In: BALL, A., FREEDMAN, S., W. (org). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge, 2004 .

GINARTE A. M. C. **Envolver-se com o fascínio pelo patrimônio “Real-Maravilhoso” latino-Americano como forma de apropriação da língua-alvo**. 220f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

GOMES, R. **Elo vital: a interação espectador/filme**. Disponível em <www.facom.ufa.br/sentido/elovital.html>. Acesso em: 29 de setembro de 2009.

GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. (2002). Disponível em <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em novembro de 2009.

GOYES NARVÁEZ, J.C. **Horizonte de la comunicación visual contemporánea.** Espéculo Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2002. Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/com_visu.html>. Acesso em 25 de setembro de 2009.

HARLOW, L.L.; MUYSKENS, J.A. **Priorities for intermediate-level language instruction.** Modern Language Journal, 78, 141-154, 1994.

HERRON, C.; CORRIE, C.; COLE, S. P.; DUBREIL, S. **A Classroom investigation: can video improve intermediate-level french language students' ability to learn about foreign culture?.** The Modern Language Journal, 86, 36-53, 2002.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística transdisciplinar.** São Paulo: Edued, 1992.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers.** Cambridge University Press, 1989

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v35n2/v35n2a03.pdf> . Acesso em: novembro de 2009.

IMBERNOM-PEREIRA, G. **Letramento digital e professores de LE : formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula.** 234 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional.** O professor como agente de letramento. Unicamp, 2005

KRAMSCH, C. (1996). **The cultural component of language teaching.** Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(2), 13 pp. Disponível em <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>. Acesso em julho de 2009.

KRASHEN. S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** N.Y: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **The post method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching.** TESOL Quartely, vol. 28, nº 1, 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **The author responds**. TESOL Quartely, vol. 29, 1995.

LARSEN- FREEMAN, D; LONG. M. **An Introduction to Second language Acquisition. Research**. N. Y: Longman. U.S.A, 1991

LARSEN- FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2nd ed. Oxford: OUP, 200, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed: da UFSC, 1988, p. 211-236

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidese; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v., p. 33-49. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>>. Acesso em: outubro de 2009.

MAYRINK, M. F. **Luzes... Câmera... Reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes**. 300f. Tese (doutorado). Programa de estudos pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MET, M. **Content-based instruction: defining terms, making decisions**. College Park, MD: National Foreign Language Center, 1999

MIRANDA, C. E. A., COPOLA, G. D. e RIGOTTI, G. F. **A educação pelo cinema**. Disponível em: http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf Acesso em: outubro/2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**, Delta, v.10, 329-338, 1994.

MORAN, J.M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, no dia 25/06/2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhtxt2b.htm2>> e em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>>. Acesso em novembro de 2009.

MORENO, F. F. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 14-34.

MUYSKENS, J.A. **New ways of learning and teaching: focus on technology and foreign language education**. Boston: Heinle, 1994.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA SANTOS, E.M., **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 440f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PARRA, N. **Metodologia dos recursos audiovisuais: estudo fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: Saraiva, 1977.

QUIROGA, V. V. **Machuca: explorando os elementos da obra cinematográfica em sala de aula**. II Simpósio de Pesquisas em Letras da Unioeste. Universidade Federal do Paraná, 2007. p. 01-15

RAJAGOPALAN, K. **A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal**. Intercâmbio, v. 7, 1997

RICHARDS, J. C. **The context of language teaching**. C.U.P., 1991.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Disponível em www.professorjackrichars.com. Acesso em novembro de 2009.

RICHARDS, J C; RODGERS, T. **Method, Approach, Design and Procedures**. In: *Tesol Quarterly*. V.16, n.2, 1982.

RICHARDS, J.C., ROGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. New Cork: Cambridge University Press, 2001.

ROJAS GORDILLO, C. **El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica**. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. Consejería de Educación, p. 361-397.

RUIZ FAJARDO, G. Vídeo en clase: virtudes y vicios. Didáctica del español como lengua extranjera, In: **Para la clase de español: vídeo y televisión**, Cuadernos Cervantes núm. 1, vol. 2, p. 141-160, Madrid: Expolingua, 1993.

SALLES, W. (Dir.). **Diários de Motocicleta** (the Motorcycle Diaries). DVD: ARG, 2004.

SAVIGNON, S. Communicative Language Teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (org). Teaching English as a second or foreign language. Heinle & Heinle. Third Edition, 2001. p. 13-28

SCHNEUWLY, BERNARD. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y.REUTER (Ed.). **Les interactions lecture-écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)**. Bern: Peter Lang, 1994, pp. 155-173 (tradução provisória de Roxane Rojo).

SERRANI, S. **A linguagem na pesquisa sociocultural**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

SERRANI, S. **Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais**. In: *Organon* 35: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol 17, n.35, p.283-297, 2003.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SNOW, M, A. **Trends and issues in content-based instruction**. In: Annual Review of Applied Linguistics, v. 18, p. 243-267, 1998.

STEPHENS, J.L. (2001) **Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: a course on spanish film in the undergraduate Spanish curriculum**. ADFL Buletin, 33 (1), 22-25. Disponível em <<http://web2.adfl.org/ADFL/bulletin/v33n1/331022.htm>>. Acesso em 26 de setembro de 2009.

STOLLER, F. e GRABE, W. Content-Based Instruction: Research foundations. In SNOW, M, BRINTON, D.M. (ed), **The Content-Based Classroom**. Nova York: Longman, 1997

STOLLER, F. **Content-based instruction: perspectives on curriculum planning**. In: Anual Review of Applied Linguistics, v, 24, p. 261-283. Cambridge University, 2004.

TOBARRA, L.P., **El corto en la clase de E/LE: dos propuestas de explotación didáctica de cortos**. Disponível em: <http://www.mec.es/redele/revista10/tobarra.shtml>. Acesso em setembro de 2008.

TORRECILLAS, A. B. SÁNCHEZ, M.A.T. **El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural**, Centro de Lenguas modernas, Universidad de Granada, 1993, P. 537-551

VENTURA, R.P. Variaciones en algunos usos pronominales del español. In: BRUNO, F.C. (Org). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos, SP: Claraluz, p. 115-120, 2005.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. Minas Gerais. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas - Pressupostos e Percursos. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P (Org.), **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, p. 29-48.

VIEIRA-ABRAÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F. VIEIRA-ABRAÃO, M.H. (org). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes, 2006.

VIEIRA-ABRAÃO, M.H. **Ensino de línguas e formação de professores na perspectiva pós-metodo**. In ALVES-BEZERRA, W., SIGNORI, M.B. (Org.) Letras em Jornada: artigos da 12ª Jornada de Letras. Pedro & João Editores: Departamento de Letras, UFSCar, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação** (1978). Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Livre Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "*O Cinema no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica*". Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a instituição.

O principal objetivo deste estudo é investigar como o uso do cinema na aula de Espanhol Língua Estrangeira contribui para uma reflexão sobre aspectos culturais e, conseqüentemente, para a competência intercultural dos aprendentes.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em ser observado pela professora-pesquisadora durante o curso ministrado dentro do projeto de extensão "Espanhol na UFSCar"; responder aos questionários realizados no início e no final do curso; participar de entrevistas (se necessário) e ser filmado durante as aulas.

Você estará contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, especificamente de língua espanhola.

Os nomes dos participantes desta pesquisa são confidenciais, o que significa que seu nome verdadeiro só será revelado se você preferir, e se essa preferência for manifesta por escrito. As respostas, escritas ou orais, assim como os dados dos questionários e entrevistas serão divulgadas de forma anônima, e poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da professora-pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Viviane Cristina Garcia de Stefani

Rua Dr. Sizenando de Toledo Porto, 25, Jardim das Torres CEP: 13575-530 São Carlos-SP

Tel: (16) 3307-5787 cel: (16) 9711-8554

e-mail: vistefani@yahoo.com.br

Declaro estar ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e desejo contribuir voluntariamente como participante.

Nome:	
Assinatura:	
E-mail:	
Telefones:	
Data :	

APÊNDICE 2 - Questionário 1

(baseado em OLIVEIRA SANTOS, 2004)

Questionário 1

Caro aluno

Este é um questionário que tem como objetivo obter dados sobre a sua experiência como aprendente de espanhol e também para registrar seus interesses e necessidades durante o seu aprendizado. A sua contribuição vai nos auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Lingüística da Universidade Federal de São Carlos. Muito obrigada pela sua participação.

Contamos com você!

1. Qual é a sua profissão?

2. Qual é a sua formação acadêmica?

- Nível fundamental
- Nível médio
- Superior incompleto. Qual? _____
- Superior completo Qual? _____
- Pós graduação incompleta Qual? _____
- Pós graduação completa Qual? _____

3. Já freqüentou algum curso de espanhol antes?

- Sim não

Caso a resposta seja afirmativa, responda:

Onde? _____

Quando? _____

Por quanto tempo? _____

4. Você costuma falar espanhol fora da sala de aula?

- Sim Não

Caso a resposta seja afirmativa, responda:

Onde e com qual frequência?

5. Você fala outra língua além do Português? Qual (quais)?

6. Qual (quais) língua(s) estrangeira(s) você já estudou?

7. Por que decidiu aprender espanhol?

8. Você acha o espanhol uma língua:

- Importante
 Interessante
 Bonita
 Difícil
 Fácil
 Útil
 Chata

- Inútil
- Agradável
- Sem importância
- Outro _____

9. Nesse momento, como você classifica o seu conhecimento de espanhol:

- Fraco
- Muito fraco
- Razoável
- Suficiente
- insuficiente
- Satisfatório
- Avançado
- Outro _____

10. O que você acha importante desenvolver em sala de aula?

- compreensão oral
 - compreensão escrita (leitura)
 - produção oral (conversação)
 - produção escrita
 - conhecimento de gramática
 - conhecimento de aspectos lingüístico-culturais
 - Outras:
-
-

11. Na sua opinião, qual a importância do conhecimento de gramática quando se aprende uma língua estrangeira?

- muito importante
- pouco importante
- indiferente

- necessário
- desnecessário

Por quê?

