



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

JOELMA DA SILVA NEVES

**LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL:
CRENÇAS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2020**

JOELMA DA SILVA NEVES

**LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL: CRENÇAS, DIÁLOGOS E
REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Coorientador: Ivo Di Camargo Junior.

**CAMPINA GRANDE-PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N518l Neves, Joelma da Silva.
 Letramento audiovisual intercultural [manuscrito] : crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas / Joelma da Silva Neves. - 2020.
 165 p. : il. colorido.
 Digitado.
 Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
 "Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
 1. Audiovisual. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Interculturalidade. 4. Língua adicional. 5. Multiletramentos. I. Título

21. ed. CDD 372.65

JOELMA DA SILVA NEVES

**LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL: CRENÇAS, DIÁLOGOS E
REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

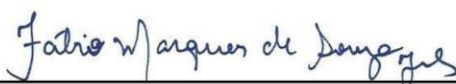
Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

Coorientador: Ivo Di Camargo Junior.

Aprovada em 28/10/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza- PPGFP/UEPB
(Orientador)



Prof. Dr. Ivo Di Camargo Junior – PPGPF/UEPB
(Coorientador)



Prof. Dr. Helder Neves de Albuquerque - PPGRN/UFCG
(Examinador externo)



Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier – PPGLE/UFCG
(Examinador externo)

**CAMPINA GRANDE-PB
2020**

Ao AMOR, porque é através dele e por ele que vivemos, movemo-nos e existimos. Deus é amor; e quem permanece em amor, permanece em Deus e Deus nele (I João 4.16).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado sabedoria quando pedi; e a coragem quando precisei. Sem a Tua mão sobre mim e teu cuidado, nada disso se realizaria.

À minha família, ao meu pai e aos meus irmãos, que mesmo não compreendendo, por vezes, minhas escolhas, nunca me impediram de sonhar e buscar novos horizontes.

Ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores – Mestrado Profissional (PPGFP), por viabilizar minha formação acadêmica.

Ao meu orientador, Fábio Marques de Souza, pela paciência e apoio; não apenas para a realização deste trabalho, mas também durante a graduação. Tudo isso colaborou com a minha formação tanto como professora quanto ser humano. OBRIGADA POR ACREDITAR EM MIM.

Ao meu coorientador, Ivo Di Camargo Junior, “por ter pego o barco andando” e mesmo assim ter dado contribuições valiosas para conclusão deste trabalho. GRAZIE.

Aos membros da banca examinadora, o professor Dr. Helder Neves de Albuquerque e o professor Dr. Manassés Moraes Xavier, por terem aceitado e disponibilizado tempo para leitura e correção deste trabalho.

À professora Dr^a Patrícia Cristina de Aragão, pelas valiosas contribuições como membro da banca de qualificação; e por sua incrível sensibilidade como professora desta pós-graduação.

Aos professores do mestrado: Linduarte Rodrigues; Fabíola Gonçalves; Robéria Nádia; Simone Dália; João Bueno; André Luiz; e Eliete Correia. Sou grata pela oportunidade de cursar suas disciplinas e pelas discussões enriquecedoras, que me ajudaram a chegar à conclusão deste trabalho.

À Carol, Rebeca, Nathália e Victória que me acolheram em sua casa, em Campina Grande, durante dois semestres de idas e vindas. Eu, uma estrangeira, encontrei um lar no início desta jornada acadêmica desafiadora e desconhecida.

Aos meus colegas de turma que alegraram meus dias, formando uma rede de compartilhamento de alegrias, sonhos e incertezas. Hoje compreendo melhor a alteridade e a importância de construir relações empáticas no mundo acadêmico. Em especial, à Marcila Almeida e à Daniela Miguel, aprendi muito com vocês.

Aos meus conterrâneos caririzeiros e companheiros de orientação: Conchita e Rogério, pelo apoio e conselhos, pelas idas ao cinema, pelos "encontrões", pelas viagens e pelas caronas. Por compartilhar meus medos e incertezas com vocês; e por sempre estarem a postos para me incentivar e motivar a não desistir.

À Jéssica Rodrigues e à Danielle Ribeiro, por serem minhas confidentes e amigas, desde os tempos da especialização até o mestrado. Não foram poucas as vezes que recorri a vocês, nas alegrias e conquistas, mas também nas tristezas e hesitações. Obrigada por serem essas pessoas tão maravilhosas!

À Monaliza e a Laylson, por contribuírem com a minha formação, ajudando-me com caronas, vinhos e computadores.

Ao meu namorado, Renato Vaz, pelo incentivo e amor incondicional. Amote.

À escola e aos alunos colaboradores desta pesquisa, que se dispuseram a experimentar, juntamente comigo, os desafios e possibilidades do letramento audiovisual intercultural em sala de aula.

Agradeço a outros afetos não descritos nestas páginas, os quais encontrei e conheci ao longo desta trajetória. Foram pessoas que dividi, compartilhei quem eu sou e que de forma proporcional fui tocada por elas. Pessoas que, assim como eu, lutam por uma vida e um mundo melhor, que enxergam além das "jaulas" em que foram colocadas. Agradeço aos sonhadores, porque também sou uma.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O ambiente escolar se constitui como um espaço de produção de conhecimentos, mas também de intensos conflitos, porque os sujeitos que fazem parte dele são heterogêneos e multifacetados. Nesse contexto, a escola pode auxiliar o estudante a refletir sobre sua identidade e sobre a diversidade de vozes, sujeitos e culturas que os rodeiam. Este trabalho partiu da seguinte pergunta norteadora: Qual o impacto formativo, em alunos do Ensino Médio e na professora-pesquisadora, da mediação de interfaces audiovisuais, cuja finalidade incida na competência intercultural crítica? O objetivo principal residiu em analisar o impacto formativo do uso do audiovisual com vistas ao ensino intercultural crítico em aulas de espanhol como língua adicional, em uma turma do 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual do cariri ocidental paraibano. Justifica-se que, além do audiovisual promover a aprendizagem da língua adicional (o espanhol), a partir de um contexto mais verossímil de comunicação, possibilitando práticas de multiletramentos, também é capaz de conduzir o discente à reflexão a respeito de suas crenças e atitudes em relação a si e ao outro. Para cumprimento desta pesquisa, a metodologia teve por base a pesquisa aplicada, com uma abordagem qualitativa, uma vez que preconiza mais o processo que o produto final. Quanto aos procedimentos, propôs-se a pesquisa-ação, visando à intervenção na realidade social. Foi elaborada e desenvolvida uma Sequência de Ensino-Aprendizagem Realizada (SEAR) em uma escola estadual de um município do cariri ocidental paraibano, com alunos da terceira série do Ensino Médio. Teoricamente os olhares voltaram-se para um ensino significativo de línguas adicionais, filiado aos pressupostos da Linguística Aplicada (in)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), sob a perspectiva dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; 2019). Discutiu-se questões relativas à teoria sociocultural e ao ensino de línguas, utilizando autores a exemplo de Rego (1996) e Figueiredo (2019). Abordou-se a noção de transdisciplinaridade defendida por Edgar Morin (2004); e os conceitos de dialogismo e alteridade, defendidos pela filosofia *bakhtiniana*. Turner (1997); Di Camargo (2020a, 2020b); Napolitano (2015); Candau (2008; 2012); Garcia de Stefani (2010; 2015); Souza (2014) e Duarte (2012) também fundamentaram esta pesquisa, visto que abordam a perspectiva intercultural e o ensino mediado pelo audiovisual. Para análise, utilizou-se o método descritivo-interpretativo a partir de

dois elementos: o primeiro, oriundo do processo de elaboração da SEAR e de seu desenvolvimento em sala de aula; o segundo, derivado do relato detalhado das experiências e elaborado pela professora-pesquisadora, com o auxílio de gravação de voz, diário de campo e questionário semiestruturado. Esta pesquisa atuou como um instrumento de reflexão sobre a aprendizagem de línguas adicionais com vistas à interculturalidade, mediado pelo audiovisual; favorecendo um ensino significativo não apenas por apresentar aos discentes questões linguísticas e estruturais da língua estudada, mas também por possibilitar o diálogo a respeito de culturas, valores, ideologias, costumes e da revisitação e revisão de crenças, tão necessárias ao mundo atual.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual. Ensino-aprendizagem. Interculturalidade. Língua adicional. Multiletramentos.

ABSTRACT

The school environment is a space for building knowledge, but it is also a space of intense conflicts, because the subjects that are part of it are heterogeneous and multifaceted. In that context, the school can help students to reflect on their identity and on the diversity of voices, subjects and cultures that surround them. This work started from the following guiding question: What is the formative impact, in high school students and the researcher/teacher, of the mediation of audiovisual interfaces, which purpose focuses on critical intercultural competence? The main objective was to promote critical intercultural teaching, focused on multiliteracies and having as mediators audiovisual materials as a digital technology, capable of providing contextualized and meaningful additional language teaching and learning. In addition to audiovisual materials promoting the learning of an additional language (Spanish) from a more credible context of communication, enabling multiliteracy practices, it is also capable of leading students to reflect on their beliefs and attitudes regarding themselves and others. To carry out this research, the methodology was based on applied research, with a qualitative approach, since it focuses on the process more than the final product. As for the procedures, action research was proposed, aiming at intervention in the social reality. A Sequence of Accomplished Teaching and Learning (SATL) was elaborated and developed in a state school in a city in the “Cariri Ocidental” (Western Cariri) of Paraíba, with third year high school students. Theoretically, the aims was at significant teaching of additional languages, based upon the studies in non-disciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006), from the perspective of multiliteracies (ROJO; MOURA, 2012; 2019). Issues related to sociocultural theory and language teaching were discussed, using authors such as Rego (1996) and Figueiredo (2019). Also, the idea of transdisciplinarity defended by Edgar Morin (2004) was approached; and the concepts of dialogism and otherness, defended by Bakhtinian philosophy. Turner (1997); Di Camargo (2020a, 2020b); Napolitano (2015); Candau (2008, 2012); Garcia de Stefani (2010, 2015); Souza (2014) and Duarte (2012) also supported this research, since they address the intercultural perspective and teaching mediated by audiovisual materials. For the analysis, the interpretative - descriptive method was used based on two elements: the first one, derived from the process of preparing the SATL and its development in the classroom; the

second was derived from the detailed account of the experiences and elaborated by the researcher/teacher, through voice recording, research journal, and semi-structured questionnaire. This research works as a tool for reflecting on additional language learning to promote interculturality, mediated by audiovisual tools; It favors meaningful teaching not only for presenting students with linguistic and structural questions of the target language, but also for enabling dialogue about cultures, values, ideologies, customs and the revisiting and revision of beliefs, so necessary to the world nowadays.

KEYWORDS: Audiovisual tools. Teaching. Learning. Interculturality. Additional language. Multiliteracies.

SABERES LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO .	29
FIGURA 2 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS.....	37
FIGURA 3 - AUDIOVISUAL E MULTILETRAMENTOS	62
FIGURA 4 - POTENCIALIDADES DO AUDIOVISUAL	66
FIGURA 5 - FASES DA PESQUISA AÇÃO	74
FIGURA 6 - ETAPAS PARA ANÁLISE DOS DADOS	91
FIGURA 7 - PÔSTER MEDIANERAS (2011)	96
FIGURA 8 - IMAGEM DO VIDEOCLÍPE LATINOAMÉRICA, CALLE 13	97
FIGURA 9 - PÔSTER TAMBIEN LA LLUVIA	98
FIGURA 10 - ATIVIDADE 1 – SEAR	102
FIGURA 11 - ATIVIDADE 2 - SEAR	104
FIGURA 12 - CONCEITO DE CULTURA ELABORADO PELOS ALUNOS	108
FIGURA 13 - IMAGENS UTILIZADAS PARA DISCUTIR A IDEIA DE LATINO-AMÉRICA	108
FIGURA 14 - ATIVIDADE 7 - SEAR	111
FIGURA 15 - ALUNOS DURANTE A EXIBIÇÃO	112
FIGURA 16 - ATIVIDADE 8 - SEAR	113
FIGURA 17 - ATIVIDADE 9 - SEAR	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ACESSO DOS PARTICIPANTES ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO SEU AMBIENTE FAMILIAR	80
GRÁFICO 2 - GÊNEROS AUDIOVISUAIS MAIS VISTOS PELOS PARTICIPANTES	82
GRÁFICO 3 - GÊNEROS FÍLMICOS CITADOS	82
GRÁFICO 4 - APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - ASPECTOS MAIS RELEVANTES	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS DE ENSINO, CRENÇAS, AUDIOVISUAL E INTERCULTURALIDADE.....	20
1.1 LEV VYGOTSKY, MIKHAIL BAKHTIN E EDGAR MORIN EM DIÁLOGO: PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	20
1.1.1 <i>Vygotsky e Bakhtin: o eu e o outro</i>	20
1.1.2 <i>Edgar Morin: a educação do futuro</i>	28
1.1.3 <i>Vygotsky, Bakhtin e Edgar Morin: alteridade e multiletramentos em questão</i>	33
1.2 CRENÇAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS.....	36
1.2.1 <i>Conceituando crenças</i>	36
1.2.2 <i>Crenças no ensino de línguas: algumas reflexões</i>	39
1.3 PERSPECTIVA DE ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS	42
1.3.1 <i>Língua como prática social</i>	42
1.3.2 <i>Perspectiva crítica e Ensino crítico de línguas</i>	45
1.3.3 <i>Do paradigma monolíngue a pedagogia translíngue</i>	50
1.4 AUDIOVISUAL: PARA ALÉM DA IMAGEM EM MOVIMENTO	52
1.4.1 Breve síntese sobre a história do cinema/audiovisual.....	54
1.4.2 Tempos Modernos: da sala de cinema à sala de aula de línguas adicionais	57
1.4.2.1 <i>Promover o contato do discente com materiais verossímeis de comunicação</i>	58
1.4.2.2 <i>Permitir práticas de multiletramentos: audiovisual e digital</i>	61
1.4.2.3 <i>Apresentar ao estudante a realidade a partir de óticas distintas</i>	63
1.4.2.4 <i>Medeia a interculturalidade</i>	64
1.5 PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	66
1.5.1 <i>Definindo cultura</i>	69
1.5.2 <i>Interculturalidade, audiovisual e ensino</i>	70
CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS	73
2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	73

2.1.1 Pesquisa-ação	77
2.1.2 Etapas da pesquisa.....	77
2.2 A PESQUISA: CONTEXTO E COLABORADORES	78
2.2.1 A escola	78
2.2.2 Os alunos.....	79
<i>2.2.2.1 Tecnologias digitais</i>	<i>80</i>
<i>2.2.2.2 Audiovisual/cinema</i>	<i>81</i>
<i>2.2.2.3 Línguas adicionais e Interculturalidade.....</i>	<i>84</i>
2.2.3 A Professora-Pesquisadora	86
1.3 INSTRUMENTOS PARA DESENVOLVIMENTO, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	87
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
3.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA: SEAR DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL.....	92
3.2 DO EMPREENDIMENTO DIDÁTICO REALIZADO	99
<i>3.2.1 Módulo 1: O eu e meu lugar de pertencimento (30/10)</i>	<i>101</i>
<i>3.2.2 Módulo 2: O que temos em comum (06/11)</i>	<i>105</i>
<i>3.2.3 Módulo 3 a 5 - A conquista e o descobrimento da América.....</i>	<i>110</i>
CONSIDERAÇÕES	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	128
ANEXOS.....	158

INTRODUÇÃO

A escola, nas últimas décadas, vem se reinventando. E o acesso à informação e às tecnologias digitais tem atuado como instrumento promovedor dessa transformação. Os estudantes já não são os mesmos de anos atrás, porém, evoluíram de uma forma diversa a da escola, visto que esta ainda mantém um viés tradicional, resiste, envolta em uma corrente que já não pode se desvencilhar. No ano de 2020, a escola teve que se reinventar de maneira acelerada. A pandemia mundial, Covid-19, obrigou-a a modificar as formas como se ensina e se aprende, de modo que as tecnologias digitais e os recursos audiovisuais nunca foram tão necessários como estão sendo atualmente. Mesmo que o ambiente tenha se reconfigurado, a escola (seja ela física ou virtual) continua sendo espaço privilegiado para a aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento.

Um fato que consideramos indiscutível, quando nos direcionamos a um pensamento relacionado a essa instituição e ao estudante, é que os nossos alunos já não são os mesmos da década de 90 e anos 2000, porque suas formas de aprender e de apreensão do mundo mudaram. Lidar com alunos nativos digitais exige da escola um olhar direcionado para as tecnologias, principalmente as de ordem visual, e as formas de ensinar que promovam aprendizagens significativas e condizentes com a real necessidade da sociedade.

A escola é um campo experimental, visto que, dia a dia, surgem novos desafios e oportunidades de ensino-aprendizagem. E esses estão voltados à nova configuração da sociedade cada vez mais *touchscreen* e visual. Uma sociedade formada por diversos sujeitos e por esse ambiente ser tão plural, ele se constitui como um espaço de produção de conhecimentos, mas também de intensos conflitos. Isso porque os sujeitos que fazem parte dele são heterogêneos e multifacetados. Cada um busca afirmar ou construir sua identidade a partir de sua formação histórica e social.

A instituição pode e deve ser um local privilegiado para a construção dessas identidades e os alunos podem criar e (re)construir suas crenças, suas atitudes frente ao outro e às formas de perceberem a realidade que os permeia.

É imperativo trazer para a sala de aula discussões que abordem a temática da pluralidade das identidades. Discutir essa noção hoje é estritamente necessária à criação de uma sociedade mais justa e menos intolerante. Percebemos a

emergente necessidade de a escola incorporar ao seu currículo temas que promovam espaços de diálogos, de interação, de problematização e de reflexão sobre essa realidade.

O audiovisual sempre esteve atrelado à nossa formação enquanto educadores. Durante a graduação, participamos de vários projetos envolvendo o cinema/audiovisual: Programa de iniciação científica, Estágio supervisionado, Projeto de exibição de filmes, entre outros. Por mais que o audiovisual representasse parte integrante no nosso cotidiano, vê-lo a partir de uma ótica distinta, como um recurso poderoso para o ensino de línguas, foi libertador.

Foi nesse contexto que nasceu uma crença positiva em relação ao uso desse recurso no ambiente escolar, tanto nas aulas de línguas adicionais como demais disciplinas escolares. Identificamos nos gêneros audiovisuais um recurso possível de ser utilizado em sala de aula, pois apresenta um leque de possibilidades, as quais não se reduzem apenas ao entretenimento a que muitos professores se detêm para preencher a aula.

A relevância desta pesquisa encontra-se na consideração da necessidade de uma educação com vistas à interculturalidade, possibilitando ao aluno reconhecer a diversidade do outro, mas também a sua, sem que ambas se anulem. E como potencializador de um ensino intercultural, julgamos necessária a utilização do audiovisual¹ como mediador para a aprendizagem, em especial, no ensino de línguas adicionais.

Mediante essas constatações, nosso olhar investigativo partiu da seguinte questão norteadora: Qual o impacto formativo, em alunos do Ensino Médio e na professora-pesquisadora, da mediação de interfaces audiovisuais, cuja finalidade incida na competência intercultural crítica?

Como objetivo geral, pretendemos:

¹ Neste trabalho, concebemos o termo “audiovisual” em um sentido amplo, como uma forma de comunicação que combina som, imagem e palavra simultaneamente. Na maioria dos trabalhos aqui citados, o termo que geralmente é usado é “o cinema”. No entanto, consideramos que, ao usar o vocábulo “audiovisual”, estamos englobando outras formas de manifestação, além da produção fílmica, a exemplo de curtas-metragens, séries, minisséries, telenovelas, videocliques, propagandas comerciais e vídeos produzidos para circulação nas diversas redes sociais (Youtube, Instagram, Facebook, WhatsApp, entre outras).

- ✓ Analisar o impacto formativo do uso do audiovisual com vistas ao ensino intercultural crítico em aulas de espanhol como língua adicional, em uma turma do 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual do cariri ocidental paraibano.

Em relação aos objetivos específicos, propomos:

- ✓ Fomentar a discussão sobre os usos do audiovisual, como ferramenta didático-pedagógica no ensino-aprendizagem de língua adicional², a partir do eixo intercultural.
- ✓ Elaborar uma Sequência de Ensino-Aprendizagem Realizada (SEAR)³ voltada para o letramento audiovisual e intercultural em sala de aula de língua espanhola;
- ✓ Experimentar uma SEAR em uma escola pública estadual do cariri ocidental paraibano, para alunos do 3º ano do ensino médio.
- ✓ .

Com este trabalho, buscamos promover um ensino de língua adicional significativo, capaz de propiciar uma aprendizagem contextualizada, voltada à interculturalidade, a qual tem estreita relação com o reconhecimento do “outro”, em suas múltiplas e diferentes configurações; e da alteridade, com um olhar mais solidário, o qual enxergue a importância do outro na nossa construção enquanto sujeitos.

Acreditamos que o letramento audiovisual intercultural pode promover a aprendizagem de línguas adicionais, pois proporciona o diálogo de valores, ideologias, costumes e a revisitação e revisão de crenças e questões referentes à identidade do povo da língua apreendida e da própria identidade do aluno. Relacionando-se diretamente com a língua alvo estudada, sem que essa seja manipulada, é possível estabelecer diálogo com a língua de forma autêntica,

² Optamos por utilizar o termo língua adicional (LA) ao invés de língua estrangeira (LE), porque consideramos que se trata de uma língua a qual o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e por isso pode ter como ponto de partida outras línguas; o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas que não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade até uma visão crítica da aprendizagem da língua (LEFFA; IRALA, 2014). Distanciando-se da ideia de estrangeira, ou seja, algo que é estranho, alheio ao indivíduo aprendiz.

³ Escolhemos essa nomenclatura por considerarmos que o material elaborado apresenta um delineado próprio, que foge da normatividade encontrada em Sequências Didáticas e tem intrínseca relação com os objetivos propostos neste trabalho.

percebendo as relações entre língua/sociedade/cultura. Elementos que estão inter-relacionados e são de extrema relevância na escola, visto que influenciam no modo como se ensina e se aprende. Também se evidenciam, no caso do ensino-aprendizagem de línguas, aspectos singulares do “outro” e como essas manifestações influenciam e são influenciadas pelos modos de ser e estar no mundo.

Desde que seja abordado a partir de uma perspectiva crítica, o audiovisual pode modificar a maneira como o aluno percebe a língua e promove um novo olhar diante de uma realidade distinta, que, por ser alheia a nós, julgamos e impomos nossas percepções, nem sempre condizentes com a realidade vivida. Ele possibilita ainda um ensino com base nas quatro destrezas da comunicação (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita), articulando também a interação social, por meio da linguagem cinematográfica, com questões culturais e de aprendizagem.

Enquanto prática social, Turner (1997) afirma que o audiovisual em sala de aula é uma forma de promover uma aprendizagem a partir de contextos diversificados, já que os alunos poderão ter acesso a outras culturas e práticas. No que tange às demais características desse recurso, o mesmo insere no cotidiano escolar a virtualidade tão presente no contexto do aluno, mas, por vezes, deixada de lado na prática escolar. A aprendizagem, pelo aluno, não ocorre somente de forma tradicional e unidirecional; mas, é mediada por diversos meios acessíveis ao estudante e que estão dentro e fora da sala de aula.

Para situar nosso leitor quanto à estrutura deste estudo, convém destacar que, além desta introdução, ele está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo de natureza teórica, propomo-nos refletir a respeito de questões que consideramos inerentes ao trabalho. Buscamos estabelecer um diálogo entre teóricos, com a finalidade de justificar nossas escolhas, tanto no momento de intervenção em sala de aula quanto na elaboração da Sequência de Ensino-Aprendizagem Realizada (SEAR). Discutimos questões relativas à teoria sociocultural, utilizando autores a exemplo de Rego (1996) e Figueiredo (2019), os quais dissertam sobre essa teoria voltada para o ensino, inclusive de línguas.

Abordamos a noção de transdisciplinaridade defendida por Morin (2004), pois acreditamos que é preciso dialogar com uma perspectiva de ensino intercultural. Também refletimos a partir da filosofia *bakhtiniana*, a respeito do

eu/outro, enveredando-se pelos conceitos de dialogismo e alteridade. Esses três autores serviram de base para relacionarmos o ensino de línguas com a perspectiva do audiovisual em sala de aula, com vistas ao letramento intercultural.

Além disso, discutimos questões relativas às crenças direcionadas ao ensino/aprendizagem, também refletimos sobre o ensino crítico de línguas, buscando esclarecer a perspectiva de língua adotada por este trabalho e seu direcionamento para uma pedagogia translíngue, que torna evidente a não sujeição da língua e de seus falantes a normas e padrões rígidos, uma vez que a língua é viva, fluida e mutável. Autores como Barcelos (2006), Zolin-Vesz (2013), Marschuschi (2008) e Cardoso (2019) foram utilizados.

Após essas considerações e encaminhamentos para pensar o ensino, refletimos sobre as possibilidades do audiovisual em sala de aula, "para além da imagem em movimento". Estivemos centrados nos benefícios desse recurso para o ensino de línguas. Como embasamento teórico, utilizamos Turner (1997), Souza (2014), Garcia de Stefani (2012), Duarte (2012), Napolitano (2015) e Di Carmargo (2020a, 2020b). Na última seção, abordamos a possibilidade de o audiovisual promover a interculturalidade, destrinchando os conceitos de cultura e refletindo sobre interculturalidade crítica defendida por Candau (2012), Salomão (2012) e Candau e Sacavino (2015), entre outros.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica. Evidenciamos nossos procedimentos; a tipologia de pesquisa; o contexto; o perfil de seus colaboradores; e os instrumentos para geração e análise de dados. Esta pesquisa desenvolveu-se em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no cariri ocidental paraibano, com uma turma de alunos do terceiro ano do ensino médio. Foi elaborada uma SEAR e a professora-pesquisadora a aplicou em sala de aula de línguas adicionais (espanhol) como professora regente, já que o professor locado para a disciplina estava afastado do serviço. O período de desenvolvimento da pesquisa em sala de aula deu-se entre os meses de outubro e novembro do ano de 2019, com encontros semanais às quartas-feiras.

O terceiro capítulo é destinado à análise dos dados obtidos e foi composto por dois momentos. O primeiro constitui um relato de como se deu a elaboração e organização da SEAR, o motivo de nossas escolhas e as perspectivas adotadas. O segundo momento é destinado a relatar nossas experiências em sala de aula de

forma crítica. Buscamos analisar os textos e produções elaboradas pelos alunos ao longo do curso, refletindo sobre aspectos relativos a crenças, à identidade e à formação de uma consciência crítica intercultural.

Por fim, nossas considerações se propõem a refletir sobre as possibilidades e limitações encontradas em nossa pesquisa, a partir do processo de investigação, elaboração e desenvolvimento da SEAR em sala de aula.

No próximo capítulo, discutiremos as bases teóricas de nossa pesquisa. Evidenciaremos a perspectiva sociocultural atrelada ao ensino de línguas, com ênfase nas propostas de educação do futuro defendidas por Edgar Morin (2004). Voltamos nossos olhares para as problemáticas relativas ao ensino-aprendizagem de línguas; entre elas, as crenças que influenciam na maneira como se ensina e se aprende e como podem (ou não) promover a perpetuação do paradigma monolíngue. Refletimos sobre a aplicação da pedagogia translíngue incorporada ao ensino de línguas, como estratégia de superação desse paradigma.

Elaboramos um breve histórico do surgimento do cinema/audiovisual e discutimos a respeito dos benefícios e potencialidades dessa ferramenta em sala de aula, com foco no ensino de línguas. Nas reflexões, buscamos conceituar interculturalidade e quais suas possíveis abordagens em sala de aula, concebendo o audiovisual como possível mediador do ensino à luz da interculturalidade.

CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS DE ENSINO, CRENÇAS, AUDIOVISUAL E INTERCULTURALIDADE

1.1 LEV VYGOTSKY, MIKHAIL BAKHTIN E EDGAR MORIN EM DIÁLOGO: PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

1.1.1 Vygotsky e Bakhtin: o eu e o outro

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896, em uma pequena cidade chamada de Orsha, na Bielo-Rússia. Sua família, de origem judaica, era composta pelo pai, que trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros; pela mãe que, além de se dedicar à criação dos filhos, era professora; e pelos seus sete irmãos.

Apesar de ter tido uma vida breve, pois faleceu em Moscou, em 1934, aos 37 anos, vítima de tuberculose, entre os anos de 1914 a 1917, estudou direito e literatura, na Universidade de Moscou; também participou de cursos de história e filosofia na Universidade popular de Shanyavskii. Estudou medicina primeiramente em Moscou e, posteriormente, em Kharkov. Tanto seu percurso acadêmico quanto profissional foram marcados pela interdisciplinaridade, sendo professor e pesquisador em diversas áreas, tais como: psicologia, filosofia, pedagogia e literatura.

As ideias de Vygotsky frutificaram entre seus colaboradores, dentre eles, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), que o acompanharam até sua morte. Seus escritos receberam severas críticas, chegando ao ponto de sofrerem censura na União Soviética, entre os anos de 1936 e 1956, durante o regime stalinista. Sua obra somente foi redescoberta a partir de 1956. No Brasil, o primeiro livro publicado de Vygotsky, *A formação social da mente*, data tardiamente do ano de 1984.

Os estudos de Vygotsky e seus colaboradores buscavam “[...] atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação” (REGO, 1995, p. 31). Um dos pontos centrais que se destaca em sua teoria é em relação à origem das funções psicológicas superiores, visto que o desenvolvimento intelectual humano está diretamente relacionado a aspectos sociais e culturais, voltados para a história individual e social do indivíduo.

Já Mikhail M. Bakhtin, nasceu na cidade de Orel, Rússia, em 1895. Formou-se em filologia e história na Universidade de São Petersburgo, em 1918. Posteriormente, foi professor em Nevel e nessa época também inicia encontros com um grupo variado de intelectuais e artistas, que mais tarde seria conhecido como o *Círculo de Bakhtin*.

Devido a uma enfermidade óssea crônica, mudou-se, em 1924, para Leningrado e durante esse período sobrevive por meio de um auxílio-doença. Em 1929, foi preso e condenado a trabalhos forçados em um campo de concentração em Solóvki, mas, devido às suas condições de saúde é exilado na cidade de Kustanai, onde exerce diversos trabalhos. Durante esses anos, mesmo em condições precárias, nunca deixou de escrever. Entre os anos de 1945 e 1961, leciona literatura na Universidade Estatal de Mordóvia, onde também chefia o Departamento de Estudos literários.

Sua obra apresenta diversas nuances. É complexa, diversa, ampla e inacabada. No que diz respeito às obras, há um problema referente à autoria, porque muitos livros que foram originalmente publicados por integrantes do Círculo, como o teórico Pavel N. Medvedev (1891-1938) ou pelo linguista Valentin N. Voloshinov (1895-1936), são reconhecidos como de autoria de Mikhail Bakhtin⁴.

Bakhtin, como filósofo da linguagem e estudioso de teoria literária, desenvolveu em conjunto com seus colaboradores uma série de reflexões que trazem à tona alguns conceitos basilares para os estudos linguísticos e humanos. A exemplo da noção de gêneros do discurso; da polifonia; da carnavalização; das relações dialógicas; da alteridade, entre outros.

Neste trabalho, abordaremos os conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade. A escolha justifica-se pela relação que é possível estabelecer entre as reflexões desse filósofo e a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky. E também pela perspectiva de ensino adotada por esta pesquisa, a qual considera a mediação e as relações dialógicas como eixos centrais para o desenvolvimento/aprendizagem do estudante.

Vygotsky elaborou a teoria sociocultural (ou perspectiva histórico-cultural), pensando na relação que o ser humano tem com a aprendizagem e com o

⁴Os estudiosos de hoje ainda dividem opiniões em relação a essa temática. Faraco (2009) considera que se deve respeitar as autorias das edições originais e somente reconhecer como sendo de autoria de Bakhtin aqueles foram publicados sob seu nome.

contexto que o cerca. Para o teórico, o sujeito é um ser social formado pelo ambiente sócio-histórico, político e cultural em que está inserido.

Para Rego (1995), uma das ideias principais de Vygotsky refere-se à origem cultural das funções psíquicas.

As funções psicológicas, especificamente humanas, se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das forças sociais da vida humana (REGO, 1995, p. 41-42).

O ser humano é um ser social, que é constantemente transformado pelo ambiente no qual está inserido. A forma como o indivíduo vê, percebe e age, relaciona-se diretamente com os meios de acesso que ele possui nesse mundo.

Para Figueiredo (2019, p. 18), “[...] o foco da perspectiva sociocultural incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos”. Assim, o desenvolvimento cognitivo do ser humano está diretamente relacionado ao contexto cultural a que ele tem acesso.

Miotello e Di Camargo (2008), dissertando sobre os conceitos bakhtinianos de dialogismo e de alteridade, afirmam o seguinte:

Estas categorias permitem também a construção de um modo de se relacionar com o outro, de compreendê-lo e de produzir conhecimento sobre as relações e experiências que se constituem no ato e no contexto das relações humanas. O próprio ato de investigar, pesquisar ou interagir com o outro já pressupõe e mobiliza relações de alteridade, estabelecidas entre o pesquisador e a realidade, entre o eu e o outro, ou outros sujeitos a conhecer, abertos à diversidade de lugares e pontos de vista assumidos, que se encontram e confrontam na trajetória da construção do conhecimento. Só dá para entender a identidade, do que quer que seja, nas relações de alteridade. A identidade é relacional. É a diferença que diz quem o Eu é (MIOTELLO; DI CAMARGO, 2008, p. 83).

Para a teoria *bakhtiniana*, a relação do *eu* com o *outro* tem estreita relação com uma arquitetura da alteridade, “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro; encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 342). As relações dialógicas e de alteridade são constituídas a partir da relação do *eu* com o *outro*,

ou com *outros*. E é somente a partir desse diálogo que o sujeito se constitui como tal, uno e múltiplo. Bakhtin e o Círculo refletem que a consciência individual do ser humano se constrói por meio da interação, tendo o universo da cultura primazia sobre a consciência individual do sujeito.

A teoria sociocultural vygostkyana converge com o dialogismo bakhtiniano, à medida que os mesmos os sujeitos são constituídos dialogicamente, por meio da cultura e das relações sociais, inseridos em um tempo e espaço específicos. Mediação, interação, diálogo e colaboração são palavras-chave para os estudos desenvolvidos por esses pensadores e, portanto, indispensáveis na sala de aula, caso o professor queira adotar uma prática que tenha o aluno e suas relações como foco.

