

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LINGUACULTURA EM FOCO: MATERIAL AUDIOVISUAL
LEGENDADO COMO MECANISMO PARA O ENSINO
INTERCULTURAL DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS**

Helena Santiago Vigata

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Maria de Assunção Barbosa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**Brasília – DF
Fevereiro de 2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 986227.

S235L Santiago Vigata, Helena.
Linguacultura em foco : material audiovisual legendado
como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol
para brasileiros / Helena Santiago Vigata. -- 2011.
xi, 224 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras
e Tradução, 2011 (Dissertação de mestrado/UnB).

Inclui bibliografia.

Orientação: Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Material
didático. I. Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. II.
Título.

CDU 806.0-07



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**LINGUACULTURA EM FOCO: MATERIAL AUDIOVISUAL
LEGENDADO COMO MECANISMO PARA O ENSINO
INTERCULTURAL DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS**

HELENA SANTIAGO VIGATA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado, do Departamento de Línguas Estrangeiras – LET, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada (Linha de Pesquisa: Língua e Cultura na Competência Comunicativa).

APROVADA POR

Prof^a. Dr^a. Lucia Maria de Assunção Barbosa – Orientadora
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) / Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Santiago Araújo – Examinadora Externa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen – Examinador Interno
Universidade de Brasília (UnB)

Prof^a. Dr^a. Sabine Gorovitz – Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, 09 de fevereiro de 2011.

*Soy otro cuando soy, los actos míos
Son más míos si son también de todos,
Para que pueda ser he de ser otro,
Salir de mí, buscarme entre los otros,
Los otros que no son si yo no existo,
Los otros que me dan plena existencia,
No soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
La vida es otra, siempre allá, más lejos,
Fuera de ti, de mí, siempre horizonte,
Vida que nos desvive y enajena,
Que nos inventa un rostro y lo desgasta,
Hambre de ser, oh muerte, pan de todos.*

Octavio Paz — “Piedra de Sol” (fragmento)

Para Yuri, companheiro de viagem e minha família no Brasil.

MEUS AGRADECIMENTOS

Aos professores Vera Lúcia Santiago Araújo, Enrique Huelva Unternbäumen e Sabine Gorovitz por terem aceitado ser membros da banca deste trabalho. Foi uma lástima que, por problemas de logística, não fosse possível contar com a presença da Prof^a. Vera no dia da defesa. Espero conhecer um dia suas impressões acerca da pesquisa aqui relatada.

À Prof^a. Dr^a. Lucia Maria de Assunção Barbosa, a melhor orientadora que eu poderia ter desejado. Pelos seus ensinamentos acadêmicos, linguísticos e espirituais.

Aos alunos-participantes, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.

Aos colegas Janaína Soares e Juan Pedro Rojas ficarei eternamente grata pelo apoio e pela valiosíssima colaboração; minhas sinceras desculpas por ter-lhes feito trabalhar durante o recesso.

A Yuri Queiroz Gomes, por tudo e mais um pouco.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas de filmes e programas legendados na língua materna dos aprendentes para o ensino e aprendizagem do espanhol, na sua diversidade linguística e cultural e, mais especificamente, explorar o potencial deste recurso para promover o desenvolvimento da competência intercultural. Para tanto, realizamos um levantamento teórico sobre as abordagens que existem para o ensino integrado de língua e cultura e elaboramos uma proposta metodológica de ensino de espanhol para brasileiros que incluísse o uso de legendas interlinguais como agente de interação. O projeto piloto foi desenvolvido ao longo de um minicurso de extensão, ministrado pela professora-pesquisadora na Universidade de Brasília, que seguiu os preceitos da abordagem comunicativa por tarefas. Os conteúdos linguísticos e socioculturais foram selecionados de acordo com as indicações de documentos oficiais para o ensino de línguas. A metodologia de pesquisa insere-se no paradigma qualitativo da Linguística Aplicada, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, e dialoga com diversas ciências de contato, como a Antropologia, a Sociologia, a Etnografia, os Estudos Culturais e a Filosofia. A investigação foi desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e apresenta como resultado as reflexões decorrentes do estudo e uma amostra de material didático constituída de cinco unidades que foram empregadas no referido minicurso.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de línguas; linguacultura; competência intercultural; materiais didáticos; espanhol para brasileiros.