12. Ao aprender uma língua estrangeira, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?

13. Você gostaria de aprender espanhol em um curso no qual a cultura fosse o aspecto mais importante? Por quê?

14. O que você entende por cultura?

15. O que você sabe sobre a cultura espanhola?

16. Como você vê a relação entre língua e cultura?

17. Você gostaria de aprender espanhol em um curso cujo conteúdo principal seja baseado em filmes? Por quê?

18. Como você acha que deve ser uma aula de espanhol com utilização de filmes? Que tipo de atividades deve ter?

19. Na sua opinião, o que é uma boa aula de espanhol?

20. O que você pretende aprender neste curso?

21. O que você espera do professor deste curso?

22. Que sugestões você gostaria de fazer para este curso?

23. Qual o seu nome e idade?

APÊNDICE 3 - Questionário 2

Questionário 2

Caros alunos

Este questionário faz parte da segunda etapa da nossa pesquisa, para a qual você está contribuindo como estudante de espanhol língua estrangeira. Nesse momento, é muito importante obter a sua opinião a respeito do curso realizado e sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem. Mais uma vez, obrigada por sua participação.

1. De uma maneira geral, como você classifica o curso de espanhol realizado?

- () Muito bom
- () Bom
- () Razoável
- () Fraco
- () Muito fraco

Por quê?

2. Quanto ao seu aprendizado, você acha que avançou no conhecimento do espanhol?

- () Avancei muito
- () Avancei pouco
- () tive um avanço razoável
- () avancei muito pouco
- () não tive avanço

Justifique sua resposta

3. Na sua opinião, neste curso, o filme enquanto recurso didático atuou como:

- () propulsor da motivação para aprendizagem da língua
- () facilitador da aquisição da competência lingüística
- () facilitador da aquisição da competência cultural
- () todas as anteriores
- () nenhuma das anteriores
- () outro: _____

Comente:

4. As aulas de espanhol por meio de filmes atingiram suas expectativas? Justifique.

5. A sua concepção de cultura mudou após a realização do curso? O que você entende por cultura hoje?

6. Como você avalia seu conhecimento da cultura dos países hispano-falantes hoje em relação ao que conhecia antes do curso? Justifique.

7. Como você avalia o conhecimento da sua própria cultura após a realização do curso? Justifique.

8. Como você avalia o material didático utilizado no curso?

9. Considerando o curso realizado, qualifique os itens a seguir de acordo com a escala de 1 (menor nota) a 5 (maior nota)

- () tempo de duração do curso
- () carga horária
- () ambiente da sala de aula
- () interação e participação em sala de aula
- () utilização do filme como recurso didático
- () Conteúdo e temas culturais abordados no curso
- () abordagem de ensino do professor
- () escolha do filme exibido
- () Material didático básico (apostila)
- () material de apoio (textos enviados por e-mail, músicas etc)
- () atividades realizadas em sala de aula
- () atividades realizadas em casa (pesquisa)
- () explicitação de aspectos gramaticais e estruturais da língua
- () desenvolvimento da compreensão escrita (leitura)
- () desenvolvimento da produção escrita
- () desenvolvimento da compreensão oral
- () desenvolvimento da produção oral

Comentários e sugestões:

Nome: _____

APÊNDICE 4 – Material didático do curso
(atividades sobre o filme *Diários de Motocicleta*)



DIARIOS DE MOTOCICLETA

Ficha Técnica

Dirección: Walter Salles.

Países: Argentina, Brasil, Chile, Perú y USA.

Año: 2004.

Duración: 126 min.

Género: Drama.

Interpretación: Gael García Bernal (Ernesto Guevara de la Serna), Rodrigo de la Serna (Alberto Granado), Mía Maestro (Chichina Ferreira), Mercedes Morán (Celia de la Serna), Susana Lanteri (Tía Rosana), Jean-Pierre Noher (Ernesto Guevara Lynch), Lucas Oro (Roberto Guevara), Marina Glezer (Celita), Sofía Bertolotto (Ana María), Facundo Espinoza (Tomás).

Guión: José Rivera; basado en el libro "Notas de viaje" de Ernesto "Che" Guevara y en el libro "Con el Che por Sudamérica" de Alberto Granado.

Producción: Michael Nozik, Edgard Tenenbaum y Karen Tenkhoff.

Producción ejecutiva: Robert Redford, Paul Webster y Rebecca Yeldham.

Música: Gustavo Santaolalla.

Fotografía: Eric Gautier.

Montaje: Daniel Rezende.

Diseño de producción: Carlos Conti.

Vestuario: Beatriz Di Benedetto y Marisa Urruti.

Estreno en Argentina: 29 Julio 2004.

Estreno en España: 8 Octubre 2004.

Material elaborado por la profesora Viviane Cristina Garcia de Stefani

Tareas sobre la película Diarios de Motocicleta

Escena 1: La Poderosa

Actividad 1.

La película comienza con la siguiente frase:

“No es este un relato de hazañas impresionantes. Es un trozo de dos vidas tomadas en un momento en que cursaron juntas un determinado trecho, con identidad de aspiraciones y conjunción de ensueños”

De acuerdo con lo que has leído, discute con tus compañeros sobre lo que va a tratar la película.

Actividad 2.

Aún en la primera escena, el narrador comenta sobre:

El plan (1), el método (2), el objetivo (3) y el equipo (4) del viaje.

En parejas, relaciónalos con las alternativas abajo:

- () explorar la América Latina que sólo conocen por los libros
 - () la poderosa
 - () la improvisación
 - () recorrer 8.000 kilómetros en cuatro meses
-

Actividad 3.

Marca con una X cuáles son las palabras que el narrador utiliza en la primera escena para referirse a la moto:

- | | | | |
|--------------|----------|----------------|---------------------|
| () poderosa | () 1939 | () Honda | () que gotea |
| () nueva | () 1949 | () Norton 500 | () que falla |
| () veloz | () 1959 | () Yamaha | () que gasta mucho |
| () rota | () 1969 | | |
-

Actividad 4:

Marca con una **A** cuáles son las palabras que se refieren a Alberto Granado, con una **E** las que se refieren a Ernesto y **N** a ninguno de los dos:

() amigo () gordo () asmático () delgado () panzón () 29 años

() bioquímico () químico () médico () 23 años () 33 años

() estudiante de medicina () especialista en lepra () especialista en asma () 39 años

() estudiante de bioquímica () jugador de rugby () jugador de fútbol

Actividad 5:

En parejas, contesta:

- ¿Quién es el narrador de la película?
 - ¿Cuál es el sueño del piloto?
 - ¿Cuál es el sobrenombre/apodo de Ernesto?
 - ¿Cuál es su apellido?
-

Actividad 6:

En parejas, intenten descubrir el significado de la palabra "**periplo**", de acuerdo con el habla del narrador transcrita abajo, y después, con la ayuda de un diccionario, encuentren sinónimos para esta palabra.

"El **periplo**: de Buenos Aires hasta la Patagonia y después a Chile. Luego al norte, hasta los 6.000 metros por la columna vertebral de los Andes, hasta Machu Picchu. De ahí, al leproario de San Pablo en la Amazonia peruana. Destino final: la península de Guajira en Venezuela, en la punta norte del continente".

- Definición
 - Sinónimos:
-

Actividad 7:

En parejas, lean la transcripción abajo, reflexionen y respondan las preguntas a continuación:

Alberto: ¿Vos querés terminar tu vida así? Vos no querés terminar tu vida así, Fuser.

Ernesto: Lo único que querés es coger cada país de Sudamérica.

Alberto: Muchacho, en cada pueblo si tenemos suerte también. Es un ingrediente más.

¿Ese ritual de pasaje de hacer un gran viaje era algo común en los años 50? ¿Es una actitud especial de Alberto y Ernesto o se trata de una costumbre de época y regional? ¿Y en Europa?

Actividad 8

Abajo tienes la transcripción de un fragmento de la película **Elsa & Fred**, en el que hay un diálogo entre una argentina y un español. Fíjate en el uso del verbo “querer” y “tener” y en los pronombres y apunta las diferencias existentes.

Elsa: ¿Qué tiene?

Fred: Ácido úrico puro. No sé como me voy a sentir mañana.

Elsa: Te vas a sentir maravillosamente bien, con el recuerdo de esta noche inolvidable... ¡Está riquísimo tu ácido úrico! ... ¡Te quiero! ¿También le cae mal el amor a tu cuerpecito de viejecito frágil y enfermo?

Fred: Elsa... ¿Qué es lo que somos?

Elsa: Somos una mujer y un hombre hablando de las bondades y de los prejuicios del solomillo. Eso somos.

Fred: No, me refiero... no a esto, a nosotros. Yo me siento raro ...

Elsa: ¿Raro bien, o raro mal?

Fred: Raro

Elsa: Bueno... yo quiero saber, por que es muy importante para mí, Alfredo, yo te lo quiero decir: Yo no quiero sufrir... Pero, no sé... A mi corazón le están pasando cosas...

Fred: Hablas como si fueras una adolescente.

Elsa: Pero es que yo soy una adolescente...

Fred: Sí. Eres una niña en un cuerpo de mujer mayor.

Elsa: Una vieja inmadura...

Fred: Eres una mujer adorable.

Elsa: Entonces es raro bien... ¿Podremos llegar a algo, los dos, en un tiempo no muy lejano? ... No lo puedo creer... ¡Se sonrojó! ¡Tiene setenta y ocho años y se sonrojó! ¿Cómo querés que no me enamore de ti? Ay, qué fuerte lo que dije...

Elsa: ¿Qué tiene?

Fred: Es una montaña de colesterol

Elsa: Bueno, mete el dedo y chúpate, ¡por Dios!