De acordo com Fiorin (2006, p. 19), “não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos”, ou seja, todo e qualquer discurso é atravessado por discursos alheios, por realidades e óticas diversas que a circundam. O real sempre estará envolto em uma atmosfera semioticamente mediada e discursivamente situada. Assim, “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2006, p. 19).

Conceber o ensino a partir da teoria sociocultural vygotskiana, considerando as múltiplas vozes presentes nos discursos, uma vez que são atravessadas por relações dialógicas e de alteridade, como Bakhtin (2003) salienta, é entender que a cultura é parte indissociável da natureza humana e o desenvolvimento psíquico individual e social dos indivíduos está diretamente relacionado com as suas interações sociais e com os conteúdos culturais acessados.

Ao evidenciar que o desenvolvimento cognitivo humano somente se efetiva por meio da interação entre ser humano e o mundo, Vygotsky (REGO, 1995; FIGUEIREDO, 2019) identifica que tal ato não é direto, mas mediado por diversos elementos. Podendo ser através de instrumentos reais, como uma caneta, um papel, um computador, um livro ou por signos, ou seja, elementos simbólicos como a linguagem.

Faraco (2009) também evidencia essa perspectiva sob a ótica do Círculo de Bakhtin. “A relação do nosso dizer com as coisas nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na

camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (FARACO, 2009, p. 49-50). Todas as nossas relações e modos de chegar a um objeto ou relacionar-se com um ambiente natural ou em contextos sociais diversos nunca é direta; porque, para se criar inteligibilidade no entorno no qual está imerso esse objeto, são necessários signos mediadores; e a linguagem é o principal deles, conforme Vygotsky.

A linguagem para Vygotsky (REGO, 1995) não é inerente ao ser humano, mas adquirida através das relações entre os sujeitos no meio social e é considerada a principal forma de representar o pensamento. Sob essa ótica os signos mediadores não são neutros, pois se apresentam como estruturas discursivamente situadas e intrinsecamente dependentes de quem os mobiliza. Dessa forma,

Nós nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: **como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores** (FARACO, 2009, p. 49 – grifo nosso).

A linguagem não apenas objetiva refletir o mundo, mas, acima de tudo, confere inteligibilidade a ele, construindo interpretações, significados; porquanto, nada no mundo é isento de ideologias. Dessa forma, será a nossa compreensão diante do objeto que fará com que ele (re)signifique, já que a palavra, o pensamento e a linguagem são revestidos de múltiplas vozes.

Como representação do pensamento, Bakhtin insere a noção de que a linguagem, em seu uso concreto, tem a capacidade de ser dialógica (FIORIN, 2006). Há múltiplas vozes que permeiam seus discursos, definições e julgamentos de valor, que fazem desse signo um mediador, e não um receptáculo vazio. Assim, há um ambiente no qual as vozes sociais estão em constante movimento, sendo (re)construídas a todo o momento.

A respeito do ensino, Vygotsky postula que deve se adiantar à aprendizagem do aluno. Há dois níveis de desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A primeira diz respeito àquilo que a criança consegue executar sem o auxílio de outros, refere-se à capacidade de fazer e aprender por si mesmo. A segunda está

relacionada àquilo que a criança executa, porém, com a mediação/auxílio do outro, que pode ser algo ou alguém mais capacitado.

De acordo com Figueiredo (2019),

O conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio o diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz (FIGUEIREDO, 2019, p. 44).

A ZDP refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer. No entanto, a execução da tarefa é feita em colaboração com outros; os quais podem ser: professores, colegas, amigos, pais ou por meio das tecnologias, por exemplo. É válido atentar para o fato de que a Zona de Desenvolvimento Proximal de hoje, será a Zona de Desenvolvimento Real amanhã, à medida que o aprendiz internaliza e, conseqüentemente, vai tornando-se autônomo na realização de determinada tarefa.

Para Souza (2014), a mediação assume papel fundamental, pois o ser humano apreende o mundo indiretamente através de diversos modos e elementos, sejam eles instrumentos, signos ou até mesmo o “outro”. É por meio da interação, do contato face a face e dia a dia, através de instrumentos mediadores (computador, recursos audiovisuais, artes em geral), que o homem se desenvolve em sua integralidade.

Figueiredo (2019), relacionando a teoria sociocultural com a aprendizagem de uma segunda língua ou de línguas adicionais afirma que na sala de aula essa abordagem percebe o aprendiz como um ser ativo, que pode ser co-construtor do conhecimento. A aprendizagem de línguas é identificada como uma prática social, na medida em que “[...] a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61). A prática social é concebida como uma forma pela qual a sociedade se organiza através de costumes e crenças, tendo a linguagem como a principal responsável, por apresentar ao homem o mundo em suas diversas manifestações.

Turner (1997) concebe o cinema e o audiovisual em um sentido mais amplo, como uma prática social. Nas palavras do autor, “quando lidamos com imagens, torna-se especialmente evidente que não estamos lidando apenas com o

objeto ou o conceito que representam, mas também com *o modo em que estão sendo representados*” (TURNER, 1997, p. 53 - grifo do autor). Dessa maneira, o audiovisual é construído através de uma linguagem própria cujos elementos (som, imagem, planos, iluminação, ângulos) são dispostos de modo a serem compreendidos no todo, com uma carga cultural, social e representacional já imposta. Cabe a nós, enquanto espectadores, mas também produtores de sentido, percebermos essas nuances do *outro* e conflitá-las com o nosso *eu*.

Refletindo sobre a conexão do *eu* com o *outro* e na sua constituição enquanto sujeito, para a teoria *bakhtiniana*, a interação do *eu* com o *outro* tem estreita relação com a arquitetônica da alteridade, na qual há uma carga valorativa que pode contribuir (ou não) para as relações sociais e dialógicas do sujeito. Desse modo, ele pode se mostrar mais aberto ou fechado às formas de perceber a realidade que lhe é dada, assim como pode agir sobre ela de diversas maneiras.

Em relação à perspectiva sociocultural e ao ensino de línguas, Figueiredo (2019) disserta que

[...] a abordagem sociocultural na aprendizagem de línguas deve proporcionar, tanto a professores quanto a alunos, oportunidades de apoio mediacional, de interações instrutivas, de diálogos colaborativos, nos quais possa haver um compartilhamento de conhecimentos e, por conseguinte, desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional aos interactantes (FIGUEIREDO, 2019, p. 109).

A base da teoria vygotskiana é a mediação. E ela acontece por meio de processos dialógicos e interativos com a capacidade de favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, é importante atentar para a noção de dialogismo presente nos estudos de Bakhtin e seus colaboradores, assim como para a ZDP, a qual pressupõe um *outro* mais capacitado para mediar a aprendizagem. E essas relações, se experimentadas à luz das noções *bakhtinianas*, pressupõem um universo representacional cujo discurso é “inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (FIORIN, 2006, p. 19).

O compartilhamento de conhecimentos é de fundamental importância, sendo o professor um mediador importante nesse processo, porém, não o único, visto que as artes em geral e o audiovisual também podem favorecer a aprendizagem. E esse conhecimento, que se materializa através do discurso, é historicamente e ideologicamente situado, carregado de pontos de vista e

representações do outro. Segundo Turner (1997), uma produção cinematográfica não é um evento cultural autônomo. Ele considera que:

Os filmes são, portanto, produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural que inclui mais do que os textos de outros filmes. O cinema desempenha uma função cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da história (TURNER, 1997, p. 69).

Concebido desse modo, observa-se que o audiovisual é um meio de significação cultural capaz de produzir prazer e conferir inteligibilidade às culturas que são compartilhadas através de suas representações.

Diante do exposto, a teoria sociocultural de Vygotsky nos permite, na área educativa, promover um ensino pautado na identificação do outro em sua heterogeneidade, considerando o aluno como um sujeito ativo no seu processo de conhecimento; sendo capaz de negociar sentidos, refletir e ser ator de sua aprendizagem. E isso implica em uma tomada de consciência, uma atitude responsiva, tanto por parte do professor quanto do aluno.

No campo educacional, considerar as proposições *bakhtinianas* é ter em vista que tanto discursos/enunciados de professores como de alunos e demais atores do ambiente escolar influenciam na forma como se apreende e se age no mundo. Em relação aos alunos, o diálogo com o outro e a forma de percebê-lo em sua individualidade, como parte do todo, devem e podem ser explorados. Por isso, mais que refletir sobre a dinâmica da alteridade em sala de aula, é necessário promover uma pedagogia da alteridade.

E para que essas ideias cheguem à sala de aula, de modo a produzir conhecimento significativo, é necessária uma reforma do pensamento, a fim de se repensar o que se ensina e o que se aprende.

Para construção de um *eu*, é necessária a consciência de um *nós*; e esses são sujeitos de um mundo complexo, extremamente interligado, dependente e incerto, tal como o Efeito Borboleta, na teoria do Caos, no qual um simples “bater de asas” pode gerar efeitos imprevisíveis e em um lugar distinto.

Na relação do *eu* com o *outro*, a perspectiva de uma aprendizagem é sempre mediada e essa relação, que nunca é imparcial, favorece a discussão para se formar sujeitos que compreendam a complexidade do mundo em que vivem.

Por isso é necessário um ensino que amplie o campo de visão desses sujeitos em relação à realidade universal que se impõe.

Morin (2000) propõe sete saberes que devem ser explorados, quando se trata da educação, a qual tem como alicerce a multiplicidade e a diversidade das relações humanas através de uma reforma do pensamento com base na transdisciplinaridade.

1.1.2 Edgar Morin: a educação do futuro

Edgar Morin (1921-atual), pseudônimo de Edgar Nahoum, nasceu em Paris. Formado em Direito, Geografia e História pela Universidade de Paris, realizou estudos em filosofia, sociologia e epistemologia. Esse teórico transita seus estudos por diversas áreas do conhecimento (não diferente do que ele propõe). Autor de mais de trinta obras, dentre elas destaca-se “O método” (lançando seis volumes entre 1978 e 2004); “Introdução ao pensamento complexo” (1990); e “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2004).

É pioneiro e principal teórico do chamado Pensamento Complexo. Preconiza que a educação, mais que saturar o aluno com informações desconectadas, deve ter como principal objetivo do ensino a transformação das informações em conhecimento e este, em sapiência. Diante dessa perspectiva, entende o ser humano como um sujeito complexo e multifacetado. Partindo desse princípio, critica a racionalidade desmedida e se opõe à ideia da existência de um conhecimento absoluto e inquestionável.

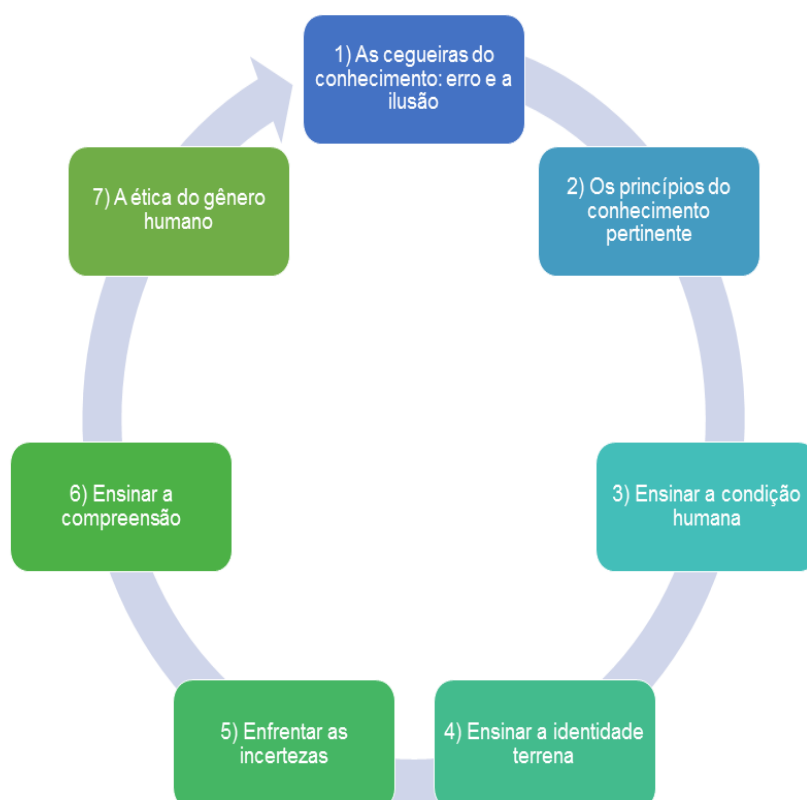
Ao pensar a educação, Morin (2004) propõe religar o que durante anos foi e vem sendo fragmentado: o ensino por disciplinas. Para o autor, tão importante quanto as ciências, consideradas exatas, são as demais ciências do pensamento, como a literatura, a arte e a linguística.

Defende a reforma do pensamento, propondo um reaprender a pensar. Traz o conceito de transdisciplinaridade para ser pensado na escola, reconhecendo-o como uma forma organizadora do pensamento e das ideias, que pode não só colaborar para um projeto comum, mas, se atravessar as disciplinas, é capaz de produzir um conhecimento que faz parte do todo, deixando de ser fragmentado. Segundo Santos (2008, p. 71), “[...] a teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização”. Para o autor,

esse processo é responsável pela fragmentação dos saberes e conhecimentos, como se cada um, em sua diversidade, não fosse também parte do todo.

Morin (2004) aposta em uma reforma do pensamento que parte do indivíduo e é permeada por sua relação com o mundo e com outros homens. Propõe a formação de sujeitos ativos e conscientes da realidade que os permeia e que é indivisível em si. Em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2004) argumenta que há alguns conhecimentos que deveriam ser tratados em toda sociedade e em toda cultura. A Figura 1 lista quais são esses saberes:

FIGURA 1 - OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morin (2004).

Edgar Morin considera que não há conhecimento absoluto. Desse modo, o primeiro saber se pauta na afirmativa de que a educação deve preparar o aluno para identificar o erro, a ilusão e as cegueiras que o conhecimento (ou a falta dele) pode produzir, visto que o saber é fruto da visão de mundo de quem o produz e assim se materializa por meio da linguagem e do pensamento. E estes são passíveis ao erro.

O autor defende a formação de cidadãos conscientes e críticos, que podem identificar o conhecimento pertinente (segundo saber) e questioná-lo, quando necessário, combatendo o erro que surge não apenas do seio da cultura ou da sociedade, mas também aqueles oriundos da própria mente do indivíduo. Há uma preocupação com os rumos que a educação escolar vem tomando. Para o autor,

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grande entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2004, p. 36).

Nossos alunos são bombardeados por uma dezena de disciplinas (português, matemática, línguas adicionais, história, geografia, física, química, biologia, entre outras), que devem “aprender” durante os anos escolares. Todavia, na maioria das vezes, não há interação entre eles ou um diálogo no qual se possa expressar a diversidade que compõe o mundo.

São saberes que se apresentam em nichos, que se desconectam da realidade do aluno e que se tornam obsoletos, na medida em que o aluno não vê aplicabilidade prática daquilo que, supostamente, ele aprendeu. Para que haja uma educação do futuro, é necessária a tomada de consciência desde o nível individual ao global, conjugando o conhecimento das partes com o todo.

No terceiro saber, “ensinar a condição humana”, Morin (2004) reflete sobre as características do ser humano. Para o teórico, o homem é ao mesmo tempo um ser biológico e cultural, realizando-se plenamente como ser humano na/pela cultura. O autor dialoga amplamente com os postulados de Vygotsky e Bakhtin, visto que, de acordo com suas perspectivas, o homem somente se constitui como sujeito por meio da cultura e das relações dialógicas com o outro. Assim, “[...] compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (MORIN, 2004, p. 55).

Ensinar a condição humana se materializa na assertiva de que nós somente nos desenvolvemos plenamente à medida que reconhecemos “Quem somos?”. Porquanto, nossa identidade está diretamente relacionada aos seguintes questionamentos: “Onde estamos?”; “De onde viemos?”; “Para onde vamos?” (MORIN, 2004). Há uma tríade que comporta o indivíduo/sociedade/espécie. Enquanto seres humanos, constituímos-nos na/pela unidade e diversidade, sejam

pelas relações dialógicas entre o *eu* e o *outro*, defendidas por Bakhtin, ou pelas relações socioculturais, como Vygotsky teoriza.

Não basta apenas ensinar a condição humana, é preciso ir além para “ensinar a identidade terrena” e isso constitui o quarto saber. Vivemos em um período em que tudo está conectado de norte a sul, de leste a oeste os meios de transporte encurtaram as distâncias entre cidades, estados e países. Os meios de comunicação (televisão, telefone, internet) mostram-nos uma visão que perpassa a comunidade a qual pertencemos.

Constantemente somos bombardeados com notícias. De um lado a outro do planeta, há uma interdependência. Uma interconexão entre as partes com o todo e do todo com as partes. Como salienta o filósofo, “assim, como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações oriundas de todo o universo” (MORIN, 2004, p. 67). O indivíduo não só consome essas informações, mas é também diretamente afetado por elas. Consideramos que é necessário aprender a “Estar aqui” no planeta; o que se materializa na percepção de que atualmente as fronteiras se tornaram mais curtas.

Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas - e por meio de - culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas condicionar, melhorar, compreender (MORIN, 2004, p. 76).

O conhecimento, a cultura, o político, o biológico, o social, entre outros elementos constituintes do fazer humano, não devem assumir posições opostas. É imperativo que haja conscientização sobre a diversidade e as múltiplas identidades, mas também sobre as singularidades de sermos cidadãos terrestres.

“Enfrentar as incertezas”, o quinto saber pauta-se pela afirmativa de que a história não se constitui como uma evolução linear. A ideia de progresso não necessariamente representa apenas avanço, inovação ou melhoria, mas também caos e destruição.

No sexto saber, o filósofo traz à tona a necessidade de uma educação que “ensine a compreensão humana”. O autor afirma que essa compreensão do outro é condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Para o autor, há vários obstáculos para a compreensão: o ruído na informação; a polissemia dos sentidos presentes nas palavras e culturas; a ignorância frente aos costumes e ritos do outro; a incompreensão dos valores e princípios éticos de uma determinada sociedade ou cultura; a diversidade dos pontos de vista ou visão de mundo.

Uma palavra que pode evocar a noção da construção do sexto saber é a alteridade, conceito explorado por Bakhtin. Para a teoria *bakhtiniana*, a conexão do *eu* com o *outro* tem estreita relação com uma arquitetura da alteridade, “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro; encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 342).

Morin (2004) disserta que a incompreensão de si (a falta de conhecimento a respeito do eu) é uma fonte para a incompreensão do *outro*. Sob essa ótica, podemos listar uma série de prejuízos que influenciam nas nossas relações com o *outro*, tais como: o racismo, a discriminação, a xenofobia, entre outras. Uma educação para a compreensão seria uma forma de promover a paz e o respeito mútuo entre os povos, superando atitudes de desprezo e de intolerância frente ao outro.

Para a tomada de consciência a respeito da complexidade humana, o filósofo exemplifica um mediador capaz de promover a abertura subjetiva em relação ao outro: o cinema/audiovisual. Nas palavras do autor,

Estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para as demais. O cinema, ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais (MORIN, 2004, 101).

O audiovisual favorece o conhecimento de óticas distintas, subjetividades, modos de viver e formas de se expressar. Por isso, muitas das vezes, o que passa despercebido ou é indiferente a nós, na tela do cinema, torna-se mais humanizado, no sentido de produzir no espectador sentimentos e sensações que de outro modo talvez não fossem tão intensos.

O último saber, “a ética do gênero humano”, reflete sobre o processo dialógico entre indivíduo/sociedade/espécie, inseparáveis entre si e de igual modo,

meio e fim um do outro. Essa tríade forma a consciência humana, o que também produz a antropológica. Segundo o autor,

A antropológica compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade (MORIN, 2004, p. 106).

Parece-nos que o crescente discutir e dissertar com ênfase nos estudos culturais atestam também para estes saberes: uma educação que combata as cegueiras do conhecimento e que pode nos alertar sobre os percalços da história, nos quais questões, relacionadas ao gênero e à sexualidade; à identidade; às etnias; à religiosidade; à pós-modernidade; ao pós-colonialismo e às novas formas de produção cultural são problematizadas, questionadas e, quando necessário, (re)vistas.

Edgar Morin não nos dá uma receita pronta, uma fórmula que deve ser seguida às cegas. Os “Sete saberes” são uma forma de inquietar instituições, professores e alunos que rejeitam respostas e soluções prontas, inquestionáveis. Esses saberes assumem a característica de serem veículos de reflexão e questionamento frente à ordem educativa vigente, que fragmenta ao invés de unir; e que se preocupa mais com o resultado do que com o processo.

O autor reflete sobre a postura do educador e na possível configuração que o ensino pode adquirir. Procurando ir além do que apenas cercar o aluno de conteúdos e disciplinas, sem qualquer ordem prática. Os “Sete saberes” são eixos e caminhos importantes para aqueles que querem pensar a educação contemporânea a partir de outras perspectivas. Há conteúdos e temas que ultrapassam os “muros” disciplinares e esses assuntos devem ser trabalhados de maneira transdisciplinar, pois contribuem para a formação de indivíduos capazes de conhecer e agir sobre a realidade que os permeia e da qual também são autores.

1.1.3 Vygotsky, Bakhtin e Edgar Morin: alteridade e multiletramentos em questão

A escolha desses autores não se deu por acaso. Parte, em primeira instância, da importância que cada um tem para um ensino e uma educação

crítica, pois percebem que o aluno é inclusive um ser social, o qual se relaciona com o meio, é afetado e pode afetar o mesmo.

Vygotsky e Morin propõem reflexões sobre o papel da escola, do ensino e do educador. Mostram-se de grande relevância, pois compreendem o sujeito em suas múltiplas relações, percebendo-o não apenas como um ser racional e individual, mas como membro de um todo indivisível.

A perspectiva sócio-histórico-cultural coloca de forma contundente o papel do indivíduo na transformação do mundo e sua participação ativa na história, articulando o modo como a cultura é construída e reconstruída, em uma constante interação com o social nos processos de produção, manipulação e apropriação dos fenômenos e atividades culturais (SALOMÃO, 2012, p. 73).

Essa perspectiva de atuação do indivíduo, esboçada por Salomão (2012), apresenta-se para Vygotsky na tríade: indivíduo-sociedade-cultura; e para Morin, racional-biológico-cultural. O sujeito é entendido como um ser multifacetado e plural. Bakhtin entende que toda manifestação humana é dialógica. E as relações dialógicas pautam-se em dimensões axiológicas cujos sentidos são construídos na e pela cultura.

Percebemos a intrínseca relação entre suas reflexões, primeiro, porque Vygotsky entende a língua/linguagem como o principal signo mediador entre o homem e o mundo; Morin é enfático ao afirmar que a linguagem não é isenta de ideologia, seja por quem a produz, seja por quem é seu receptor, já que a “comunicação não garante a compreensão” (MORIN, 2004, p. 94). Bakhtin concebe a linguagem como complexa e ideologicamente situada. Esse autor, que mais se aproxima dos estudos linguísticos, não nega a língua como um sistema abstrato, mas entende que os modos de dizer enunciam ideologias e discursos.

Esses estudiosos refletem sobre a conexão entre o indivíduo e a sociedade, uma vez essa relação é permeada por diversas linguagens, discursos e culturas. A concepção de cultura e linguagem como signo mediador, presente nas respectivas teorias, direciona nosso olhar para uma perspectiva de ensino que permite o diálogo entre saberes, porque concebe o diálogo como pedra fundamental, quando buscamos introduzir na sala de aula uma perspectiva intercultural.

Vygotsky defende que as potencialidades dos sujeitos devem ser exploradas. Para que o ensino-aprendizagem seja significativo, é necessário que

haja uma coconstrução de conhecimentos. O ensino não se dá de forma unilateral e o aluno não é um receptáculo vazio, pronto para ser preenchido pelo conhecimento escolar. Pelo contrário, ele é um sujeito ativo, criativo e capaz não apenas de aprender, mas também de contribuir com a sua própria aprendizagem e a aprendizagem de outros, de forma direta e indireta, nos diversos âmbitos sociais.

Na perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo, as relações dialógicas são constituídas a partir da relação do *eu* com o(s) *outro(s)*. E é somente a partir desse diálogo que o sujeito se constitui como tal. É válido afirmar que, ao tratarmos de questões dialógicas entre o *eu* e o *outro*, não estamos isentando essa relação de divergências; pelo contrário, o caráter dialógico da linguagem reside também em suas contradições, interposições e tensões, pois cada um, a seu modo, representa um universo de valores.

No campo educacional, confluir com essas proposições *bakhtinianas* é ter em vista que tanto discursos/enunciados de professores como de alunos e demais atores do ambiente escolar influenciam na forma como se apreende e se age no mundo.

Defendemos que essas perspectivas teóricas podem contribuir para as reflexões sobre um ensino embasado na interculturalidade e na alteridade. Distanciando-se de propósitos reducionistas de ensinar por ensinar conteúdos ou disciplinas, que nem sempre apontam para um novo pensar na educação.

A escola e a sala de aula seriam um espaço cujos processos de mediação e interação podem contribuir para a aprendizagem por descoberta, um saber que não é dado, mas, construído e experimentado. Que promova tanto o conhecimento a respeito de si como do *outro* e do mundo a que pertencem os sujeitos.

Na próxima seção, refletiremos a respeito de algumas crenças de professores e alunos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, visto que, ao considerar que nenhum saber é isento de ideologias, é necessário atentar para o fato de como essas manifestações podem influenciar na forma como se ensina e se aprende.

1.2 CRENÇAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

1.2.1 *Conceituando crenças*

No que diz respeito à cultura de aprender e ensinar uma língua adicional, Souza (2014) argumenta que ela é permeada por diversos fatores implícitos, que exercem influência direta em todo o processo. A partir dessa ótica, o indivíduo é percebido em sua dimensão holística, como ser biológico, mas também social, cultural, histórico. Dessa forma, fatores como crenças, motivações, memórias, intuições e imagens exercem influência direta sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Quando alguém decide ensinar ou aprender algo, há diversos fatores que podem influenciar nessa prática. Além de fatores como o tempo, disposição e disciplina, há outros que agem internamente no indivíduo, as denominadas crenças, que, por vezes, ditam a forma como os indivíduos se portam e compreendem o mundo a sua volta, assim como a sua recepção frente a um conhecimento novo. As crenças que o indivíduo possui influenciam tanto na sua maneira de agir sobre o mundo quanto na forma como o sujeito é afetado por ele. Porém, essas não são suas únicas implicações. De acordo com Barcelos (2006), as crenças são

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 17).

A autora esclarece que a ideia a respeito do que são crenças no âmbito da linguística aplicada (LA) foi alterando-se ao longo das décadas. A respeito da concepção da Linguística Aplicada adotada neste trabalho, pautamo-nos na perspectiva de Moita Lopes (2006), a chamada LA (in)disciplinar. Esta vai além da noção de aplicação da linguística, para uma área de estudo preocupada e ciente dos problemas sociais, por isso, uma LA responsiva.

A Linguística deixa de pautar-se na dicotomia teoria e prática. Passa a preocupar-se com a vida social, (re)narrando-a e buscando compreendê-la (MOITA LOPES, 2006). Para o autor, há a necessidade de perceber a linguística

aplicada não como uma disciplina isolada, mas como uma área de estudos. Nas palavras do teórico,

ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

A Linguística Aplicada (in)disciplinar age como uma desestabilizadora dos paradigmas, na medida em que se propõe a questionar a lógica existente, buscando compreender a vida social. Ela se propõe a criar inteligibilidade sobre os problemas sociais, considerando a complexidade na qual a linguagem está envolta. Por isso, ela incorpora em seus estudos um gama de questões contemporâneas, tais como as teorias feministas, pós-estruturalistas e pós-coloniais.

Nos primórdios dos estudos a respeito das crenças, acreditava-se que elas eram estruturas mentais estáveis e fixas, distintas do conhecimento. Já as crenças de alunos e professores, eram a justificativa para as ações desses personagens no processo de ensino-aprendizagem, numa relação de causa e efeito. Hoje as crenças ganham novos adjetivos, distanciando-se da natureza rígida pela qual outrora eram vistas. Barcelos (2006) enfatiza outras características das crenças, como é possível observar na Figura 2 a seguir:

FIGURA 2 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CRENÇAS



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Barcelos (2006).

A partir da leitura da Figura 2, observamos que as crenças são dinâmicas, pois podem se alterar através do curso do tempo. À medida que o mundo se transforma e o conhecimento avança, as crenças, inevitavelmente, também se transformam.

São emergentes socialmente construídas e situadas contextualmente, porque “[...] incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto de interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2006, p. 19). Desse modo, é possível que, por meio da interação com o mundo social, podemos mudar nossas experiências e, conseqüentemente, sermos modificados por elas.

São experienciais e por isso mais uma vez o papel da interação é ressaltado, pois se pauta no contato com outros indivíduos por meio de suas relações interpessoais. Professores e alunos podem mutuamente modificar suas crenças à medida que interagem entre si e com o meio que os rodeia.

São mediadas e desse modo podem ser usadas como instrumentos para a aprendizagem e para solucionar problemas. A mediação exerce destaque na teoria sociocultural de Vygotsky, assim como nessa perspectiva a respeito das crenças, visto que o homem somente aprende e apreende o mundo a partir de instrumentos, de signos e do “outro”.

São paradoxais e contraditórias, porque podem motivar alunos e professores ou ser um obstáculo para a aprendizagem devido à sua dupla natureza. Souza (2014), em sua tese, tem como principal foco as crenças de professores em formação a respeito do ensino-aprendizagem de línguas adicionais mediadas pelo cinema. O autor argumenta que as crenças podem favorecer ou prejudicar esse processo, na medida em que influenciam na postura e receptividade diante de um novo conhecimento ou da novidade.

Segundo Barcelos (2006, p. 20), estão “relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa. As crenças não necessariamente influenciam as ações”. Não há uma relação de causa e efeito, é preciso conceber que, ao se descrever ou reconhecer certas crenças, essa percepção não indica, obrigatoriamente, a mudança de uma ação posterior ou futura. É possível a crença evoluir, alterar-se, todavia, o comportamento pode não acompanhar essa evolução, pois este se encontra fossilizado, como argumenta a autora.

As crenças não são tão facilmente distintas do conhecimento. Vistas sob esse ângulo, elas envolvem uma gama de atores e fatores que não podem ser

mensurados e, por serem internas, são complexas e difíceis de diferenciar de outros conteúdos da cognição humana.

A partir dessas reflexões, é possível assinalar o caráter complexo das crenças. Elas são produtos políticos e históricos, mas também individuais. Podem ser estáveis e resistentes, mas não são imutáveis, por isso envolvem ações e emoções. Dessa forma, podem ser re(construídas) e (re)significadas. Como Souza (2014, p. 93) afirma, “desempenham um papel importante em ajudar os envolvidos a compreender a si próprios e aos demais participantes do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas”.

Na próxima seção, discutiremos sobre algumas crenças que afetam o processo de ensino e aprendizagem, de modo a nos aprofundarmos mais nas suas implicações no contexto de sala de aula, sobretudo no ensino de línguas.

1.2.2 Crenças no ensino de línguas: algumas reflexões

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, as crenças possuem importância, pois influenciam na abordagem de professores e na maneira de aprender dos alunos, podendo relacionar-se com fatores como motivação, emoções e identidade.

Souza (2014) argumenta que a sala de aula é um espaço privilegiado, tanto para se aprender e ensinar línguas como para a tomada de consciência a respeito de crenças. Nas palavras do autor, as atividades em sala de aula

[...] podem propiciar oportunidades para conscientização a respeito do que os envolvidos creem a respeito da linguagem e do aprendizado, bem como as consequências destas concepções para o seu desempenho, sua identidade e suas escolhas como aprendiz e professor (SOUZA, 2014, p. 100).

A relação entre crenças e o cotidiano escolar não pode ser compreendida apenas sob a ótica positivista, pois se as crenças (ou o reconhecimento delas) podem promover a aprendizagem, de igual modo elas podem ser obstáculos.

A respeito das crenças sobre o ensino de línguas adicionais nas escolas públicas brasileiras, Zolin-Vesz (2013), em sua pesquisa com pais, professores e alunos, em uma escola municipal do estado do Mato Grosso, expõe diversas crenças que se solidificaram ao longo dos anos em relação ao ensino-

aprendizagem da língua espanhola e que fizeram da escola pública um lugar de manutenção e reprodução do *status quo*.

Em seu relato, é possível perceber o descrédito da comunidade escolar em relação à aprendizagem de línguas na escola. Evidenciam-se afirmações como: na escola não se aprende línguas; o lugar correto para aprender línguas é em um curso de idiomas.

Esses são exemplos de crenças que se solidificaram ao longo dos anos. Outras também se manifestaram, por exemplo: a justificativa para a aprendizagem de uma língua adicional na escola seria a de uma possível oportunidade de imersão do alunado no mercado de trabalho, mesmo que isso não implique em melhores condições de vida. Outra crença recorrente é a noção de que, por ser semelhante ao português, o espanhol é fácil de aprender, por isso é o mais indicado para a escola pública.

Afirmações como essas acabam por minimizar o ensino de uma língua adicional na escola, visto que disciplinas como inglês e espanhol, além de possuírem cargas horárias reduzidas, muitas vezes são tidas como menos importantes, diante da diversidade de disciplinas escolares. As crenças influenciam não apenas nas perspectivas adotadas, mas também na postura escolar diante de determinada disciplina, o que acarreta na desvalorização do trabalho do professor de línguas e na desmotivação de alunos e professores frente ao desafio de ensinar e aprender uma nova língua.

Zolin-Vesz (2013) mostra-se inquieto diante dessa realidade. O autor busca contribuir para um (re)pensar diante do papel que atribuímos ao ensino de línguas, defendendo que a escola e os professores devem possibilitar espaços, para que essas crenças sejam questionadas e desconstruídas.

Em sua tese, Souza (2014) focaliza a reconstrução de crenças de professores em formação de espanhol, no cariri paraibano, com o ensino mediado pelo cinema. E nisso ele identifica ecos das crenças descritas por Zolin-Vesz (2013). Esses trabalhos, apesar de terem sido elaborados em contextos diferenciados, não são díspares, mas dialogam entre si, evidenciando uma realidade que ainda é atual no ensino de línguas.