ABSTRACT

This research has the aim of analysing the pedagogical possibilities of films and TV programs with subtitles in the learners' first language in order to teach Spanish in its linguistic and cultural diversity. More specifically, it aims to explore the potential of this educational resource in terms of promoting the development of intercultural competence. After a review of the literature on the existing approaches that endeavour an integrated teaching model of language and culture, a methodological proposal was elaborated to include the use of interlingual subtitles, as an agent of interaction, in a course of Spanish for Brazilian learners. The study was conducted during a minicourse given by the teacher-researcher at Brasilia University following the principles of a task-based communicative approach. All linguistic and sociocultural contents were selected according to the guidelines included in official documents for language pedagogy. The methodology chosen was based on the qualitative paradigm of Applied Linguistics, within the field of Language Learning and Teaching, and dialogues with several contact sciences, such as Anthropology, Sociology, Ethnography, Cultural Studies and Philosophy. It was developed within the methodological premises of action-research and the results presented include the reflexions derived from the study and a sample of pedagogic material consisting of the five units used in the minicourse.

Key-words: language learning and teaching; languaculture; intercultural competence; pedagogical materials; Spanish for Brazilian learners.

LISTA DE ABREVIATURAS, FIGURAS E QUADROS

ABREVIATURAS

ES Espanhol

PCIC Plan Curricular del Instituto Cervantes

PT Português

RO Relatório de Observação.

QA Questionário de Autoavaliação.

QCER Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

FIGURAS

Descrição	Página
Figura 2.1. Cultura e comunicação (Poyatos, 1994, v. 1, p. 27).	31
Figura 2.2. Analogia do iceberg de Weaver (1986, p. 135).	33
Figura 2.3. Análise de uma cultura por meio de seus culturemas (Poyatos, 1994, v. 1, p. 38).	37
Figura 2.4. Exemplo de atividade com legendas N.º 1.	70
Figura 2.5. Exemplo de atividade com legendas N.º 2.	70
Figura 2.6. Exemplo de atividade com legendas N.º 3.	71
Figura 2.7. Atividade com legendas N.º 4: alguns gestos em espanhol.	72
Figura 2.8. Fotogramas com legendas do filme <i>Todo sobre mi madre</i> . Espanha © 1999 Twentieth Century Fox Film Corporation.	72
Figura 2.9. Exemplo de atividade com legendas N.º 5.	73
Figura 2.10. Exemplo de atividade com legendas N.º 6.	74
Figura 3.1. O ciclo da pesquisa-ação (Macintyre, 2002, p. 1).	78
Figura 4.1. Respostas à pergunta 2 (QA) correspondentes às cinco aulas.	101
Figura 4.2. Respostas à pergunta 3 (QA) correspondentes às cinco aulas.	103
Figura 4.3. Pergunta 1 e quadro de exemplos (QA).	105
Figura 4.4. Respostas à pergunta 2 (RO) correspondentes às cinco aulas.	110
Figura 4.5. Respostas à pergunta 1 (QA) correspondentes às cinco aulas.	115
Figura 4.6. Respostas à pergunta 5 (QA) correspondentes às cinco aulas.	117
Figura 4.7. Quadro de conhecimentos socioculturais com os quadrinhos de perspectiva intercultural (RO).	119
Figura 4.8. Países abordados no curso e opinião dos observadores sobre se houve uma perspectiva intercultural.	120
Figura 4.9. Respostas à pergunta 3 (RO) correspondentes às cinco aulas.	122
Figura 4.10. Respostas à pergunta 4 (RO) correspondentes às cinco aulas.	123
Figura 4.11. Respostas à pergunta 5 (RO) correspondentes às cinco aulas.	124
Figura 4.12. Respostas à pergunta 6 (RO) correspondentes às cinco aulas.	126
Figura 4.13. Respostas à pergunta 4 (QA) correspondentes às cinco aulas.	133
Figura 4.14. Respostas à pergunta 6 (QA) correspondentes às cinco aulas.	135
Figura 4.15. Respostas à pergunta 1 (OR) correspondentes às cinco aulas.	137