Fred: Eso es una falta de educación.

Elsa: ¿Sabes una cosa? Vos no es que tengas miedo de morir. Vos tenés miedo de vivir.

Fred: Pareces un libro de autoayuda. ¿Tú no le tienes miedo a la muerte?

Elsa: No. No... Bueno, te voy a aclarar este concepto... Vos sos una persona, sos un hombre sano, que tiene, como es lógico, los achaques de la edad. Pero eso no es grave. El día que realmente estés enfermo, vas a querer disfrutar de todo eso.

Fred: Hablas como si te hubiera ocurrido a ti.

Elsa: Me, me, me pasó con mi marido, cuando le dijo el médico, le diagnosticó que tenía pocos meses de vida, el pobre. Fue terrible. Te habrá pasado algo parecido, igual, con tu mujer, digo, yo...

Fred: No, murió de infarto, y no le dio tiempo a pensar. La verdad yo soy un poco hipocondríaco.

Elsa: No. No sos un poco... nos sos siquiera hipocondríaco. Yo os voy a decir lo que sos, te lo voy a decir... en argentino, que es como suena... sos un cagón. Sos un cagón. Nadie se va morir por comerse el postre más rico de Madrid. ¡El dedo! El dedo... ¡Ese es mi chico! ¡Por la vida!

Fred: ¡Por la vida!

Elsa: Que es una maravilla.

Fred: Ojalá te hubiera conocido antes.

Elsa: No empieces con las quejas. Nos conocimos, y está bien así. No...

Fred: Déjame, déjame...

Elsa: No, no... dije que iba a pagar yo.

Fred: Ya te lo dije: ¡es un robo a mano armada!

Elsa: ¡Dame eso! Te dije que invitaba yo.... ¡Es un robo a mano armada!

Fred: ¿Tienes dinero?

Elsa: ¿Tenés miedo?

Fred: Yo no tengo miedo, pero no se puede pagar una fortuna por un trozo de carne y un postre.

Elsa: Pero eso no pagó por un trozo de carne y un postre... eso pagó por la noche más maravillosa que hemos vivido, y eso no tiene precio. Y cuando algo no tiene precio no se paga...

Fred: No te entiendo.

Elsa: Voy a contar hasta tres. A la cuenta de tres, nos levantamos y nos vamos...

Fred: ¡Estás loca! ¿Te quieres marchar sin pagar?

Elsa: Nadie va a sospechar de dos viejitos inofensivos. A la una... a las dos...

Fred: ¡Espera! Espera, que nos pueden llevar a la cárcel...

Elsa: *Tratemos de que no... ¡A las tres!*

Fred: *Despacio... despacio.*

Actividad 9

Ahora, con ayuda de un compañero, reescribe el primer diálogo (*Diarios de Motocicleta*), imaginando que los hablantes son nativos de España.

Actividad 10:

Discute con tu compañero sobre ¿Qué los amigos tenían en común? Justifica tu respuesta.

Escena 2 – hora de partir

Actividad 11:

Raúl: *Te esperan momentos difíciles, hijo. Pero la verdad es que yo siempre soñé con hacer algo así. Y te confieso que si tuviese unos años menos, me iría con vos ya mismo en esa moto.*

Ernesto: *Hace de cuenta que es por los dos.*

(...) **Raúl:** *Mientras tanto... confío en usted.*

Observa el diálogo entre el padre de Ernesto, Raúl, y su hijo y responde:

¿Te parece que la edad es impedimento para hacer algo? Justifica tu respuesta.

Actividad 12

a) ¿Qué pronombre de tratamiento usa el padre de Ernesto en la conversación padre/hijo? ¿Por qué, te parece, se usa esa forma? Justifica tu respuesta.

b) ¿En qué situaciones se utilizan los pronombres de tratamiento “tú” y “usted”?

Actividad 13

Ahora en parejas, escriban abajo por los menos un ejemplo de diálogo en cada situación:

Sugerencia: pueden imaginar un diálogo entre dos personas mayores.

Tú

Usted

Actividad 14:

Observa la situación de despedida de Ernesto y su familia y escribe abajo cuáles fueron las expresiones usadas:

Actividad 15

Ahora en parejas, escriban cuáles son las expresiones de despedida que se acuerdan en español. Apúntenlas abajo y después preséntenlas a los compañeros.

Actividad 16:

¿Observa las actitudes de despedida (abrazos, besos, expresiones, postura) y haz una comparación con la misma situación en tu país.

Escena 3: Te espero

Actividad 17:

Observa el diálogo en la casa de Chichina:

Don Horacio: a ver, Esteban. Cuéntanos un poco sobre tu viaje.

Esteban: fue fantástico, Don Horacio. Tuve ocasión de tomar un seminario en Cambridge (...) y pasar unas semanas en Londres, una ciudad fascinante.

Alberto: ¡Oh!, qué privilegio.

Esteban: sí, un privilegio.

La madre de Chichina: Esteban va a doctorarse pronto, ¿no?

Esteban: así es.

Ernesto: ¿medicina?

Esteban: no, Leyes.

Ernesto: Ah, Leyes.

a) En parejas, discutan cuáles fueron las impresiones que tuvieron del diálogo y apúntenlas abajo:

- b) Analizando el contexto, ¿cuál es el significado de la expresión “**pronto**”?
- c) ¿El significado de “**pronto**” en español es el mismo en portugués? Justifica tu respuesta:
- d) ¿Te acuerdas de algunas palabras que tienen la misma escrita y diferente sentido en portugués/español? Con la ayuda de un compañero, apúntalas abajo:
-

Actividad 18:

Lee la frase de Ernesto:

“¿Tus padres no se dan cuenta de que cuanto más entierren los diamantes, más decidido está el pirata a robárselos?”

- a) Discute con tu compañero y escribe abajo en cuáles situaciones se usa y qué significa la expresión de arriba.
- b) En parejas, intenten descubrir algún dicho popular de su cultura que se asemeja al de arriba en el sentido y escríbanlo(s) abajo:
- c) ¿A qué/quién se refieren los pronombres “se” y “los”, en “robárselos”?
- d) ¿Te parece que el padre de Chichina aprueba el noviazgo de los dos? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.
-

Actividad 19

Lee atentamente el fragmento del diario de Ernesto:

“Yo escuchaba chapotear en el barco los pies descalzos y presentía los rostros anochecidos de hambre. Mi corazón fue un péndulo entre ella y la calle. No sé con que fuerza me libré de sus ojos, me zafé de sus brazos. Ella quedó nublando de lágrimas su angustia tras de la lluvia y el cristal”

- a) Apunta todos los verbos e identifica en qué tiempo están.
- b) ¿Cuál es el tiempo verbal más usado? ¿Por qué?
-

Actividad 20

Ahora haz la lectura del capítulo del libro “Notas de Viaje”, de Ernesto “Che” Guevara, de donde se retiró este fragmento, y haz una comparación con lo que se presenta en la película. En seguida, escribe tus impresiones:

...paréntesis amoroso

En realidad escapa a la intención de estas notas narrar los días de Miramar donde Comeback encontró un nuevo hogar, hacia uno de cuyos integrantes era dirigido el intencionado nombre y el viaje quedó girando en un remanso, indeciso, supeditándolo todo a la palabra que consintiera y amarrara.

Alberto veía el peligro y ya se imaginaba solitario por los caminos de América, pero no levantaba la voz. La puja era entre ella y yo. Por un momento resonaron en mis oídos los versos de Otero Silva, al irme, creía, victorioso:

*Yo escuchaba chapotear en el barro
Los pies descalzos
Y presentía los rostros anochecidos de hambre.
Mi corazón fue un péndulo entre ella y la calle.
Y no sé con qué fuerza me libré de sus ojos
Me zafé de sus brazos.
Ella quedó nublando de lágrimas su angustia
Tras de la lluvia y el cristal
Pero incapaz para gritarme: ¡Espérame,
Yo me marchó contigo!*

Después dudé que la astilla tenga derecho a decir: vencí, cuando la resaca la arroja a la playa donde ella quería llegar, pero eso fue después. Después no interesa al presente. Los dos días programados se estiraron como goma hasta hacerse ocho, y con el sabor agridulce de la despedida mezclándose a mi inveterada halitosis me sentí llevar definitivamente por aires de aventuras hacia mundos que se me antojaban más extraños de lo que fueron, con situaciones que imaginaba mucho más normales de lo que resultaron.

Recuerdo un día en que el amigo mar decidió salir en mi defensa y sacarme del limbo en que cursaba. La playa estaba solitaria y un viento frío soplaba hacia la tierra. Mi cabeza estaba en el regazo que me sujetaba a esas tierras. Todo el universo flotaba rítmico obedeciendo los impulsos de mi voz interior; mi cabeza era mecida por todo lo circundante. De pronto, un soplo más potente trajo distinta la voz del mar: levanté la cabeza sobresaltado, no era nada, sólo una falsa alarma; apoyé de nuevo mis sueños en el regazo acariciador cuando volvía a oír de nuevo la advertencia del mar. Su enorme disritmia martilleaba mi castillo y amenazaba su imponente serenidad. Sentimos frío y nos fuimos tierra adentro huyendo de la presencia turbadora que se negaba a dejarme. Sobre una corta porción de playa, el mar caracoleaba indiferente a su ley sempiterna y de allí nacía la nota turbadora, el aviso indignado. Pero un hombre enamorado (Alberto aplica un adjetivo más suculento y menos literario), no está en condiciones de escuchar llamados de esta naturaleza; en el enorme vientre del Buick siguió construyéndose mi universo basado en un lado burgués.

El punto uno del decálogo del buen raidista dice así:

1) Un raid tiene dos puntas. El punto donde se empieza y el punto donde se acaba; si tu intención es hacer coincidir el segundo punto teórico con el real no repares en los medios (como el raid es un espacio virtual que acaba donde acaba, hay tantos medios como posibilidades de que se termine, es decir, los medios son infinitos).