Além das crenças já mencionadas, outras se fazem presentes no trabalho de Souza (2014), principalmente relativas ao paradigma monolíngue. O pesquisador aborda a questão de que o espanhol que é difundido no Brasil

privilegia a norma peninsular e trazem implícitos argumentos como: “1) O bom professor de língua estrangeira tem que ser nativo; 2) No caso do Espanhol, não basta ser nativo, tem que ser espanhol (natural da Espanha)” (SOUZA, 2014, p. 68).

O estudioso identifica e analisa as crenças de três alunas/professoras em formação. Crenças em relação à diversidade linguística do espanhol, a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas e em relação ao poder mediador do cinema nas aulas de língua adicional. O autor chega às suas considerações expondo o caráter instigante e desafiador das crenças, visto que “estamos diante da construção de um processo ativo, dinâmico, instável, possibilitador de possíveis ressignificações e reconstruções” (SOUZA, 2014, p. 260).

Ele não nega o caráter mutável das crenças, mas deixa evidente que não há um único caminho, pois determinada abordagem do professor pode ser significativa e promover a modificação de crenças em alguns alunos, no entanto, para outros pode não surtir o mesmo efeito.

De acordo com Souza (2014) e dialogando com Barcelos (2006), a reconstrução das crenças não significa ou proporciona mudança na ação. Souza (2014) mostra-se esperançoso, porque, mesmo que não ocorra uma ressignificação ou reconstrução que implique na ação, “[...] a partir de uma compreensão crítica, suas decisões (de alunos/professores em formação) serão por opção e não por falta de alternativas” (SOUZA, 2014, p. 260). Novos caminhos são abertos, mesmo que o caminhante opte por seguir e permanecer no mesmo.

Quatro ações são necessárias para refletirmos sobre as crenças e o ensino-aprendizagem de línguas. São elas: (re)conhecer, re(pensar), re(construir), (re)significar. O ensino significativo se dá a partir da tomada de consciência e a problematização de alunos e professores em relação às crenças, as quais fazem com que o ensino de línguas na escola esteja fadado ao fracasso, antes mesmo de acontecer. É preciso pôr em xeque certas crenças e vê-las se dissolver por meio da dúvida e do questionamento.

Na próxima seção, refletiremos sobre a perspectiva de ensino crítico de línguas, visto que acreditamos ser um meio capaz de promover um ensino significativo e um caminho para a (re)construção e (re)significação de crenças, atreladas ao ensino de línguas adicionais na escola.

Discutiremos sobre a concepção de língua adotada por este trabalho e refletiremos sobre a noção de crítico e da pedagogia crítica. Posteriormente, adentraremos na perspectiva de ensino crítico de línguas e suas possíveis implicações para o contexto da sala de aula.

1.3 PERSPECTIVA DE ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

1.3.1 Língua como prática social

O conceito de língua por muito tempo foi sinônimo de poder. Língua sagrada, língua de estado, línguas impressas. A noção relacionada a uma comunidade foi durante séculos reforçada. A título de exemplo, podemos relacioná-la com o advento da modernidade, iniciada com o descobrimento e conquista da América a partir do final do século XVI. Nesse período, a imposição da língua e da cultura europeia aos povos autóctones tornou-se um dos objetivos magnos dos conquistadores, pois através dessa atitude iniciou-se o processo de colonização, que mais tarde culminaria no genocídio dos povos indígenas.

Segundo Mignolo (2007), a colonização consistiu não apenas no controle dos corpos dos povos indígenas, mas implicou em uma “colonização do ser”, pois as culturas, as línguas, a história e toda sorte de manifestação indígena foram combatidas e silenciadas, sendo suplantadas pelas culturas e línguas europeias.

A partir do final do século XVII, durante os anos de luta pela independência das colônias espanholas e busca por uma identidade nacional, a língua mais uma vez é posta como símbolo nacional. De acordo com Barbosa (2011, p. 204), “[...] o território e a língua são categorias que sustentam um sentimento de pertencimento e lealdade entre os membros de uma nação, assim como a ideia de uma tradição cultural comum”. A difusão da imprensa e o crescente estardalhaço de romances nacionalistas criam a noção de comunidade, na qual há uma língua oficial, um território e uma cultura de pertencimento que se deve defender.

A noção de língua, unicamente como expressão de identidade e poder, ganha na atualidade outras variáveis, visto que, com o advento da pós-modernidade, da difusão das comunicações, do progresso econômico, da velocidade de acesso à informação e da locomoção nos diversos territórios e ambientes, as fronteiras estão tornando-se cada vez mais porosas. Morin (2004) explica que

O mundo torna-se cada vez um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isso se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos (MORIN, 2004, p. 67).

A dinâmica da globalização ou da “mundialização”, como prefere Morin (2004), impõe uma nova lógica à sociedade. Geraldi (2003), em seu texto: “Depois do ‘show’, como encontrar encantamento?”, reflete sobre a transição da Idade média para a Idade Moderna e como essa mudança desestabilizou certos paradigmas e certezas, principalmente religiosos; e forjou muitos outros de caráter científico que são desestabilizados constantemente.

Na atualidade, o que nos resta não são certezas, porém, acasos e possibilidades. Nas palavras do autor: “que nos trazem os tempos atuais para além das dúvidas, incertezas e desencantos? Fechado o pano, concluído o show da ciência moderna, que nos resta?” (GERALDI, 2003, p. 254). O questionamento, a dúvida, a instabilidade são características chaves dessa sociedade emergente.

É necessário apontar para os não-equilíbrios sociais para explorar as novas possibilidades de nos darmos regulamentações outras, em que o paradoxo da liberdade individual se complementa pela responsabilidade da co-existência. Experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos e aceitar toda ação como uma aposta (GERALDI, 2003, p. 257).

Diante de uma atmosfera dotada de incertezas, surge, em meados do século XX, uma nova concepção a respeito do que é língua, divergindo do paradigma monolíngue. A língua deixa de ser concebida apenas como forma ou estrutura, um sistema homogêneo com regras abstratas, rígidas e intrínsecas a ela. Nessa nova concepção, a língua é construída na/pela prática social, tornando-se viva, mutável e fluida.

Como aponta Marcuschi (2008), a língua pode ser vista a partir de vários ângulos teóricos. Para os mais formalistas, é concebida como um sistema de regras. Assim, os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico são vistos como elementos basilares. Para a perspectiva que adota a língua como instrumento, é transmissora de informações, podendo ser manuseada facilmente e caracterizada por sua transparência. Outra visão diz respeito à língua como atividade cognitiva, em que ela é um fenômeno mental unicamente. Por último,

pode-se ver a língua como atividade sociointerativa situada cuja atuação é sócio-histórica, cognitiva e interativa.

Na atualidade, as concepções sobre língua variam, porém, na maioria das vezes, concebe-se a de forma tradicional, colocando em relevo uma “aparente” homogeneidade da língua, reduzindo-a a aspectos puramente gramaticais ou cognitivos. Marcuschi (2008) deixa evidente que, apesar da gramática ser necessária na sala de aula, ela não deve ser o centro do ensino.

O conceito de Marcuschi (2008) está voltado à perspectiva sociointerativa. Ele a concebe como um “[...] sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura” (p. 61). A língua é “sensível à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa” (p. 61). O autor ainda acrescenta que

[...] a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Conceber a língua a partir dessa ótica é vê-la como uma prática social, diretamente relacionada ao seu contexto de produção e objetivos do falante. Sendo assim, uso e função são palavras-chave quando pensamos na perspectiva sociointerativa de línguas.

Ao admitir essas assertivas, é possível adotar uma posição que permita entender que a língua é “variada e variável”, marcada pela heterogeneidade, seja da comunidade linguística, onde é falada e aprendida, seja pelos estilos e registros ou pela heterogeneidade no sistema linguístico (MARCUSCHI, 2008).

Procurando evidenciar o conceito de línguas adotado neste trabalho, voltamo-nos para Cardoso (2019) que, ao refletir sobre a perspectiva de ensino crítico de línguas, expõe uma preocupação relativa à noção adotada na sala de aula e como essa concepção influencia em um ensino que a reduz a um conjunto de regras e estruturas quase que exclusivamente. Para o autor, a língua, é concebida como:

[...] pluricêntrica, construída pela prática social, fluida e percebida como um fenômeno humano não ligada a um povo ou território, uma vez que as noções de povo e território, cunhadas no período

de formação dos estados nacionais, não dão mais conta de explicar o mundo contemporâneo (CARDOSO, 2019, p. 116).

Essa perspectiva questiona a lógica colonialista e pós-colonialista adotada, que aponta na direção da língua como símbolo de um povo específico e que esse mesmo povo é seu único “possuidor” e, dessa forma, é o falante mais adequado.

Justificamos a opção pela nomenclatura língua adicional (LA), ao invés de língua estrangeira (LE), neste trabalho. Entendemos que uma LA trata de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que pode ter como ponto de partida outras línguas. Essa noção sugere uma possível convivência harmônica entre as línguas, que não competem entre si, mas que se complementam. Professores de línguas devem atentar para essas questões, porque a concepção que adotam (mesmo que intrinsecamente) influencia na maneira como se ensina e como o aluno aprende.

Após essas reflexões, buscaremos adentrar nas discussões a respeito da criticidade no ensino de línguas.

1.3.2 Perspectiva crítica e Ensino crítico de línguas

Cardoso (2019) afirma que a perspectiva crítica está vinculada primeiramente à origem e à difusão do pensamento crítico. Em seu livro “Uma perspectiva de ensino crítico de línguas”, o autor reflete sobre a origem do pensamento crítico, o qual foi evoluindo e ganhando novas características e abordagens. Em seus primórdios, principalmente a partir dos pensadores da escola de Frankfurt, era entendido com uma teoria que devia “englobar a totalidade de uma sociedade e considerar aspectos sócio-históricos de cada realidade” (CARDOSO, 2019, p. 26).

Já no século XX, o pensamento crítico contemporâneo desenvolveu-se por meio do declínio dos movimentos de protesto de esquerda no final dos anos 70. O autor faz referência ao marxismo (clássico e moderno) como elemento que contribuiu de maneira significativa para essa evolução do pensamento crítico (CARDOSO, 2019).

A partir da década de 90, as teorias críticas buscaram dar visibilidade aos que ficaram em segundo plano na escrita da história.

Urgiam transformações radicais que pudessem questionar não só o que seria conhecimento válido, como também desenvolver um pensamento crítico capaz de englobar os diversos sujeitos de emancipação, invisibilizados até então (CARDOSO, 2019, p. 36).

Bakhtin (2006), em “Marxismo e filosofia da linguagem”, disserta sobre dois tipos de ideologia e o quanto afetam a forma como a história é vista e narrada. Segundo o filósofo, há a ideologia cotidiana e a oficial. A primeira nasce das relações concretas entre os indivíduos.

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência esse conteúdo é totalmente ideológico, sendo determinado por fatores não individuais e orgânicos (biológicos, fisiológicos), mas puramente sociológicos (BAKHTIN, 2006, p. 113).

A ideologia cotidiana se caracteriza por conteúdos relativamente instáveis, que se materializam na vida corrente, formando-se e renovando-se constantemente. Essa é de ordem interacionista. Já a segunda, a ideologia oficial ou sistema ideológico constituído, apresenta-se como uma forma estável, por isso tende a ser mais elaborada. São exemplos a arte, a moral, o direito, entre outras. O autor ainda esclarece que

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos, conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva (BAKHTIN, 2006, p. 113).

Os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano mantêm relações dialéticas. A ideologia do cotidiano fornece o material sobre o qual os sistemas ideológicos se debruçam em busca de uma sistematização. Por sua vez, essa age de forma a avaliar e reavaliar os objetos que os sistemas ideológicos

constituídos elaboram, pois a ideologia do cotidiano consiste em uma ordem prática que se materializa a partir da interação entre os sujeitos.

Na contemporaneidade, pensar criticamente envolve uma atitude quase cética, pois não há criticidade sem questionamento e reavaliação. Perguntas como estas são inevitáveis: de quem é a “lente” que produziu a história? Quem são seus atores? As minorias possuem voz? A diversidade de discursos é contemplada? O conhecimento escapa a um único centro de emissão?

O ceticismo se dá em virtude da crença de que nenhum conhecimento gerado é neutro de ideologias e pareceres próprios. A vida é composta de conceitos cotidianos e oficiais que constantemente interagem e deles são dependentes. Sendo assim, questionar é via para a transformação social, pois remete à inquietação, à reflexão e à mudança de atitudes sobre a realidade que nos é imposta.

Tilio (2017) retoma a definição do que é crítico expondo quatro distinções, a partir de Pennycook (2004): 1) Pensamento crítico; 2) Relevância social; 3) Modernismo emancipatório; e 4) Prática problematizadora. Importa salientar que o teórico retoma, principalmente, o quarto sentido de crítico. Este último propõe certa desconfiança diante do visto e ouvido.

Em vez de propor novas verdades alternativas para substituir discursos existentes, a postura crítica como prática problematizadora procura apenas (e sempre) questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas condições; não há, portanto, ‘respostas certas’ para questionamentos críticos, mas sim ‘possíveis explicações’ (TILIO, 2017, p. 23).

Essa última perspectiva, voltada para os dias atuais, entende a crítica como prática problematizadora, que envolve um engajamento maior com a diferença. Reflexões sobre o feminismo, teorias *queer*, pós-colonialismo, estudos de gênero e raciais são exemplos de práticas que comumente são vias de resistência e questionamentos.

Cardoso (2019, p. 37) esclarece que a pedagogia crítica, assim como os estudos críticos, busca “[...] expor o modo como as relações de poder e desigualdade, em sua miríade de combinações de formas e complexidade, se manifestam e são postas em questão na educação formal e informal de crianças e adultos”. Sendo assim, o conhecimento que foi legitimado por séculos torna-se

alvo de discussão, um contínuo reposicionar-se, tanto no ambiente escolar como fora dele.

Tilio (2017) propõe para a sala de aula o letramento sociointeracional crítico. De acordo com o autor, o letramento crítico dialoga com a teoria sociointeracionista (ou sociocultural) da linguagem e da aprendizagem de Vygotsky, pois é por meio dela que se pode problematizar as relações ideológicas, dialógicas e de poder já naturalizadas na sociedade.

Tendo por base Vygotsky, Souza (2014, p. 83) argumenta que, do ponto de vista da teoria sociocultural, a linguagem humana representa o pensamento e é uma ferramenta psicológica a qual os “[...] humanos usam para dar sentido às suas experiências e também para expressá-las. Dessa forma, a linguagem é um meio de transformação da experiência em conhecimento cultural, de expressão e de fazer-se compreender”.

A perspectiva sociocultural atrelada ao ensino crítico representa um olhar voltado para a complexidade dos elementos que compõem a linguagem, sejam eles componentes sociais, culturais, históricos ou ideológicos.

O trabalho dentro de uma perspectiva de letramento crítico não despreza outros trabalhos com habilidades linguísticas e lexicogramáticas, por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social (TILIO, 2017, p. 26).

A abordagem crítica em sala de aula não interfere no ensino de línguas voltado também para elementos estruturantes da própria língua estudada, mas também inclui nesse contexto de aprendizagem um olhar voltado ao caráter ideológico, cultural, social e histórico da linguagem. Nesse sentido, é revelado o caráter múltiplo da linguagem, pela qual pode e deve haver negociação de sentidos e a consideração de que a mesma é produto cultural e histórico, envolta em práticas sociais e relações de poder que afetam a sua compreensão.

Para Bakhtin (2006), a linguagem é um produto social em constante mudança, caracterizando-se como uma estrutura socioideológica.

Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a

palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 2006, p. 32).

A linguagem é percebida como um organismo vivo e em constante mutação, capaz de evoluir historicamente, registrando e ressignificando as transformações sociais por meio de interações verbais concretas.

Tilio (2017) toma emprestado de Lin (2014) os princípios da pedagogia *queer* e insere-os como princípios do letramento crítico, visto que as motivações e os imperativos entre essas teorias são os mesmos. Para o autor, os princípios do letramento crítico são:

- 1) Desafiar constantemente o estudante a questionar o que é normal;
- 2) Trabalhar uma educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança, e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais naturalizações são construídas;
- 3) Construir uma base de conhecimentos sólida que permita 'estranhamentos';
- 4) Trabalhar contra o modelo de representação, salientando que uma história, por exemplo, não representa uma experiência ou identidade única [...];
- 5) Criar condições para a autorreflexão [...];
- 6) Manter as expectativas em alta, partindo do pressuposto que os estudantes são capazes de manter uma discussão madura e realmente transformarem-se;
- 7) Esperar e responder a mudanças dinâmicas [...]; e
- 8) Promover transformação: a promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual [...] (TILIO, 2017, p. 28).

Com base nas discussões apresentadas, destacamos que a pedagogia crítica tem por base a prática problematizadora, a qual se compromete com a multiplicidade de vozes e discursos e com o conhecimento que é (co)construído por meio da interação e do diálogo. Seguindo essa ótica, para as perguntas, não há uma única resposta, mas sim caminhos possíveis.

Com a finalidade de melhor destrincharmos a noção da pedagogia crítica e sua aplicabilidade no ambiente escolar, importa discorrer sobre o chamado “paradigma monolíngue”, umas das principais ameaças para ensino crítico de línguas, para posteriormente refletirmos sobre a importância de sua superação.

1.3.3 Do paradigma monolíngue a pedagogia translíngue

Cardoso (2019) expõe certa inquietude pela forma como uma língua é tratada por professores e alunos, dentro e fora da sala de aula, motivados em diversos momentos pelo paradigma monolíngue. De acordo com o autor, o paradigma monolíngue pauta-se na premissa de uma língua pura, homogênea e fixa. Dessa forma,

[...] a concepção de língua ainda persistente advoga a existência de uma língua nacional falada por um povo supostamente homogêneo e habitante de um território geograficamente delimitado. Tal visão, de caráter excludente, pressupõe uma dicotomia certo *versus* errado, considerando língua como uma esfera cognitiva, estruturada e separada da prática cotidiana. Assim, a visão monolíngue considera ilegítimas e inválidas práticas linguísticas que não coadunem com os pressupostos do paradigma monolíngue (CARDOSO, 2019, p. 46).

Fica evidente que a partir dessa concepção surge também a noção de que a língua pertence a uma comunidade particular e seus habitantes nativos podem desfrutar de autoridade sobre ela, mesmo que intuitivamente. O autor critica a assertiva, visto que essa perspectiva se torna excludente na medida em que considera ilegítimas as práticas linguísticas dos aprendizes não-nativos de língua e dos personagens que, mesmo compartilhando o território ou inserindo-se na comunidade de falantes nativos, são considerados “estrangeiros”, ou seja, alheios a elas.

Segundo Cardoso (2019), o paradigma monolíngue teve sua gênese durante a formação dos estados-nações. “Surgiu da contraposição entre cidadãos/não cidadãos e nós/eles” (p. 54) e, conseqüentemente, da noção de estrangeiro, ou seja, aqueles que não compartilham “o mesmo território, a mesma história, mesmo traços culturais, a mesma etnia e mesma língua” (p. 54).

Zolin-Vesz e Lima (2017), ao defenderem uma pedagogia translíngue no ensino crítico, evidenciam que o paradigma monolíngue ainda está enraizado nas aulas de línguas. Essa visão tem moldado nossa compreensão em relação ao conceito de língua, tornando-se comum a propagação de discursos em sala de aula como: o falante nativo pode definir como a língua deve ser usada; o falante nativo é superior ao não-nativo; a língua que se aprende (diversa da materna) é alheia ao aprendiz, por isso, estrangeira; a gramática normativa é o (único)

conhecimento legítimo da língua; há uma única variação linguística possível, assim como, há estreita relação entre língua/povo/território.

Essas noções se solidificam na medida em que se propaga a ideia de uma língua que pode ser “controlada”, como se fosse um sistema rígido, estático e restrito a uma comunidade de falantes. Perspectiva que destoa totalmente da concepção de língua adotada neste trabalho, já que a consideramos como viva, mutável e fluida, podendo transpassar as diversas fronteiras. Fica evidente que quanto mais solidificado o paradigma monolíngue na sala de aula, mais distante torna-se o ensino crítico de línguas.

Cardoso (2019) evidencia que a busca pela desestabilização desse paradigma se justifica, porque na sociedade contemporânea as práticas linguísticas ganharam novas roupagens, distanciando-se das noções de pureza, homogeneidade e sistematização de língua provenientes desse arquétipo.

Zolin-Vesz e Lima (2017) afirmam que o ensino crítico de línguas, e no caso deles o espanhol, pelo viés da pedagogia translíngue, “[...] edifica-se sob a égide da heterogeneidade, da fluidez, da desestabilização da relação língua (nacional) território e da consequente legitimidade da gramática normativa como único conhecimento válido” (ZOLIN-VESZ; LIMA, 2017, p. 39).

Essa proposta é desafiadora, entretanto, como os autores salientam, pode contribuir para transformações tanto dos pressupostos epistemológicos como ideológicos, referentes ao que é tomado como conhecimento linguístico legítimo e ilegítimo, tornando-se também um meio de questionamento do mundo social contemporâneo.

Zolin-Vesz e Lima (2017) defendem uma pedagogia translíngue como forma de superação do paradigma monolíngue. Cardoso (2019) mostra-nos que é necessário conceber a língua além das fronteiras que a delimitam, sendo elas territórios, comunidades ou culturas. Ambos apontam para um ensino crítico de línguas que seja problematizador, questione a ordem linguística e social vigente e ressignifique a concepção de conhecimento legítimo.

Consideramos que as perspectivas e teorias neste capítulo podem contribuir de maneira expressiva para nosso trabalho, o qual está voltado para o letramento audiovisual intercultural. Como professores de língua, devemos estar atentos às crenças e atitudes que permeiam nossa prática docente e como essas influenciam na promoção ou desestabilização do paradigma monolíngue. Estas

discussões e perspectivas adotadas orientam nosso olhar e abordagem, quando nos relacionamos com o ensino-aprendizagem de línguas.

No próximo tópico, refletiremos sobre o poder semiótico do audiovisual, como mediador no ensino de línguas adicionais em uma perspectiva intercultural.

1.4 AUDIOVISUAL: PARA ALÉM DA IMAGEM EM MOVIMENTO

Na escola, o audiovisual vem ganhando espaço e adeptos. E a sala de aula parece ser o principal ambiente para sua difusão. Professores de diversas áreas têm usado essa ferramenta, buscando um ensino significativo e investindo em uma formação crítica do educando.

Garcia de Stefani (2010) afirma que, apesar do audiovisual estar presente na sala de aula, seu uso tem sido limitado. Para a autora, mesmo que haja vontade por parte dos professores em utilizá-lo, a falta de informação a respeito de como o explorar didaticamente ainda limita sua aplicação.

Sabemos que a escola e docentes ainda possuem dificuldades nos usos do audiovisual em sala de aula, pois, apesar de ser uma linguagem rica em representações e possibilidades, na maioria das vezes, seu objetivo não é educativo, uma vez que sua utilização requer reflexão e planejamento e o professor deve estar atento a essas questões.

Moran (2003) externaliza uma preocupação especial com as debilidades da utilização do audiovisual em sala de aula. Para o autor, são vários os usos indevidos dessa arte: 1) Vídeo-tapa-buraco – quando há um problema inesperado ou ausência do professor e coloca-se o vídeo para suprir essa carência; 2) Vídeo-enrolação – quando se exhibe um filme sem um objetivo claro, sem concordância com a matéria; 3) Vídeo-deslumbramento – o professor, ao descobrir o poder do vídeo, acaba por fazer uso exagerado do mesmo; 4) Vídeo-perfeição – o professor se atém a questionar os vídeos, evidenciando unicamente seus defeitos, sem uma postura crítica para problematizá-los; e 5) O vídeo – quando a exibição encerra-se em si mesma.

A situação se amplia, quando voltamos nossos olhares para o ensino de línguas mediado pelo audiovisual, pois a gama de possibilidades é enorme, porém, sem uma didática específica e objetivos claros, sua utilização mais uma vez está fadada ao fracasso.

A autora Rosalia Duarte (2012), refletindo sobre as relações entre cinema e educação, argumenta que essa arte contribui para a formação social e cultural do indivíduo. Porém, seu uso em sala muitas vezes pauta-se na prerrogativa de entretenimento e diversão, o que leva professores e alunos a cultivarem crenças negativas quanto à sua utilização, inclusive sendo visto como um rival das práticas educativas.

A autora identifica uma crença recorrente nas escolas referente ao mau aproveitamento ou a não utilização do cinema em sala de aula. Segundo a pesquisadora, “a relação com produtos audiovisuais atua de modo negativo na formação de leitores e contribui para o desinteresse por atividades pedagógicas assentadas em linguagem escrita” (DUARTE, 2012, p. 20). A linguagem escrita ainda é posta em relevo, quando se trata do contexto da sala de aula em detrimento de outras formas de linguagens e de letramento. De acordo com a autora,

[...]embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes ‘mais nobres’. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (DUARTE, 2012, p. 87).

O tipo de abordagem que o professor emprega é essencial, quando nos referimos ao audiovisual em sala de aula, pois o trabalho didático com esse objeto não pode se limitar à sua exibição. Muitas pesquisas vêm demonstrando a eficácia do audiovisual como veículo de ensino/aprendizagem no contexto escolar, porém,

não basta apenas equipar as escolas com recursos tecnológicos; é preciso que haja um trabalho junto aos professores para capacitação para o uso desses recursos. A inserção de novas tecnologias demanda revisão dos métodos pedagógicos (GARCIA DE STEFANI, 2015, p. 70).

Diante do exposto, é necessário a formação de professores reflexivos, capazes de relacionar teoria com prática, não apenas reproduzindo modelos, e sim identificando problemas e propondo soluções. Souza e Santos (2018, p. 40) argumentam que “[...] a tecnologia, por si só não se apresenta como um diferencial, mas o modo como a utilizamos é que vai determinar a sua influência na educação”. É preciso que a formação de professores explore as capacidades reflexivas dos mesmos, mas também os capacitem para utilizarem outros recursos pedagógicos, para além do quadro branco e do livro didático. Nesse sentido, inserir qualquer tecnologia em sala de aula implica em uma nova postura frente à prática pedagógica.

Nesta próxima seção, refletiremos sobre a origem do cinema (audiovisual) e suas potencialidades para o ensino crítico de línguas. Discorreremos acerca de sua utilização como ferramenta mediadora de um ensino que intenciona o desenvolvimento da competência intercultural.

1.4.1 Breve síntese sobre a história do cinema/audiovisual

O nascimento do cinema/audiovisual data do final do século XIX, mais especificamente em 1895, quando os irmãos franceses Auguste e Louis Lumière exibiram, em uma sessão pública, para um público pagante, dez filmes com alguns minutos de duração. O instrumento que permitiu a exibição foi o chamado “cinematógrafo”, um aparelho que podia capturar imagens, revelá-las para, posteriormente, projetá-las em uma tela.

Inicialmente o objetivo era apenas surpreender e entreter. Nos seus primórdios, o cinema era do tipo documental, registrava paisagens e pequenas ações da natureza. A ideia ampliou-se e começaram a captar imagens de diversos países para serem exibidas em Paris, foi o início da difusão da cultura nessa cidade. Com o passar dos anos, percebeu-se que o uso unicamente com esse objetivo reduzia suas possibilidades. Viu-se a necessidade de “contar histórias”. A partir desse momento, o caráter narrativo do cinema surgiu.

O precursor das produções fílmicas narrativas foi o ilusionista e cineasta francês Georges Méliès. Através de seu curta-metragem “Viagem à Lua” (1902), tornou-se o pioneiro da ficção cinematográfica. Rojo e Moura (2019) argumentam que os primeiros filmes de Georges Méliès são os representantes da etapa

intermediária entre o cinematógrafo e o cinema. Após essa etapa, as produções cinematográficas foram marcadas pelas “experienciações”, que buscavam surpreender e entreter.

A partir desse marco, o cinema ganha uma nova roupagem. Acaba por se distanciar do caráter inicial de produção documental, que buscava registrar o cotidiano e a realidade, para se estabelecer no campo de criação artística de ordem narrativa e ficcional.

Após a década de 1920, a linguagem cinematográfica passa novamente por transformações e suas capacidades estéticas são exploradas. De acordo com Rojo e Moura (2019),

dá-se início a um cinema de ‘fratura’ em que os ‘blocos’ dos primeiros filmes se quebram em visualizações ‘naturalizadas’ do cotidiano: desenvolvem-se a decupagem, a escala de planos, os cortes e a montagem, constroem-se os ‘grandes parâmetros’ da linguagem cinematográfica - espaço, tempo, ator, cenário, narrativa e som (DUBOIS, 2004 apud ROJO; MOURA, 2019, p. 117).

Hoje os gêneros fílmicos se proliferaram. Há filmes de ficção-científica, de ação, drama, comédia, terror, animação, aventura, suspense, documentário, musicais, romance, entre outros. Tais produções possuem uma legião de adeptos das mais variadas idades.

De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 118), a arte cinematográfica é concebida historicamente como “resultado da junção e evolução da fotografia com as estéticas próprias do aparato técnico cinematográfico e com outras artes/estéticas e semioses”. Pelo fato de unir linguagem verbal e visual, texturas, cores, perspectivas e pontos de vistas, sua capacidade intersemiótica ganha vida através do movimento. O que pode distrair, mas também sensibilizar, inquietar, alegrar ou acalmar.

A evolução do cinema se deu de forma rápida. Cerca de 120 anos depois, a experiência fílmica ganhou diversas roupagens e vem encantando e instigando as diversas gerações. Nas palavras de Rojo e Moura (2019),

Com o vídeo, a sala de projeção explodiu e, progressivamente a posse de materiais audiovisuais tornou-se regra. Nesse universo pós-cinema, somos constantemente instigados a criar em nossas casas e computadores repertórios efêmeros que combinam, montam e recombina (como em um cinema-de-armar) o culto e o

popular; a cultura erudita e a de massa; a cultura *pop* e o *cult* (GARCÍA-CANCLINI, 2008a [1989], apud ROJO; MOURA, 2019, p. 139).

Mesmo que hoje ainda haja uma concentração das salas de cinema, geralmente em cidades de grande porte ou capitais, o acesso ao audiovisual em virtude das TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e seus instrumentos de materialização (TVs, computadores, retroprojetores, tablets, smartphones) democratizaram o acesso a essa linguagem, assim como as formas de experienciá-la. Napolitano (2015) defende os usos do cinema no ambiente escolar, argumentando que

Trabalhar com o cinema em 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 (NAPOLITANO, 2015, p. 11-12).

O audiovisual permite a superação da natureza passiva, que foi imposta aos sujeitos que se dispunham a “assistir” ao cinema. Com a sua evolução, o audiovisual pressupõe uma postura mais participativa do espectador, não apenas por meio da discussão e criticidade a respeito das produções, mas, fundamentalmente, pela possibilidade de criação, produção, atuação, edição e compartilhamento da imagem em movimento, que deixa de ser privilégio apenas para alguns.

Hoje o audiovisual/cinema é visto como uma prática social (Turner, 1995; Lopes, 2009; Duarte, 2012). A linguagem cinematográfica possui uma multiplicidade, a qual não se encerra em seu caráter multimodal e multissemiótico. Estende-se também para os sentidos que são construídos por meio da realidade social e histórica. Ao trazer questões do presente enquanto prática social, o cinema dialoga com uma realidade que transpassa esse tempo. De acordo com Graeme Turner (1997), enquanto prática social,

o cinema não reflete nem registra a uma realidade, como qualquer outro meio de representação, ele constrói e ‘re-apresenta’ seus quadros da realidade por meio dos códigos, convenções, mitos e ideologias de sua cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. Assim como o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisa-los –, também é

produzido *por* esses sistemas de significado (TURNER, 1997, p. 128-129 - grifos do autor).

O cinema, se concebido a partir da égide da linguagem e como uma prática social, é também veículo difusor das diversas vozes sociais, histórica e socialmente situadas.

Nesse contexto, ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias, desenvolver recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma **prática social** importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. **Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais** (DUARTE, 2012, p. 14 - grifo nosso).

Sob essa ótica, o audiovisual é um meio de produzir e reproduzir significação cultural. Uma arte que se constitui como um instrumento capaz de criar modos de pensar, agir, ver e se expressar em sociedade. Uma fonte pela qual o EU-sujeito pode constituir-se através do OUTRO-cinema.

No próximo tópico, refletiremos sobre algumas das potencialidades do audiovisual para o cotidiano escolar, em específico para ensino de línguas adicionais.

1.4.2 Tempos Modernos: da sala de cinema à sala de aula de línguas adicionais

Por mais diferentes que sejam as intenções ou roupagens (curtas-metragens, filmes, séries, minisséries, telenovelas, videoclipes, propagandas comerciais, etc.) do audiovisual, com produções que se aproximam do clássico ao contemporâneo; seja em uma sala de cinema, na sala de aula ou nos *smartphones* dos alunos, essa linguagem é uma ferramenta indispensável nos dias atuais e pode perfeitamente ser adequada e utilizada em sala de aula, com o objetivo de promover um ensino significativo.

Na era pós-moderna, o audiovisual é elemento indispensável. Não estar atento às suas potencialidades no universo escolar, é reduzir a capacidade do indivíduo diante do processo de ensino-aprendizagem, da percepção da realidade,

do ser e estar no mundo e das formas de criação e fruição existentes na sociedade.

Tomando por base diversos autores, Garcia de Stefani (2015) lista quinze vantagens da utilização do cinema como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua adicional:

- 1) material didático autêntico (CRUZ, SOUZA e LIMA, 2006);
- 2) material lúdico (NAPOLITANO, 2003);
- 3) elemento contextualizador da LE (STEPHENS, 2001);
- 4) agente motivador do aprendizado (CRUZ; SOUZA; LIMA, 2006; GARCIA-STEFANI, 2010; TORRECILLAS; SÁNCHEZ, 1993; TOBARRA, 2007);
- 5) fomentador do trabalho com as TICs em sala de aula (NAPOLITANO, 2003; GOYES NARVÁES, 2002);
- 6) estímulo para pesquisas extraclasse (GARCIA-STEFANI, 2010);
- 7) forma inovadora de ensinar (NAPOLITANO, 2003);
- 8) fonte de percepção de diferentes linguagens (STEPHENS, 2001);
- 9) vitrine de situações verossímeis de comunicação (ALMEIDA, 2000);
- 10) encorajador do uso da língua-alvo (GARCIA-STEFANI, 2010);
- 11) facilitador do desenvolvimento de habilidades linguístico-culturais (STEPHENS, 2001);
- 12) propulsor do desenvolvimento da autonomia na aquisição de LE (GARCIA-STEFANI, 2010; CRUZ; SOUZA; LIMA, 2006);
- 13) veículo para trabalhar a interdisciplinaridade (GARCIA-STEFANI, 2010);
- 14) facilitador da compreensão de mundo (MIRANDA, 2009);
- 15) ferramenta na formação crítica de professores de línguas (MAYRINK, 2007) (GARCIA DE STEFANI, 2015, p. 57-58).