QUADROS

Descrição	Página
Quadro 1.1. Perguntas de pesquisa.	15
Quadro 1.2. Programa dos minicursos.	18
Quadro 2.1. Ficha para análise de um cenário (Cestero Mancera,	39
Quadro 2.2. Características da tarefa segundo Zanón (1990)	62
Quadro 2.3. Modelo para a elaboração de uma unidade didática mediante tarefas (Adaptado de Alba e Zanón, 1999).	64
Quadro 2.4. O conhecimento sociocultural (QECR, 2001, p. 148).	67
Quadro 3.1. Fases do processo em espiral da pesquisa-ação (Barbier,	79
Quadro 3.2. Instrumentos de pesquisa.	92
Quadro 3.3. Categorias de análise da pesquisa.	97
Quadro 4.1. Distribuição das perguntas em função das categorias.	100
Quadro 4.2. Conteúdos socioculturais abordados de acordo com todos	101

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – COORDENADAS ESPACIAIS: A PESQUISA

	Página
1.1. Preâmbulo	12
1.2. Contextualização e justificativa	12
1.3. Objetivos e perguntas da pesquisa	15
1.4. Metodologia da pesquisa	16
1.5. O minicurso ofertado	17
1.6. Organização da dissertação	19

CAPÍTULO 2 – PRIMEIRO ESPAÇO: O REFERENCIAL TEÓRICO

	Página
2.1. Preâmbulo	21
2.2. Língua e cultura	22
2.2.1. O conceito de <i>linguacultura</i>	23
2.2.2. O conceito de língua	24
2.2.3. O conceito de cultura	28
2.3. Propostas existentes para o ensino integrado de língua e cultura	36
2.3.1. O modelo dos <i>culturemas</i> de Poyatos	36
2.3.2. O aprendente etnógrafo	41
2.4. Nossa proposta: o uso de material audiovisual com legendas interlinguais	42
2.4.1. O audiovisual como representação cultural	43

2.4.2. A comunicação não-verbal	44
2.4.3. Usos pedagógicos das legendas interlinguais	48
2.4.4. Legendas interlinguais como agente de interação	49
2.5. Por uma competência comunicativa intercultural	52
2.5.1. O conceito de terceiro espaço	56
2.5.2. A mediação intercultural por meio da tradução	58
2.6. A abordagem comunicativa por tarefas	60
2.6.1. As tarefas	61
2.6.2. Bases metodológicas para o planejamento do curso e a elaboração do material didático	65

CAPÍTULO 3 – SEGUNDO ESPAÇO: A METODOLOGIA

	Página
3.1. Preâmbulo	76
3.2. Natureza da pesquisa: pesquisa-ação	77
3.3. Contexto	85
3.3.1. O cenário	85
3.3.2. Os participantes da pesquisa	86
3.3.2.1. Os alunos-participantes	87
3.3.2.2. Os observadores-participantes	88
3.3.2.3. As colaboradoras externas	90
3.3.2.4. A professora-pesquisadora	90
3.4. Os instrumentos de pesquisa	92
3.4.1. Questionários de autoavaliação	93
3.4.2. Relatórios de observação de aulas	94
3.4.3. Diário reflexivo da professora-pesquisadora	95
3.4.4. Instrumentos secundários	95
3.5. As categorias de análise	96
3.6. A triangulação dos dados	97

CAPÍTULO 4 – TERCEIRO ESPAÇO: ANÁLISE E AVALIAÇÃO

	Página
4.1. Preâmbulo	99
4.2. Avaliação dos efeitos da ação	99
4.2.1. Primeira categoria: Língua e cultura foram abordadas de maneira integrada?	101
4.2.2. Segunda categoria: Foi promovido o desenvolvimento da competência intercultural?	114
4.2.3. Terceira categoria: O material audiovisual com legendas interlinguais foi bem empregado?	133
4.3. Discussão dos resultados	142

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
BIBLIOGRAFIA	148
FILMOGRAFIA	152
ANEXOS	154
Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido.	155
Anexo B: Modelo de questionário de autoavaliação dos alunos-participantes.	158
Anexo C: Modelo de relatório dos observadores-participantes.	162
Anexo D: Diário reflexivo da professora-pesquisadora.	168
Anexo E: E-mails das colaboradoras externas.	189
Anexo F: As cinco unidades didáticas empregadas no minicurso.	196

CAPÍTULO 1 – COORDENADAS ESPACIAIS: A PESQUISA

*“En este mundo ya no hay extranjeros:
hay compañeros de viaje”*

Amin Maalouf

1.1. PREÂMBULO

Esta dissertação relata a concepção e evolução de uma pesquisa-ação desenvolvida com o intuito de estudar o potencial pedagógico de filmes e programas com legendas interlinguais para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos brasileiros de espanhol. O estudo desenvolveu-se ao longo de um minicurso de espanhol, baseado em uma abordagem comunicativa por tarefas, que foi ministrado pela professora-pesquisadora na Universidade de Brasília no segundo semestre de 2010.