Yo me acordaba de la recomendación de Alberto: "la pulsera o no sos quien sos".

Sus manos se perdían en el hueco de las mías.

—Chichina, esta pulsera... ¿si me acompañara en todo el viaje como un guía y un recuerdo?

¡Pobre! Yo sé que no pesó el oro, pese a lo que digan: sus dedos trataban de palpar el cariño que me llevara a reclamar los kilates que reclamaba. Eso, al menos, pienso honestamente yo. Alberto dice (con cierta picardía, me parece), que no se necesita tener dedos muy sensibles para palpar la densidad 29 de mi cariño.

(fuente: <http://www.trotsky.org/espanol/guevara/escritos/op/libros/notasdeviaje/index.htm>)

Mis impresiones:

Escena 4 – Tiempos difíciles

Actividad 21

Ernesto: Che, ¿y si vamos al casco?

Alberto: ¿Qué? ¿Con esos esnobs?

Ernesto: Bueno.

Alberto: Mejor pidamos ayuda acá entre la gente común. Me parece. ¿No?

Ernesto: Sí.

a) ¿Cómo los dos son recibidos cuando piden un lugar para dormir? ¿Te parece que fueron discriminados? Justifica tu respuesta.

b) ¿Qué entiendes por “gente común” y por “esnobs”?

c) ¿Crees que las personas son discriminadas por sus vestimentas o sus actitudes? Justifica tu respuesta.

d) ¿Cuáles son los argumentos utilizados por Ernesto y Alberto para que sean recibidos en la casa?

Argumentos de Alberto

Argumentos de Ernesto

Actividad 22:

Lee el fragmento del diario de Ernesto:

“Querida vieja:

Seguimos pegándole duro a la ruta. Aunque para ser franco, está cada vez menos poderosa da moto. La plata y la comida escasean, pero cada vez que pinta la ocasión, nos las rebuscamos para dormir y comer gratis. Gracias a nuestra arma secreta: la infalible labia de Alberto”.

a) ¿Qué significa la expresión “la infalible labia de Alberto”?

b) Ahora intenta descubrir, por el contexto, a qué se refiere el pronombre “le” en “pegándole”.

Actividad 23

Mira a la escena con el Sr. Von Puttkamer (sin subtítulo) y responde a las preguntas que siguen:

a) ¿Cuál es la queja del Sr. Von Puttkamer con relación a su salud?

b) ¿cuál es el diagnóstico de Ernesto?

c) ¿Por qué Ernesto no concuerda en tratarlo?

d) ¿qué te pareció esta actitud?

Actividad 24

En la frase de Alberto:

“Dame los 15 dólares de Chichina, y vamos a un hospital como **la gente**”.

a) ¿Cómo traducirías la expresión en negrita para el portugués?

b) ¿Cómo escribirías en español la expresión “a gente”, que utilizamos en portugués?

Actividad 25

Lee el trecho del diario”

Querida viejita: ¿Qué es lo que se pierde al cruzar una frontera? Cada momento parece partido en dos. Melancolía por lo que quedó atrás y, por otro lado, todo el entusiasmo por entrar en tierras nuevas”.

- a) *¿Tuviste la experiencia de cruzar una frontera? ¿De un país a otro? ¿o en la vida? ¿La sensación fue la misma de Ernesto? Escríbela y después, cuéntanosla.*

Escena 5 – Grandes Novedades

(cuando llegan en Chile)

Actividad 26

Analiza, con ayuda de un compañero, qué puede significar la expresión “pelotudos” en el contexto de la frase de Ernesto, que sigue:

“Dijiste que entraríamos en Chile como conquistadores, no como dos pelotudos”.

Actividad 27

Observa el diálogo entre Alberto y Ernesto:

Alberto: *¿Sabes cuál es el problema, Fuser? Tu puta honestidad. Podrías decir una mentirita de vez en cuando para ayudar, ¿no?*

Ernesto: *A ver... Sostenela un segundo (la moto).*

Alberto: *Ey. ¿Qué hacés?*

Ernesto: *vení.*

- a) *Discute con tu compañero qué piensan que va a pasar en la escena siguiente al diálogo, y escribe abajo sus suposiciones (las tuyas y las de tu compañero):*
- b) *Escribe con tus palabras qué decía la noticia del periódico sobre Alberto y Ernesto:*
- c) *¿Y tú? ¿Has contado alguna vez alguna mentirita que te favoreció en algo? ¡Cuéntanos!*

Actividad 28

(comprensión auditiva)

Visionado sin subtítulo

Mira y escucha la escena en el taller mecánico e intenta completar los espacios con las 20 palabras que faltan:

Ernesto: Hola. Buenas tardes. Mi amigo y yo (1) _____ problemas con nuestra moto. La dirección está (2) _____. Los frenos prácticamente (3) _____, y bueno, la caja de cambios, como siempre...

Alberto: Y ya tengo el traste a la (4) _____.

El mecánico: a ver... la dirección, los frenos y la caja de cambio se las puedo (5) _____. Claro que, por su traste, creo que no puedo hacer nada.

Ernesto: Bueno. No tenemos ni un (6) _____.

El mecánico: ¿Cómo? ¿Ustedes sin un centavo?

Ernesto: Cuando lleguemos en Valparaíso, vamos a (7) _____ una (8) _____. Cuando la (9) _____, se la (10) _____.

El mecánico: No quisiera ser (11) _____, pero si no tiene plata, no tiene nada que estar (12) _____ aquí.

Alberto: Disculpe que lo (13) _____, caballero, pero si usted nos está ayudando en este momento va a contribuir (14) _____ con las relaciones bilaterales entre nuestros países.

El mecánico: no sé si le estoy entendiendo, pero lo que usted pretende es que yo la...

Ernesto: No. Creo que no nos estamos dando a entender bien. Y además no podemos confiar que todo el mundo (15) _____ quién es quién en el campo de la medicina latinoamericana. (...) Por favor, doctor.

Alberto: sí, sí. Casualmente... Justamente, salió hoy un artículo en El Austral. ¿no?. El diario.

El mecánico: a ver. (16) _____.

Alberto: humildemente.

El mecánico: mira, Piedad. (...) Tulio, mira.

Ernesto: la foto no es muy buena.

Alberto: no salimos muy (17) _____.

El mecánico: mira. Son ellos. (...) Caballeros va a ser un verdadero (18) _____ arreglarles la moto.

Alberto: muchas gracias.

El mecánico: cuando (19) _____ la partida de naipes con mi mujer.

Alberto: claro. No hay problema.

El mecánico: prioridad uno, pues señores. (...) ¿Saben que esta noche hay baile en la (20) _____? Si Dios quiere, estarán todas las chiquillas del pueblo..

Ernesto: ay. Qué lastima. (...) Muchas gracias.

El mecánico: éntrela al tiro, nomás. Aquí se la arreglamos.

Actividad 29

¿La situación de diálogo en el taller mecánico es formal o informal? ¿Por qué?

Discute con tu amigo y apunta qué elementos del diálogo justifican tu respuesta.

Actividad 30

Contesta a las preguntas sobre la escena del baile en la alcaldía:

- a) ¿Qué expresión usa Ernesto al invitar una chica a bailar?
- b) ¿Discute con un compañero y apunta abajo en qué otras situaciones podríamos usar la misma expresión?
-

Actividad 31

(visionado sin subtítulo)

Observa atentamente las imágenes correspondientes a la escena del baile e indica si las siguientes informaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

1. Ernesto la invita a Piedad a bailar. ()
 2. El marido de Piedad está borracho. ()
 3. Hace mucho que Ernesto no baila. ()
 4. Piedad lo invita a Ernesto a salir. ()
 5. Ernesto rechaza la invitación de Piedad. ()
-

Actividad 32

¿Por qué los chilenos que estaban en el baile persiguieron a Ernesto y a Alberto?

Actividad 33

(Encima de la camioneta)

¿Te parece que la conversación entre el padre y su hijo ocurre en español? Si no, ¿qué otra lengua hablan? ¿Hay otras lenguas e/o dialectos en Chile? ¿Cuáles? Haz una investigación para la próxima clase.

Escena 6: chatarra

Llegada de Alberto y Ernesto a Los Angeles, Chile, 26 de febrero de 1952.

Diálogo:

Alberto: Llevamos 25 días de atraso. (...) Epa, epa, epa, epa, epa, epa. (...) Hola. Se rumorea que las chilenas son las más atrevidas de todo el continente.

Ernesto: los rumores no tienen rigor científico, Dr. Granado. Hay que hacer una prueba de campo.

Actividad 34

Mira la escena sin sonido y escribe lo que probablemente las personas están diciendo en el momento en que se presentan.

a) Diálogo en el bar:

b) Ahora compara tus suposiciones con el diálogo original:

Diálogo en el bar:

Jazmín: ¿No te gustan? ¿ninguno?

Daniela : no

Jazmín: Ahí vienen

Alberto: Tal vez nos acepten acá

Ernesto: Hola, chicas

Chicas: Hola

Alberto: disculpen la molestia. Está muy lleno este lugar.

Ernesto: ¿podemos sentarnos con ustedes?

Chicas: sí.

Alberto: ¿no hay problema? Gracias. (...) Hola. ¿Qué tal? Ernesto.

Ernesto: él es Alberto.

Alberto: señorita...

Chicas: Jazmín... Daniela.

Alberto y Ernesto: mucho gusto

Jazmín: ¿ustedes son argentinos?

Alberto: ¿Cómo te diste cuenta?

Jazmín: Ay. No sé. Por el acento. Porque dicen "che". Que sé yo,

Alberto: ¿vos te habías dado cuenta, che?