Importa-nos dissertar sobre algumas dessas vantagens e introduzir outras que também consideramos relevantes. Ao expor tais características, estamos conscientes de que atestam para a multiplicidade de possibilidades do audiovisual em sala de aula, sem que sejam esgotadas essas possibilidades.

1.4.2.1 Promover o contato do discente com materiais verossímeis de comunicação

Outra característica que consideramos de suma importância é a capacidade de o audiovisual promover a aprendizagem da língua adicional a partir de

contextos verossímeis de comunicação, através de mostras autênticas e contextualizadas da língua-alvo estudada. Assim, por meio da associação de diversos códigos, pode melhorar de forma significativa a compreensão do aprendiz.

De acordo com Souza (2014), o audiovisual em sala de aula de línguas se justifica por causa das suas potencialidades, porque serve para

[...] apresentar ao estudante brasileiro a língua espanhola na modalidade oral, em situações verossímeis de comunicação, e nos mais variados lugares do mundo, para com isso, facilitar a aquisição da língua numa perspectiva intercultural, de forma a promover a intercomunicação entre as culturas, investindo, por um lado numa postura de respeito às diferenças e, por outro, na manifestação da alteridade, de forma a permitir ao falante analisar outras culturas desde os padrões culturais delas (SOUZA, 2014, p. 114).

O audiovisual pode ampliar o arcabouço cultural do aluno e possibilita que professor deixe de ser o único porta-voz da língua estudada. Não se trata apenas de trabalhar ou proporcionar em sala de aula mostras autênticas da língua-alvo estudada; mas, sim, refletir e questionar como se conjuga o relacionamento com essa língua, os preconceitos, as crenças que influenciam na forma como o “outro” é visto e como o próprio aluno se vê.

Segundo Duarte (2012),

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido. Mesmo aquelas cuja linguagem ou estrutura de significação escapam aos padrões convencionais ou que retratam hábitos e práticas distintos daqueles com os quais estamos familiarizados podem ser bem-assimilados e compreendidos por nós, pois nosso entendimento é permanente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa (DUARTE, 2012, p. 51-52 – grifo nosso).

Perceber a linguagem audiovisual como uma prática sociocultural é conjugá-la em um sentido amplo, cuja tela de exibição é um espelho de questões

mais profundas e extremamente arraigadas a um conjunto de ideologias e valores daqueles que a produzem, moldadas por suas finalidades e interesses.

Ao refletir sobre a educomunicação em sua tese de doutoramento, Xavier (2018, p. 80) afirma que essa se evidencia “como um projeto de intervenção social e didático voltado para a leitura da mídia como uma prática crítica, bem como a produção de ecossistemas comunicativos em espaços de educação formal, não-formal e informal”. Nas palavras do autor,

A Educomunicação surge da importância de oportunizar sensivelmente, a constituição de um sujeito não alheio ao seu entorno, todavia, comprometido em observá-lo criticamente, exercendo, então, a sua cidadania, pondo em exercício, pela linguagem, a sua compreensão responsável e responsiva sobre os fatos sociais (XAVIER, 2018, p. 80-81).

A maneira como é produzida uma obra cinematográfica ou audiovisual revela um OUTRO, que se expressa axiologicamente e está imerso em um conjunto de significantes e significados da cultura, sociedade e história do qual é membro.

O EU (aquele que vê/assiste), ao ser apresentado/confrontado com esses valores e crenças do OUTRO, inevitavelmente deverá responder. E é essa resposta que na aprendizagem de línguas deve ser observada, questionada, ressignificada, pois conhecer um outro nem sempre se expressa de maneira pacífica.

A educomunicação é vista como uma prática discursiva, que favorece a interação e a mediação entre as relações entre o Eu e o Outro. E essa conexão deve provocar uma leitura crítica dos aspectos que vão além daquilo que é exibido na tela. “Quem disse?”; “Quando foi dito?”; “Em qual contexto histórico disseram?”; ou “Quais vozes sociais estão envolvidas?”. Estas são perguntas chaves para a prática educacional.

Não basta introduzir as mídias digitais na sala da aula, se o novo suporte não vir também acompanhado de novas práticas, pouca serventia terá. Assim, substituir o quadro verde por um arquivo em *powerpoint* e pedir aos alunos que copiem o que está escrito, não modifica a maneira como se ensina e se aprende.

Exibir um filme na sala de aula de línguas adicionais, justificando a inovação através do uso das tecnologias e mídias digitais e esperar que os alunos

aprendam diferentes formas de ver e perceber o mundo, exercendo sua subjetividade, à medida que buscam um saber intercultural, é de extrema ignorância.

Se não há planejamento adequado e objetivos claros, a prática educativa por meio das mídias digitais é vazia de significado. Ela não fará com que aluno aprenda mais ou melhor sobre a língua e cultura alvo, se as práticas continuam as mesmas. Assim, pouco importa quais suportes serão utilizados (SOUZA; SANTOS, 2018).

Introduzir o audiovisual em sala de aulas de línguas adicionais é de suma importância, ao considerarmos como objeto capaz de proporcionar mostras verossímeis da língua estudada. Para que a aprendizagem realmente se efetive, é também necessário fornecer meios para que os alunos possam realizar leituras críticas, refletir sobre o visto, questionar as verdades tidas como absolutas e buscar o diálogo entre o conhecimento sociocultural que possui, a partir de sua vivência e daqueles que estão aquém de sua realidade.

1.4.2.2 Permitir práticas de multiletramentos: audiovisual e digital

Napolitano (2015) argumenta que o audiovisual pode ser caracterizado na escola como “mídia-educação”. O autor o concebe como uma espécie de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), visto que é uma forma de mídia moderna, um meio de comunicação. Volta-se para um aprendiz que está a cada dia mais imerso nas TDIC’s (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

É de suma importância que a escola busque adequar-se à realidade do aluno, introduzindo as tecnologias digitais no ambiente educacional, mas não a qualquer custo, pois os usos das TDIC’s nas instituições de ensino não necessariamente serão sinônimo de inovação na prática pedagógica, como apontam Souza e Santos (2018).

O audiovisual possui estreita relação com as TDIC’s e como tal é necessária a revisão dos métodos pedagógicos para sua utilização em sala de aula. Consideramos que, ao propor o emprego do audiovisual, é preciso a adoção de uma perspectiva voltada para os multiletramentos.

De acordo com Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade existentes na contemporaneidade: “a

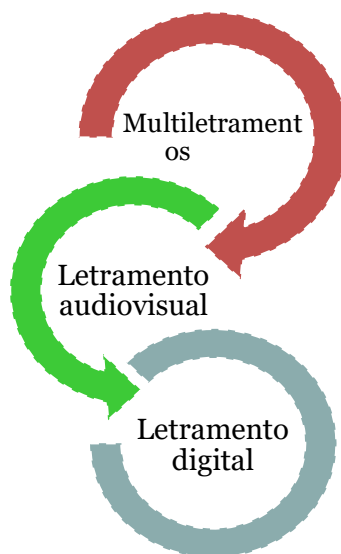
multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Ambas exigem novas práticas e formas de compreensão e produção, a fim de se tornarem significativas.

Concebemos que o audiovisual se insere nas práticas de letramento, os chamados multiletramentos, na medida em que envolvem elementos que atentam para a multiplicidade cultural, incluindo as linguagens. A música, a dança, o gesto, a linguagem verbal/oral, entre outras que se incorporam à imagem estática, fazem do audiovisual uma linguagem rica em semioses.

A linguagem audiovisual é um recurso multimodal⁵, na medida em que é capaz de englobar os diversos elementos artísticos (música, pintura, teatro, literatura, dança, etc.) com elementos estéticos (sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias) (SOUZA, 2014).

A Figura 3 expressa a visão adotada por essa pesquisa, a respeito do audiovisual e a perspectiva dos multiletramentos.

FIGURA 3 - AUDIOVISUAL E MULTILETRAMENTOS



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

⁵Para Rojo e Moura (2012, p. 19), o termo multimodalidade ou multissemiose refere-se a “textos compostos por muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Eles combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores e *links*, mesclando linguagem verbal e não-verbal e empregando duas ou mais modalidades de formas linguísticas.

O audiovisual se insere nas práticas de letramento de duas maneiras. A primeira, a do letramento audiovisual, consiste na maneira de “ler” e ver a imagem dinâmica, que rejeita a passividade do espectador e o considera como um ser ativo, capaz de extrair significados e fazer significar os diversos elementos constituintes do audiovisual nos seus contextos de circulação.

A segunda, relativa ao letramento digital, “[...] não se restringe apenas à leitura e à escrita, mas a toda dimensão contextual, no qual ele se materializa, pois possui caráter sociocultural envolvendo linguagens diversas, permeadas pelas TDIC’s” (SOUZA; SANTOS 2018, p. 35). Aponta para a capacidade de “ler/escrever” a partir das novas mídias, envolvendo habilidades de compreensão, produção e interação no universo digital, de forma autônoma e consciente.

Ao adotar o cinema na perspectiva dos multiletramentos, Almeida (2018) considera que

[...] se o nascimento do cinema, enquanto um veículo de comunicação em massa, pressupunha uma relação emissor-receptor unidirecional, uma vez que determinantes técnicos e econômicos situavam os centros de produção cinematográficos em polos concentrados, neste novo panorama nos deparamos com uma configuração comunicativa muito mais complexa. A novidade aqui se apresenta na multilinearidade permitida pelo hipertexto (ALMEIDA, 2018, p. 54).

A perspectiva do audiovisual, relacionada ao letramento digital, direciona o olhar para a produção e a circulação dessa linguagem na nossa sociedade. Produção essa que deixou de ser restrita a uma sala e a um diretor de cinema, para expor a inevitável multiplicidade de vozes e discursos, nas quais o audiovisual está imerso.

Como meio de comunicação ou como uma prática estética, o audiovisual é veículo difusor de culturas e ideologias. E se utilizado na escola, permite não apenas uma nova forma de perceber o mundo em sua multiplicidade de linguagens e culturas, mas também é um modo de expressar-se nele.

1.4.2.3 Apresentar ao estudante a realidade a partir de óticas distintas

Lopes (2009) entende o audiovisual como uma prática social, pois possibilita a transposição do narrado para reflexões sobre a realidade.

O cinema nasce para (re) apresentar o mundo ao homem, para que ele se veja e reveja de forma ampliada em suas relações consigo mesmo, com os outros, com os meios, com os processos existenciais, com sua maneira de pensar e agir (LOPES, 2009, p. 8).

Souza (2014, p. 263) salienta a capacidade do audiovisual ser um “dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas”. Este último argumento evidencia uma postura crítica na utilização do audiovisual em sala de aula, pois, como veículo de informação e conhecimento, é também instrumento para questionamentos e reflexões.

Pode promover a reflexão, tanto a respeito da língua que está sendo estudada quanto da sua língua materna. Permitindo alterar o olhar do aluno inclusive frente à realidade social e linguística em que está inserido. Souza (2014) evidencia que

com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento (SOUZA, 2014, p. 155).

Essa linguagem proporciona novos olhares sobre a realidade, pois favorece o conhecimento a partir de óticas distintas. Assistir a um filme seria um modo de adentrar em outros contextos, a partir dos enredos que são traçados, dos discursos que são emitidos e da diversidade inerente dessa própria linguagem.

É possível inclusive acentuar que o audiovisual, como ferramenta para o ensino-aprendizagem de línguas, pode funcionar como um mediador para a (re)construção e (re)significação de crenças de alunos e professores.

A partir dessas reflexões, é possível entender que a opção pelo uso desse recurso em sala de aula não se dá de forma displicente, pois como mediador do ensino-aprendizagem de línguas, o audiovisual é mais que um modo de entretenimento.

1.4.2.4 Medeia a interculturalidade

O audiovisual, segundo Morin (2004), promove uma abertura subjetiva em relação ao outro. O autor argumenta que geralmente estamos abertos a dialogar com pessoas próximas, porém, na maior parte do tempo, estamos fechados para

as demais pessoas, diante do desconhecido. É como se existisse um véu impedindo um contato mais próximo com o “outro”.

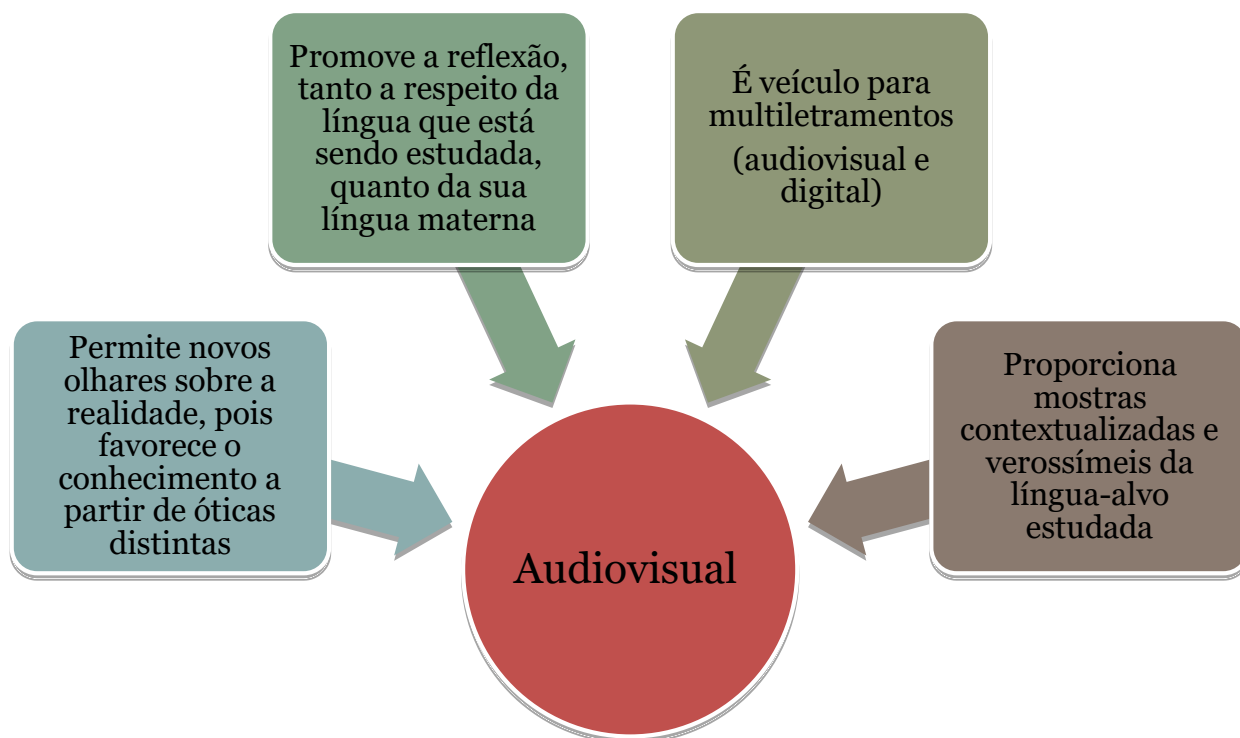
O cinema ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais [...]. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2004, p. 101).

O audiovisual assume o papel de mediador da interculturalidade. No contexto escolar, esse elemento pode ser emancipador, capaz de desconstruir preconceitos e discriminações, articular igualdade e diferença, resgatar os processos de construção das nossas identidades, promover experiências de interação sistemáticas com o outro e reconstruir a dinâmica educacional (CANDAU, 2012).

Souza (2014, p. 114) argumenta que a perspectiva intercultural investe “[...] por um lado numa postura de respeito às diferenças e, por outro, na manifestação da alteridade, de forma a permitir ao falante analisar outras culturas desde os padrões culturais delas”. Dessa maneira, é elemento indispensável à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Garcia de Stefani (2010) salienta que

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 (GARCIA DE STEFANI, 2010, p. 83).

Podemos então, a partir da perspectiva adotada neste trabalho, citar quatro particularidades que fazem do audiovisual uma poderosa ferramenta para o ensino de línguas adicionais. Como é possível observar na Figura 4, a seguir:

FIGURA 4 - POTENCIALIDADES DO AUDIOVISUAL

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Todas essas potencialidades presentes no audiovisual evidenciam uma dialética que se dirige para a aquisição de uma língua adicional em uma perspectiva intercultural. Na próxima seção, refletiremos mais detalhadamente a respeito dessa perspectiva e de sua relação com o audiovisual e com o ensino de línguas.

1.5 PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Apesar dos avanços e do crescente (re)pensar na área acadêmica e escolar a respeito da perspectiva cultural, as experiências e práticas interculturais nas instituições escolares ainda são raras. E quando acontecem, geralmente estão associadas a datas comemorativas e à folclorização de culturas. Esse enfoque pauta-se em uma abordagem que explora componentes isolados das culturas de grupos sociais considerados “diferentes”.

Parece-nos que há um consenso no ambiente escolar de que é preciso abordar aspectos culturais em sala de aula, seja pela relativa necessidade de

buscar uma identidade, seja pela tentativa de reconhecer o outro em suas manifestações. Todavia, essas ações padecem quando postas em prática.

Quanto a isso, podemos sinalizar o trabalho com as “datas comemorativas”, como o “Dia do Índio”, que em diversos momentos torna-se na sala de aula uma figura caricata, distante da realidade indígena. No que diz respeito ao ensino de línguas, a problemática se repete, pois diversas vezes a língua/cultura “estrangeira” é folclorizada, evidenciando-se estereótipos e acabando por reduzir a diversidade dos sujeitos envolvidos.

Diante dessa realidade, observa-se que as perspectivas e abordagens adotadas pelo professor de línguas, a forma como concebe língua, a cultura e como transpassa esse conhecimento para os alunos podem promover tanto atitudes de respeito ao diverso, como de igual modo podem contribuir com atitudes que acentuam ainda mais o etnocentrismo e o relativismo cultural.

O etnocentrismo diz respeito às atitudes que comparam as culturas e as colocam em planos diferentes de importância, seja como superiores e/ou inferiores. Di Camargo (2020b), ao refletir sobre a arte cinematográfica, revela que atitudes como essas se personificam não apenas por meio dos indivíduos, de pessoa para pessoa, através de suas interações, mas também por intermédio de suas produções artístico-culturais.

Ao exemplificar, o autor cita o filme “Indiana Jones”, cujo personagem principal possui uma postura de superioridade frente a outras culturas e povos, nunca se colocando como igual. Mostrando o “Outro” como ser irracional e violento, produzindo, no imaginário de quem vê, um pensamento maniqueísta, baseado em uma cultura superior/inferior e em um povo racional/irracional.

Nesse sentido, o cinema/audiovisual, enquanto prática social, é constantemente debelado por forças que buscam reafirmar discursos dominantes ou confrontá-los. Nas palavras do autor,

[...] se, por um lado, o cinema de determinados povos tenta desmistificar o poder vigente da hegemonia cultural vigente, por outro, essa forma dominante tenta subjugar os povos espectadores com sua linguagem e ícones construídos para tal efeito (DI CAMARGO, 2020b, p. 73).

O etnocentrismo exemplificado a partir do filme “Indiana Jones” revela uma forma de “apagamento do outro”, que promove, entre outras coisas, atitudes como racismo, etnicismo e intolerância frente ao diverso.

Já o relativismo cultural, é considerado o oposto do etnocentrismo e implica na atitude que propõe a análise de culturas distintas, a partir de seus próprios valores, desse modo, não busca julgar a cultura do outro. O relativismo cultural também implica em riscos: 1) a guetização; 2) o romantismo; e 3) o conservacionismo (AGUILERA REIJA *et al.*, 1996). O primeiro diz respeito a uma espécie de separação entre uma cultura majoritária e outra minoritária, sem que haja qualquer interesse de estabelecer contato; o segundo é problemático, pois gera um deslumbramento que cega a capacidade crítica do indivíduo; e o último, por possuir uma visão estática das culturas, reprova os diferentes contatos entre culturas, por ameaçar sua “pureza”.

De acordo com Bittar (2013), o discurso relativista absoluto é problemático, porque

[...] acaba por negar validade a toda forma de intromissão cultural e por representar uma força de reação a toda forma de integração, aproximação, ou intervenção, mesmo as de caráter humanitário, na medida em que este discurso vê na cultura uma antropologia natural em processamento. Nem o estupro de mulheres, nem o enforcamento em praça pública, nem a perseguição a minorias, nem as diversas formas de genocídio poderiam ser avaliadas como violações dos direitos humanos, na perspectiva de um relativismo absoluto (BITTAR, 2013, p. 114).

Ao buscarmos abordar a cultura em sala de aula de línguas adicionais, mediada pelo audiovisual, procuramos adotar a perspectiva intercultural, a fim de buscar a superação de atitudes como essas.

Na próxima seção, explicitaremos nossa visão a respeito do que é cultura e de como se manifesta. Trouxemos a discussão em virtude da necessidade de melhor compreensão a respeito da perspectiva intercultural adotada por esta pesquisa.

1.5.1 Definindo cultura

Salomão (2012) argumenta que o próprio ato de definir cultura é complexo, pois, apesar da sua etimologia derivar da prática agrícola e do cultivo, seu oposto é "natureza".

Inicialmente o termo cultura foi utilizado para definir a “ação de tratar”, de “cultivar”. A palavra é originária do latim “*culturae*” e já sofreu alterações ao longo do tempo, tanto de sentido quanto de estrutura. “Cultura” refere-se tanto ao cuidado e tratamento do plantio quanto ao desenvolvimento pessoal do indivíduo, com ênfase nas suas capacidades intelectuais e educacionais.

Morin (2004) entende que o termo carrega em si uma multiplicidade de representações e significados. Para o autor,

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (MORIN, 2004, p. 56).

O conceito de cultura implica no reconhecimento daquilo que distingue o ser humano dos outros animais: a capacidade de “produzir” cultura por meio de suas relações e interações. A cultura é parte de quem nós somos e se expressa de diversas maneiras, assim, não é algo homogêneo, estático e ideológico. Também é válido ressaltar que se manifesta de acordo com a época e sociedade que a compõe, sendo constantemente reconfigurada.

De acordo com Morin (2004, p. 57), as culturas “integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora”. Conforme Salomão (2012), a

cultura ainda pode ser vista em termos de comunicação intercultural, ou seja, um processo ou habilidade interacional, o que envolveria a capacidade e habilidade de entrar em diferentes culturas e comunicar-se eficazmente e adequadamente, estabelecer e manter relacionamentos e levar a cabo tarefas com pessoas de outras culturas (SALOMÃO, 2012, p. 76).

Essas noções adotadas pautam-se em uma perspectiva mais “aberta”, distanciando-se de uma égide que pensa a cultura como um sistema fechado em si mesmo. Sistema esse que, se abordado no ambiente escolar, é capaz de solidificar ainda mais o paradigma monolíngue. Não há como desvincular escola de cultura. Considerando que não há teoria neutra, os currículos escolares consequentemente não são desinteressados e refletem também as relações de poder entre os indivíduos e a sociedade. Moreira e Candau (2003) afirmam que

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

É de fundamental importância que a escola seja o campo de debate e de problematização, que articule em sua prática conhecimento, leitura de mundo, saberes relacionados à prática social, à criatividade e à criticidade para a construção de um saber intercultural.

1.5.2 Interculturalidade, audiovisual e ensino

Aguilera Reija *et al.* (1996, p. 184-185) concebem interculturalidade como “uma consciência crítica e de convivência respeitosa do indivíduo com a cultura do outro, e é essa visão que determinará sua postura diante do diferente”. O falante intercultural seria aquele que compreende a multiplicidade cultural existente e é capaz de concebê-la, tanto como diferente quanto complementar.

A questão torna-se complexa, um desafio que deve vincular as propostas de educação intercultural à perspectiva da interculturalidade crítica. De acordo com Candau (2012),

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade (CANDAU, 2012, p. 45-46).

Essa forma de pensar e agir que estimula o diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos e culturas é indispensável à construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. A autora defende e ao mesmo tempo problematiza a perspectiva intercultural, afirmando a existência de três diferentes concepções relativas à interculturalidade: 1) relacional; 2) Funcional; e 3) Crítica. Para ela, o objetivo da interculturalidade crítica é:

Questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2015, apud CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 156).

A interculturalidade se propõe à construção de uma sociedade mais igualitária, atuando de forma crítica. Questiona “certezas” que favoreceram a construção das desigualdades entre culturas, raças e gêneros e que promoveram e ainda promovem a marginalização e o apagamento daqueles que não são considerados parte da cultura hegemônica.

Concebe a cultura a partir de uma perspectiva transeunte, na qual há sempre um processo contínuo de construção e (re)construção, que favorece a utilização de múltiplas linguagens, estimulando processos colaborativos de ensino-aprendizagem na escola.

Para o ensino de línguas, a perspectiva intercultural traz diversas implicações, não basta apenas ser competente comunicativamente, é necessário que haja um engajamento crítico-reflexivo por parte do aprendiz. Sendo assim, a competência intercultural é compreendida como

[...] a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência deverá entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma (SALOMÃO, 2012, p. 90).

Ainda segundo a autora,

A abordagem intercultural estaria baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma a outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural, na busca de uma visão não etnocêntrica (SALOMÃO, 2012, p. 97).

Partindo dessa premissa, adotar a perspectiva intercultural atrelada ao ensino de línguas se deve à importância de um ensino que leve em consideração a diversidade cultural presente na língua-alvo estudada, gerando um conhecimento que se propõe a formar indivíduos que sejam capazes de atuar e agir na sociedade conscientemente.

O desenvolvimento da perspectiva intercultural na sala de aula objetiva não apenas formar um aluno capaz de se expressar em uma língua adicional, mas também tolerante e empático frente ao diverso e conhecedor de si e do outro. Todavia, a fim de que isso ocorra, é necessária

[...] uma questão de olhar além das palavras e ações e abraçar múltiplos, mutáveis e conflituosos mundos discursivos, nos quais a circulação de valores e identidades entre as culturas, as inversões e até invenções de sentidos estão frequentemente escondidas atrás de uma falsa ilusão de comunicação eficaz (SALOMÃO, 2012, p. 103).

Consideramos que o uso do audiovisual em sala de aula de línguas adicionais, assim como de qualquer disciplina que se proponha a um ensino com vistas à interculturalidade, pode ser um meio capaz de problematização da realidade, possibilitando esse reconhecimento das diferenças e promovendo a alteridade.

No capítulo seguinte, traremos um resumo do que foi abordado neste capítulo teórico. Posteriormente iniciaremos nossas reflexões a respeito das metodologias adotadas na realização desta pesquisa. Faremos menção dos colaboradores e das perspectivas levadas em consideração para elaboração e desenvolvimento da SEAR, no contexto da sala de aula de língua adicional.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa ou estudo, vários fatores podem influenciar nessa escolha. Nesse primeiro momento, soma-se à proposta a necessidade de traçar um desenho metodológico que possa cumprir com os objetivos da pesquisa. Perguntas do tipo: como escolher a abordagem metodológica adequada? O estudo deve ser quantitativo ou qualitativo? Quais métodos para coleta de dados devem ser utilizados?

Neste estudo, alguns caracteres foram postos em questão no momento de escolha do percurso metodológico a ser seguido: o tipo de pesquisa, o contexto e os seus colaboradores, os instrumentos para a geração de dados, os pressupostos para a elaboração de um produto e as suas justificativas.

Consideramos que a escolha do perfil metodológico que corresponda aos nossos objetivos e oriente o processo de abordagem, geração e análise dos dados, bem como a construção de um produto final, dirige-se à viabilidade, disponibilidade de tempo e recursos e à efetividade do estudo investigativo. Este capítulo busca traçar um norte para esta pesquisa, que seja capaz de orientar não só a professora-pesquisadora, mas também os possíveis leitores quanto ao desenvolvimento deste trabalho.

Consideramos que o ensino mediado pelo audiovisual potencializa a aprendizagem e oferece uma maior participação do aluno, transformando-o em ator do ensino-aprendizagem de uma língua adicional, permitindo um novo olhar diante audiovisual. Inicialmente nos deteremos a refletir sobre a tipologia de pesquisa que foi utilizada, visando um ensino intercultural crítico de línguas, mediado pelo audiovisual.

2.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Quanto à natureza desta pesquisa, caracteriza-se como aplicada, pois busca contribuir para fins práticos. Além de identificar os possíveis problemas que estão envoltos no ensino de línguas adicionais, a falta de interesse dos alunos, as crenças negativas a respeito da aprendizagem de línguas na escola e os usos inadequados do audiovisual em sala de aula, busca também refletir sobre a prática, buscando metodologias e estratégias que possam tornar o ensino mais significativo e contextualizado.

Quanto à abordagem, objetivamos conhecer as crenças dos alunos relativas ao “outro” e ao seu universo linguístico e sociocultural. Para tanto, utilizamos técnicas e instrumentos de observação que privilegiam a análise qualitativa dos dados obtidos, como questionários semiestruturados e a observação em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) esclarece que na pesquisa qualitativa, “[...] o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam”.

O foco da pesquisa qualitativa não se centra na quantidade dos dados obtidos, mas, no reconhecimento que determinados dados, mesmo que mínimos, podem servir de base para entender um contexto maior, levando-se em conta as crenças, percepções e relações dos sujeitos envolvidos. A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se por considerarmos que a natureza das intervenções se caracteriza como dinâmica, em desenvolvimento e mutável. Desse modo, faz-se necessário entender os efeitos holísticos da pesquisa sobre os participantes.

Quanto à tipologia, baseamo-nos na pesquisa-ação, pois visamos à intervenção na realidade social do discente na sala de aula de línguas adicionais. Engel (2000) afirma que a pesquisa-ação tem um caráter cíclico e é composta por fases, como expostas na Figura 5:



Fonte: Adaptado de Engel (2000).

O *lócus* para o desenvolvimento desta pesquisa justificou-se por ser a única escola estadual que está situada na cidade em que a professora-pesquisadora reside e também por ter sido a instituição que estudei os anos finais do ensino

fundamental e o nível médio, entre os anos de 2000 e 2009. Desde aquele tempo até a atualidade, muita coisa mudou e outras ainda seguem semelhantes.

Nos primeiros contatos com a instituição e com a diretora da escola, um problema chamou a nossa atenção: a falta de um professor de línguas. Apesar de a escola ter em sua grade curricular as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola, o professor regente das disciplinas estava de licença e não foi substituído nos meses em que esteve ausente. Talvez por esse motivo, nos primeiros contatos com a turma, apesar deles se mostrarem curiosos com a oportunidade de terem aulas de línguas adicionais novamente, percebemos que estavam desmotivados.

Também ficou evidenciada a existência de algumas crenças comuns na aprendizagem de língua espanhola. Entre elas, a de que o espanhol seria uma língua fácil e para tal aprendizagem deveria se aprender principalmente a gramática. O que poderia ser um empecilho à nossa abordagem de ensino, visto que focamos em um ensino intercultural cuja gramática, apesar de presente, fica em segundo plano.

De acordo com Thiollent (1998), são seis os principais aspectos da pesquisa-ação:

Há ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; essa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem encaminhados sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada; há, durante o processo, acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretendemos aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e dos grupos considerados (THIOLLENT, 1998, apud PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66).

A pesquisa-ação volta-se para uma *práxis* e é instrumento apropriado pelo qual nos pautamos, já que busca intervir no cotidiano escolar de forma inovadora. Como professora-pesquisadora, ao entrar no ambiente escolar, elaborando um produto didático voltado ao ensino intercultural de línguas, cujo elemento mediador é o audiovisual, fomos confrontados não apenas pelos conhecimentos teóricos e

práticos adquiridos ao longo dos anos na graduação e em sala de aula, mas também por minhas crenças em relação a uma perspectiva de ensino, julgada como “adequada e necessária” aos dias atuais.

Um desafio guiado pela ânsia de motivar os alunos a aprenderem línguas, mas também de um (re)fazer pedagógico que é indispensável, quando se trata do ensino-aprendizagem: o refletir sobre a prática e, se necessário, (re)ver e (re)inventar-se.

Como nossos olhares se voltam para um ensino intercultural crítico de línguas adicionais, filiamo-nos também aos pressupostos da Linguística Aplicada (In)disciplinar, pois a percebemos como algo que “[...] explode a relação entre teoria e prática” (MOITA LOPES, 2006, p. 100). A LA (In)disciplinar lida com assuntos do cotidiano de forma a problematizá-los, questionando uma lógica impositiva e criando novos meios de inteligibilidade.

A Linguística Aplicada (In)disciplinar é responsiva, consciente do contexto em que está inserida e insubmissa ao ponto de questionar certezas enrijecidas pela sociedade. Para a LA (In)disciplinar, “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2006, p.22).

Mais que compreender o mundo ou explicá-lo, uma abordagem pelo viés da LA (In)disciplinar busca a transformação. O autor defende uma Linguística Aplicada que seja crítica, que esteja atenta às transformações sociais e que seja de igual modo responsiva à vida social.

Procuramos em nossa pesquisa ter esse olhar aguçado e sensível. Tanto os procedimentos de geração de dados quanto os instrumentos formulados, bem como os fundamentos teóricos utilizados durante o processo, foram revistos, reformulados e repensados em diversos momentos.

Levando-se em conta o complexo processo no qual o ensino-aprendizagem de línguas adicionais está envolvido, também estivemos suscetíveis a alterações e modificação quando necessário. Procuramos, durante o desenvolvimento da pesquisa-ação e diante dos dados gerados e vividos, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva intercultural e voltada para os multiletramentos, os quais abrangem os alunos e a professora-pesquisadora, pois refletem a maneira como vemos o mundo e como somos afetados por ele.

2.1.1 Pesquisa-ação

A escolha da pesquisa-ação para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se pelo fato dela permitir à professora-pesquisadora uma relação maior com o seu objeto de estudo.

Nas palavras de Severino (2007), a pesquisa-ação

[...] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Diante dessa citação é possível evidenciar algumas características da pesquisa-ação, são elas: a participação ativa, tanto do pesquisador quanto do pesquisado; o que pressupõe uma ação planejada, o pesquisador é percebido como aquele que tem um maior envolvimento com os dados gerados, o que requer também mais sensibilidade e cuidado na interpretação desses dados.

A pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do ensino médio regular, em uma turma de 12 alunos; entretanto, apenas 9 frequentavam às aulas. O professor responsável pelas disciplinas de línguas adicionais (inglês e espanhol) estava de licença, o que nos permitiu realizar a pesquisa de forma ininterrupta. Para o desenvolvimento da Sequência de Ensino-Aprendizagem Realizada - SEAR, a professora-pesquisadora ficou com duas aulas semanais em sequência, às quartas-feiras, nos meses de outubro e novembro de 2019.

A partir de um questionário inicialmente aplicado, a professora-pesquisadora elaborou a SEAR, com carga horária de aproximadamente 10 horas/aula, sendo distribuídas em 10 aulas de 45 minutos cada, incluindo a realização de atividades extraclasse e de avaliação final.

2.1.2 Etapas da pesquisa

Inicialmente, esta investigação consistiu no levantamento bibliográfico. Posteriormente, estabelecemos contato com a instituição que queríamos

desenvolver a pesquisa, com o objetivo de sabermos a disponibilidade da disciplina em questão (língua espanhola), bem como dos horários.

Após esse momento de conversa e liberação da instituição para realização da pesquisa, estabelecemos o primeiro contato com a turma escolhida. Realizamos uma sondagem oral referente aos interesses e motivações dos alunos em relação à aprendizagem da língua espanhola e, em seguida, aplicamos um questionário semiestruturado (Apêndice 1).

O questionário foi composto por quinze questões distribuídas nos seguintes tópicos: 1) Línguas adicionais e interculturalidade; 2) Tecnologias digitais; e 3) Audiovisual. O objetivo da aplicação desse instrumento foi conhecer a relação dos alunos com o objeto de estudo da professora-pesquisadora para que, a partir desse reconhecimento, fosse elaborada a SEAR.

Por concebermos o audiovisual como um potencial mediador no ensino-aprendizagem de línguas, com o intuito de despertar a consciência intercultural e crítica dos estudantes, optamos por utilizar em sala diferentes gêneros, com o objetivo também de observar o engajamento dos estudantes com esses recursos.

Posteriormente, a professora-pesquisadora, de posse dos materiais obtidos, procurou analisá-los criticamente, elaborando o terceiro capítulo deste trabalho, cujo objetivo foi refletir sobre sua prática, buscando caminhos para os problemas encontrados e revisando a construção da SEAR desenvolvida.

2.2 A PESQUISA: CONTEXTO E COLABORADORES

2.2.1 A escola

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, localizada em uma cidade do cariri ocidental paraibano. A cidade, com pouco mais de dois mil habitantes, é uma das menores do estado da Paraíba. Possui apenas duas escolas, uma da rede municipal e outra estadual.

Diante dessa realidade, a escola estadual tem oferta de cursos no horário vespertino e noturno, nas modalidades Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há um total de 98 alunos matriculados no geral, distribuídos em 05 turmas; três turmas de ensino médio regular, contendo 25 alunos no 1º ano; 23 no 2º; e 12 alunos no 3º ano. Os demais alunos, aproximadamente 38, estão matriculados no Ensino Médio, na modalidade EJA. O quadro de funcionários é

composto por 09 professores e 07 funcionários, distribuídos entre as áreas da limpeza, cozinha e direção escolar.

Ao longo dos anos, com a implantação do Instituto Federal (IF) e de escolas técnicas em cidades próximas, o número de alunos foi reduzido consideravelmente. Além disso, apesar de os alunos estarem matriculados nas disciplinas de línguas adicionais (inglês e espanhol), há algum tempo não estavam assistindo aulas, pois o professor responsável estava de licença. A escola também conta com um projeto de residência em matemática.

Em relação aos recursos de multimídias disponíveis, apesar de a escola não possuir uma sala específica para tal fim, conta com alguns equipamentos: 1 TV, 2 Datashow, 1 caixa de som pequena e outra de maior porte, 1 tela de projeção e 1 notebook.

2.2.2 Os alunos

Os colaboradores desta pesquisa foram nove alunos matriculados e frequentadores do 3º ano do ensino médio regular, com idade entre 16 e 18 anos. Como forma de proteger a privacidade dos alunos envolvidos na pesquisa, utilizaremos as iniciais de seus nomes.

A escolha da turma deu-se em virtude dos horários. Ao estabelecermos o contato com a escola e ser solicitado os horários, essa turma era a única que possuía duas aulas seguidas de línguas, às sextas-feiras. E como nosso objetivo era exibir produções audiovisuais, consideramos ser o mais recomendado.

No entanto, posteriormente, os horários foram modificados, o que prejudicou inicialmente a escolha por essa turma. Mas, em conversa com a diretora do estabelecimento e com a professora de história, esta nos cedeu uma de suas aulas. Assim, negociamos um novo horário, que ficou estabelecido às quartas-feiras, das 13h45 às 15h15.

A escolha por essa turma em especial deu-se também por ser a série final do ensino médio. Como professora-pesquisadora, busquei perceber as motivações e interesses desses alunos com o ensino-aprendizagem de línguas e em relação às suas perspectivas após o ensino médio.

Com o objetivo de sondar os alunos, conhecendo melhor a relação desses com o objeto de nossa pesquisa, aplicamos um questionário antes do início das

aulas. Dos 12 matriculados, apenas nove responderam ao questionário inicial, pois eram os únicos que estavam presentes no dia da aplicação.

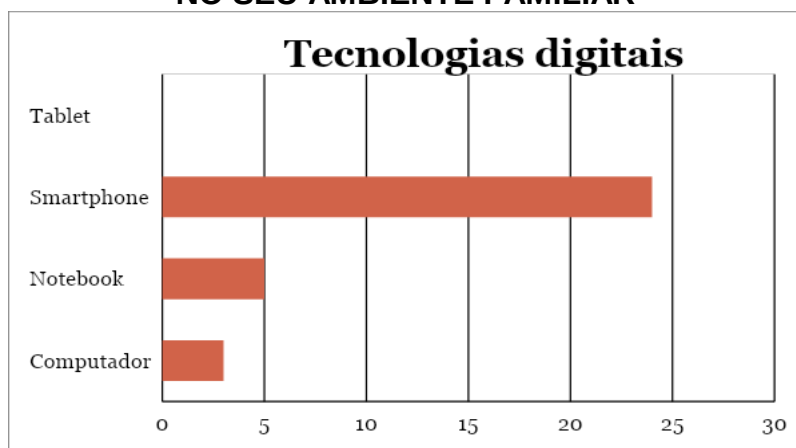
Para esclarecimentos, trouxemos algumas informações retiradas do questionário, as quais julgamos serem relevantes para o conhecimento do perfil discente. O questionário semiestruturado foi elaborado com base em três temáticas que consideramos essenciais: 1) Tecnologias digitais; 2) Audiovisual/cinema; e 3) 1) Línguas adicionais e interculturalidade.

Nos tópicos a seguir, refletiremos sobre as respostas dos alunos, buscando evidenciar algumas características da turma, na qual foi desenvolvida a pesquisa. Discorreremos inclusive em relação a algumas crenças e atitudes diante da língua aprendida.

2.2.2.1 Tecnologias digitais

A primeira informação refere-se às tecnologias digitais. Todos os alunos responderam que possuíam algum tipo de tecnologia digital em suas casas, em maior ou menor número. Analisemos o Gráfico 1 que trata dessa temática:

GRÁFICO 1 - ACESSO DOS PARTICIPANTES ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO SEU AMBIENTE FAMILIAR



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como é possível observar, destacou-se entre os recursos o *smartphone*, sendo o mais utilizado por ser de ordem pessoal. Além disso, a quantidade de *smartphones* citados, mais de 20, supera a quantidade de participantes da pesquisa o que pode evidenciar que o acesso a essa tecnologia não se restringe ao aluno, mas também aos seus familiares. Em seguida, tivemos destaque para o *notebook* e o computador.

A maioria dos alunos afirmou possuir acesso à internet em suas casas. Entre os que responderam, apenas uma aluna disse não possuir. Com relação ao tempo gasto por dia na internet, as respostas variaram entre 03 a 19 horas; quatro dos alunos afirmaram passar mais de 10 horas on-line por dia.

Quando perguntado se eles já buscaram ou buscam outras formas para aprender línguas adicionais, além das aulas na escola, quatro deles responderam negativamente. Cinco alunos afirmaram positivamente, um deles através de aulas presenciais, no contraturno escolar. Os demais relataram o uso das tecnologias digitais com acesso à internet para aprenderem línguas, citando aulas on-line, sites estrangeiros ou através de aplicativo de línguas, como o *Duolingo*.

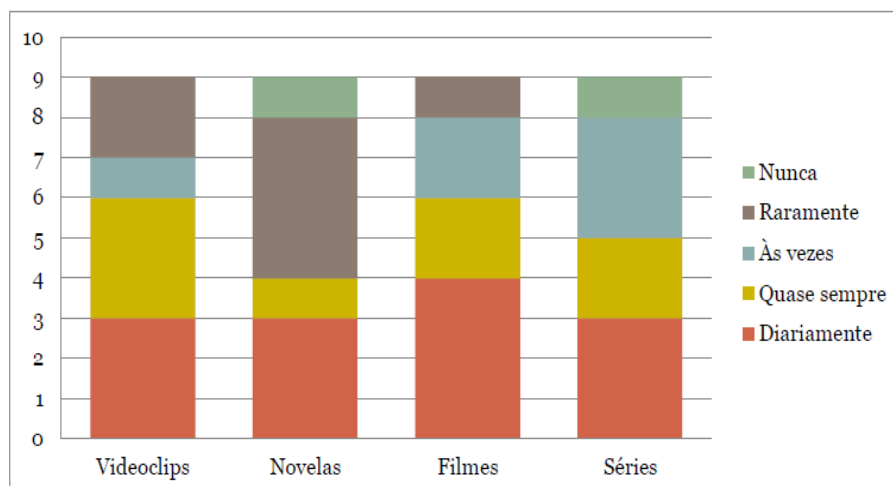
2.2.2.2 Audiovisual/cinema

No que concerne à frequência do tempo utilizando a internet, com o intuito de ver algum gênero audiovisual (séries, novelas, filmes, etc.), os alunos afirmaram assistir com mais frequência a filmes e séries. Talvez essa afirmativa se justifique devido à popularização das plataformas digitais de *streaming*⁶, por exemplo, a *Netflix*. Cinco, dos nove alunos, citaram que usam essa plataforma, quando perguntamos quais sites eles utilizavam para assistir. Diante da diversidade de recursos e possibilidades, o que pareceu atrair menos os alunos foi a novela.

No Gráfico 2, é possível observar a relação dos alunos com os gêneros audiovisuais no dia a dia, ou seja, com qual frequência os alunos utilizam essa linguagem.

⁶O streaming é uma tecnologia de transmissão instantânea de dados pela internet, principalmente, áudio e vídeo. Por meio do serviço, é possível assistir a filmes ou escutar música sem a necessidade de fazer download, o que torna mais rápido o acesso aos conteúdos online. Para mais informações acessar: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou-na-web.html>. Acesso em: 24 de nov. de 2019.

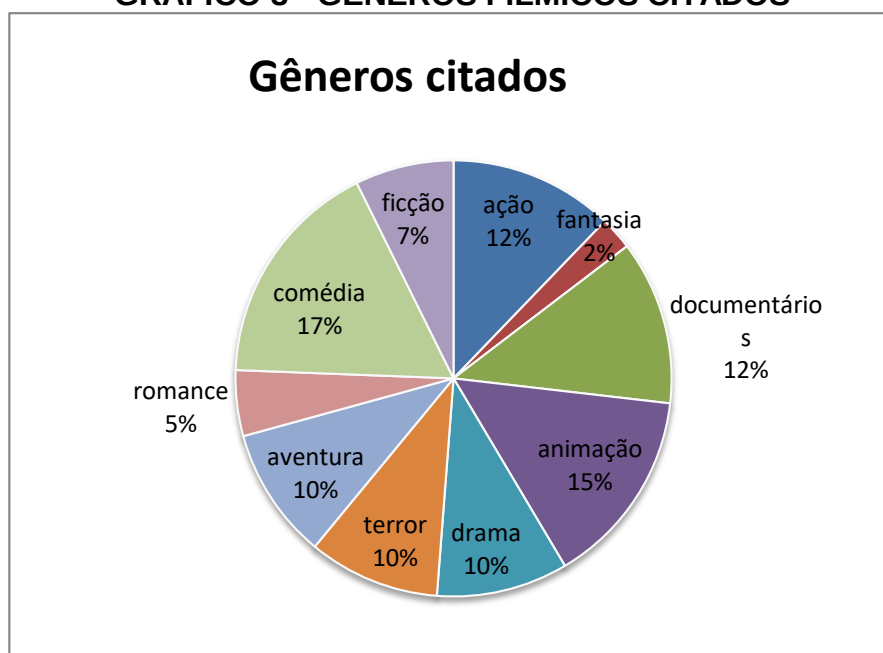
GRÁFICO 2 - GÊNEROS AUDIOVISUAIS MAIS VISTOS PELOS PARTICIPANTES



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Constatamos que a relação dos alunos com os gêneros que compõem o audiovisual é bem diversificada. Todos os alunos citaram que veem algum tipo de produção audiovisual diariamente. Sejam filmes, novelas, séries ou videoclips. Isso sem levarmos em consideração as produções com menos rigor técnico, principalmente as difundidas pelas redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e que são produzidas, às vezes, pelos próprios usuários. O Gráfico 3 expõe as preferências fílmicas que os participantes desta pesquisa possuem:

GRÁFICO 3 - GÊNEROS FÍLMICOS CITADOS



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre os gêneros fílmicos mais citados, destaca-se, em primeiro lugar, a comédia, com 17% dos votos; seguido das animações com 15%; e em terceiro, os documentários. O que menos se destacou foi o gênero fantasia, com apenas 2% dos votos totais.

Ao serem questionados quais filmes ou séries eles preferiam, a maioria citou séries norte-americanas, tais como: *BreakingBad*, *Agentes SHIELD*, *Riverdale*, *Teen Wolf*, *The Vampire Diaries*, *Legacies*, entre outras. Isso revela ainda o grande poder da indústria cinematográfica americana e do inglês enquanto língua. Percebemos também uma abertura para a diversidade, visto que entre as séries citadas, três são produções espanholas: *Elite*, *La casa de Papel* e *Vis a Vis*, séries originais da plataforma de *streaming Netflix*.

A indústria cinematográfica teve dois grandes difusores desde o seu surgimento até a primeira metade do século XX, na Europa. Com o início da Primeira Guerra Mundial, surgem, nos Estados Unidos, os grandes estúdios, principalmente o de *Hollywood*, que colocam esse país como o principal expoente dessa arte no mundo, através de gêneros policiais, *western*, musical e de comédia, como disserta Di Camargo (2020a). E como veículos de ideologias, buscavam convencer, instigar, entreter e difundir a cultura norte-americana em tempos de guerra.

Hoje a indústria cinematográfica americana ainda possui grande destaque no mundo, porém, outras produções vêm ganhando espaço e seguidores. Há uma abertura maior para materiais audiovisual cuja língua materna não é o inglês. Há cineastas e diretores que vêm se consagrando longe dos holofotes estadunidenses, dentre eles destacamos: Pedro Almodóvar (Espanha), Alfonso Cuarón e Guillermo del Toro (México) e Fernando Meirelles (Brasil).

A partir das respostas, é possível perceber uma relação com o audiovisual que se estende aos serviços de *streaming* de vídeo e os alunos têm acesso a uma diversidade de produções próprias dessas plataformas, com ênfase nas produções espanholas, como citadas anteriormente pelos alunos.

Napolitano (2015) orienta os professores a procurarem conhecer a cultura cinematográfica da classe, não tentando impor a sua cultura para o aluno, mas dialogando com o universo dele. Essa estratégia, se adotada, pode ser um veículo para a otimização das atividades escolares com o audiovisual, por exemplo.

2.2.2.3 Línguas adicionais e Interculturalidade

Quando questionamos os colaboradores se acreditavam ser importante estudar uma língua adicional, a maioria (8 alunos) afirmou positivamente. Destacamos alguns comentários a seguir:

L.A: Sim, porque para ingressarmos em qualquer profissão precisamos saber de outra língua, para fazer uma viagem para fora do Brasil e porque também as propagandas e gírias são ou em espanhol ou inglês. Às vezes é ruim ler e não entender nada do que está escrito.

L.C: Sim, porque ajuda em provas do ENEM e se você tiver interesse em sair do Brasil.

N.B: Sim, pois em casos de viagens internacionais ou intercâmbios e até provas é de suma importância você está ciente do que fala e escreve.

D.M: Claro. Do meu ponto de vista eu pretendo ir para outro país, então aprender outra língua é necessário (**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019).

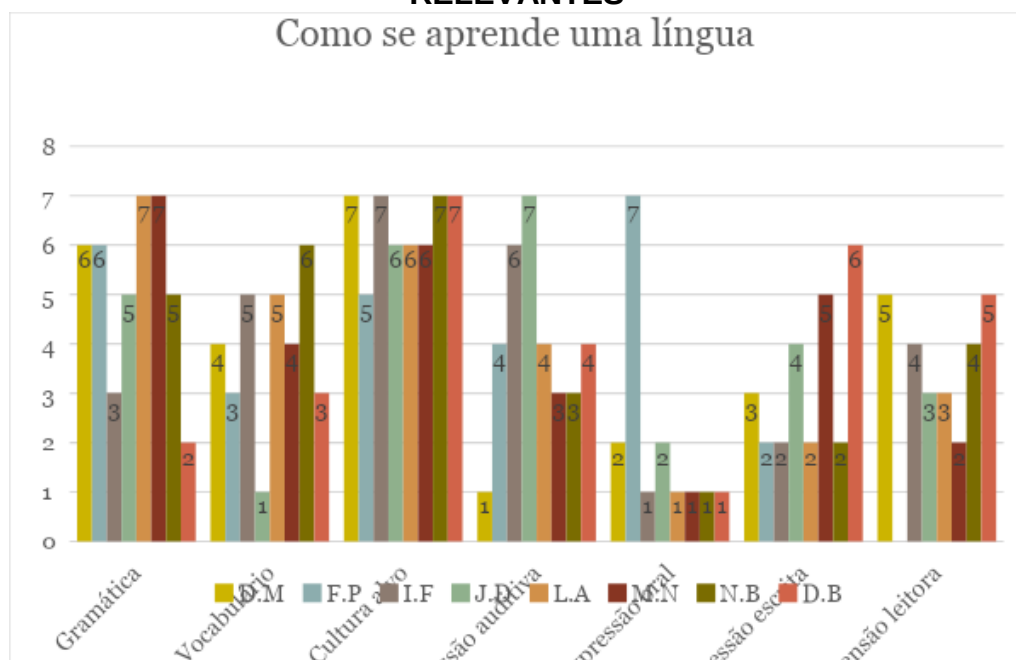
Para os participantes, a relevância de aprender uma língua incide, principalmente, no interesse por viagens internacionais. O que não foi ressaltado pela única resposta negativa: “D.B: Não, porque eu só vou ficar no Brasil”. Outras questões são o fato de uma língua adicional poder contribuir para a imersão no mercado de trabalho e para a realização de provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outras respostas indicam uma abertura maior dos participantes para um saber intercultural, como é possível observar nos seguintes comentários:

M.N: Sim. Para aprender e saber um pouco mais sobre outras línguas.

I.F: Sim, hoje no mundo tem todo tipo de gente (**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019).

Esses últimos apontam para uma perspectiva que vai ao encontro do conhecimento acerca do “Outro”, e não apenas para cumprir objetivos laborais ou puramente estudantis. Quando perguntado aos alunos: “como você acredita que se aprende uma língua adicional?”; de outro modo, “ao aprender uma língua, o que se deve aprender?”, enumerando em ordem de importância, 01 como mais importante e 07 menor relevância, obtivemos o seguinte:

GRÁFICO 4 - APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - ASPECTOS MAIS RELEVANTES



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na visão dos participantes, os conteúdos que devem ter mais destaque na sala de aula, quando se trata de ensino-aprendizagem de línguas, são a expressão oral e a expressão escrita. Quanto ao considerado menos relevante pelos colaboradores, destaca-se a cultura-alvo. Nesse sentido, outro questionamento foi feito: “qual a definição/noção de cultura que você possui e o que entende por cultura?”

As respostas foram bem diversificadas, aludindo a uma perspectiva mais rígida da noção de cultura, conforme os relatos:

M.N: É uma tradição que nunca morre.

N.B: Cultura para mim é tudo aquilo que é feito repetitivamente, onde surge uma tradição (Fonte: Dados da pesquisa, 2019).

Outros, no entanto, relacionaram com algo mais fluido e plural, envolvendo uma diversidade de manifestações, a dança, as línguas, as crenças, os costumes, os hábitos em geral.

F.P: Inclui o conhecimento, a arte, as crenças, lei, moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano.

L.A: Cultura é tudo aquilo que define uma região, cidade, país. Como músicas, danças, crenças, povos, etnias entre outros (Fonte: Dados da pesquisa, 2019).

Sabemos que no ambiente escolar há um conjunto de crenças e percepções sobre o que é o ensinar e aprender, tanto por parte dos alunos como demais atores educacionais. Em relação ao ensino de língua, a questão torna-se complexa, pois as crenças que os professores e alunos têm sobre o ensinar-aprender influencia na forma como é transmitido e absorvido pelos alunos.

Pensando nessas questões e pelo fato de a professora-pesquisadora não ser a regente da turma, optou-se, no questionário, por explorar algumas questões conceituais a respeito da importância de se aprender uma língua adicional. Indagamos sobre quais conteúdos deveriam ser aprendidos e qual a percepção dos alunos a respeito do que era cultura.

Como aquela era nossa primeira experiência na turma, pelo fato de não conhecermos o alunado, buscamos entender a noção que eles tinham a respeito da cultura; pensando em suas práticas cotidianas, nas suas relações histórico-culturais e na relação eu/outro.

2.2.3 A Professora-Pesquisadora

A professora envolvida no desenvolvimento desta pesquisa é também a pesquisadora responsável pela sua realização em sala de aula e desenvolvimento da SEAR. Diante disso, neste item, deslocar-nos-emos para a primeira pessoa do discurso (Eu), a fim de trazer um pouco de nossa trajetória acadêmica.

No ano de 2010, ingressei no curso de Letras-Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI. O curso escolhido, Letras-Espanhol, inicialmente não era uma opção. A escolha do curso se deu pela curiosidade de aprender uma língua estrangeira e pela possibilidade de tornar-me professora.

Quando ingressei na Universidade, houve inicialmente um choque, pois no início da minha trajetória acadêmica possuía uma ideia muito limitada em relação à língua estrangeira. A crença que tenha motivado a aprendizagem do espanhol, talvez tenha sido a de ser uma língua fácil de aprender, pela semelhança com o português. Além disso, acreditava que para ensinar uma língua estrangeira era necessário dominar apenas o código e repassar aos alunos. Essa foi a visão inicial que possuía sobre o ensino de línguas, possivelmente adquirida nas aulas de inglês do ensino básico.

Desde a graduação, venho trabalhando e pesquisando sobre o audiovisual e a interculturalidade. Participei de Projeto de Iniciação Científica e Monitoria voltada para essas áreas. Ao final do curso, no segundo semestre de 2014, produzi a monografia intitulada: “As Artes como mediadoras socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol - Língua Estrangeira”. Além da graduação, também cursei uma Especialização em “Estudos Linguísticos e Literários” (UEPB-Campus VI).

Nossa experiência profissional se restringe ao nível superior, como professora substituta de Literatura e Língua Espanhola; e em Educação Profissional. Por isso, estive diante de um grande desafio, visto que não possuía experiência profissional no ensino básico.

Desde a graduação e agora no Mestrado em Formação de Professores, procurei defender o poder mediador do audiovisual para além dos muros da universidade, a fim de introduzi-lo também no cotidiano escolar. Não apenas pelo fato de possibilitar a aprendizagem da estrutura (morfologia, sintaxe, gramática) da língua; mas, principalmente, pelo caráter humanizador da linguagem e pela possibilidade de o professor refletir, junto com o aluno, sobre culturas e “mundos” distintos; pois nesse diálogo é possível desenvolver no aluno a criticidade, a interculturalidade e a alteridade.

1.3 INSTRUMENTOS PARA DESENVOLVIMENTO, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho foi realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Paraíba, de acordo com a resolução 466/12/CNS/NS, parecer de aprovação nº 3.600.361 (Anexo 1). Em um primeiro momento, estabelecemos contato com a instituição de ensino, na qual queríamos realizar a pesquisa. Após a liberação para a realização, tivemos o primeiro contato com os alunos-colaboradores. Realizamos a apresentação da proposta, negociação de horários e escolha da turma. Aplicamos o questionário semiestruturado, com o intuito de observar as percepções dos colaboradores a respeito do ensino mediado pelo audiovisual, assim como suas crenças em relação à aprendizagem de línguas e culturas. O Quadro 1 apresenta uma síntese do processo de geração dos dados.

QUADRO 1 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

INSTRUMENTO	OBJETIVO	MOMENTO DA PESQUISA	QUEM PRODUZIU
Questionário inicial	Sondar os alunos a respeito das suas motivações e experiências relacionadas ao audiovisual e à interculturalidade.	Primeiro contato com a turma (23/10/2019).	Professora-pesquisadora.
Gravação das aulas em áudio	Registrar as reflexões e percepções dos alunos a respeito das discussões realizadas em sala.	Durante o desenvolvimento da SEAR.	Alunos-colaboradores.
Diário de campo	Registrar o dia a dia do pesquisador, suas sensações, experiências e percepções.	Antes, durante e depois do processo investigativo.	Professora-pesquisadora.
Atividades (SEAR)	Fomentar as discussões a respeito das temáticas abordadas.	Antes, durante e depois da exibição do audiovisual.	Alunos-colaboradores.
Questionário final (escrito e oral)	Refletir sobre o desenvolvimento da SEAR.	Ao término do desenvolvimento da SEAR (Última aula) (27/11/2019).	Alunos-colaboradores.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como instrumento de geração de dados, utilizamos as atividades e produções dos alunos, elaboradas ao longo da ministração do curso, levando em consideração suas participações e comentários em sala de aula. Foram realizadas também gravações das aulas em áudio e elaborado o diário de campo pela professora-pesquisadora.

Com o questionário inicial, buscamos sondar os participantes a respeito das temáticas que seriam abordadas durante o desenvolvimento da SEAR, de modo a perceber quais eram as visões dos participantes a respeito do ensino de língua, pautado em uma aprendizagem crítica intercultural, tendo o intuito de refletir e conhecer a cultura e suas manifestações. As gravações em áudio e a entrevista final (oral) serviram para registrar as percepções e reflexões dos alunos à medida que a SEAR foi desenvolvida.

Por último, o diário de campo se constituiu como um instrumento de anotações, sendo um espaço de reflexão e comentários individuais a respeito do dia a dia do pesquisador. Segundo Gerhardt e Silveira (2009):

Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas,

experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 76).

O diário de campo permite a descrição daquilo que o pesquisador vê, ouve e experiencia, a partir de sua subjetividade e diante das expectativas traçadas antes de sua intervenção.

Salientamos que foi primordial considerar a visão de todos os participantes envolvidos no contexto, no qual nossa pesquisa se desenvolveu. Utilizamos procedimentos que permitiram compreender melhor o contexto social, assim como o perfil e os sentidos (re)construídos pelos participantes durante a pesquisa. Assim, não nos detemos apenas ao produto/resultado final, mas em todo o processo, considerado um fator relevante.

A seguir, o Quadro 2 traz os principais teóricos utilizados e uma breve reflexão sobre suas teorias. Evidencia-se que estes são teóricos norteadores no processo de elaboração e aplicação da pesquisa-ação, bem como da construção da SEAR para desenvolvimento em sala de aula.

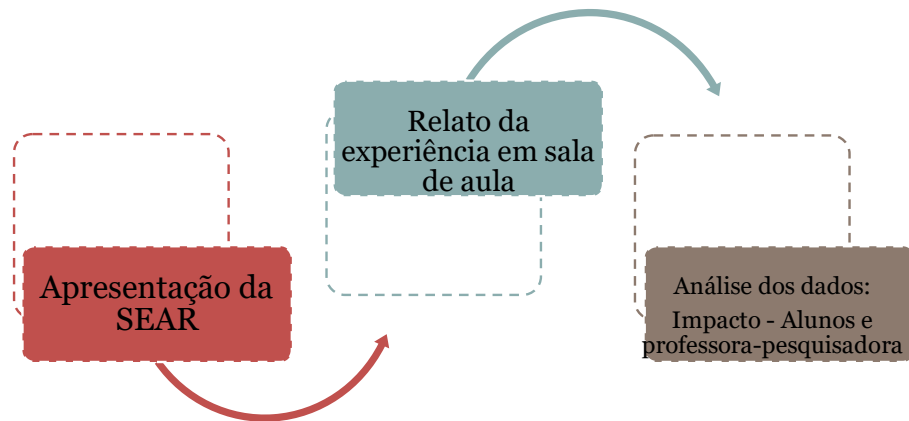
QUADRO 2 - TEÓRICOS E TEORIAS

TEÓRICO/ANO	TEORIAS	RESUMO
Figueiredo (2019) Rego (1995) (aborda a teoria histórico-cultural na educação).	Teoria sociocultural/histórico-cultural.	Considera que o homem é um ser social, formado e transformado pelo ambiente em que está inserido. A aprendizagem seria mediada e a interação provocada por essa mediação se daria pelo contato com outras pessoas e também através de artefatos culturais que influenciam e geram mudanças na forma como as crianças agem e se comportam (REGO, 1995).
Lev Vygostky (2005)	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).	Postula que o ensino, e inclui-se o professor nesse contexto, deve se adiantar a aprendizagem do aluno, o conhecimento real (Zona de Desenvolvimento Real) que o aluno possui. Busca instigar o aluno a desenvolver-se através daquele conhecimento que está por acontecer, que num primeiro momento será mediado, ou seja, só será possível através da ajuda de outros meios ou instrumentos de mediação; porém, posteriormente se tornará real (Zona de Desenvolvimento Real).
Mikhael Bakhtin (1997; 2006)	Dialogismo e alteridade.	Na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, as relações dialógicas são constituídas a partir da relação do <i>eu</i> com o <i>outro</i> , ou com <i>outros</i> . O que implica em uma dinâmica que evidencia as relações de alteridade como eixo central.

Edgar Morin (2004)	Teoria da Complexidade. Transdisciplinaridade.	O autor defende a reforma do pensamento, propondo um reaprender a pensar e assim uma postura diversa a que se vem tomando em relação à educação. Traz o conceito de transdisciplinaridade para ser pensada na escola, conceito esse integralizador. Reconhecendo na transdisciplinaridade uma forma organizadora do pensamento e das ideias, que pode não só colaborar para um projeto comum, mas que pode atravessar as disciplinas e produzir um conhecimento que faz parte do todo.
Rojo e Barbosa (2015)	Hipermodernidade e Multiletramentos.	Consideram que diante da sociedade atual (hipermodernidade) é necessário trabalhar na escola com a perspectiva dos multiletramentos. Partindo das culturas, gêneros, mídias e linguagens que o aluno tem acesso, buscar uma abordagem crítica que possa ampliar o conhecimento e o repertório cultural do aluno, visando outros letramentos.
Rojo e Moura (2012)	Multiletramentos na escola.	
Aguilera Reija <i>et al.</i> (1996) Candau (2008; 2013)	Interculturalidade e ensino.	A perspectiva intercultural na escola busca o reconhecimento do “outro”. O diálogo entre as diferentes culturas e grupos sociais, buscando a construção de uma “sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 52).
Napolitano (2003) Stefani (2010; 2015) Souza (2014)	Audiovisual e ensino de línguas adicionais.	Esses autores consideram o cinema como um recurso mediador do ensino de línguas, pois, pode conduzir o aluno a conhecer outra língua, cultura e modos de organização social e experiência política dos diversos povos, assim como suas particularidades linguísticas. E também promover, a partir de um novo olhar, a reflexão a respeito de realidades que já conhecemos, mas passam despercebidas. E é esse processo que possibilita a interculturalidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O capítulo seguinte será composto pelas análises e reflexões do desenvolvimento desta pesquisa. O processamento e análise dos dados se deu de modo descritivo e interpretativista. A Figura 6 é composta pelas três etapas de apresentação e análise dos dados.

FIGURA 6 - ETAPAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No próximo capítulo, descreveremos como se deu o processo de elaboração da SEAR, os objetivos, as justificativas e as hipóteses. O segundo momento contará com descrição detalhada de nossa experiência em sala de aula, o que será trazida por meio do diário de campo e das gravações em áudio.

Por fim, com a construção de nosso *corpus* de análise, a partir do diário de campo, gravações das aulas e das produções dos alunos, realizamos a análise à luz das teorias apresentadas, de modo a refletir sobre a nossa prática docente.

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, refletiremos sobre o percurso trilhado até aqui, discutindo alguns aspectos que foram considerados relevantes para a elaboração da Sequência de Ensino-Aprendizagem Realizada - SEAR, em especial, aqueles relacionados ao audiovisual e à interculturalidade. Também relataremos a experiência em sala de aula a partir da análise dos conteúdos abordados e dos discursos proferidos pelos alunos e pela professora-pesquisadora, através do questionário aplicado, das gravações de áudio e do diário de campo. O intuito é refletir sobre os possíveis impactos de uma abordagem intercultural na sala de aula de línguas adicionais por meio do audiovisual.

Objetivamos, nas páginas que seguem, responder à pergunta norteadora deste trabalho: Qual o impacto formativo, em alunos do Ensino Médio e na professora-pesquisadora, da mediação de interfaces audiovisuais, cuja finalidade incida na competência intercultural crítica?

3.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA: SEAR DE LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL

A escolha pela elaboração e desenvolvimento de uma SEAR ocorreu pela necessidade de um trabalho cíclico de pesquisa, aplicação e avaliação, tanto dos alunos quanto da professora pesquisadora. Também pela necessidade de cumprir com os objetivos deste Mestrado Profissional em Formação de Professores, o qual exige do mestrando, além da dissertação, um produto didático ao término.

De acordo com Garcia de Stefani (2015),

Espera-se, hoje, que a formação seja de alto nível científico; que relacione teoria e prática; que haja uma atividade profissional mais bem amparada por saberes da ciência e da educação e, principalmente, que haja uma transformação da figura do professor: de transmissor de saberes a prático reflexivo, clínico capaz de analisar uma situação problema, de fazer um diagnóstico e de propor soluções (GARCIA DE STEFANI, 2015, p. 49).