1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A busca dos últimos anos por parte de professores e pesquisadores para integrar o ensino da cultura nos programas de línguas foi o que motivou este projeto, que parte da premissa de que é na comunicação intercultural onde melhor se percebe esta integração.

Nas últimas décadas, com a consolidação das abordagens comunicativas — as quais priorizam o uso da língua em situações reais de comunicação em detrimento do estudo sistemático e descontextualizado das estruturas formais da língua — os modos de vida e os

costumes das cultura têm sido mais valorizados no ensino/aprendizagem de novas línguas¹. A dimensão sociocultural, antes ausente nos programas docentes, passou a ser um componente fundamental dos currículos de línguas. Entendeu-se que adquirir uma nova língua é entender e apreender as normas que regulam a interação social dos cidadãos que nela convivem.

No entanto, vários fatores impedem a implantação exitosa do componente sociocultural na sala de aula. Apesar do consenso existente sobre a necessidade de atrelar os elementos culturais nos linguísticos para desenvolver a competência comunicativa de maneira a preparar os alunos para uma comunicação intercultural, muitos professores de uma nova língua encontram ainda dificuldades na hora de levar à prática a teoria. Uma possível explicação é a cisão que vem sendo feita dos conceitos língua e cultura, que deveriam ser tratados de maneira intrincada. Almeida Filho explica esta situação:

Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou aprendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos para absorver a língua-alvo? As duas posições apresentadas sobre o lugar relativo ao aspecto cultural na composição de uma competência comunicativa nos aprendizes são a mesma posição radical com direções trocadas. Num caso, a língua é o foco real e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne e a língua vem depois dela. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 209)

Segundo o autor, quando a cultura é tratada ora como *cerne* ora como *franja*, se produzirão distorções no processo de aprendizagem e/ou dificuldades para a ação normal do professor na sala de aula. É preciso encontrar um equilíbrio entre as duas para obter um resultado satisfatório no ensino de uma nova língua.

¹ Utilizamos o conceito de *nova língua* ao invés de *língua estrangeira* por acreditarmos, como Almeida Filho (1998), que a língua se desestrangeiriza ao longo do processo de aquisição. No Conselho da Europa, recentemente foi proposto o uso de *línguas adicionais* para incluir tanto as línguas de reconhecimento oficial quanto as não oficiais (Mijares, 2009).

Um fator apontado por professores, ao tentar explicar a deficiência do ensino integrado da língua e da cultura, refere-se à falta de materiais didáticos apropriados. Porém, acreditamos que essa justificativa não sustenta a ausência dos componentes culturais na sala de aula e concordamos com Serrani (2005, p. 26) quando alega que: “Essa falta pode existir, mas, sem menosprezar a importância dos materiais, considero que o crucial é a formação e aprimoramento profissional”.

Em nosso modo de ver, as dificuldades de muitos professores devem-se, em grande parte, à sua concepção de cultura. Existem múltiplas definições provenientes de diversos campos do saber tais como a linguística, a antropologia, a psicologia, a filosofia e os estudos culturais, e essa amplitude do conceito, segundo Serrani (*ibid*, p. 15), pode representar um empecilho na implementação do componente sociocultural, porque pode levar a divergências quanto a *que* cultura deve ser ensinada e a *como* deve ser abordada no ensino/aprendizagem de línguas.