Ernesto: No. Para nada, che

Chicas: (risas) Ah. Bueno

Actividad 35:

- a) ¿Por qué las chicas suponen que los dos son argentinos?
 - b) ¿Crees que es posible identificar la nacionalidad de una persona? Justifica.
 - c) ¿Según el habla de Alberto, cuál es la costumbre en Argentina? ¿Por qué rechazan la botella de vino? ¿Te parece verdad o labia? ¿Por qué?
 - d) ¿Por qué Ernesto no se va con Alberto y las hermanas a conocer mejor el pueblo?
-

Actividad 36:

Lee el fragmento del diario y responde:

Querida mamá:

“Yo sabía que no podría ayudar a esa pobre mujer que hasta hacía un mes había servido mesas jadeando como yo, tratando de vivir con dignidad. Había en esos ojos moribundos un humilde pedido de disculpas y una desesperada súplica de consuelo que se pierde en el vacío. Como se perderá pronto su cuerpo en la magnitud del misterio que nos rodea”

¿Qué has entendido de este fragmento? Coméntalo.

Escena 7- comunistas

Actividad 37:

Mientras caminan en el desierto de Atacama (Chile), Ernesto y Alberto conocen a una pareja de chilenos comunistas. Por lo que has entendido de la escena, ¿Qué les pasó?

Actividad 38

Lee el fragmento del diario y responde:

“Esos ojos tenían una expresión oscura y trágica. Nos contaron de unos compañeros que habían desaparecido en circunstancias misteriosas, y que al parecer, terminaron en alguna parte del fondo del mar. Ésa fue una de las noches más frías de mi vida. Pero conocerlos me hizo sentir más cerca de la especie humana. Extraña. Tan extraña para mí.”

¿Qué has entendido de la expresión: "Pero conocerlos me hizo sentir más cerca de la especie humana. Extraña. Tan extraña para mí."?

Actividad 39

¿Cuál era la situación política de Chile en aquel momento? ¿Qué representaba ser comunista? Haz una investigación para la próxima clase.

Actividad 40

a) Antes de mirar la escena, intenta, con ayuda de un compañero, organizar el diálogo abajo:
(cada pareja recibe recortes del diálogo, separados)

Buenas tardes

Buenas tardes

¿Qué tal?

¿Cómo se llama?

Ernesto. Mucho gusto.

Sí ahí mismo.

De ahí somos.

No teníamos mucho.

Sólo unas tierras secas y difíciles

Eran de su abuelo

Eran nuestras hasta que llegó el terrateniente y nos sacó a patadas.

Y a eso le llaman progreso

Entonces tuvimos que dejar a nuestro hijo con la familia y empezar a viajar para encontrar trabajo.

Tratando de escapar de la policía de Gonzáles Videla que nos quería meter presos.

¿Por qué?

Porque somos comunistas.

Ahora vamos a la mina.

Si tenemos suerte, encontraremos trabajo ahí.

Parece que son tan peligrosas que ni se fijan de qué partido es uno.

¿Ustedes andan buscando trabajo?

No. Nosotros no estamos buscando trabajo.

¿No?

Entonces ¿Por qué viajan?

Viajamos por viajar

Benditos sean.

Bendito sea su viaje.

b) Ahora escuchen la escena y verifiquen si han organizado correctamente el texto

Escena 8 – Corazón de América

Actividad 41:

Lee el fragmento del diario y coméntalo:

“Al salir de la mina, sentimos que la realidad empezaba a cambiar. ¿O éramos nosotros? A medida que nos adentramos en la cordillera, encontramos cada vez más indígenas que ni siquiera tienen un techo en lo que fueron sus propias tierras.”

Actividad 42

¿Te parece que ese problema de los indígenas se repite en Brasil? ¿Cuál es la situación de los indígenas en tu país? Si necesario, haz una investigación.

Actividad 43

Lee el fragmento del diario y contesta, con la ayuda de un compañero:

Finalmente, entramos en el Perú gracias a un camionero medio ciego, Félix. Ah, y me olvidaba. Hoy Alberto cumplió los 30. Pero no en Venezuela como él lo había previsto. Estábamos tan fundidos, vieja, que ni pudimos celebrar.
(...) Por fin, llegamos al corazón de América: Cuzco.

- a) ¿Sabes por qué Cuzco es conocida como el corazón de América? Haz una investigación y presenta lo que has encontrado a tus compañeros.
- b) ¿Qué quiere decir el guía de la ciudad, don Néstor, cuando menciona el muro de los incas y el muro de los incapaces? ¿Quién eran los incapaces? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo se explica una peruana que no sabe hablar el español, solamente el quechua?
- d) ¿Cómo lo describes el ritual con la planta de los peruanos? ¿Sabes qué planta es?

Lee el diálogo entre los locales y los protagonistas que ocurrió en el Perú:

Campesino: “Cuando yo estaba trabajando, vino el dueño, y el dueño me boto del terreno. Cuando estaba produciendo todos los productos, me botó.

Ernesto: ¿Lo botó? ¿cómo? ¿de qué manera? ¿Llamó la policía?

Campesino: sí. Trajo policía. Es que es de plata. Tiene dinero, bastante. Quiere que yo abandone su terreno. Dejarlo.

Alberto: ¿una vez que ya estaba produciendo?

Campesino: sí. Estaba produciendo trigo, maíz, papas, habas, todo. Y él se ha quedado con cierta parte. Así es que no me quedo atrás. Tengo que ir siempre para adelante. Trabajando, buscando dinero para educar a mis hijos.

Ernesto: ¿cuantos hijos tiene?

Campesino: tengo cinco hijos.

Ernesto: ¿Y usted se ha organizado con algunos campesinos de la zona para hacer algo?

Campesino: sí, porque entre comuneros somos organizados. Nos ayudamos. Trabajamos nuestras chacras. Entre nosotros, nos ayudamos. Somos unidos.

Actividad 44

Ahora en parejas, apunten abajo ¿qué consejos podrían dar a este campesino?

Actividad 45

Lean el trecho del diario y, en parejas, respondan a la pregunta que Ernesto hizo a sí mismo.

Los incas tenían un alto conocimiento en astronomía, medicina, matemática, entre otras cosas. Pero los invasores españoles tenían la pólvora. ¿Cómo sería América hoy si las cosas hubieron sido diferentes?

Actividad 46

¿Sabes algo de la civilización Inca? Haz una investigación para la próxima clase.

Actividad 47

Vamos a hacer una investigación sobre la revolución indoamericana de Túpac Amaru.

Actividad 48

¿Estas de acuerdo con Ernesto, de que no se puede hacer una revolución sin tiros? ¿Cómo crees que se puede hacer una revolución? ¿Cómo cambiar las cosas?

Actividad 49:

Comenta da frase:

“Somos muy pocos para dividirnos. Todo nos une. Nada nos separa”.

Actividad 50:

Después de mirar la escena, indica, con la ayuda de un compañero, las opiniones de Alberto y de Ernesto sobre la novela de Dr.Hugo Pesce.

Opinión de Ernesto

Opinión de Alberto

Actividad 51

¿Qué opinas tú sobre la opinión de los dos? ¿Crees que es necesario ser sincero siempre? Justifica tu respuesta.

Escena 10 – Un brindé a una nación unida

Sobre la colonia

Actividad 52:

Comenta las frases de abajo:

El Amazonas corta la colonia en dos. En la zona sur, están los pacientes. En la zona norte está el personal, los médicos, las enfermeras y unas monjas.

El río aleja los enfermos de los sanos

Actividad 53:

¿Qué te parece el rechazo de Ernesto y Alberto en usar guantes? ¿Esa actitud los ayudó en las relaciones con los pacientes? Justifica tu respuesta.

Actividad 54:

En parejas, describan la vida de los pacientes en la colonia.

Actividad 55:

¿Qué quiere decir Ernesto con la frase de abajo?

“La vida está bastante jodida. Hay que luchar por cada bocanada de aire. Y mandar la muerte al carajo”.

Escena: La ceremonia de cumpleaños:

Canción de cumpleaños

Cumpleaños feliz

Te deseamos a ti

Cumpleaños, Ernesto

Que los cumplas feliz

Actividad 56

Describe, con ayuda de un compañero, cómo es la ceremonia de cumpleaños de Ernesto y haz una comparación con tu cultura. Apunta abajo las semejanzas y diferencias.

Discurso de Ernesto en su cumpleaños:

“Bueno... es para mí una obligación el agradecer este brindis con algo más que un gesto convencional. Pero, dadas las precarias condiciones en las que viajamos, sólo nos queda como recurso afectivo la palabra. Y es empleándola que quiero agradecerles a todos ustedes. A todo el personal de la colonia. De verdad. Que nos dan esta magnífica demostración de afecto... casi sin conocernos, de festejar mi cumpleaños como si fuera la fiesta íntima de alguno de ustedes. Aprovechando que el día de mañana dejaremos el Perú, estas palabras toman la forma de una despedida, en la cual quiero poner todo mi empeño en reconocer al pueblo de este país, que de manera ininterrumpida, nos ha colmado de agasajos desde nuestra entrada. Y quiero recalcar una cosa más, un poco al margen del tema de este brindis. Pero no se preocupen que no voy a bailar. Aunque lo exiguo de nuestras personalidades nos impide en estos casos ser voceros de su causa, creemos, y después de este viaje más firmemente que antes, que la división de América en nacionalidades inciertas e ilusorias es completamente ficticia. Constituimos una sola raza mestiza desde México hasta el Estrecho de Magallanes. Así que, tratando de librarme de cualquier carga de provincialismo, brindo por Perú. Y por América unida”.

Actividad 57:

Analiza el discurso de Ernesto y responde qué significa, en este contexto, una “América Unida”.

Escena 11 – Tanta injusticia

Actividad 58:

¿Qué representó el hecho de Ernesto cruzar el río al final de la película? ¿Qué quería él con eso?

Actividad 59:

Al final de la película, el personal de la colonia se despide de Ernesto y Alberto. Mira la escena y apunta las expresiones que utilizan.