O referido Mestrado proporciona maneiras de refletir sobre a prática docente, a fim de elaborarmos caminhos para sanarmos as dificuldades encontradas. Somos impulsionados ao exercício de nossa capacidade reflexiva, o que também possibilita o desenvolvimento da autonomia, enquanto pesquisador e educador, uma vez que esse processo formativo gera conhecimento pedagógico e promove o compartilhamento de dúvidas e troca de experiências.

Utilizar o audiovisual como mediador do ensino e propor a produção de material didático voltado para sala de aula é um modo de refletir sobre a promoção do pensamento intercultural e o desenvolvimento da consciência crítica dos discentes sobre o outro e si mesmo.

A SEAR elaborada contém cinco módulos, elaborados com base nas horas-aulas concedidas pela escola. Há atividades para os professores desenvolverem em sala, comentários sobre as questões, sugestões de abordagens e de intervenções.

Baseia-se em modelos de sequência didática, a exemplo do modelo proposto pelo grupo de Genebra, que apresenta um trabalho organizado a partir de gêneros específicos (orais e escritos). Porém, como o audiovisual é um gênero/linguagem multimodal, consideramos na adoção de um modelo didático, um que se adaptasse à nossa realidade; o que foi pensado com base na natureza da pesquisa, no público-alvo e no modo de intervenção (pesquisa-ação).

Vale ressaltar que nosso objetivo principal não residiu no ensino de um gênero escrito, mas, em algo que possibilitasse ao aluno um letramento audiovisual, desenvolvendo-lhe a capacidade crítica com vistas à interculturalidade. Pensamos em um material que proporcionasse ao aluno um “encontro” com a cultura do outro, considerando a subjetividade deste, para uma formação crítica intercultural.

Para que o aluno possa reconhecer o outro, falante da língua-alvo aprendida, é necessário que ele saiba de seu papel no mundo, conheça sua própria identidade. Por isso, elaboramos a sequência de ensino multimodal a partir de três temáticas:

- 1) O eu e meu lugar de pertencimento;
- 2) O que temos em comum;
- 3) Descobrimento e conquista da América;

Trouxemos um panorama das aulas, com seus respectivos dias, título, objetivos e modelos didáticos utilizados durante a adoção do produto didático em sala de aula. Nos apêndices, é possível observar a SEAR completa, com as respectivas atividades e materiais utilizados. Vejamos o Quadro 3 com um panorama das aulas ministradas.

QUADRO 3 - PANORAMA DAS AULAS

Aula/Data	Título	Objetivos	Modelos didáticos
Apresentação da Proposta (23/10/19)	CONHECENDO A PROPOSTA	Apresentar aos alunos a proposta da pesquisa-ação.	Sondagem da professora referente aos interesses e motivações dos alunos. Aplicação de questionário.
Aula 01 (30/10/19)	O EU E MEU LUGAR DE PERTENCIMENTO	Refletir sobre quem somos e como o meio reflete nessa construção.	Trailer e fragmentos do filme “Medianeras” (2011).
Aula 02 (06/11/19)	O QUE TEMOS EM COMUM	Refletir sobre o conceito de cultura e diversidade cultural. Pensar a respeito da América latina e a identidade latino-americana.	Vídeo e música “Latinoamérica” de Calle 13. Imagens relacionada à temática da América Latina.
Aula 03 (13/11/19)	DESCOBRIMENTO E CONQUISTA DA AMÉRICA (ANTES).	Preparar os alunos para a exibição do filme.	Pôster e sinopse do filme “También la Lluvia”.
Aula 04 (20/11/19)	DESCOBRIMENTO E CONQUISTA DA AMÉRICA (DURANTE).	Questionar a visão eurocêntrica de descobrimento e conquista da América.	Filme “También la Lluvia”. Poema “Crônicas de índias”.
Aula 05 (27/11/19)	DESCOBRIMENTO E CONQUISTA DA AMÉRICA (DEPOIS).	Concluir o curso. Avaliar com os alunos a utilização da SEAR.	Filme “También la Lluvia”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A SEAR surgiu como uma tentativa de adequação do modelo de Sequência didática do grupo de Genebra para a realidade e prática escolar de uma

professora-pesquisadora, que não é a docente da turma, mas que ocupou esse lugar social por um curto período de tempo. A ideia inicial da SEAR é que fosse apresentado o audiovisual aos alunos aos poucos. Já que, apesar desses alunos serem nativos digitais e estarem imersos no mundo audiovisual de produção e circulação, o contato deles com outras línguas, em especial o espanhol, mostrou-se limitado. Apesar de relatarem assistir a filmes e séries produzidas por outros países, a maioria alegou que assistia de forma dublada. O Quadro 4 reúne o material audiovisual utilizado durante a aplicação da SEAR.

QUADRO 4 - GÊNEROS AUDIOVISUAIS UTILIZADOS

Módulo 1	Trailer “Medianeras” (2011)
Módulo 2	Videoclip “Latinoamérica”, Calle 13 (2010)
Módulos 3 ao 5	Filme “También la lluvia” (2010)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os audiovisuais escolhidos buscaram contribuir com o desenvolvimento da proposta. Além disso, elaboramos a SEAR com atividades para antes, durante e depois da exibição, mesclando outros gêneros multimodais relacionados ao audiovisual, como pôsteres, sinopses, imagens e música. No primeiro módulo, buscou-se trabalhar a identidade do indivíduo e seu lugar de pertencimento. O gênero audiovisual escolhido foi o trailer pertencente ao filme “Medianeras” (2011), conforme Figura 7. Nessa produção, são expostas imagens de construções e pontos turísticos da paisagem urbana de Buenos Aires/Argentina. Também são descritas as características físicas e pessoais dos dois personagens principais, que possuem diferentes percepções a respeito da cidade e de suas vidas.

FIGURA 7 - PÔSTER MEDIANERAS (2011)



Fonte: SEAR (2019).

O objetivo inicial foi que, a partir do trailer do filme “Medianeras” (2011), os alunos pudessem refletir sobre a percepção do personagem principal a respeito de Buenos Aires. Posteriormente, induzimos os alunos a refletirem sobre quem eles eram, suas características e suas motivações. Ao adotarmos a perspectiva sociocultural de Vygotsky e colaboradores, assim como a dialógica *bakhtiniana*, primamos pelo diálogo e discussão em sala de aula, a fim de criar um ambiente interativo que mobilizasse outras vozes além da nossa.

No segundo módulo, introduzimos questões relacionadas ao conceito de cultura e identidade latino-americana. O recurso audiovisual utilizado foi o videoclipe “Latinoamerica” (2011), do grupo porto-riquenho Calle 13. A música foi produzida com a participação de Toto la Momposina (Colômbia), Susana Bacca (Peru) e Maria Rita (Brasil) e ganhou dois prêmios *Grammy Latino*. Na produção, há uma mescla de poesia, crítica social e construção de uma identidade latino-americana. O clipe apresenta a beleza e a diversidade latino-americana através de lugares, paisagens e pessoas.

FIGURA 8 - IMAGEM DO VIDEOCLÍPE LATINOAMERICA, CALLE 13

Fonte: SEAR (2019).

Após essa etapa, os alunos, com a mediação do professor, deverão refletir a respeito da canção, expondo suas percepções e relacionando as imagens ao conteúdo. Souza (2014) argumenta que o audiovisual pode ser utilizado como meio para "[...] o (re)conhecimento crítico da diferença; encorajar a reflexão e o debate, desconstruir estereótipos negativos e, sobretudo, estimular momentos que fomentem a interculturalidade necessária para a integração latino-americana" (p. 114). O audiovisual em sala de aula, quando utilizado conscientemente pelo professor, pode ser um articulador de múltiplas vozes, promovendo o desenvolvimento da competência intercultural no aluno.

Do terceiro ao quinto módulo, optamos por utilizar o filme "También la lluvia" (2010), conforme Figura 9. A produção cinematográfica aborda duas temáticas principais: uma relacionada à chamada Guerra da Água, em Cochabamba, na Bolívia; e outra relacionada à Conquista da América.

FIGURA 9 - PÔSTER TAMBIEN LA LLUVIA



Fonte: SEAR (2019).

Em resumo, um diretor de cinema decide fazer um filme sobre Cristóvão Colombo. Ele busca ser o mais fiel possível aos textos oficiais da época, porém, os atores, a partir de seus personagens, começam a refletir e apresentar uma ótica mais crítica e menos glamourizada da Conquista da América. Enquanto que o produtor, preocupado com os gastos, decide realizá-lo na cidade de Cochabamba, por possuir mão de obra barata. No entanto, durante as gravações, começam vários protestos contra a proposta de privatização da água cujo ator principal do filme está envolvido e é um de seus líderes. Diante da diversidade de temáticas para serem exploradas no filme, escolhemos a de Cristóvão Colombo e da colonização e conquista dos povos indígenas na América.

De acordo com a autora Salomão (2012), a

[...] abordagem intercultural estaria baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma a outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural, na busca de uma visão não etnocêntrica (SALOMÃO, 2012, p. 97).

Na próxima seção, relataremos como ocorreram as aulas, incluindo os comentários e reflexões dos alunos. Traremos também as percepções da professora a respeito da prática em sala de aula.

3.2 DO EMPREENDIMENTO DIDÁTICO REALIZADO

Na condição de professora-pesquisadora, assumir uma sala de aula para desenvolver a pesquisa foi desafiador. Primeiro, porque não conhecíamos uma realidade anterior ao primeiro encontro com a turma. Estávamos em um ambiente desconhecido, com alunos que cursavam o último ano do ensino médio. Sem contar que a pesquisa estava ocorrendo no final do segundo semestre do ano letivo de 2019. Segundo, porque a turma, apesar de estar matriculada no componente curricular de língua espanhola, conforme os relatos, havia muito tempo que estava sem aulas, pois o professor regente estava afastado, não sendo substituído até então.

Não pretendemos expor fragilidades da escola ou de algum professor, mas esclarecer o ponto de partida em que foi desenvolvido este trabalho. Desde a elaboração do projeto de pesquisa e do produto didático, sempre tivemos a certeza da escola na qual desenvolveríamos nossa investigação: nessa instituição no interior da Paraíba e da qual fui aluna nos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A estrutura física da escola pouco mudou, alguns dos professores ainda permaneciam ali, resistindo às transformações que o tempo lhes impõe. Quanto aos alunos, obviamente esses já não eram os mesmos de outrora.

O primeiro contato com a turma ocorreu no dia 23 de outubro de 2019. O objetivo inicial foi apresentar a proposta aos alunos e saber se a turma escolhida gostaria de participar da pesquisa. Na ocasião, foram expostos os objetivos e motivações em relação à pesquisa ação. Após a aceitação dos alunos, foi pedido que respondessem ao questionário semiestruturado.

Sondando os alunos, a primeira crença que se manifestou foi em relação ao espanhol, como sendo de fácil aprendizado, visto ser parecido com o português. Parece-nos que essa é uma das crenças mais enraizada pelos brasileiros, em diferentes regiões e contextos. Nesse trabalho, ao abordarmos alguns conceitos sobre crenças e algumas delas sobre a aprendizagem de línguas, a famigerada "facilidade" de aprender espanhol é bem latente entre os falantes do português brasileiro.

Tal crença foi motivadora para os alunos aceitarem participar da pesquisa, sofrendo menos resistência por parte dos mesmos. Uma aluna inclusive comentou que seria diferente, caso as aulas fossem em inglês. E mais uma vez revela-se a crença do espanhol ser uma língua de fácil aprendizagem. Visão que não se aplica à aprendizagem do inglês.

Souza (2014, p. 100) argumenta que “[...] as crenças são parte dos conceitos cotidianos, que, por sua vez, não são constituídos somente por crenças”. Vemos um paralelo entre as crenças e a noção de conceitos cotidianos discutidos por Vygotsky. Neles, o indivíduo se desenvolve a partir do arcabouço cultural ao qual tem acesso. Esses “conceitos” são percebidos como “um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural” (REGO, 1995, p. 76). A palavra “linguagem” em si é isenta de ideologias, todavia, ela somente se materializa a partir de um *eu* e um *outro*. Logo, deixa de ser neutra, pois esses sujeitos estão mergulhados em um universo axiologicamente situado. Para Bakhtin,

A época, o meio social, o micromundo—o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos ‘luminares’ da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Os conceitos cotidianos são construídos a partir da experiência pessoal, concreta e cotidiana, sendo internalizados pelos sujeitos de maneira espontânea, assim como as crenças. Essas discussões revelam também uma base que se volta para o conceito bakhtiniano de alteridade, pois é na relação do sujeito com o outro que os horizontes das pessoas são alargados e as vozes são multiplicadas. O ser humano, pertencente a um grupo sociocultural específico, vivencia e opera sobre o material cultural a que possui acesso e assim confere inteligibilidade ao mundo.

Dessa forma, mesmo as crenças apresentando-se de maneira relativamente estável, ao longo das aulas, os alunos continuaram a falar que o espanhol era fácil, porque era parecido com o português. Essas visões podem ser (re)pensadas à medida que são postas em evidência e questionadas. Com os questionários em mãos, foram estabelecidos os horários das aulas e o período de desenvolvimento da SEAR, que inicialmente seria nas sextas feiras, durante o mês de novembro. Mas, devido a uma mudança no cronograma escolar, tornou-se inviável. Ficando estabelecido, após acordo com a professora de história que cedeu uma de suas aulas, que os encontros ocorreriam às quartas, das 13:45 às 15:30, em um total de duas aulas semanais.

Após essas considerações, relataremos o desenvolvimento da SEAR.

3.2.1 Módulo 1: O eu e meu lugar de pertencimento (30/10)

Essa aula foi iniciada com um Jogo de perguntas e respostas sobre a cultura e língua hispânica (Apêndice 2 - Quiz mundo hispano). A atividade foi pensada a fim de conhecer os alunos, mesmo que minimamente, e suas relações com a língua espanhola em suas diversas manifestações. A turma foi dividida em dois grupos e deveriam responder às perguntas do quiz. A professora-pesquisadora, buscando engajar e motivar a turma, fez um quadro para que cada resposta correta dos alunos correspondesse a uma pontuação.

Durante esse primeiro momento, os alunos se mostraram bem participativos, ajudando uns aos outros na busca pelas respostas corretas e, inclusive, corrigindo uns aos outros em alguns momentos. O conhecimento pôde ser compartilhado e cada um contribuiu para a realização da atividade.

Depois desse momento de descontração, houve a introdução dos conteúdos relacionados ao audiovisual. Nosso intuito era que os alunos pudessem identificar e aprender a respeito das produções audiovisuais, por exemplo, aspectos referentes à relação entre imagem e som e como se relacionam para produzir sentidos. Para tanto, antes da exibição do trailer, foi pedido aos alunos que respondessem à atividade 1 da SEAR.

FIGURA 10 - ATIVIDADE 1 – SEAR

Actividad 1: Relaciona la sinopsis con su cartel.

(Contratiempo, 2017) Adrian Doria, un joven empresario, despierta un día en la habitación de un hotel junto al cadáver de su amante. Acusado de asesinato, decide contratar los servicios de Virginia Goodman, la mejor preparadora de testigos del país. En el transcurso de una noche, asesora y cliente trabajarán para encontrar una duda razonable que le libre de la cárcel.	(Medianeras, 2011). Mariana y Martin viven en la misma manzana en diferentes edificios; pero, aunque sus caminos se cruzan, no llegan a encontrarse. Martín diseña páginas web. Mariana es arquitecta, pero trabaja como decoradora de vidrieras. Además de desilusiones recientes, los dos tienen muchas cosas en común. Viven en el centro, la ciudad los une y a la vez los separa.	(Qué Tan Lejos, 2006) Viaje de auto-descubrimiento de dos mujeres jóvenes mientras viajan por el Ecuador haciendo autostop en medio de un paro nacional. Esperanza no encontrará el país del postal que buscaba, ni Teresa el amor ideal en el que creía, pero el viaje les mostrará que al final del viaje hay otros lugares y otros amores posibles.
 [Texto]	 [Texto]	 [Texto]

Fonte: SEAR (2019).

A atividade foi constituída de três sinopses e pôsteres dos três filmes. E os alunos deveriam relacionar e encontrar seu correspondente. Foi pedido que alguns lessem e outros traduzissem as sinopses. Inicialmente essa proposta encontrou resistência, mas, aos poucos, os alunos foram participando mais ativamente. A resistência aqui descrita pode representar ou se justificar por diversos fatores, tais como as crenças e preconceitos dos alunos em relação que ao ensino-aprendizagem de línguas. Ou também estar relacionada com a realidade em questão, a título de exemplo temos a professora-pesquisadora que é a professora regente da turma ou a disciplina de língua espanhola, que apesar de estar na grade curricular dos alunos, não ser de fato estudada desde o início de ano letivo pelos mesmos.

Como a turma era pequena, também percebemos uma maior interação entre eles. Vimos que os alunos, mesmo não possuindo o domínio total do idioma, conseguiram relacionar cada imagem à sinopse. Isso revelou certo nível de letramento em relação a outros gêneros que fazem parte do universo audiovisual.

Posteriormente a professora-pesquisadora iniciou a exibição do trailer do filme "Medianeras" (2011). No início da exibição, notamos um desinteresse na maioria dos alunos em relação ao filme. Foi possível perceber certo incômodo dos alunos, pois o trailer não estava legendado, porém, à medida que era exibido, chamava-lhes a atenção.

Isso pôde revelar uma cultura escolar (e não só nesse espaço) que preza pela dublagem e tradução de filmes e mídias audiovisuais em geral. Diante do exposto, assistir a um filme sem estar legendado ou dublado revela-se como algo que inquieta, porque exige um nível maior de concentração do alunado. O que, muitas vezes, não ocorre por parte dos mesmos.

Na Atividade 2, módulo 1, voltada à interpretação mais específica a respeito da produção audiovisual, foi pedido que a partir da leitura do trailer os alunos descrevessem as características dos dois personagens principais (Martín e Mariana) e também pudessem refletir sobre a temática do filme, seu gênero e demais elementos compreendidos por meio do trailer.

Nosso intuito foi levar os alunos a identificar e aprender acerca das produções audiovisuais e dos aspectos referentes às múltiplas semioses presentes nessa linguagem. Como anteriormente discutido, o audiovisual possibilita práticas que favorecem multiletramentos, tanto digital quanto audiovisual.

A partir do trailer do filme "Medianeras" (2011), os alunos foram instigados a expressarem suas percepções a respeito das paisagens e acerca de Buenos Aires, cidade na qual está ambientada a película.

Além do trailer, também foi trabalhado um fragmento do filme a partir da exibição e posterior leitura e tradução do mesmo. E tudo foi realizado em conjunto com a turma.

FIGURA 11 - ATIVIDADE 2 - SEAR

Película "Buenos Aires crece descontrolada e imperfecta. Es una ciudad superpoblada en un país desierto. Una ciudad en la que se yerguen miles y miles de edificios sin ningún criterio. Al lado de uno muy alto, hay uno muy bajo, al lado de un racionalista, hay un irracional, al lado de uno de estilo francés, hay otro sin ningún estilo. **Probablemente estas irregularidades nos reflejen perfectamente, irregularidades estéticas y éticas.** Estos edificios que se suceden sin ninguna lógica demuestran una falta total de planificación. Exactamente igual es nuestra vida, la vamos haciendo sin tener la más mínima idea de como queremos que nos quede. Vivimos como se estuviésemos de paso en Buenos Aires. Somos los creadores de la cultura del inquilino... **Los edificios, como casi todas las cosas pensadas por el hombre están hechas para que nos diferenciemos los unos de los otros**".

Fonte: SEAR (2019).

Na citação, Martín, personagem principal, compara a vida cotidiana com os edifícios de Buenos Aires. Esta, cidade formada por uma paisagem irregular e pela falta de planejamento; aquela, representada por uma constante construção aferrada a inconstantes éticas e estéticas. Garcia de Stefani (2015) salienta que o cinema/audiovisual pode ser um veículo promotor da transdisciplinaridade, visto

[...] 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 (GARCIA DE STEFANI, 2015, p. 67).

Diante do exposto, o audiovisual, além de ser um material verossímil de comunicação para a aprendizagem de línguas, pode também apresentar a realidade a partir de óticas distintas, como é possível observar no trailer de *Medianeras* (2011). Após esse momento de reflexão, já no fim da aula, foi solicitado aos alunos que realizassem uma atividade extraclasse, na qual eles deveriam escolher um lugar ou objeto significativo e justificar tal escolha. Deveriam falar sobre quem são, seus sonhos e seus desejos. Essa última atividade não teve sucesso em sua realização, apenas duas alunas fizeram-na.

A realização de atividades escritas em sala e fora dela foi uma problemática para o desenvolvimento da pesquisa, no que se refere à geração de dados. Inicialmente, um dos instrumentos para esta investigação seria as atividades escritas elaboradas para a SEAR. Porém, como a turma desde o início se mostrou

resistente a atividades e a produções dessa ordem, ao longo das aulas, priorizamos as discussões orais em sala e a realização de atividades em grupo. O que também não foge às nossas reflexões, pois ficou evidente que uma forma de mobilizar os alunos e engajá-los nas discussões é adotar a perspectiva dialógica-interativa, que traz à luz as vozes sociais em um contexto/ambiente de interação. Nessa relação dialógica, o professor atua como mediador e os alunos como seres ativos no processo de construção do conhecimento.

3.2.2 Módulo 2: O que temos em comum (06/11)

A segunda aula, do módulo 2, teve por objetivo refletir sobre o conceito de cultura e diversidade cultural e também pensar a respeito da América Latina e da identidade latino-americana. Iniciamos a aula exibindo o videoclipe Latino-América (2011), do grupo porto-riquenho Calle 13. Posteriormente, distribuímos entre os alunos cinco frases para tratar de conceitos-ideias a respeito do que é cultura. O Quadro 5 a seguir possui as frases que foram utilizadas.

QUADRO 5 - CITAÇÕES⁷ SOBRE CULTURA

1	La cultura es el despertar del hombre. - María Zambrano.
2	La selección de un punto de vista es el acto inicial de una cultura. -José Ortega y Gasset.
3	La violencia sexual, racial, de género y otras formas de discriminación y violencia en una cultura no pueden ser erradicadas sin antes cambiar la cultura en sí. -Charlotte Bunch.
4	Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorpora esos elementos. -Umberto Eco.
5	Las diferencias de costumbres e idiomas no son nada en absoluto si nuestros propósitos son los mismos y nos mostramos abiertos. -J. K. Rowling.

Fonte: SEAR (2019).

Os discentes mostraram-se participativos em discutir as frases, inclusive dialogando entre si. Foi pedido que lessem e buscassem traduzir as citações. Essa aula proporcionou aos alunos vários momentos de reflexões. Os alunos puderam discutir a respeito de questões como: preconceito, violência e alteridade.

⁷ Para mais citações: <https://www.lifeder.com/frases-cultura/>. Acesso em: 15 out. 2019.

Ao discutirmos a citação 3, uma aluna disse o seguinte:

L.C: Verdade. Porque não adianta querer acabar com o preconceito se eu sou preconceituosa ou se eu ando com uma pessoa preconceituosa e não peço para ela parar. Isso vai muito da pessoa. Do que a pessoa realmente quer. Porque não adianta eu dizer que não tenho preconceito com os 'viados', mas quando eu vejo um, eu quero sair de perto. Não adianta. Só mudando a cultura (**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019).

Essa visão exposta pela aluna revela uma dinâmica que percebe a cultura não como algo fixo, mas que pode e deve ser repensada, caso as suas manifestações excluam ou deslegitimem pessoas, povos ou saberes. Na ocasião, a professora-pesquisadora buscou refletir sobre até que ponto a nossa ou a cultura do outro exclui ou discrimina o desconhecido (o outro). Posteriormente, pediu que os alunos lessem a citação 5 e questionou: “Quando começamos a estudar ou conhecer uma língua adicional, vocês acham que é uma barreira a cultura do outro? Estamos prontos para aprender sobre o outro? Estar aberto ao diálogo com o outro, influencia na forma como o vemos?”

Diante dessas indagações, tivemos as seguintes respostas:

LC: É... de certo modo é uma barreira, né? Porque a cultura da gente é totalmente diferente, a gente não tem os mesmos costumes. Talvez influencie pelo lado bom e pelo lado ruim. Depende da influência. É ter sua opinião formada sobre aquilo. Porque, tipo assim, um exemplo: Eu sou uma pessoa normal e eu não conheço totalmente “D”, e eu acabo começando a namorar com ele e ele usa drogas. Se eu não tiver uma opinião formada sobre aquilo, eu posso até me afetar, porque se eu gostar dele posso achar que é uma coisa natural. E se eu tiver uma opinião formada eu posso até tentar tirar ele disso ou, se achar que é certo, querer fazer também (**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019).

Segundo a opinião da aluna, a cultura do outro pode ser uma barreira, quando se está aprendendo uma língua adicional; e isso em relação ao choque cultural, uma vez que é preciso lidar com costumes e crenças divergentes da sua. Outro aspecto importante que pode ser observado é que a aluna expressa uma subjetividade, na medida em que concebe que determinadas visões de mundo e percepções devem ser (re)vistas e analisadas: “talvez influencie pelo lado bom e pelo lado ruim”.

Seu discurso não nega a subjetividade do outro, mas também é enfática ao tentar combater atitudes que considera impróprias, conforme sua visão de mundo. Um outro aluno, ao refletir sobre a possibilidade de estar aberto ao diálogo e a conhecer o outro e como isso influencia na aprendizagem, afirmou o seguinte: "D.M: Influencia, porque é melhor conhecer aquela pessoa. Você começa a falar com ela e começa a aprender sobre sua vida" (**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019).

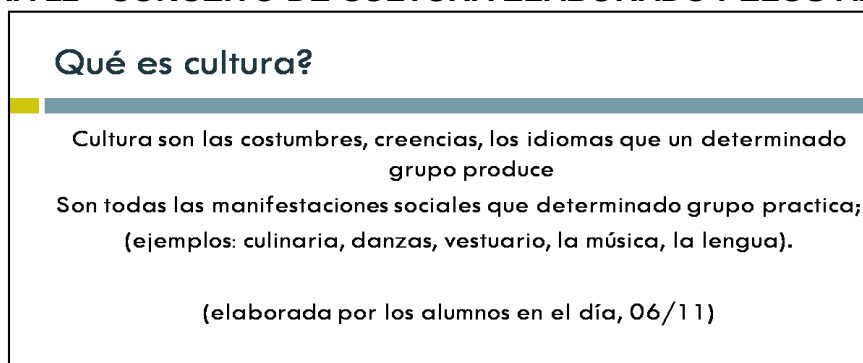
O aluno ressalta que essa influência e o contato com outras culturas são também formas de aprender línguas. Como já discutido anteriormente, a língua em seus aspectos gramaticais e lexicais é apenas uma parte de um universo de linguagens e representações, que envolvem culturas, crenças e modos de ver e perceber o mundo.

Ensinar nossos alunos a importância de respeitar as diferenças existentes dentro do ambiente escolar, parece-nos *a priori* uma tarefa fácil, no entanto, constitui um grande desafio. Isso ocorre porque temos a ciência de que lidamos com sujeitos heterogêneos, cada um possui uma formação cultural, pertence a uma determinada classe social ou provém de uma família em que, nem sempre, ocorre um diálogo no sentido de construir atitudes de respeito para com os demais fora do ambiente familiar.

Pensar em um ensino intercultural crítico em sala de aula é mais desafiador ainda, pois é a busca por um ser e estar que não se resumem ao ambiente escolar ou familiar do aluno, mas que é ampliado para o Ser e Estar no mundo.

Conforme evidencia Morin (2004), o conceito de transdisciplinaridade tem muito a nos acrescentar, visto que uma palavra-chave para essa teoria é o diálogo; transcendendo toda forma de conhecimento, com o propósito da construção/formação de indivíduos que pensem, dialoguem, ajam, reflitam, sintam e vivam conscientes de quem são e de todas as implicações na qual essa consciência pode acarretar.

Após as discussões, os alunos elaboraram em conjunto um conceito de cultura, como podemos observar na Figura 12 a seguir.

FIGURA 12 - CONCEITO DE CULTURA ELABORADO PELOS ALUNOS

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O conceito de cultura elaborado pelos alunos aproxima-se da ideia de língua enquanto prática social. Relaciona-se à forma como a sociedade se organiza em suas múltiplas manifestações. Nesse sentido, a cultura expressa-se na vida social e histórica do sujeito, uma vez que ele se apropria dela e também a produz e a (re)constrói constantemente.

Seguindo a aula, a professora-pesquisadora exibiu no projetor duas imagens. A primeira faz referência à ideia de união latino-americana; a segunda da escultura “Mão”, do renomado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, encontra-se no Memorial da América Latina em São Paulo.

FIGURA 13 - IMAGENS UTILIZADAS PARA DISCUTIR A IDEIA DE LATINO-AMÉRICA

Fonte: SEAR (2019).

Refletindo sobre a simbologia das imagens, os alunos perceberam as nuances e a ideia de União representada na imagem: "Os países dando as mãos"; "As culturas de vários países mais fortes, como se fossem um país só"; "Os países juntos". Na segunda imagem, identificaram a mão ferida, como um tipo de agressão. Ao perguntar a turma se eles se consideravam latino-americanos, a maioria respondeu negativamente. O aluno D.M respondeu: "São as pessoas que falam espanhol".

Essa negação pôde revelar o quanto a identidade latino-americana é pouco discutida nas nossas escolas. Ainda é latente a noção de que as fronteiras, territoriais e linguístico-culturais são as que delimitam e fixam a identidade de povo ou nação.

A perspectiva de um ensino crítico de línguas busca problematizar essas assertivas considerando que as fronteiras nacionais não refletem verdadeiramente as diferenças existentes entre os povos. Envolve a consideração de que as realidades da América foram inventadas e não descobertas. E isso fica evidente por meio de discursos colonialistas que tinham por objetivo a gestão dos territórios e das pessoas.

Ainda se perpetua em nossa sociedade o paradigma monolíngue, no qual há uma visão de romancista que postula a noção de língua como única, separada e independente. Diante do exposto, "[...] a concepção de língua ainda persistente advoga a existência de uma língua nacional falada por um povo supostamente hegemônico e habitante de um território geograficamente delimitado"(CARDOSO, 2019, p. 46). Essa visão contribui também para a noção de estrangeiro, que, por não compartilhar um território ou uma língua comum, não pode se legitimar como membro de uma comunidade diferente daquela de seu nascimento.

A professora-pesquisadora, após as discussões a respeito das imagens, reexibiu o videoclipe da canção "Latinoamérica", do grupo Porto-riquenho Calle 13 (Anexo 3). Dessa vez, os alunos contaram com o auxílio da letra da música.

Na ocasião, os alunos, com a mediação da professora, refletiram sobre o videoclipe, expondo suas percepções. O aluno D.B se ateu ao refrão da música "no se puede comprar el viento, no se puede comprar el sol"; e F.P questionou se aquilo seria possível. Outro aluno, percebendo as dúvidas dos colegas, afirmou que esses elementos são parte da natureza e da cultura dos povos latinos, por isso não são compráveis.

Os alunos também comentaram sobre as imagens presentes no videoclipe. Identificaram-nas com alguns países como: México, Chile e Peru. De acordo com o aluno F.P, foi possível identificar o país pela vestimenta: "me pareceu que era do México, porque era colorida". Uma outra aluna comentou que, assim como nas discussões anteriores, o vestuário também pode se relacionar com a cultura.

A partir das discussões a respeito da música, surgiu também a temática racial, visto que tocaram no tema "cor de pele" e um aluno manifestou certo racismo ao falar dos personagens que aparecem no clipe, a maioria negros e indígenas. Atitude que no mesmo momento foi combatida por outra aluna. Além da temática exposta por essa aula, surgiram outras à medida que a aula foi se desenvolvendo, houve questões relativas à aprendizagem de línguas e ao "outro".

Diante do exposto e coadunando com Souza (2014), foi possível perceber na prática do cotidiano escolar que o audiovisual é um dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas. A experiência sociocultural que cada aluno possui, atrelada à sua subjetividade, é mobilizada à medida que o audiovisual é exibido. Ao final, cada aluno fez uma leitura própria do que foi exibido, o que pôde ser ampliado, uma vez que outras vozes e percepções a respeito do visto foram exploradas e discutidas.

O caráter dialógico do audiovisual, enquanto linguagem, possibilitou reflexões para além do planejado para aquela aula. Como uma espécie de gatilho polifônico, fez manifestar diversas vozes, olhares e interpretações, sejam elas explícitas, através da linguagem audiovisual em si; ou implícitas, através do confronto das vozes sociais que se produzem com a vivência sociocultural do interlocutor.

Após as reflexões mediadas pelo audiovisual, a aula foi encerrada. Na próxima seção, relataremos as aulas seguintes mediadas pelo filme "También la lluvia" (2010).

3.2.3 Módulo 3 a 5 - A conquista e o descobrimento da América

Como a exibição de um filme em sala de aula requer um tempo maior e a temática também era mais densa, pensamos em trabalhá-lo nos três módulos finais. Logo, mesmo com as aulas em dias distintos, buscamos relacionar com o antes, durante e depois da exibição.

Iniciamos (13/11) revisando a aula passada, falando a respeito das percepções dos alunos sobre o videoclipe. Após esse momento, iniciamos as discussões do dia.

Antes da exibição do filme, foi exposto no projetor o pôster do filme *También la Lluvia - Conflito das águas* (2010), da diretora espanhola Icíar Bollaín. Com essa forma de letramento, os alunos puderam observar os diferentes elementos que compõem o pôster, de modo a identificar aspectos que os ajudassem na interpretação do filme e a desvendar quais eram suas possíveis temáticas.

Foi pedido que os alunos traduzissem o título e os demais elementos gráficos que compunham a película. Surgiram algumas dúvidas em relação à pronúncia das palavras, as quais foram sanadas pela professora. Posteriormente a isso, começamos a explorar os elementos imagéticos do pôster.

Alguns questionamentos dos alunos e suas respectivas relações foram: tem a ver com religião? (cruz sendo carregada); é um resgate? (helicóptero e selva). Também fizeram menção ao céu nublado, relacionando-o ao título e ao possível gênero do filme, suspense ou de terror, e também pela expressão dos personagens no pôster. Em seguida, os alunos foram convidados a ler a sinopse da produção e a buscar relacioná-la com as observações feitas a partir do pôster. A Figura 14 mostra a sinopse utilizada.