Para alguns professores, o ensino da cultura é sinônimo de apresentar informações ou dados referentes à história, geografia, arte e literatura de uma nação². Outros preferem focar os componentes culturais como um conjunto de funções e de noções que se manifestam pelo dizer e fazer cotidiano de uma língua. A segunda opção, que é a que mais se encaixa no ensino comunicativo de línguas, acarreta outras dificuldades para o professor, que fica preso entre a busca do universal e a perpetuação do local em matéria de cultura. A diversidade linguística e cultural é, conseqüentemente, outra das preocupações desta pesquisa, por se tratar de um elemento-chave e imprescindível para o ensino intercultural. Em nossa opinião,

² É uma visão que considera o ensino da cultura como a transmissão de um conjunto de conhecimentos sobre uma cultura, normalmente restritos ao campo da ‘alta’ cultura (arte, geografia, história e literatura), sem vinculá-los à língua de forma alguma. Na França, esta forma de ensino consolidou-se com a disciplina chamada de *civilisation*; na Alemanha, como *Landeskunde*; e na Inglaterra, como *culture* (KRAMSCH, 2009, p.120). No mundo hispânico, esta disciplina ainda existe como ‘cultura y civilización’.

todo livro didático, inclusive aqueles destinados a pessoas que desejam aprender uma específica variedade da língua, deve propiciar o conhecimento da rica diversidade cultural que caracteriza o mundo hispânico e promover um profundo entendimento intercultural. Para tanto, os diversos países devem estar representados, não de forma anedótica — mostrando apenas alguns símbolos de seus produtos típicos, pontos turísticos e músicas populares —, mas de um modo que faça com que o aprendente reflita sobre os hábitos, valores, organização social e costumes dos povos. Diante da falta de materiais didáticos que apresentem de forma democrática essa realidade diversa, esperamos, com nossa proposta, mostrar um caminho para apresentar a riqueza deste bem comum: a(s) língua(s) espanhola(s).

1.3. OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Diante do cenário apresentado, nos propomos como objetivo geral analisar as possibilidades pedagógicas de filmes e programas em versão original com legendas interlinguais para mostrar a diversidade linguística e cultural do mundo hispânico e, como objetivo específico, explorar o potencial deste recurso para promover o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes.

As seguintes questões nortearam, inicialmente, o direcionamento da pesquisa:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) quais as relações entre língua e cultura e como elas podem ser abordadas no ensino de uma nova língua?(2) como é possível desenvolver a competência intercultural do aprendente de uma nova língua?(3) quais as possibilidades pedagógicas do material audiovisual com legendas interlinguais? |
|--|

Quadro 1.1. – Perguntas de pesquisa

Além de responder às perguntas expostas, buscou-se, mediante a prática reflexiva, alcançar uma maior compreensão das forças envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Apropriamo-nos aqui do conceito de Operação Global de Ensino de Língua(s), de Almeida Filho (1993), que é representada pelos planos das ideias e das ações da materialidade do ensinar e do aprender durante o encontro dos agentes envolvidos em um determinado contexto educativo.

Desta forma, uma pesquisa originariamente voltada para contribuir com a comunidade acadêmica do ensino de línguas — mais concretamente, do espanhol — tornou-se também um instrumento de auto-conhecimento e formação que ajudou a desenvolver as competências teórica, aplicada e profissional³ da professora-pesquisadora.

1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Situado no âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino-aprendizagem de línguas, o presente projeto foi desenvolvido a partir de uma metodologia de pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativista.

Após um levantamento teórico sobre questões relativas às relações entre língua e cultura, à competência intercultural e às aplicações pedagógicas de filmes legendados no ensino de uma nova língua, procedeu-se à elaboração de uma metodologia de ensino de língua espanhola que incorporasse todos esses elementos.

Entendemos que, a fim de permitir uma análise crítica do processo, é preciso adotar uma visão dinâmica que o observe a partir de vários ângulos diferentes, assim como se manter

³ Segundo Almeida Filho (1993), as competências do professor são cinco: a linguístico-comunicativa, a implícita (baseada em conhecimentos informais adquiridos pela experiência prévia), a profissional (consciência de classe e capacidade de refletir de forma crítica sobre o ensino de línguas nas suas múltiplas dimensões), a teórica (capacidade de articular conhecimento específico sobre o ensino de línguas) e a aplicada (capacidade de ensinar de acordo com as teorias conscientes formalizadas).

aberto para aceitar a necessidade de inserir eventuais alterações metodológicas ou contextuais ao longo da pesquisa. Por isso escolhemos esta metodologia, que nos permitiu deslocar-nos do cerne para os extremos e *vice versa*, complementando a visão pessoal com as de todos os agentes envolvidos, e nos possibilitou enxergar, nos momentos oportunos, a necessidade de mudanças, o que favoreceu a qualidade do ensino-aprendizagem sem prejudicar os resultados da pesquisa. O referencial metodológico é apresentado no terceiro capítulo.