Actividad 60:

Lee la frase de Ernesto :

Yo ya no soy yo. Por lo menos no soy el mismo yo interior

¿Ya has pensado lo mismo? ¿En cuál(es) situación(es)?

Actividad 61

Ahora completa la sinopsis de la película con las palabras del recuadro

Película convertirse diario dejando habla burgueses
Injustas transcurrir social revolucionario caminos película

El relato se basa en el _____ de viaje que llevó Ernesto Guevara en su primera gran travesía, que a los 23 años y junto a Alberto Granado, recorrió Argentina, Chile y Perú. Y es en el _____ del film (del viaje) que los estratos conscientes del joven Ernesto comienzan a complejizarse, y su identidad a constituirse. El momento en el que el Che comienza a _____ en el Che, _____ atrás a Ernesto (tímido estudiante de medicina, de familia, novia y hábitos _____). Es sobre la "toma de conciencia" del Che de lo que _____ el último film de Salles. De su concientización social, su salir del cascarón familiar y _____ y conocer (chocarse) con otras formas de vidas posibles, y de las _____ consecuencias que estas elecciones posibles pueden acarrear. Este es el tema de la _____, la excusa, la coartada de Salles para retomar el road movie, y expandirlo más allá de las fronteras y _____ brasileros. Es una _____ que narra parte de la vida del _____ argentino Ernesto "Che" Guevara y sus viajes de juventud con su amigo Alberto Granado a través de Sudamérica. Protagonizan la película Gael García Bernal que interpreta a Ernesto Guevara y Rodrigo de la Serna¹ a Alberto Granado.

Actividad 62

Formen grupos y elijan cada uno el personaje que prefieren para hacer una lectura dramatizada de la escena del bar, que sigue:

(si quieren, pueden elegir otra escena)

Diálogo en el bar:

Jazmín: ¿No te gustan? ¿ninguno?

Daniela: no

Jazmín: Ahí vienen

Alberto: Tal vez nos acepten acá

Ernesto: Hola, chicas

Chicas: Hola

Alberto: disculpen la molestia. Está muy lleno este lugar.

Ernesto: ¿podemos sentarnos con ustedes?

Chicas: sí.

Alberto: ¿no hay problema? Gracias. (...) Hola. ¿Qué tal? Ernesto.

Ernesto: él es Alberto.

Alberto: señorita...

Chicas: Jazmín... Daniela.

Alberto y Ernesto: mucho gusto

Jazmín: ¿ustedes son argentinos?

Alberto: ¿Cómo te diste cuenta?

Jazmín: Ay. No sé. Por el acento. Porque dicen "che". Que sé yo,

Alberto: ¿vos te habías dado cuenta, che?

Ernesto: No. Para nada, che

Chicas: (risas) Ah. Bueno

Alberto: ¿Sabés que día es hoy?

Daniela: 26 de febrero

Alberto: mirá. 26 de febrero. Vamos a quedar como mentirosos, pero justo se cumple un año hoy.

Daniela: ¿un año? ¿Un año desde cuándo?

Ernesto: un año desde que empezamos este viaje.

Jazmín: Ah. que bien.

Alberto: Puta. Ya un año y no tenemos un centavo para festejar.

Jazmín: ¿no quieren que les invitemos una botella de vino?

Ernesto: ¿un vino?

Alberto: ¿un vinito?

Jazmín: Lucho. Traígales una botella de vino a nuestros esforzados visitantes argentinos.

Ernesto: Chicas, no lo tomen como una ofensa, pero yo no puedo tomar vino.

Jazmín: Pero... ¿por qué no van a poder tomar un poquito?

Alberto: es que hay una vieja tradición en Argentina...

Ernesto: no, Mial. Por favor.

Alberto: ¿qué pasa? Creo que se merecen una explicación.

Ernesto: sí, correspondería.

Alberto: bien. Gracias Lucho. Hay una vieja costumbre en Argentina que no se nos permite beber con el estómago vacío. Entonces como en este momento no tenemos un centavo partido al medio, no podemos comprar la comida y debemos rechazar su generosa oferta.

Ernesto: Muchas gracias.

Jazmín: no se pongan así. Esperen un ratito. ¿Lucho?

Daniela: Lucho, ¿nos podrías traer unas empanaditas?

Jazmín: ¿les gustan las empanadas chilenas?

Ernesto: no las he probado.

Lucho: ¿cuatro? ¿ocho?

Jazmín: se ven con hambre ... 12.

Alberto: es un lindo número el 12. Siempre me gustó.

Ernesto: qué ganas de quedarse.

Alberto: lástima que no tenemos dónde.

Ernesto: nos quedamos...

Alberto: en la plaza, no hay problema.

Jazmín: Oye, pero... A mi papá le encantan los argentinos.

Ernesto: no.

Jazmín: Sí, yo creo que los puede ayudar.

Daniela: es jefe de bomberos. Conoce a harta gente.

Ernesto: ¿cómo...? Ustedes son...

Alberto: ¿son hermanitas?

Jazmín: claro.

Daniela: mira. ¿no se habían dado cuenta?

Actividad 63

¿Te has reído en algún momento en la película? Cuéntanos en cuál momento.

Actividad 64

En parejas, relacionen las fotos abajo (indicadas con números) con las frases sacadas de la película (indicadas con letras):



A.

¿Cómo es posible que sienta nostalgia por un mundo que no conocí? ¿Cómo se explica que una civilización capaz de construir eso (Cuzco) sea arrasada para construir esto (Lima)?

B.

Papá le pidió a la tía Rosana que no me quitara los ojos de encima. Y Mamá le prometió a la Virgen del Valle que iría caminando a su santuario si nosotros cortásemos.

C.

Bueno, tortolitos. Ha llegado la hora de partir.

CH.

Mira, Mial. Cuando estemos viejos y cansados de viajar, deberíamos volver e instalar una clínica en este lago.

D.

¿Estás cansado? ¿No querés que cambiemos? ¿Estás seguro?

E.

¿Estás sugiriendo que yo no voy a llegar a la mina? Si vos podés, doctorcito Asma, yo también.

F.

Aquí está el grueso de los pacientes

G.

¡Que baile Ernesto!

Actividad 65:

Ahora vamos a escuchar la canción que ganó el Oscar en la categoría de Mejor Canción Original, en 2005, y completar los espacios.

Al Otro Lado del Río - Jorge Drexler

Clavo mi _____ en el agua
Llevo tu remo en el _____
Creo que he _____ una _____ al otro lado del río
El día le irá _____ poco a poco al frío
Creo que he _____ una _____ al otro lado del río
Sobre todo _____ que no todo está _____
Tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un _____

_____ una voz que me _____ casi un

Rema, rema, rema-a Rema, rema, rema-a

En esta _____ del mundo lo que no es
presa es _____
Creo que he _____ una _____ al otro lado del río

Yo muy serio voy _____ muy _____ _____
Creo que he _____ una _____ al otro lado del río
Sobre todo _____ que no todo está _____
Tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un _____

_____ una voz que me _____ casi un

Rema, rema, rema-a Rema, rema, rema-a

Clavo mi _____ en el _____
_____ tu remo en el _____
Creo que he visto una luz al otro lado del río

Actividad 66:

- ¿En tu opinión, hay un mensaje en la canción? ¿Cuál?
- ¿te acuerdas de otras canciones en las que haya un mensaje?

Actividad 67

Ahora vas a ver una de las escenas que no hizo parte de la película. Corrige las informaciones que están subrayadas en la transcripción, y que están equivocadas:

- Entonces, tu (_____) hijo no vive contigo (_____).
- No. Ernesto. Yo quiero decirle (_____) esto, y quiero que, por intermedio de tu persona, intercedas por mí. ¿Saben qué hacen con nuestros hijos? De todos. De todos los que sean (_____) tú. Como nace, la madre San Alberto lo envuelve en una colcha y se lo lleva al preventorio. Ni siquiera mi mujer pudo (_____) ver la cara de nuestro (_____) hijo. Ni yo, porque no nos dejan.
- Nos dicen que somos leprosos y vamos contagiar a nuestros hijos. Pero yo no puedo creer porque es mío (_____). No creo que estén con la enfermedad. (_____).
- No, Yo creo que no. Definitivamente, no.
- Usted vio que los doctores (_____), las monjas, todos vienes (_____) bien cubiertos, porque no podemos hablar como hablamos contigo, porque te puedo contagiar (_____). Yo te pregunto a ti: ¿nos tienes miedo a nosotros, los leprosos? ¿a que te agarremos así?
- No, para nada. Pero por favor. Claro que sí. Digo... no. No ocurre (_____) nada. Oiga. No. Si nosotros...
- Nos da alegría que tú (_____) es la primera persona que está hablando (_____) como si fuésemos cristianos. Porque usted nos está viniendo (_____) como personas. No como animales.

Actividad 68:

En tu opinión, ¿por qué esta escena no hizo parte de la película?

Actividad 69

Ahora vamos a mirar una entrevista con Alberto Granado (verdadero):

Hay que tener en cuenta que, para un viaje de ese tipo, tenés que romper. Tenés que ser mal hijo, mal hermano, mal novio, e irte. O si no, no irte. Y Ernesto, en ese sentido, era igual que yo. Eso fue lo que influyó mucho en la elección. Nada más que entre Bahía Blanca y los médanos, nos habremos caído como 50 veces. O sea, fue una heroína... una de las heroínas anónimas del viaje fue La Poderosa.