FIGURA 14 - ATIVIDADE 7 - SEAR

2) Ahora lee la sinopsis y comparas si hay algo que coincide con tus observaciones sobre la carátula de *También la lluvia*.

	Sinopsis Sebastián (Gael García Bernal), un realizador español, va a Cochabamba, Bolivia, para hacer una película sobre Cristóbal Colón y el combate de los indígenas contra la Corona española. Sebastián es fascinado por el sermón de Antonio de Montesinos, en el que defendió a los indígenas contra las injusticias de los Conquistadores. Con su equipo de rodaje, en particular su productor y amigo Costa (Luis Tosar), van a ser arrastrados no sólo en los conflictos del siglo 16, sino también en los conflictos actuales de Cochabamba, donde la población lucha por el bien el más indispensable para vivir: el agua. En efecto, un extra boliviano importante, Daniel, es también motor del movimiento activista para tener agua gratuitamente en Cochabamba. Los habitantes no aceptan que su agua sea privatizada y vendida por una empresa estadounidense. En primer lugar, los españoles no se sienten muy preocupados, pero cuando Daniel está en peligro, tienen que actuar...
---	---

Fonte: SEAR (2019).

Na ocasião, dois alunos se ofereceram para ler e traduzir a sinopse. O aluno P.L, que se propôs a ler a sinopse em espanhol, sentiu dificuldade na

pronúncia de algumas palavras, mas pediu auxílio à professora para que pudesse pronunciá-las corretamente. Para leitura e tradução, os alunos se mostraram bem mais participativos, ajudando tanto o aluno P.L na pronúncia das palavras quanto a aluna N. B na tradução, que por vezes recorreu e foi auxiliada pelos colegas para encontrar um significado mais adequado ao lido.

Após esse momento de leitura e tradução da sinopse, foi iniciada a exibição do filme e solicitado aos alunos que observassem as características dos personagens a partir da ótica de seus atores.

FIGURA 15 - ALUNOS DURANTE A EXIBIÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

A professora optou por exibir o filme legendado, o que gerou diversos sentimentos por parte dos alunos, dado que alguns não se sentiram confortáveis com tal procedimento. Notamos certa inquietude, alguns não conseguiram se concentrar totalmente. Outros ficaram bem mais concentrados, pedindo silêncio para poderem ouvir bem. Já um aluno falou que iria assistir outros filmes em espanhol, a fim de aprender a língua.

Na aula seguinte (20/11), antes de iniciarmos, os alunos foram dirigidos a uma sala específica, na qual estavam presentes todas as turmas da escola e alguns professores. As turmas foram reunidas para ouvirem uma palestra sobre o Dia da Consciência Negra, logo após, retornaram à sala.

A professora, juntamente com a turma, revisou a aula passada, abordou as questões do filme, fazendo um resumo do mesmo. Muitos alunos não conseguiram se expressar coerentemente em relação ao filme. Por isso a professora, ao invés de exibir o filme ininterruptamente, optou por fazer pausas, a fim de refletir com os alunos sobre o audiovisual.

Para auxiliá-los na interpretação do filme, também foi pedido que respondessem a uma atividade, a qual foi “contestada” entre as pausas da exibição, o que proporcionou momentos de diálogo sobre o filme, seus personagens e temáticas presentes.

FIGURA 16 - ATIVIDADE 8 - SEAR

¡OJO! Mientras ves a la película, fíjate en los elementos que se relacionan a la conquista y colonización española.

- ¿Cuáles elementos te ha llamado atención?
- Sobre los personajes, describe algunas de sus características.

 Bartolomé de las Casas y Antonio Montesinos	 Colón	 Hatuey

Fonte: SEAR (2019).

Ao buscar o letramento intercultural, optamos por refletir sobre a identidade e o lugar de pertencimento em um sentido mais amplo. Discutir questões referentes ao Descobrimento e à Conquista da América, foi ampliar o arcabouço de

vozes desse período. Apresentando não somente a ótica dos espanhóis, mas também a perspectiva dos indígenas frente à conquista.

Nesse sentido, o filme escolhido se adequa a essa reflexão, pois trabalha essa temática e a expande na medida em que traz à tona e questiona uma única versão da histórica. Diante do exposto, a perspectiva intercultural crítica, adotada por este trabalho, busca questionar as desigualdades construídas ao longo da história e também dar voz àqueles que foram historicamente inferiorizados. Candau e Sacavino (2015) aduzem que a interculturalidade crítica

[...] aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2015, p. 156 apud CANDAU; SACANIVO, 2015).

Optar por uma obra audiovisual, que trate da Conquista da América em uma perspectiva crítica e menos passiva, é reconhecer que a alteridade deve estar presente nas relações dialógicas; evidenciando isso em sala de aula e mostrando aos alunos que não há um só discurso e uma única voz, mas sim discursos e múltiplas vozes, as quais devem ser vistas e ouvidas, e não simplesmente negada ou apagadas.

Na produção, Sebastião (Gael García Bernal) vai a Cochabamba, cidade da Bolívia, para fazer um filme sobre Cristóvão Colombo e sobre a luta dos povos indígenas contra a coroa espanhola. Mediante isso, observa-se que alguns elementos, personagens e fatos sobre a conquista são explorados e questionados. Se por um lado Sebastião busca ser o mais fiel possível aos textos oficiais, por outro, os atores locados para serem personagens (como o Cristóvão Colombo, padres Bartolomé de Las Casas, Antonio Montesinos e até os personagens indígenas, como Hatuey) põem em dúvida os feitos relatados.

Notamos que exibir trechos mais curtos e voltar determinadas cenas, pareceu-nos uma abordagem mais produtiva do que apenas o exibir por completo e pedir para os alunos relatarem o que compreenderam ao final. Os alunos puderam responder à atividade com mais calma e também participar mais ativamente das discussões. Essa abordagem, se por um lado motivou os alunos a participarem mais da aula, por outro, manifestou a necessidade de mais hora/aula. Alguns autores (GARCIA DE STEFANI, 2015; MORAN, 2004) sugerem que não é

necessário utilizar um filme completo em sala de aula para se atingir os objetivos, visto que o propósito do professor com o filme é que direcione sua exibição completa ou não.

Em relação ao filme, uma cena específica chamou a atenção dos alunos e resolvemos discutir e dissertar sobre a mesma. Na ocasião, os alunos pediram para revê-la. A cena mostra quando o personagem Daniel e sua filha, ambos de origem indígena, visitam o Set de filmagem e um dos diretores tece comentários preconceituosos e xenofóbicos em inglês sobre os extras do filme, devido estarem trabalhando com salário irrisório (\$2 ao dia) e aceitarem isso em troca de favores (como presentes, por exemplo). O diretor acreditando que Daniel não dominava a língua inglesa faz esses comentários. Posteriormente, Daniel o confronta, deixando-o constrangido. A turma conseguiu identificar as nuances do discurso com duplo sentido e inclusive suas críticas.

Assim, iniciamos as discussões em relação à colonização e à conquista da América. A professora refletiu sobre como a história é contada e como a conhecemos a partir da ótica dos conquistadores (no caso da América Latina, pela visão dos europeus, principalmente portugueses e espanhóis).

Nossas reflexões a respeito de como a história se construiu e é construída, aproxima-nos do letramento intercultural. Se na época da colonização e conquista foi instaurada pelos europeus, na América, uma lógica que permitiu que certos povos fossem excluídos da história, pessoas como índios, africanos, mestiços e até mesmo as mulheres, sendo constantemente explorados, marginalizados e tendo suas identidades negadas e suas subjetividades apagadas. Na atualidade, principalmente através dos estudos culturais e pós-colonialistas, vem se questionando essa lógica com o intuito de revelar as diversas faces da história, não apenas aquela dos povos vencedores, mas também dos vencidos.

Essa tentativa de questionar certas verdades, que foram elaboradas ao longo da história, evidencia uma consciência crítica que busca dissolver as formas de opressão, dominação e exploração que ainda se perpetuam em nossa sociedade.

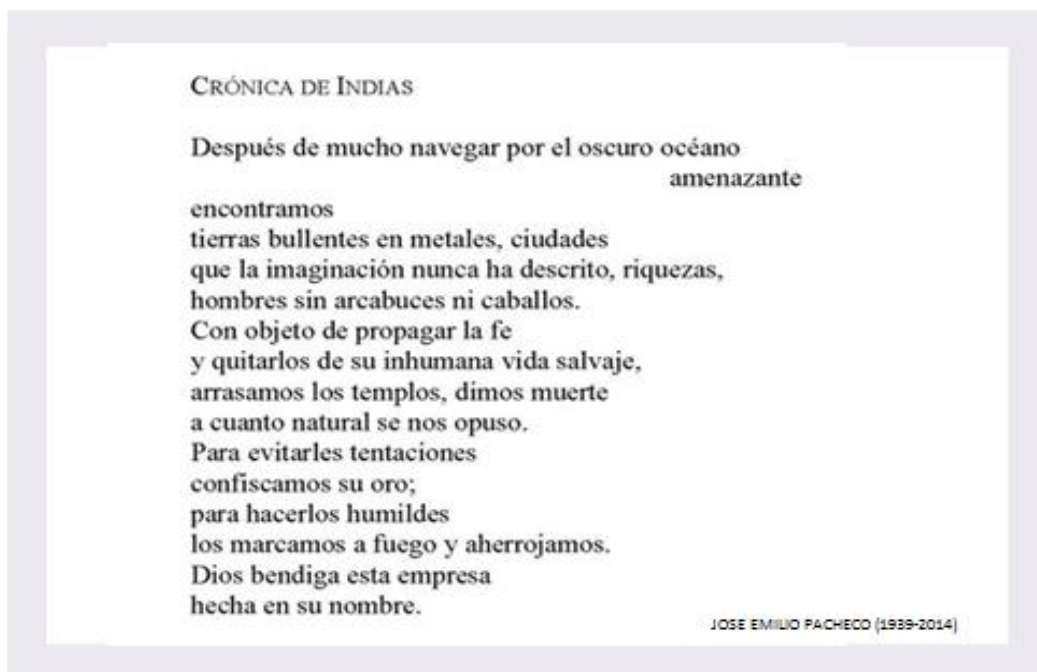
Conforme pontua Candau (2015), em uma sociedade cujas diferenças estão cada vez mais evidentes, estabelecer um diálogo na educação, o qual trabalhe essas questões, é cada vez mais urgente. Quantas vezes em nossa prática de sala de aula não nos deparamos com situações conflituosas entre

alunos que não conseguem estabelecer relações de respeito com aqueles que lhes são diferentes? Podemos tomar como exemplo os casos de práticas de *bullying* dentro de sala. Os vitimados são socialmente excluídos apenas porque não se enquadram nos estereótipos socialmente convencionados. Outros sofrem por não pertencerem a mesma classe socialmente prestigiada ou pelo fato de possuírem uma formação étnico-racial diferente.

Candau (2015, p. 88) pontua que “estes são temas que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente na educação”. Mediante isso, observa-se a necessidade de incluir a educação em direitos humanos que atue na formação de sujeitos de direito, os quais reconheçam os seus, mas também os direitos do “Outro”. É preciso trabalharmos bases dialógicas que caminhem na direção de atitudes respeitadas, que evidenciem a alteridade como a palavra de ordem.

A atividade para o “Depois da exibição” teve o objetivo de refletir mais profundamente sobre essas questões. Os alunos puderam fazer uma leitura crítica do filme, juntamente com o poema escolhido para essa análise. Refletimos acerca do filme e do poema “Crônica de Índias”, de Jose Emilio Pacheco.

FIGURA 17 - ATIVIDADE 9 - SEAR



Fonte: SEAR (2019).

Como já havíamos realizado outras atividades de leitura, os alunos se dispuseram a ler o poema e traduzi-lo. Mesmo eles realizando essa atividade, houve resistência para a análise, muitos brincando e distraídos. Essa última atividade na prática não supriu com as expectativas da professora-pesquisadora, já que os alunos se recusaram a aprofundar as reflexões com base no filme e no poema.

Ao elaborarmos a SEAR, optamos por ir avançando e nos aprofundando tanto em relação à temática, ao gênero audiovisual e as atividades propostas à medida que os módulos eram utilizados. Este último buscou uma análise crítica de um poema, que dialoga com o filme exibido, *También la Lluvia - Conflito das águas* (2010). O que, de certo modo, pode não ter dialogado com a ZDR (Zona de desenvolvimento Real) dos alunos, visto que mesmo com as discussões e exibição do filme em sala, muito da história dos povos originários, assim como do descobrimento e conquista da América, se pensarmos em uma ótica não eurocêntrica, foi relatado não ser de conhecimento dos alunos. O que poderia justificar o entrave dos mesmos para a realização da atividade, visto que não tinham um conhecimento prévio sobre o tema em questão. Nesse sentido, a professora-pesquisadora buscou auxiliar os alunos na análise do poema, relacionando-o com o filme e discutindo também sobre os aspectos referentes ao descobrimento e conquista da América, sob uma ótica não eurocêntrica.

Nesse momento de exibição de um material audiovisual mais longo, foi possível perceber que os alunos muitas vezes não consideram o audiovisual em sala de aula. Parece-nos que ficam esperando que o professor assuma o papel de único mediador da aprendizagem; assim, ao utilizar o audiovisual de forma consciente e planejada, o professor tira o aluno da sua zona de conforto.

As respostas, explicações e interpretações não surgem do professor e são direcionadas aos alunos ou vice-versa. Surgem através do exibido e requerem foco e atenção para sua interpretação, pois apresentam nuances e intenções que o espectador desatento não percebe.

Assim, pelo fato de o audiovisual não ser produzido para fins didáticos, apresenta-se como um contexto mais amplo, no qual as vozes sociais se revelam e são manifestadas a partir de óticas distintas. Por isso o letramento intercultural inclui a formação de uma consciência mais crítica e autônoma, livre da sujeição às estruturas de poder dominante, as quais desfavorecem os grupos sociais

minoritários e marginalizados. E a escola precisa estar ciente de sua atuação social frente a essas questões. Precisa incluir em seu currículo de ensino projetos que não só discutam essas temáticas, mas também chamem ao diálogo e à participação efetiva da família e da sociedade. Cabe à escola a função de promover esses diálogos, ampliando à sociedade o conhecimento acerca da importância de aprender a respeitar e a conviver com as diferenças.

À medida que se amplia o arcabouço dos alunos em relação à língua, o aluno passa a experienciar mostras de comunicação em contextos socioculturais verossímeis. E isso amplia a capacidade crítica do discente, visto que o mesmo poderá ter acesso a outras vozes, por intermédio de uma prática dialógica.

Na próxima seção, em nossas Considerações, refletiremos sobre os obstáculos e superações enfrentados no desenvolvimento desta SEAR de letramento audiovisual intercultural. Buscaremos reiterar a participação dos sujeitos participantes desta pesquisa, os alunos e a professora-pesquisadora, e também como nossos objetivos (geral e específicos) foram alcançados e nossa questão de pesquisa respondida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe à tona diversas discussões a respeito do letramento audiovisual intercultural. A trajetória trilhada perpassou diversas teorias e elementos que consideramos importantes (re)conhecer, quando nos propomos a um ensino baseado nessa forma de letramento. Assim, refletir à luz de Vygotsky, Bakhtin, Morin e discutir questões relacionadas aos conceitos de crenças, língua, cultura, audiovisual e interculturalidade pôde nos direcionar para o que consideramos um ensino-aprendizagem significativo, que favorece a interação e a mediação em sala de aula e que também possibilite a construção de pontes dialógicas entre o Eu e os Outros, falantes da língua adicional aprendida.

Enquanto professora-pesquisadora, a principal motivação para abordar essa temática, em especial, foi o contato e a experiência aprendida ao longo de minha trajetória discente e docente a respeito do audiovisual como mediador do encontro entre culturas.

Foi mediante essas reflexões que nossa pesquisa teve como ponto de partida o seguinte questionamento: Qual o impacto formativo, em alunos do Ensino Médio e na professora-pesquisadora, da mediação de interfaces audiovisuais, cuja finalidade incida na competência intercultural crítica? A partir disso, traçamos o seguinte objetivo geral: Analisar o impacto formativo do uso do audiovisual com vistas ao ensino intercultural crítico em aulas de espanhol como língua adicional, em uma turma do 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual do cariri ocidental paraibano.

Para cumprimento do nosso objetivo, optamos pela pesquisa aplicada, com uma abordagem qualitativa. Além disso, a tipologia escolhida foi a pesquisa-ação, na qual o pesquisador, ao se deparar com um problema, elabora e desenvolve um plano de ação em sala de aula e, posteriormente, avalia os efeitos da implementação desse plano. Para tanto, foi desenvolvida uma Sequência de Ensino-Aprendizagem Realizada (SEAR) para aplicação em sala de aula. Como instrumentos para geração e análise dos dados, elaboramos um questionário semiestruturado que foi respondido pelos alunos no primeiro encontro; também gravamos em áudio algumas aulas e relatamos nossa experiência em sala, através de um diário de campo, escrito pela professora-pesquisadora.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual pertencente à microrregião do cariri ocidental paraibano, tendo como principais colaboradores 09 alunos/as do 3º ano do ensino médio regular, com idade entre 16 e 18 anos, que frequentavam regularmente às aulas. A professora-pesquisadora, envolvida no desenvolvimento desta pesquisa, é também a pesquisadora responsável e esteve em sala de aula, às quartas-feiras, entre os meses de outubro e novembro de 2019, aplicando a SEAR.

Nossa experiência em sala de aula, durante o desenvolvimento da SEAR, apresentou-se como algo extremamente desafiador. Por ser a professora-pesquisadora responsável pela turma, mas não professora regente, deparamo-nos com os dois lados de uma mesma moeda: a expectativa criada a partir das leituras, preparação e elaboração do material didático, a partir de algo mais introspectivo e reflexivo; e a realidade vivida em sala de aula, na qual a polifonia das vozes sociais se fez presente. Tudo isso se fez presente e contribuiu para (re)pensarmos a prática do ensino de língua adicional, de modo que fosse significativo para aqueles alunos.

Em alguns momentos, vimos alunos apáticos e desmotivados; em outros, participativos e curiosos. Sentimos que o ensino e aprendizagem, assim como a vida, são atravessados por desafios e superações, mas também pelas não superações.

Assim, se por um lado a elaboração do material didático foi feita a partir de escolhas unicamente da professora-pesquisadora, a qual, sem conhecer profundamente a turma, elaborou a SEAR com base em suas crenças e expectativas para a aula; por outro, a aplicação em sala trouxe a possibilidade de rever e refazer percursos. Desse modo, ao longo das aulas, fomos capazes de adaptar-se, tanto em relação à SEAR quanto à abordagem utilizada nas interações.

Outro aspecto que consideramos relevante durante esse processo foi a possibilidade de o aluno assumir um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, descentralizando a responsabilidade do professor como único agente. Em vários momentos, tivemos alunos que compartilharam suas experiências, discutiram entre si e expuseram suas opiniões a partir do exibido em tela, através do audiovisual. O que dialoga com os postulados de Vygotsky a respeito da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual os

alunos, a partir de seu repertório sociocultural ou mais proficientes em determinados temas, puderam, através do diálogo e do exemplo, auxiliar outros discentes.

Durante o desenvolvimento da SEAR, percebemos como o audiovisual é um gênero que, na sala de aula, pode se tornar contraditório. Há autores que defendem seu poder de entreter e motivar. Todavia, os constantes usos indevidos em sala geram certa resistência por parte dos alunos, frente a uma metodologia que tenha por base esse recurso.

Porém, algo que fica evidente é que, à medida que o professor (re)significa o filme em sala, quando, através da mediação, o aluno começa a ver, refletir e discutir com seus colegas, pode-se observar como esse discente pode atentar para os benefícios do uso do audiovisual para sua aprendizagem de línguas, não apenas na sala de aula, mas também fora dela.

Enquanto professora-pesquisadora, busquei fomentar a discussão sobre os usos do audiovisual, como ferramenta didático-pedagógica no ensino-aprendizagem de língua adicional a partir do eixo intercultural, e não apenas para situar o leitor diante das perspectivas adotadas por esse trabalho; mas porque reconhecemos e verificamos as potencialidades do audiovisual como material verossímil de comunicação, capaz de ser utilizado em sala de aula de línguas adicionais; como veículo de multiletramentos (audiovisual e digital); por favorecer o conhecimento da realidade a partir de óticas distintas, sendo capaz de promover a interculturalidade. Nesse sentido, consideramos produtiva a utilização do audiovisual como mediador para construção de uma competência intercultural crítica em sala de aula.

Como vimos, desde o descobrimento e conquista da América, a nossa formação histórica está marcada pela eliminação do “outro”, pela negação do diferente. A escola, muitas vezes, promove o “apagamento do outro”, priorizando o comum em detrimento do heterogêneo. Desse modo, ela acaba por reproduzir a lógica e a ideologia dominante na sociedade, que, na maioria das vezes, não é condizente com ideais de igualdade e respeito ao diverso. Por isso a abordagem intercultural crítica é de suma importância nesse contexto.

A elaboração do produto didático foi um grande desafio, visto que a formação base do professor muitas das vezes não preza por esse aspecto, pouco

se explora a capacidade dos estudantes no que diz respeito à produção, elaboração e adaptação dos materiais didáticos à realidade escolar, dentro da universidade. O diferencial do mestrado profissional é justamente esse possibilitar ao estudante/professor uma maneira de refletir sobre a prática no contexto educacional, a fim de aperfeiçoá-la. Tirando-o da zona de conforto e o instigando à elaboração de produtos didáticos adaptados a realidade vivenciada pelo professor.

Quanto ao nosso produto didático, como dito anteriormente, não apenas nos baseamos nos modelos de sequência didáticas existentes, mas buscamos adaptar a realidade em questão. Nesse sentido, optamos por dividi-la em duas partes, a primeira direcionada ao professor, com a descrição das etapas por módulo, contendo reflexões, encaminhamentos e sugestões para o antes, durante e depois de seu uso em sala de aula. A segunda parte, direcionada aos alunos, contendo as atividades para aplicação por módulo,

Muito se fala e se discute nas aulas de línguas sobre os aspectos culturais da língua-alvo, mas o que é recorrente também é a folclorização e reprodução do relativismo cultural nessas mesmas aulas. A SEAR proposta buscou explorar a relação entre o “nós” e os “outros” sob uma perspectiva intercultural crítica, objetivando reconhecer sujeitos e atores através de suas identidades, discutindo sobre aqueles que foram historicamente explorados e inferiorizados.

Diante do exposto, nosso produto didático (SEAR), apesar de ter sido elaborado a partir de uma realidade e objetivos específicos, pode ser adaptado e utilizado em outras oportunidades. Nele, há elementos norteadores para professores que desejam inserir na sala de aula a temática crítica intercultural através do audiovisual. Mediante isso, é que se faz urgente e necessário reafirmar a importância de um ensino que esteja atento, inclusive aos aspectos sociais e culturais da língua aprendida. Logo, para que o aluno possa reconhecer o outro, falante da língua-alvo aprendida, é necessário que ele saiba qual seu papel no mundo.

A relevância desta pesquisa reside na importância de um ensino que considera também as relações dialógicas daqueles que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Considera que a língua e o audiovisual são uma prática social, impregnada de crenças, vozes e discursos. Tão importante como aprender a língua do outro é reconhecer as polifonias de vozes e isso se relaciona diretamente com a noção de alteridade defendida por Bakhtin e o Círculo.

Portanto, esperamos que mais professores possam refletir e introduzir, em suas aulas, aspectos culturais da língua-alvo ensinada. E que isso seja realizado sob a vertente da interculturalidade crítica, para que haja um maior reconhecimento da alteridade e da diversidade cultural, a fim de que se promova a superação dos preconceitos, dos estereótipos e da marginalização que, infelizmente, em nossa sociedade ainda se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA REIJA, Beatriz *et al.* **Educación Intercultural**. Análisis y Resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular, 1996.
- ALMEIDA, A. C. C. **Luz, Câmera, História e Educação**: O cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Campina Grande: UEPB, 2018.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M. F. Nação, um discurso simbólico da modernidade. **Revista Crítica Cultural**, v. 6, n. 1, 2011, p. 203-216.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M.H.V. **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BITTAR, E. C. B. Diálogo, consciência cosmopolita e direitos humanos: Os rumos e limites das lutas identitária no mundo contemporâneo. **Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 22, p. 98-123, 2013. Disponível em: <http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/275>. Acesso em: 07 out. 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CALLE 13. **Latinoamérica**. 2011. Videoclipe. [5:41min]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jW9_mFAGO0E. Acesso em: 20 ago. 2019.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana Beatriz. **Educação**: temas em debate. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.
- CARDOSO, Márcio César. **Uma perspectiva de ensino crítico de línguas**. São Paulo: Mentis abertas, 2019.
- COELHO, Luana; PISONI, Sileno. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista Modelos-FACOS/CNE C Osório**, v. 2, n. 1, AGO/2012, p. 144-152.

CONFLITO das águas/Até a chuva. DVD (103 min). Direção de Icíar Bollaín. Espanha: Morena filmes, 2010.

DI CAMARGO, Ivo Junior. **A memória de futuro em tela**: diálogos entre o cinema Bakhtin. São Paulo; Mentres abertas, 2020a.

DI CAMARGO, Ivo Junior. **Mikhail Bakhtin na linguagem cinematográfica**. São Paulo; Mentres abertas, 2020b.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. n. 16, **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR. 2000. p. 181-191. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2006.

GARCIA DE STEFANI, Viviane Cristina. **Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema**: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado) - São Carlos: UFSCar, 2015.

GARCIA DE STEFANI, Viviane Cristina. **O cinema na aula de língua estrangeira**: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. 2010. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2010.

GERALDI, J. W. Depois do 'show', como encontrar encantamento? **Cad. Est. Ling.**, Campinas, (44), p. 251-261, Jan./Jun. 2003.

GERHARDT, E; SILVEIRA, D. T (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso: 10 nov. 2019.

LOPES, F. R. Cinema: do Entretenimento à Prática Social. **III Simpósio Nacional da ABCiber**, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDIANERAS - **Buenos Aires na Era do Amor Virtual**. Filme (95 min). Direção: Gustavo Taretto. [S.l.]: [s.n.], 2011.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa, 2007, p. 27-116.

MIOTELLO, Valdemir; DI CAMARGO, Ivo Junior. Em busca das chaves do novo humanismo: Bakhtin, o chaveiro do século XXI. **Revista de Letras Nortementos**, v. 1, n. 2, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manoel. “Os vários usos do cinema e vídeo na escola”. In: NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27502312.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [Recurso Eletrônico]. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjEroHKuIPmAhWlrFkKHdntA4QQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.feevale.br%2FComum%2Fmidias%2F8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538%2FE-book%2520Metodologia%2520do%2520Trabalho%2520Cientifico.pdf&usq=AOvVaw1BVK1g-fkvzjnF_Ea1Zaa6. Acesso em: 24 nov. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 108-147.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologias do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. 2014. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SOUZA, F. M; SANTOS, G. F. **Velhas práticas em novos suportes?** Crenças e reflexões a respeito das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de línguas: afinal, o que é ensinar criticamente. *In*: JESUS, D. M; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D (Orgs). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. *In*: PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [Recurso Eletrônico]. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TURNER, G. **O cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER, M.M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio**. 2018. Tese (Doutorado). João Pessoa, 2018.

ZOLIN-VESZ, Fernando; LIMA, Lucielena Mendonça de. Ensino crítico de espanhol e pedagogia translíngua: aproximações. *In*: JESUS, D. M; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D (Orgs). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

ALUNO APRENDIZ			
Nome:		Idade:	
Escolaridade:			
LÍNGUAS ADICIONAIS/INTERCULTURALIDADE			
1) Você acha importante estudar uma língua adicional/estrangeira? Por quê?			
2) Como você acredita que se aprende uma língua adicional/estrangeira? Ou seja, ao aprender uma língua o que se deve aprender?(enumere de acordo com a importância atribuída, comece pelo 1 aquilo que você considera mais importante e continue a sequência, até o menos importante).			
Gramática ()	Vocabulário ()	Cultura- alvo ()	Compreensão auditiva ()
Expressão oral/ fala ()	Expressão escrita ()	Compreensão leitora ()	Outros. Quais.
3) O que você acha mais difícil quando se trata da aprendizagem de uma língua adicional (espanhol)? E o que é mais fácil?			
4) Ao aprender uma língua adicional, você acha importante conhecer a cultura dos países onde ela é falada? Por quê?			
5) O que você entende por cultura?			
TECNOLOGIAS DIGITAIS			
6. Qual desses objetos, que podem possuir acesso à internet, você tem em casa?			
	Sim	Não	Quantidade
Computador pessoal			
Notebook			
Smartphone			
Tablet			

Outros. Quais?							
7. Você possui acesso à internet em casa?		SIM ()		NÃO ()			
8. Em média quantas horas você gasta na internet por dia?							
9. Na maior parte do tempo que você está na internet a usa para?							
a) Redes sociais (facebook, instagram, whatsapp, twiter)		()					
b) Estudo		()					
c) Trabalho		()					
d) Pesquisas diversas		()					
e) Bate papos		()					
10. Além das aulas na escola, você busca ou já buscou outras formas para aprender línguas adicionais (espanhol/inglês/etc.)? Quais?							
AUDIOVISUAL/CINEMA							
11. Com que frequência você vê/assiste...	Diariamente	Quase Sempre	Às Vezes	Raramente	Nunca		
Clipes musicais							
Novelas							
Filmes							
Séries							
Outros:							
12. Quais sites você mais utiliza para quando se trata de audiovisual (assistir filmes/séries/etc.) ?							
13. Qual seu gênero preferido? (OBS: pode escolher mais de um)							
Ação	()	Animação	()	Aventura	()	Comédia	()
Fantasia	()	Drama	()	Romance	()	Ficção-científica	()
Documentários	()	Terror	()	Outros:			
14. Você possui algum filme preferido/série? Qual? Comente.							
15. Você acredita que seja possível aprender outras línguas a partir do audiovisual? Justifique.							

APÊNDICE 2 – SEAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL

SEQUÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM REALIZADA**(SEAR)****LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL**

Elaborada por:

Joelma da Silva Neves

Orientação:

Fábio Marques de Souza

SEAR

LETRAMENTO AUDIOVISUAL E INTERCULTURALIDADE

1. **Conteúdo:** Letramento Intercultural

2. **Duração:** 5 aulas (1h30min cada)

3. **Turma:** 3º ano do ensino médio

4. **Objetivo geral:**

Colaborar para a aprendizagem de espanhol, enquanto língua adicional, buscando fomentar a discussão e o compartilhamento de ideias, visões de mundo e experiências, mediados audiovisual, com vistas ao desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes.

5. **Quadro sintético de aulas**

	Título	Objetivos	Modelos didáticos
Aula 01	O EU E MEU LUGAR DE PERTENCIMENTO	✓ Refletir sobre quem somos e como o meio reflete nessa construção;	✓ Trailer e fragmentos do filme “Medianeras” (2011).
Aula 02	O QUE TEMOS EM COMUM	✓ Refletir sobre o conceito de cultura e diversidade cultural ✓ Pensar a respeito da América latina e a identidade latino-americana;	✓ Vídeo e música “Latinoamerica” de Calle 13. ✓ Imagens relacionada a temática da América Latina
Aula 03	DESCOBRIMENTO E CONQUISTA DA AMÉRICA	✓ Preparar os alunos para a exibição do filme;	✓ Pôster e sinopse do filme “También La

	(ANTES)		Lluvia”
Aula 04	DESCOBRIMENTO E CONQUISTA DA AMÉRICA (DURANTE)	✓ Questionar a visão eurocêntrica de descobrimento e conquista da América	✓ Filme “También La Lluvia” ✓ Poema “Crônicas de índias”
Aula 05	DESCOBRIMENTO E CONQUISTA DA AMÉRICA (DEPOIS)	✓ Revisar o estudado e auto-avaliar a aprendizagem	✓ Filme “También La Lluvia”

6. Desenvolvimento:

- Aulas expositivas e dialogadas; leituras e análise de textos; exibição gêneros audiovisuais;

7. Recursos e materiais utilizados:

- Quadro branco, pincel, textos impressos, notebook, Datashow e caixa de som.

8. Avaliação:

- Contínua e formativa. Será considerada a participação nas leituras e discussões, bem como a efetiva participação na execução das atividades que forem propostas em sala.

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

Apoio teórico para o docente
Conceito: A Interculturalidade Crítica propõe-se a questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2015, p. 156 apud CANDAU; SCAVINO, 2015).

1º MÓDULO

Para o primeiro encontro, deverá ser aplicado um Quiz (Apêndice 1) com perguntas e resposta relativas à cultura e à língua hispânica. O objetivo principal dessa atividade é que o professor possa conhecer melhor os alunos e sua relação com a língua espanhola, em suas diversas manifestações.

Orientações:

- Divida a sala em dois grupos, de modo que os alunos possam, em conjunto, escolher as respostas;
- O professor poderá propor uma “pequena competição” entre os dois grupos de alunos e poderá propor uma pontuação.

Após esse momento, o professor deverá começar a introduzir conteúdos relacionados ao audiovisual. O intuito é que os alunos possam identificar e aprender a respeito das produções audiovisuais, por exemplo, aspectos referentes à relação entre imagem e som e como eles se relacionam para produzir sentidos.

A partir do trailer do filme “Medianeras” (2010), deverá refletir sobre a percepção do personagem principal a respeito de Buenos Aires, para posteriormente, induzir os alunos a pensarem sobre quem são, quais suas características, aspirações e o que lhes motiva.

Nota: Optamos exibir esse filme e o Trailer, mais especificamente, por conter cenários da paisagem urbana de Buenos Aires, além de descrever características físicas e pessoais dos dois personagens principais. Consideramos que para um primeiro contato com o audiovisual de uma língua adicional é necessário que alunos possam ir se familiarizando com o material gradativamente.

* Nesse sentido, o Apêndice 2 deve ser respondido.

A **Atividade 1** de interpretação de texto e imagens busca moldar o olhar dos alunos diante dos elementos pré-filmicos, tais como: pôsteres, sinopse e até mesmo o próprio trailer.

A **Atividade 2**, voltada para a interpretação do som e imagens, propõe-se a uma leitura mais específica a respeito da produção audiovisual.

Perguntas norteadoras
➤ ¿Cuál es el tema de la película? ¿Y su género?
➤ ¿Los personajes tiene características comunes? ¿Cuáles?
➤ Describe el uso de los colores en la película. ¿Ellos enfatizan cuales tipos de emociones o sentimientos?