1.5. O MINICURSO OFERTADO

O cenário de pesquisa escolhido foi a Universidade de Brasília — UnB, onde foi ministrado um minicurso de extensão de quinze horas destinado a membros da comunidade interna e externa da universidade que possuíssem o nível de proficiência mínimo requerido (B2 – utilizador independente) em espanhol.

A proposta inicial contemplava a realização de dois minicursos, um que servisse como projeto piloto e outro que se constituísse como versão aprimorada do primeiro. Desta forma, as falhas, carências, imperfeições ou inadequações encontradas durante o primeiro curso — identificadas pelos participantes da pesquisa e analisadas mediante um processo de triangulação de dados — poderiam ser evitadas ou atenuadas durante a realização do segundo curso. Segundo esta proposta, a pesquisa estaria constituída por dois ciclos consecutivos.

No entanto, após uma reflexão mais aprofundada sobre a possibilidade de replicar a pesquisa, percebemos que esses dois ciclos não seriam os mais adequados para obter resultados significativos, pois, como se sabe, uma aula é um evento único que nunca se repete de maneira idêntica, do mesmo modo como as impressões dos participantes nunca são as mesmas. Portanto, cada minicurso deveria ser considerado separadamente ou, se não, a espiral cíclica teria que ser aumentada para conter um maior número de ciclos consecutivos.

Devido às dificuldades que acarretaria, na realidade do contexto universitário, a realização de mais de dois cursos, foi necessário adotar uma solução diferente, e procuramos a resposta na própria realidade de todo professor, que trabalha com ciclos menores: cada ciclo começa com o planejamento de uma aula e se conclui com a avaliação daquela aula após seu término, passando a um novo ciclo com o planejamento da aula seguinte. Levando isso em consideração, decidimos realizar um único minicurso considerando cada aula como um de seus ciclos constituintes. Desta forma, poderíamos trabalhar com uma espiral de cinco ciclos que refletisse a maneira típica de atuar do professor de línguas reflexivo⁴.

O minicurso, intitulado *Linguacultura em foco: curso de Espanhol com material audiovisual legendado*, foi aprovado pelo Decanato de Extensão para acontecer nos dias 13 a 17 de setembro de 2010 na Sala de Reuniões do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. As aulas, de 3 horas de duração, foram ministradas nessas datas, das 18h30min às 21h30min. O programa do curso foi o seguinte:

Temas	Horas
1) El programa de la tele	3h
2) Divina juventud	3h
3) En familia	3h
4) En el pueblo	3h
5) Hablando se entiende la gente	3h
Total	15h

Quadro 1.2. — Programa do minicurso

⁴ Partimos do princípio de que, para desenvolver uma pesquisa-ação em sala de aula, o professor-pesquisador deve possuir as características do professor-reflexivo, que, segundo Almeida Filho (2005), segue os passos a seguir: informar o que pretende com seu ensino; mapear o que aconteceu na aula; contestar as incongruências entre seu dizer e seu fazer; avaliar possíveis melhoras; agir na prática.

Este minicurso, longe de atender as necessidades reais da pesquisa, que, para permitir generalizações precisaria de um longo período de trabalho de campo, assentou, ao menos, as bases para estabelecer uma amostra funcional do modelo criado para testar-lhe a boa operacionalidade (BARBIER, 2007, p. 79). Sem pretender encerrar aqui a pesquisa, esperamos que o modelo continue sendo desenvolvido no futuro.

1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em quatro capítulos e encerra-se com as considerações finais. O presente capítulo fez uma introdução ao projeto e apresentou os objetivos e a justificativa da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta as noções principais que constituíram o referencial teórico da pesquisa: as relações entre língua e cultura; os modelos existentes de ensino integrado de língua e cultura, como o dos culturemas de Poyatos e o do aprendiz etnógrafo; o uso pedagógico de material audiovisual legendado, a abordagem comunicativa por tarefas e a competência comunicativa intercultural.

O terceiro capítulo compreende a natureza, o contexto, os participantes e os instrumentos de pesquisa utilizados. Nessa seção, apresentamos os conceitos que nortearam o referencial metodológico deste trabalho e descrevemos os procedimentos utilizados.

O quarto capítulo é destinado à análise dos dados, e inclui as análises realizadas durante os processos cíclicos de planejamento, ação, observação e reflexão decorrentes do desenvolvimento da pesquisa-ação.