Nosotros, como dos buenos críticos, nos dábamos cuenta de que conocíamos mucho de lo que se pasaba en Europa, de cómo era la civilización cretense, o la romana, o la griega. Y sin embargo, no conocíamos nada de América Latina. No sabíamos cómo eran los mapuches, ni dónde estaba Machu Picchu. Eso nos iba abriendo el apetito para conocer el mundo. Entonces, ¿qué es lo que yo veo ahora, en el año 2003? Veo al Che o a Ernesto un poco como transformándose en el Che. En el hombre que va despidiendo de los enfermos, de enfermos comunes, para decir: "Yo voy a dejar esta medicina común para transformarme en un médico de alma, de pueblos". Eso es lo que yo siempre tengo. Y por eso es que me emociono tanto cada vez que recuerdo eso. Cada día me doy cuenta de que él está más vivo y de que yo más necesito de su consejo. A veces, me preguntan si sueño. ¿Y cómo no voy a soñar? Sueño despierto y dormido. Cuando tengo una duda, yo no pienso qué pensará mi mujer o Fidel. Yo pienso qué diría Ernesto en este caso.

¿Estás de acuerdo de que antes de conocer otras culturas hay que conocer la propia? Escribe tu opinión abajo:

Actividad 70

Ahora dividiremos la clase en dos grupos para organizar un debate. El grupo A defenderá la idea de que sí, se debe conocer primeramente la propia cultura y el grupo B defenderá lo contrario. Escriban abajo los argumentos que van a utilizar antes de presentar a la clase.

Actividad 71:

En parejas, asocien las preguntas con las respuestas de la entrevista a Rodrigo de la Serna

(http://www.lajiribilla.cu/2004/n163_06/163_05.html)

GRANADOS ME HA CAMBIADO LA VIDA

"El viaje que estos dos hombres realizaron hace cincuenta años es el que todos los jóvenes latinoamericanos debíamos emprender de alguna manera. Ojalá esta película despierte el espíritu latinoamericano, lo que somos realmente y rompa con esa situación esquizofrénica que viven algunos sectores de la sociedad argentina". Entrevista exclusiva con el actor argentino Rodrigo de la Serna.

M. H. Lagarde | La Habana

Diarios de Motocicleta revive la historia del viaje en moto que en su juventud realizara Ernesto Guevara de la Serna, a través de buena parte de América Latina, en compañía de su amigo Alberto Granados.

La odisea protagonizada por los dos jóvenes argentinos que ha sido a veces mal contada, olvidada u ocultada intencionalmente, vuelve a tener lugar ante los ojos de los espectadores gracias al talento de un equipo de realización encabezado por el director brasileño Walter Salles y del trabajo actoral de sus dos protagonistas: el mexicano Gael García Bernal y el argentino Rodrigo de la Serna.

Mientras el primero es conocido por sus interpretaciones en filmes como Amores perros, Y tu mamá también o El padre Amaro, el segundo acaba de realizar en Diarios de motocicleta su revelación como actor. En su papel de camarada del Che, el argentino De la Serna dejó bien claro en el filme que por estos días se estrenó en La Habana, que es uno de esos actores que la cinematografía de la región o internacional tendrá que, de ahora en adelante, tener en cuenta.

La mejor valoración de su trabajo la hizo tal vez Alberto Granados, el personaje que interpreta en el filme: "He tenido la suerte —señaló en conferencia de prensa el octogenario amigo del Che Guevara— que Rodrigo, Gael y Walter han hecho una película que es un canto al optimismo. Poder ver 50 años después las cosas que hicimos es algo muy lindo para mí. Es como si lo viviera dos veces".

- 1. Por tu apellido, algunos medios de prensa te presentan como pariente lejano del Che. ¿Es eso cierto?*
- 2. Recuerda un poco el acento de los personajes interpretados por Ulises Dumont.*
- 3. Háblame un poco de tu carrera de actor antes de convertirte en uno de los tripulantes de la poderosa.*
- 4. ¿Cómo ocurrió tu encuentro con Walter Salles?*
- 5. No existe mucho parecido entre ambos. Si duda, has tenido que hacer un trabajo con tu físico para poder dar mejor el personaje.*
- 6. La película que narra un viaje se ha convertido en otro viaje...*
- 7. Me imagino que exista también una intención de ocultar la figura del Che.*
- 8. ¿Granados tiene algo que ver contigo?*

9. ¿No te han llamado todavía para hacer otra película?

10. La película tuvo un gran éxito en Cannes. Al terminar los espectadores estuvieron aplaudiendo por más de quince minutos.

Son cosas que dice la prensa. Me he preocupado por averiguar si tenemos alguna relación, pero, lamentablemente, no puedo decir que tengo un vínculo directo con el Che. Él nació cerca del Rosario, vivió en Buenos Aires un tiempo. Yo soy porteño de Buenos Aires y tuve que aprender el cordobés que es el acento que uso en la película.

Tuve la suerte de toparme con este bonito oficio que me ha salvado la vida. A los 12 años comencé en un taller de teatro de la escuela secundaria. Sin una formación académica, empezamos a hacer obras y a llevarlas por los distintos barrios de Buenos Aires. Hacíamos dos obras por año, así que a los 21 tenía mi experiencia bien armada. A partir de esa edad empecé a incursionar en televisión y cine. Pero, sin duda, este ha sido el proyecto más importante de mi vida.

Tomar contacto con la realidad latinoamericana, como lo hemos hecho, nos hizo ganar profundidad y perspectiva con respecto a la visión que teníamos. El viaje que estos dos hombres realizaron hace cincuenta años es el que todos los jóvenes latinoamericanos debíamos emprender de alguna manera. Sobre todo, los jóvenes argentinos que están tan poco empapados de la realidad latinoamericana. Todavía en las escuelas argentinas se les sigue enseñando historia europea. Una cosmovisión eurocéntrica absolutamente. Ojalá esta película despierte el espíritu latinoamericano, lo que somos realmente y rompa con esa situación esquizofrénica que viven algunos sectores de la sociedad argentina. Hay una tendencia a ignorar las partes más dolorosas de nuestra historia, que es el genocidio más importante que se ha hecho en la historia de la humanidad. Todavía seguimos conviviendo con ese genocidio y no nos podemos hacer cargo de eso.

Fue una de esas coincidencias significativas. Fui convocado junto con muchos artistas argentinos a participar en un casting de una película que iba retratar el primer viaje que había realizado Ernesto. Después, me entero que el director de la película iba a ser Walter Salles. Yo había visto justo Estación Central unos días antes. Fue una responsabilidad enorme poder satisfacer a ese talentosísimo realizador. No sé qué habrá visto en mí parecido a Alberto Granados. No creo que haya sido por especiales condiciones artísticas. Todos los jóvenes argentinos de mi generación estamos muy parejos en ese nivel. Pero él, de alguna manera, vio algo común entre Granados y yo.

Ojalá y un día sea un poco actor como Ulises. Él es un referente para muchos actores argentinos. Es un gran actor, uno de los mejores que tenemos...

Granado me ha cambiado la vida. El mejor ejemplo que me ha dado Granados es que se puede ser comprometido con los ideales y también se puede ser muy feliz. Eso es para mí algo de una importancia enorme. Uno se angustia tanto cuando empieza a abrir lo ojos y a comprometerse. Se siente el dolor de tantas cosas. Sin embargo, este hombre baila, canta, bebe. Se levanta cantando. Ha formado una familia maravillosa. Está vivo y tiene tantas cosas que contar todavía. Es un ejemplo enorme para mí.

Es inocultable la figura del Che. No obstante, es importante hacer que la figura del Che se acerque a la gente. Romper un poco ese mito tan grande, el de esa foto tan famosa que ya está hasta en los ceniceros. Hacer un aporte para acercar la obra concreta de este hombre a la juventud. Eso es algo importante, me parece, y la película hace un poco eso. Humaniza mucho la imagen del Che y tal vez viendo esta película algunos jóvenes se vuelcan a leer su obra y a conocer su vida.

Más adelante tal vez. Ya veremos.

La película se estrenó en Brasil y ha sido un éxito rotundo. La gente terminaba de ver la película y eran aplausos, lágrimas, abrazos y eso es lo mejor que un actor puede recibir, el afecto y el cariño del público. Realmente estoy más que feliz. Como Alberto mismo decía, tengo miedo de despertarme y darme cuenta de que todavía estoy siendo un farmacéutico en Córdoba vendiendo profilácticos. Yo tengo el mismo miedo de todavía tener doce años y estar entrando por primera vez en mi taller de actuación.

Tuve que engordar para la película. Tuve que poder hablar con acento cordobés. Tuve que estudiar la historia latinoamericana desde los años 50 para comprender bien la realidad social e histórica latinoamericana de esa época. Y aprendí a dominar esa moto que es ingobernable. Estuve encogido toda la película, con las piernas dobladas, para que Gael pareciera más alto. Hemos tenido que hacer tantas cosas. Por suerte, además de un trabajo muy fuerte ha sido muy placentero. Lo hemos disfrutado mucho. Los cuatro meses de ensayo y las dieciséis semanas de rodaje, han sido muy placenteras. Y seguimos viajando con la película, ahora estamos aquí en Cuba.

Tarea final:

Como tarea vas a escribir una crítica de la película para que la publiquemos en Internet. Puedes inspirarte en algunas de abajo:

★★★★☆ **Road Movie or/and Friend Movie?** 09-01-2009

Jaime Merlot

Ésta es una película de aquellas que superan el sesgo, que se internan en pantanosas ciénagas y sobreviven a un personaje histórico, tan cargado y tan poco neutro como es el Che Guevara. Gael García Bernal es un actor previamente familiarizado con el personaje, pues lo interpretó en México en la serie televisiva llamada homónimamente Fidel, serie que navega por las aguas de la ambigüedad histórica, en la cual la figura no sólo de Fidel, sino también del Che, quedan hundidas en constructo de interrogantes, más que de respuestas.