A **Atividade 3** desse módulo é de natureza reflexiva. Busca, a partir de uma citação do filme cujo personagem Martín compara a vida aos edifícios, instigar os alunos a refletirem sobre sua própria identidade e como as paisagens, ambientes e culturas possuem influência e são influenciados por nós.

Sugestão de atividade extraclasse

- O aluno deverá escolher um lugar ou objeto, para fotografar ou gravar um vídeo curto, mas que seja significativo para ele.
- Pergunta norteadora: O que meu lugar de nascimento/pertencimento diz sobre mim?
- Em seguida, responder à seguinte pergunta - Quem sou eu?

Nota: Após a entrega das atividades o professor deverá refletir com os alunos, e a partir das suas produções, sobre os elementos que constituem nossa identidade e como eles, inevitavelmente, estão relacionados ao nosso contexto sócio histórico.

2º MÓDULO

PROFESSOR

Neste módulo, refletiremos sobre o conceito de cultura e de diversidade cultural, para posteriormente refletir sobre a ideia de América Latina. Para tanto, iniciaremos distribuindo entre os alunos várias citações definindo o que é cultura. O intuito é que os alunos reflitam e problematizem as afirmações contidas nas citações. Desse modo, construiremos um conceito geral sobre o tema.

Orientações:

- Divida a sala em trios ou grupos;
- Recorte as citações (caso a turma seja grande, selecione outras citações) e coloque em uma caixa.
- Peça para que cada grupo escolha uma citação, leia para os demais e exponha suas impressões (se concordam ou discordam, o mais que chamou atenção).

	CITAÇÕES ⁸
1	La cultura es el despertar del hombre. – María Zambrano.
2	La selección de un punto de vista es el acto inicial de una cultura. -José Ortega y Gasset.
3	La violencia sexual, racial, de género y otras formas de discriminación y violencia en una cultura no pueden ser erradicadas sin antes cambiar la cultura en sí. -Charlotte Bunch.
4	Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorpora esos elementos. -Umberto Eco.
5	Las diferencias de costumbres e idiomas no son nada en absoluto si nuestros propósitos son los mismos y nos mostramos abiertos. -J. K. Rowling.

Reflexões possíveis a respeito das citações:

⁸Para mais citações: <https://www.lifeder.com/frases-cultura/>. Acesso em: 15 out. 2019.

1. A cultura é o que diferencia o homem dos outros animais.
2. Toda “manifestação cultural” implica em uma forma de ver e perceber o mundo. As culturas representam as diversas lentes nas quais a sociedade enxerga a si e o “outro”.
3. Toda cultura possui aspectos positivos e negativos, pois ela não é neutra. Nesse sentido, é importante a problematização e o questionamento, quando essas manifestações atentam para a integridade das pessoas (seja física, moral ou psicológica); por isso se deve sempre buscar o respeito às diferenças.
4. As culturas não são fechadas em si, nem imutáveis. Ao contrário, são organismos vivos que estão em constante mudança.
5. Há a ideia de que, apesar das diferenças, deve haver o diálogo e a busca da compreensão quando se trata do “outro”. Esses fatores são primazias para a constituição de uma sociedade mais justa, tolerante e igualitária.

Após as leituras e discussões realizadas, o aluno deverá, com a mediação docente, construir seu próprio conceito a respeito do que é Cultura. A proposta consiste em:

1. Dividir os alunos em grupos maiores (4 ou 5) e solicitar que elaborem um conceito-ideia para a noção de cultura, com base nas frases anteriormente analisadas e no conhecimento de mundo dos próprios alunos;
2. Em seguida cada grupo deverá compartilhar com o restante da sala seu conceito elaborado;
3. Por fim, toda a sala, com a mediação da professora, buscará elaborar um conceito mais amplo que englobe todos os outros conceitos.

NOTA: Quando os alunos elaborarem o conceito, é interessante que ele seja exposto no quadro branco, de modo que implique em um reconhecimento visual do mesmo.

Atividade 4:

Seguindo a aula, os alunos deverão observar 2 figuras. A primeira referente à ideia de união latino-americana e a segunda da escultura “Mão”, do renomado arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, que se encontra no Memorial da América Latina, em São Paulo.

Perguntas norteadoras
Figura 1: ¿Las manos unidas qué están formando? ¿Por qué crees que aparecen algunas banderas junto a las manos? ¿Qué significa? Figura 2: ¿Ustedes conocen esa escultura, intitulada “Escultura Mão” del arquitecto brasileño Oscar Niemeyer? ¿Cuál es su posible simbología? ¿Por qué el color rojo y la figura en el centro de la mano?

Nota: Para a segunda figura da escultura “Mão”, caso nenhum dos alunos conheçam quem foi Oscar Niemeyer e suas obras, assim como a história do Memorial da América Latina, é interessante que eles sejam induzidos a pesquisarem na <i>internet</i>. Em seguida, terão a incumbência de compartilhar o que encontraram com os demais colegas em sala de aula.
--

O professor, após as discussões a respeito das imagens, deverá exibir o videoclipe da canção “Latinoamérica”, do grupo Porto-riquenho Calle 13. No anexo 1, encontra-se a letra da música.

Após essa etapa, os alunos, com a mediação do professor, deverão refletir a respeito da canção, expondo suas percepções, relacionando as imagens ao cantado.

Inicialmente será exibido o clip, e os alunos não contarão com o auxílio da letra da música, para que possam se ater às imagens e aos símbolos que aparecem. Após, essa etapa, os alunos poderão discutir sobre suas “leituras” a respeito da canção. Posteriormente o professor entregará aos alunos a letra da canção e poderá exibi-lo novamente, para que os alunos possam acompanhar com a letra. Em seguida, pedir aos alunos que respondam às seguintes perguntas.

Perguntas norteadoras	
✓	¿Cuáles son los posibles temas que trata la canción?
✓	¿Qué te ha llamado La atención en la letra?
✓	¿Las personas y los paisajes son conocidos? Ejemplifica.
✓	¿Qué has aprendido que no sabías sobre América Latina?

Nota: O objetivo é que, a partir da discussão desses tópicos sobre a América Latina, os alunos possam refletir sobre sua relação, enquanto brasileiros, com os demais países/povos da América. Pois, apesar de possuírem línguas diferentes (português e espanhol) e viverem em países distintos, fazem parte de uma comunidade maior, a América Latina, a qual possui histórias semelhantes de lutas e resistência. E a aprendizagem de línguas pode ser uma das formas de aproximá-los.

O professor, nesse momento, pode ser um auxiliador, tirando as dúvidas que apareçam a respeito da língua, termos e expressões.

Para o final da aula e diante das discussões em sala, os alunos deverão elaborar um conceito a respeito da América Latina **(Atividade 5)**.

MÓDULO (3 ao 5)

PROFESSOR

Nestes últimos módulos, analisaremos mais atentamente uma produção cinematográfica (También La Lluvia, 2010). Para tanto, você deverá estar atento ao tempo de exibição do filme e os recursos que deverá utilizar, para que possa otimizá-lo. Sugerimos que divida o tempo de exibição de acordo com as 3 aulas restantes. Caso seja necessário, de acordo com o nível da turma, faça pausas e reflita com os alunos sobre as cenas vistas.

Diante da diversidade de temáticas para serem exploradas no filme, escolhemos a relativa à Colonização e à conquista dos povos indígenas na América. É importante que você esteja preparado para refletir sobre esse tema, distanciando-se da perspectiva eurocêntrica. Por isso, recomendamos a leitura de dois autores fundamentais: 1) Mignolo (2007)⁹ e Todorov (2016)¹⁰.

Suporte ao docente

⁹ MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007, p. 27 – 116.

¹⁰ TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2016.



Contexto do filme

“También La Lluvia” se desenvolve na Bolívia na cidade de Cochabamba na época da "guerra da água". Trata-se de uma revolta da população civil contra o governo e a empresa Bechtel, uma multinacional estadunidense que buscou privatizar o suprimento de água potável. As manifestações começaram quando a empresa anunciou que o preço da água triplicaria. Os protestos foram muito violentos, os confrontos deixaram um morto e centenas de feridos após a declaração da lei marcial.

A Bolívia, que foi dominada pelos incas até a chegada dos conquistadores espanhóis, hoje é um país multiétnico com várias línguas (37 oficiais, como espanhol ou quíchua). A liberalização do país ocorreu na década de 1980, mas a transformação da economia em uma economia de mercado foi complicada. De fato, o governo dependeu da comunidade internacional (FMI e Banco Mundial) que forçou as privatizações. Consequentemente, os bolivianos sofreram muito com a crise econômica da primeira década do século XXI e muitos movimentos sociais nasceram, especialmente, movimentos de camponeses indígenas, como também vemos em *También La Lluvia*. Cochabamba é a terceira cidade mais povoada da Bolívia, com quase um milhão de habitantes e entre eles muitos quíchuas.

(Traduzido e adaptado de: <https://cinele.weebly.com/tambien-la-lluvia.html>)

ANTES

Inicialmente, os alunos devem analisar o pôster de filme (**Atividade 7.1**). O professor pode exibi-lo em um Datashow e pedir para que os alunos comentem suas percepções sobre o que poderá tratar o filme.

Perguntas norteadoras

- A partir de la lectura de los elementos visuales y lingüísticos de la película ¿Cuál es su posible tema? ¿Y el género?
- ¿Acerca de la frase que tiene en la carátula, qué crees que significa?
- ¿Cuáles elementos te han llamado la atención?

Após essa leitura preliminar, os alunos deverão ser induzidos a lerem a sinopse do filme, buscando comparar com as percepções que anteriormente haviam discutido (**Atividade 7.2**). Os pontos em comum e os elementos que se distanciaram da sua leitura. Além disso, podem, agora com a sinopse em mãos, ver os elementos que se referem à sinopse e como eles se materializam no pôster.

DURANTE

PROFESSOR
Recomendamos a exibição dos primeiros 14min de filme, fazendo-se uma pausa e questionando os alunos a respeito de como a narrativa se desenvolve. Quem são os personagens? O que estão fazendo ou o que estão tentando fazer? Quem são os personagens principais? Quais os elementos que inicialmente chamaram atenção?
Caso os alunos fiquem muito distraídos durante a exibição, utilize novamente essa tática, motivando-os a ficarem mais atentos.

Após esse momento de reflexão, será entregue aos alunos uma folha contendo a **Atividade 8** e será exibido mais alguns minutos do filme. É importante que o professor saliente que buscamos entender as referências e críticas relacionadas à colonização e à conquista dos povos autóctones da América, a partir da ótica dos personagens-atores. Procurar entender o que esses personagens refletem ou questionam sobre esse período.

Quando estiver faltando cerca de 10 a 15 minutos para o encerramento da aula, pause o filme e peça aos alunos para exporem suas percepções e o que conseguiram identificar a respeito das características dos personagens em questão.

Sugestão de atividade extraclasse – orientações
➤ Pesquisa na internet sobre os personagens históricos que são retratados no filme: 1) Cristóbal Colón; 2) Bartolomé de las Casas; 3) Antonio de Montesinos; e 4) Indio Hatuey.
➤ A atividade deverá ser feita em trios ou grupos.

- Apresentar o resultado da pesquisa na próxima aula.

DEPOIS

Na aula seguinte, o professor deve pedir aos alunos que comentem sobre os personagens pesquisados. Acentuando suas características e identidades, assim como o papel que exerceram durante os anos de conquistas.

Em seguida, os alunos deverão, em grupos, ler o poema *Crônicas de Índias* (**Atividade 9**) analisando-o a partir de uma perspectiva crítica.

Perguntas norteadoras

- ¿Cuáles son los posibles narradores del poema? ¿y de quién se habla?
- En el poema hay un tono de denuncia, el autor describe un discurso enmascarado de los colonizadores frente a los indígenas. ¿Cuál es es a posible denuncia?
- ¿En la película esas problemáticas también son retratadas? ¿De qué manera?

Posteriormente, devem compartilhar com o restante da turma suas reflexões. O professor, nesse sentido, pode agir como mediador e introduzir novos elementos ou questionamentos às discussões.

A **Atividade 10**, última da sequência, deverá ser feita em grupo e ser entregue ao professor ao término da aula. Essa tem o objetivo de ser autoavaliativa, os alunos deverão refletir sobre sua aprendizagem durante os dias de aplicação da SEAR.

REFERÊNCIAS

Para elaboração desta SEAR:

AGUILERA REIJA, Beatriz et al. **Educación Intercultural**. Análisis y Resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular, 1996.

CANDAU, Vera Maria [org]. **Didática crítica intercultural aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria & SACAVINO, Suzana Beatriz. **Educação: temas em debate**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

LOPES, F. R. Cinema: do Entretenimento à Prática Social. **III Simpósio Nacional da ABCiber, 2009**.

MORAN, José Manoel. Os vários usos do cinema e vídeo na escola. *In*: NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Fábio Marques de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STEFANI, V. C. G. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. São Carlos: UFSCar, 2010.

Material Audiovisual:

CALLE 13. Latinoamérica. 2011. **Videoclipe [5:41 min]**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jW9_mFAGO0E Acesso em: 20 ago. 2019.

CONFLITO das águas até a chuva. **DVD (103 min)**. Direção de IcíarBollaín. Espanha: Morena Filmes, 2010.

MEDIANERAS - Buenos Aires na Era do Amor Virtual. **[Trailer] [95 min]**. Direção: Gustavo Taretto. [S.l.]: [s.n.]. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kBGW1RqUvQ>. Acesso em: 18 set. 2019.

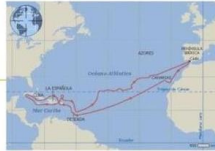
APÊNDICES - SEAR

APÊNDICE 1 – QUIZ MUNDO HISPANO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRADO PROFISSIONAL QUIZ El mundo hispano	1) Como lengua oficial, en cuantos países se habla español? A) 10 países B) 14 países C) 19 países D) 21 países
2. ¿Qué países de habla española no hacen frontera con Brasil? A) Chile y Argentina. B) Ecuador y Chile. C) Ecuador y Venezuela. D) Paraguay y Colombia	 El Español en el mundo
3) El español es lengua oficial en A) solamente en España. B) en todos los continentes. C) solo en Europa, América y Asia. D) en América, Europa y África.	Países donde se habla español  ● Países hispanohablantes ● Países donde se habla español pero no es la lengua oficial Fuente: El español: una lengua viva (2016) - Instituto Cervantes
3) Además del castellano, otras lenguas oficiales en España son A) vasco, aragonés y catalán. B) catalán, vasco y gallego. C) vasco, gallego y aragonés. D) extremeño, vasco y catalán.	España está dividida en 17 comunidades autónomas, cuyo idioma oficial es el Español. Sin embargo, hay comunidades bilingües, o sea, comunidades que poseen dos lenguas. Observa los mapas para aprender un poco sobre la división política y las lenguas habladas en España. Después, ¡haz clic en la primera imagen para hacer un rompecabezas! 

5) Cristóbal Colón partió de Huelva, provincia de Andalucía, una de las 17 Comunidades Autónomas de España, en 03 de agosto de 1492, hacia las Indias. Pero, en cambio, descubrió América. La fecha del descubrimiento es:

- A. 12 de octubre de 1492.
- B. 21 de abril de 1500.
- C. 12 de octubre de 1500.
- D. 22 de abril de 1500.



6. El autor de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* es:

- A. Miguel de Cervantes.
- B. Pablo Picasso.
- C. Pablo Neruda.
- D. Gabriel García Márquez.



7.Cuál es la tradición más representativa de la cultura mexicana?

- A. La siesta
- B. La torada
- C. El día de los muertos
- D. El carnaval



8. País, localizado en la América, que su capital es Lima y es mundialmente conocido por poseer las ruinas de la antigua civilización Inca, Machu Picchu.

- A. Colombia
- B. Perú
- C. Venezuela
- D. Chile



9. País cuya bandera es la siguiente:

- A. México
- B. Nicaragua
- C. Puerto Rico
- D. Argentina



Difícil – Traduzca las frases

- ☐ La cena estaba muy exquisita
- ☐ Ese alumno necesita un pupitre para zurdos
- ☐ En el invierno ellos se calientan en la chimenea.
- ☐ En el zoológico vi una tigresa con 3 cachorros

☐ Fin

APÊNDICE 2 – ATIVIDADES PARA APLICAÇÃO POR MÓDULO

MÓDULO 1

Actividad 1: Relaciona La sinopsis con su cartel.

(Contratiempo, 2017)

Adrian Doria, un joven empresario, despierta un día en la habitación de un hotel junto al cadáver de su amante. Acusado de asesinato, decide contratar los servicios de Virginia Goodman, la mejor preparadora de testigos del país. En el transcurso de una noche, asesora y cliente trabajarán para encontrar una duda razonable que le libere de la cárcel.

(Medianeras, 2011).

Mariana y Martín viven en la misma manzana en diferentes edificios; pero, aunque sus caminos se cruzan, no llegan a encontrarse. Martín diseña páginas web. Mariana es arquitecta, pero trabaja como decoradora de vidrieras. Además de desilusiones recientes, los dos tienen muchas cosas en común. Viven en el centro, la ciudad los une y a la vez los separa.

(Qué Tan Lejos, 2006)

Viaje de auto-descubrimiento de dos mujeres jóvenes mientras viajan por el Ecuador haciendo autostop en medio de un paro nacional. Esperanza no encontrará el país del postal que buscaba, ni Teresa el amor ideal en el que creía, pero el viaje les mostrará que al final del viaje hay otros lugares y otros amores posibles.



Actividad 2: Vea el tráiler de la película y intenta describirlas características de los personajes siguientes.



Martín



Mariana

Actividad 3: Lee el fragmento de la película y reflexiona:

Película

"Buenos Aires crece descontrolada e imperfecta. Es una ciudad superpoblada en un país desierto. Una ciudad en la que se yerguen miles y miles de edificios sin ningún criterio. Al lado de uno muy alto, hay uno muy bajo, al lado de un racionalista, hay un irracional, al lado de uno de estilo francés, hay otro sin ningún estilo. **Probablemente estas irregularidades nos reflejen perfectamente, irregularidades estéticas y éticas.** Estos edificios que se suceden sin ninguna lógica demuestran una falta total de planificación. Exactamente igual es nuestra vida, la vamos haciendo sin tener la más mínima idea de como queremos que nos quede. Vivimos como se estuviésemos de paso en Buenos Aires. Somos los creadores de la cultura del inquilino... **Los edificios, como casi todas las cosas pensadas por el hombre están hechas para que nos diferenciamos los unos de los otros**".

-
- El personaje Martín establece una comparación entre los edificios y la vida. Y tú, ¿qué opinas?
 - En el habla de Martín, él dice que "Los edificios, como casi todas las cosas pensadas por el hombre están hechas para que nos diferenciamos los unos de los otros". ¿Qué significa eso? ¿Cuáles son las cosas que hacen que diferenciémonos de los otros?

MÓDULO 02

Actividad 4: Analiza las siguientes imágenes.



Actividad 5: Análisis de la canción “Latinoamérica”, Calle 13.

- ✓ ¿Sobre la canción qué te ha llamado la atención en la letra? ¿Las personas y los paisajes qué significan?
- ✓ ¿Cuáles son los posibles temas que trata la canción?

Actividad 6: Después de ver y analizar la canción escribe un breve párrafo haciendo tu definición de Latinoamérica.

MÓDULO 03 ao 05

Filme: También La lluvia (2010)

Actividad 7 – Antes

- 1) Analiza la carátula de la película “También la lluvia” (2010);



- 2) Ahora lee la sinopsis y compara si hay algo que coincide con tus observaciones sobre la carátula de *También la lluvia*.



Sinopsis

Sebastián (Gael García Bernal), un realizador español, va a Cochabamba, Bolivia, para hacer una película sobre Cristóbal Colón y el combate de los indígenas contra la Corona española. Sebastián es fascinado por el sermón de Antonio de Montesinos, en el que defendió a los indígenas contra las injusticias de los Conquistadores. Con su equipo de rodaje, en particular su productor y amigo Costa (Luis Tosar), van a ser arrastrados no sólo en los conflictos del siglo 16, sino también en los conflictos actuales de Cochabamba, dónde la población lucha por el bien el más indispensable para vivir: el agua. En efecto, un extra boliviano importante, Daniel, es también motor del movimiento activista para tener agua gratuitamente en Cochabamba. Los habitantes no aceptan que su agua sea privatizada y vendida por una empresa estadounidense. En primer lugar, los españoles no se sienten muy preocupados, pero cuando Daniel está en peligro, tienen que actuar...

Actividad 8 – Durante

- ¡OJO! Mientras ves la película, fíjate en los elementos que se relacionan a la conquista y colonización española.
- ¿Cuáles elementos te han llamado La atención?
- Sobre los personajes, describe algunas de sus características.
- ¿Haz una síntesis de la historia escenificada por los actores/personajes de la película que está en producción?

 Bartolomé de las Casas y Antonio Montesinos	 Colón	 Hatuey

Actividad 9 – Después

- En el film Sebastián (Gael García Bernal) va a Cochabamba, Bolivia, para hacer una película sobre Cristóbal Colón y el combate de los indígenas contra la Corona Española. En ese sentido, algunos elementos, personajes y hechos sobre la conquista son explotados y retratados. Relaciona estos elementos con la lectura del siguiente poema del mexicano José Emilio Pacheco.

CRÓNICA DE INDIAS

Después de mucho navegar por el oscuro océano
amenazante

encontramos

tierras bullentes en metales, ciudades
que la imaginación nunca ha descrito, riquezas,
hombres sin arcabuces ni caballos.

Con objeto de propagar la fe
y quitarlos de su inhumana vida salvaje,
arrasamos los templos, dimos muerte
a cuanto natural se nos opuso.

Para evitarles tentaciones
confiscamos su oro;
para hacerlos humildes
los marcamos a fuego y aherrojamos.

Dios bendiga esta empresa
hecha en su nombre.

JOSE EMILIO PACHECO (1939-2014)

ANEXOS - SEAR

Anexo 1- Canción Latinoamérica (Calle 13)

Soy
 Soylo que dejaron
 Soy toda la sobra de lo que te robaron
 Un pueblo escondido en la cima
 Mi piel es de cuero por eso aguanta
 cualquier clima
 Soy una fábrica de humo
 Mano de obra campesina para tu consumo
 Frente de frío en el medio del verano
 El amor en los tiempos del cólera, mi hermano

El sol que nace y el día que muere
 Con los mejores atardeceres
 Soy el desarrollo en carne viva
 Un discurso político sin saliva
 Las caras más bonitas que he conocido
 Soy la fotografía de un desaparecido
 La sangre dentro de tus venas
 Soy un pedazo de tierra que vale la pena
 Soy una canasta de frijoles
 Soy Maradona contra Inglaterra anotándote
 dos goles

Soylo que sostiene mi bandera
 La espina dorsal del planeta es mi cordillera
 Soylo que me enseñó mi padre
 El que no quiere a su patria no quiere a su
 madre
 Soy América latina
 Un pueblo sin piernas pero que camina, oye

Tú no puedes comprar al viento
 Tú no puedes comprar al sol
 Tú no puedes comprar la lluvia
 Tú no puedes comprar el calor
 Tú no puedes comprar las nubes
 Tú no puedes comprar los colores
 Tú no puedes comprar mi alegría
 Tú no puedes comprar mis dolores

Tú no puedes comprar al viento
 Tú no puedes comprar al sol
 Tú no puedes comprar la lluvia
 Tú no puedes comprar el calor
 Tú no puedes comprar las nubes
 Tú no puedes comprar los colores
 Tú no puedes comprar mi alegría
 Tú no puedes comprar mis dolores

Tengo los lagos, tengo los ríos
 Tengo mis dientes para cuando me sonrío
 La nieve que maquilla mis montañas
 Tengo el sol que me seca y la lluvia que me
 baña
 Un desierto embriagado con bellos de un
 trago de pulque
 Para cantar con los coyotes, todo lo que
 necesito
 Tengo mis pulmones respirando azul clarito
 La altura que sofoca
 Soy las muelas de mi boca mascando coca
 El otoño con sus hojas desmalladas
 Los versos escritos bajo la noche estrellada
 Una viña repleta de uvas
 Un cañaveral bajo el sol en Cuba
 Soy el mar Caribe que vigila las casitas
 Haciendas rituales de agua bendita
 El viento que peina mi cabello
 Soy todos los santos que cuelgan de mi
 cuello
 El jugo de mi lucha no es artificial
 Porque el abono de mi tierra es natural

Não se pode comprar o vento
 Não se pode comprar o sol
 Não se pode comprar a chuva
 Não se pode comprar o calor
 Não se pode comprar as nuvens
 Não se pode comprar as cores
 Não se pode comprar minha alegria
 Não se pode comprar minhas dores

No puedes comprar al sol
 No puedes comprar la lluvia
 Vamos caminando
 Vamos dibujando el camino
 No puedes comprar mi vida
 Mi terreno se vende

 Trabajo bruto pero con orgullo
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo
 Este pueblo no se ahoga con marullos
 Y si se derrumba yo lo reconstruyo
 Tampoco pestañeo cuando te miro
 Para que recuerdes mi apellido

La operación cóndor invadiendo mi nido
 Perdono pero nunca olvido, oye

Aquí se respira lucha
 (Vamos caminando)
 Yo canto porque se escucha (vamos
 caminando)

Aquí estamos de pie
 Que viva la América

No puedes comprar mi vida

Compositores: Rafael Ignacio Arcaute /
 Eduardo Cabra / Rene Perez

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL: CRENÇAS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Pesquisador: JOELMA DA SILVA NEVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21351019.9.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.600.361

Apresentação do Projeto:

O ambiente escolar se constitui como um espaço de produção de conhecimentos, mas também lugar de intensos conflitos. Isso porque os sujeitos que fazem parte dele são heterogêneos e multifacetados. Cada um busca afirmar ou construir sua identidade, numa sociedade que a cada dia torna-se mais digital e híbrida. A escola pode ajudar ao estudante a refletir sobre sua identidade e sobre as culturas que o rodeiam. Nesse sentido, pautou-se na seguinte pergunta: É possível com a mediação do audiovisual em sala de aula promover um ensino de língua adicional voltado para a interculturalidade? O objetivo principal é promover o ensino intercultural crítico, voltado para os multiletramentos, tendo como mediador o audiovisual enquanto tecnologia digital, capaz de propiciar um ensino-aprendizagem contextualizado e significativo de línguas adicionais. Desse modo, considerou-se que além do audiovisual promover a aprendizagem da língua adicional, a partir de um contexto mais verossímil de comunicação, ele é capaz também de conduzir o discente a reflexão a respeito de suas crenças e atitudes em relação si e ao outro. Assim, para cumprimento desta pesquisa a metodologia utilizada terá por base a pesquisa aplicada, com uma abordagem qualitativa, que preconiza mais o processo do que o produto final. Além disso, quanto aos procedimentos propôs-se a pesquisa-ação, pois visou-se a intervenção na realidade social, nesse sentido será elaborada uma sequência didática e aplicada em uma escola do cariri

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.600.361

paraibano. Como os olhares se voltam para um ensino significativo de línguas adicionais, associados também aos pressupostos da Linguística Aplicada. Para análise dos dados obtidos será utilizado o método descritivo-interpretativo. Entende-se que o produto desta pesquisa pode ser um meio de reflexão sobre a aprendizagem de línguas adicionais com vistas à interculturalidade, favorecendo um ensino significativo não apenas por apresentar aos discentes questões linguísticas e estruturais da língua alvo estudada, mas também por possibilitar o diálogo a respeito de culturas, valores, ideologias, costumes, e da revisitação e revisão de crenças, tão necessárias ao mundo atual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover o ensino intercultural crítico, voltado para os multiletramentos, tendo como mediador o audiovisual enquanto tecnologia digital, capaz de propiciar um ensino-aprendizagem contextualizado e significativo de línguas adicionais.

Objetivo Secundário:

Fomentar a discussão sobre os usos do audiovisual como ferramenta didático-pedagógica no ensino/aprendizagem de língua adicional, a partir do eixo intercultural. Produzir uma Sequência Didática (SD) voltada para o letramento audiovisual e intercultural em sala de aula de LA; Aplicar SD em questão, na escola estadual Maria Celeste do Nascimento, localizada na cidade de Zabelê/PB, para alunos do 3º ano do ensino médio. Avaliar os desafios e benefícios do uso do audiovisual nas aulas de espanhol como língua adicional, com base na SD aplicada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa adequa-se aos princípios éticos e científicos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Tal pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores, o qual será minimizado pela conduta da pesquisadora-participante. Será mantido o compromisso de não revelar os nomes reais dos envolvidos, caso não permitam, visando assim assegurar o caráter de confidencialidade das informações prestadas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 3.600.361

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de cunho científico e parte integrante de uma pós-graduação de relevância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos exigidos constam na plataforma seguindo o estabelecido.

Recomendações:

No documento: "Questionario_semiestruturado", deve ser retirado o item "Nome:" para preservar a identidade do entrevistado. Diante disso, este será colocado como adequação de documentação.

Recomenda-se o envio do Relatório quando da realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Rever o instrumento para coleta de dados antes da impressão, suprimindo o local de identificação pelo nome.

Considerações Finais a critério do CEP:

Para preservar a identidade do entrevistado é necessário a modificação do documento "Questionario_semiestruturado".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1433893.pdf	18/09/2019 10:30:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Questionario_semiestruturado.pdf	18/09/2019 10:29:40	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
Outros	TAI_e_TAGV.pdf	18/09/2019 10:28:31	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	18/09/2019 10:27:54	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_joelma.pdf	16/09/2019 21:52:44	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
Outros	Termo_autorizacao.pdf	16/09/2019 21:52:03	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	16/09/2019 21:50:14	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	11/09/2019 23:50:23	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.600.361

Ausência	TCLE.pdf	11/09/2019 23:50:23	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Joelma_Neves.pdf	11/09/2019 23:30:21	JOELMA DA SILVA NEVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 25 de Setembro de 2019

Assinado por:
Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

OBS: menor de 18 anos ou mesmo outra categoria inclusa no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do/a _____ de _____ anos na a Pesquisa "LETRAMENTO AUDIOVISUAL INTERCULTURAL: CRENÇAS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS".

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho Letramento audiovisual intercultural: crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas, terá como objetivo geral promover o ensino intercultural crítico, voltado para os multiletramentos, tendo como mediador o audiovisual enquanto tecnologia digital, capaz de propiciar um ensino-aprendizagem contextualizado e significativo de línguas adicionais.

Ao responsável legal pelo(a) menor de idade só caberá a autorização para que sejam aplicadas atividade, questionários semiestruturados, entrevistas, e gravações das aulas (áudio ou vídeo), e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização

por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **9635-7278** com **Joelma da Silva Neves**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável _____

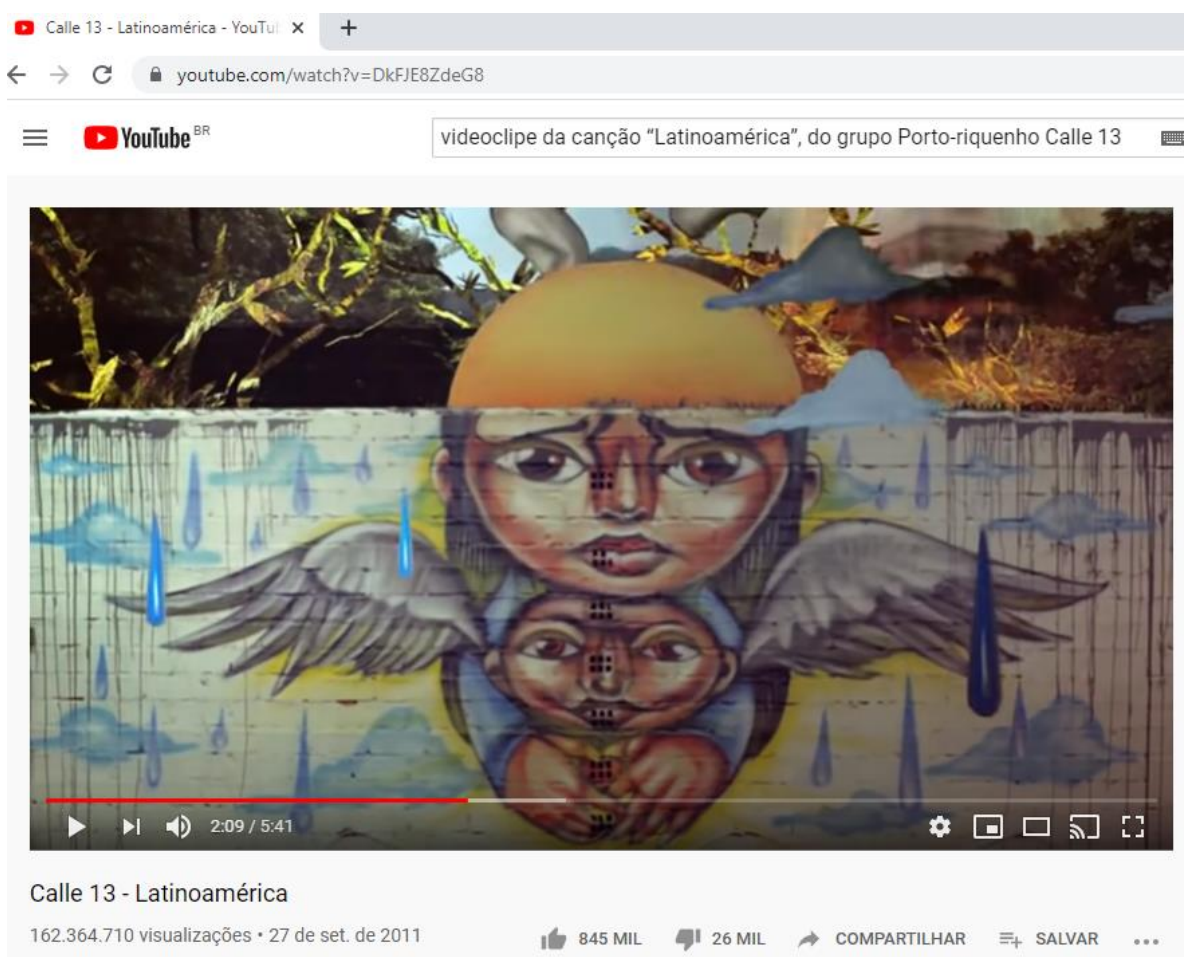
Assinatura do responsável _____
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade _____

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).



ANEXO 3 - VIDEOCLÍPE DA CANÇÃO “LATINOAMÉRICA



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>