Por supuesto que este tipo de películas biográficas no puede tener otra posibilidad, ya que obviamente depende del lado del río en que uno se encuentra, lo que uno definitivamente ve. Es como hacer una película biográfica de algún dictador y pretender interpretar a todos, imposible definitivamente. Bueno, pero a pesar de aquello, Salles sortea esta dificultad de una forma ingeniosa y espléndida. Nos introduce en el personaje desde una época de su vida en la cual la adolescencia y la necesidad de autodescubrimiento lo hacen francamente más candoroso que probablemente en otras etapas de su vida. Pero eso no es todo, lo hace a través de una historia de viaje por la geografía maravillosa de Sudamérica, que conmueve hasta el menos bolivariano de este país, donde uno logra entender la vinculación portentosa del ser humano con el lugar que habita. Pero además, lo hace a través de una historia de amistad, en el que el personaje que interpreta, sobresalientemente, Rodrigo de la Serna, lo humaniza en una dimensión vivificante y nos muestra que los seres humanos por polémicos que sean, en sus vinculaciones con otros es donde no es posible percibirlos dicotómicamente, sino verazmente. Es allí donde hay matices, donde hay grises y no sólo blancos y negro, rojos y azules (o verde olivo). Allí es donde habita la verdadera historia de un personaje mítico, y probablemente las razones o sinrazones del resto de su vida. Como la carta de la muchacha que ama y que lo ha dejado por otro. Allí es donde Ernesto se hace ser humano y deja la postal (más popular, dicho sea de paso, como imagen gráfica que la del mismo Jesucristo). Y no es en el panfletarismo de un leprosario en medio de la selva peruana, no desde la pobreza y todas esas vainas (para decirlo en cubano). Por eso esta película se sustenta verazmente y dejar ser vista, aunque uno tenga reparos o simpatías con el personaje y todo lo que significa. Por eso vale la pena no perderse la oportunidad de subirse a esta motocicleta, y leer el diario de Ernesto.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)

► Comentarios más útiles, según los propios usuarios

★★★★★ **El cine superior** 27-02-2005

Reuli, desempleado de Providencia

Qué agradable ver una película de verdad, sin efectos, sin sexo, sin excesos, sin nada que recuerde Hollywood. Creo que éste es el nuevo cine de Latinoamérica y, por qué no, del nuevo mundo. Gracias Walter Salles.

Recomienda: Ciudad de Dios, Machuca, Cachimba.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)

<http://www.bazuca.com/pelicula-7311819-Diarios-de-Motocicleta>

Dicen que todos llevamos un crítico adentro. [Haz tu comentario aquí.](#)

★★★★★ **Perdidos en América** 05-04-2005

COMENTARISTA
Gabriel

TOP 100

Deja que el mundo te cambie, y tú cambiarás el mundo. Salles es un director outdoor por

definición y aquí entrega un film entrañable, bolivariano y valioso. Más que una biopic es una road movie de aventuras y crecimiento bien útil para adolescentes en busca de identidad y vocación. El paisaje humano de cada región emociona, sobre todo si somos nosotros quienes pertenecemos a esta parte del mundo. La dupla Bernal-De la Serna logra una buena comparsa, pero el bonachón gordo se roba varias escenas como una suerte de Sam Gamyi de El Señor de los Anillos. Ojo con la escena del río, y el tema ganador del Oscar que resume esta idea. Salles este año cobrará el cheque, pues filmó el remake de Dark Water.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



★★★★★ **Muy buena historia** 15-01-2005

María Jose Cumplido, cote_c182@hotmail.com

La película de por sí es increíble. Nos muestra un Che Guevara más humano (a diferencia del ídolo mítico y casi Dios que se nos presenta siempre). Un Guevara joven, inexperto, un estudiante de la vida, que más tarde llegará a ser el revolucionario que conocemos. Una película emotiva, muy bien lograda, con increíbles actuaciones y una historia profunda acerca de la justicia social y del amor por el prójimo. No dejen de verla.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



★★★★★ **Excelente película** 07-01-2007

maribel

Es una película que para ser la vida del Ernesto Che Guevara, tendría ya de por sí ser buena, pero además la elección de los actores fue simplemente acertada absolutamente. Gael se luce en el papel del Che, y además está muy bien contada y entretenida. Simplemente extraordinaria.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



★★★★★ **El otro lado del Che** 25-02-2005

Pazita

Una película increíble donde se conoce el lado intelectual y humano del Che. Resaltan su forma de ser y su transparencia frente a cosas que le suceden. Gael García interpreta muy bien al argentino, después de verlo como español su transformación es genial y debe ser reconocido. Para la gente que no ha visto esta película: ¡véanla, les va a encantar!

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



★★★★★ **Excelente** 23-03-2005

SAMUEL LEON, un juglar, snoelgon@yahoo.com

Logradísimo trabajo cinematográfico. La historia está contada con maestría, la música es certerísima y la fotografía es indeciblemente bella. Además la historia es sorprendente y reveladora. Un imperdible.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



★★★★★ **Una bonita historia muy bien filmada** 15-01-2005

Seijuro



Lo que más me llamó la atención en esta película fueron sus locaciones y su fotografía que están muy bien. La historia tampoco se queda atrás, a pesar de ser un poco lenta. La película te mantiene atento y bien dispuesto. También tiene momentos que están logrados excelentemente en actuación y guión, y se logra evocar en éstos sensaciones muy bellas, sobre todo en el sanatorio, que es el final de este gran viaje que hicieron el Che y su amigo. Un viaje se inicia en Argentina y termina en el Amazonas. Imperdible para cualquier persona que se enorgullezca de ser latino.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)

★★★★☆ **Interesante** 15-01-2005

SUSANA WIELAND, estudiante de Derecho, sue_wieland@yahoo.es

Recomiendo esta película a todos aquellos amantes de las aventuras; si bien se trata de un film lento, se pueden apreciar paisajes muy lindos y variados, donde es muy fácil tomar parte de la cinta que tiene mucho de cultural. Muy buena, diferente y encantadora para muchos.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)

★★★★☆ **Hacia la revolución** 05-05-2005

ungüento maloliente

*¿Qué hace un personaje X tocando una melodía nortina con un charango y en TEMUCO?
¿Tanto actor chileno no sirvió para sugerir que fuera un trompe o un cultrún o una trutruca? La melodía estaba buena, pero creo que fue un error, a menos de que estuviera señalado en el diario del mismísimo Che. Esa música media española que acompaña a los protagonistas en el inicio del recorrido en las tierras trasandinas también me parece fuera de contexto. Fuera de esto la película me gustó pero me dejó con gusto a poco. Ojalá haya una segunda parte que recree los futuros hechos de la vida de este gran personaje y su desenlace final.*

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)

★★★★☆ **Historia de un viaje** 27-05-2007

LA CLAU

Una buena película que permite que los jóvenes de hoy, compartan el idealismo de otros tiempos y espacios comunes. Un viaje que nos lleva a lo íntimo de una relación entre dos héroes que pretenden cambiar el mundo a través de encontrarse a sí mismos y definirse como individuos. Es notable la presencia de Alfonso ya que le da un agradable tono humorístico a una película, que en algunos de sus pasajes, nos revela la profundidad de los conflictos latinoamericanos.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)

★★★★☆ **De Chile hasta Venezuela** 20-01-2007

ROCKER, Rockero de tiempo completo, nashorre@gmail.com

Sin duda una película que vale la pena ver, con maravillosos paisajes latinoamericanos (entre ellos Los Angeles, Temuco, Valparaíso). Cuenta cómo un joven asmático aspira a convertirse en un revolucionario, qué lo persuade y qué lo sumerge en el mundo real, ese mundo de desigualdades indígenas y del aislamiento de tales.

Recomendado.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



El karma de vivir al sur 25-07-2005

MAURICIO FREDES, mauriciofredes@hotmail.com

Se nota un profesional estudio en la construcción de los personajes de este episodio biográfico de Ernesto Che Guevara. Tanto García Bernal como De la Serna atrapan al espectador y lo hacen parte de esta aventura un tanto descabellada para su época. El trabajo de Walter Salles es bien intencionado, y aunque no estuvo ni estará exento de críticas por parte de los idealistas más fieles de la postura de este icono revolucionario, se observa en el un trabajo bien construido en donde conocemos un lado del Che menos caótico pero igual de apasionado.

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



Una mirada al continente 04-05-2005

Alejandro Zuñiga

Gran película ésta que nos muestra el lado B del Che, una mirada al continente que al mismo tiempo se vuelve una mirada al contenido. Tienen que verla, ya que si bien está basada en un viaje de hace ya bastante tiempo, hay cosas que aún siguen ahí. ¡Saludo!

¿Te pareció útil este comentario? [Vota aquí](#)



Paisajes de Sudamérica 02-03-2005

Electric Planet

Si bien la película no es fome, a veces tiene un ritmo pausado que puede agotar fácilmente. Sin embargo, los paisajes mostrados permiten disfrutar casi de manera documental, sobre todo la primera hora de película. En este tiempo no pasa mucho más que el viaje casi sin diálogos que a ratos se pierde por mala modulación, como también por la música muy alta. La banda sonora es increíble y juega un papel fundamental en cuanto generar ambientes. Casi al terminar, la última media hora, la película toma fuerza, se desarrollan levemente los personajes y el ritmo cambia siendo más fluido. Parece que recién está comenzando la película, cuando de pronto ésta termina.

ANEXO 1 – Critérios para transcrição das aulas e entrevistas de grupo focal

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986) e são as seguintes:

P professor

A aluno não identificado

AA vários alunos

A1, A2, etc. aluno identificado

(.) pausa breve

(...) pausa longa

? entoação ascendente

! entoação descendente

(inc.) incompreensível

/ truncamento brusco

maiúscula ênfase ou acento forte

(...) indicação de transcrição parcial

ANEXO 2 – Quadro de aspectos para a autoavaliação dos alunos

Quadro de aspectos para a autoavaliação dos alunos

	Compreensão oral	Produção oral	Compreensão escrita	Produção escrita	Interação/participação	Conhecimento em relação à cultura	Desenvolvimento de atividades
Nota (1 – 5)							
Justificativa							

Critérios:

5 = muito bom / 4 = bom / 3 = razoável / 2 = fraco / 1 = muito fraco