Após as considerações finais, que apresentam uma valoração crítica e reflexiva da experiência, seguem a bibliografia e os anexos. As unidades didáticas resultantes da pesquisa

constituirão, junto aos questionários dos aprendentes, os relatórios dos observadores-participantes, o diário da professora-pesquisadora e os e-mails de colaboradoras externas, os anexos desta dissertação.

CAPÍTULO 2 – PRIMEIRO ESPAÇO: O REFERENCIAL TEÓRICO

*“Aceptar al otro no es más ni menos natural
que rechazarlo”.*

Amin Maalouf

2.1. PREÂMBULO

Este capítulo apresenta, estruturados em uma série de subcapítulos, os conceitos que constituíram o referencial teórico da pesquisa. Inicialmente, assentamos as bases para entender as relações entre língua e cultura e depois apresentamos duas propostas que consideramos úteis ao ensino integrado dos componentes linguísticos e culturais: o modelo dos culturemas e a proposta do aprendiz etnógrafo.

Em seguida, comentamos alguns estudos que trataram do uso pedagógico de material audiovisual no ensino de línguas e dos efeitos positivos das legendas interlinguais na aquisição de uma nova língua.

Finalmente, procedemos à exploração da aplicação de filmes e programas legendados para o desenvolvimento da competência intercultural. Uma definição da competência intercultural e da abordagem comunicativa por tarefas faz a passagem do capítulo teórico para o metodológico.

2.2. LÍNGUA E CULTURA

Os vínculos entre língua e cultura são diversos e vêm sendo estudados sob múltiplas perspectivas desde o século XVIII, mas foi a partir da hipótese do Relativismo Linguístico de Sapir-Whorf⁵, que se firmou a visão de interdependência entre língua e pensamento. Com um teor mais moderado, a hipótese de Sapir-Whorf desfruta de uma grande aceitação nos dias de hoje (KRAMSCH, 1998). Se a hipótese original defendia que a maneira de pensar das pessoas era determinada pela língua que falavam, a versão atual considera que o que impede o entendimento entre grupos sociais não é o fato de eles terem sistemas linguísticos diferentes, mas as associações semânticas que eles fazem a partir de conceitos aparentemente comuns. Segundo esta visão, dominar o sistema linguístico de uma nova língua não implica ter a capacidade de interagir exitosamente com os falantes dessa língua, devido às diferenças conceituais que existem entre as culturas.

Atualmente, a relação entre língua e cultura pode ser vista a partir de dois ângulos opostos: como um fenômeno inseparável ou como dois elementos susceptíveis de serem separados. Como explica Risager (2005, p. 185), o primeiro enfoque foi adotado após a virada cultural da década de 1980 em áreas como a linguística, a antropologia linguística, os estudos culturais e os estudos da comunicação intercultural. O segundo é principalmente associado ao ensino de línguas — sobretudo o inglês — como línguas internacionais ou francas, ou seja, como instrumentos flexíveis de comunicação que podem ser usados por qualquer falante do mundo para tratar de qualquer assunto.

⁵O antropólogo e linguista Edward Sapir (1884-1939) e seu discípulo Benjamín Lee Whorf (1897-1941), que se dedicaram ao estudo das diferenças entre as diversas línguas, formularam diversas hipóteses que, em suas versões mais duras (determinismo linguístico), estabelecem que a língua determina a maneira de pensar. Ou seja, que percebemos a realidade e a organizamos em conceitos, aos quais atribuímos significados seguindo um acordo implícito de nossa comunidade linguística.

Segundo a autora (*ibid*, p. 189), ambas as posturas são insatisfatórias. A primeira, por apresentar uma noção monolítica de língua, de cultura e de outros fatores relacionados, como os de nação, povo, história, mentalidade e território; e a segunda, por considerar que a língua é um sistema de códigos culturalmente neutro, esquecendo que a língua produz e reproduz constantemente a cultura. Ela propõe o termo *linguacultura* para se referir à relação dinâmica que existe entre os dois elementos.

2.2.1. O conceito de *linguacultura*

Risager (2005) defende que, ao analisarmos as relações entre língua e cultura, devemos levar em consideração a distinção entre língua e cultura no sentido genérico e, por outro lado, língua e cultura em um sentido diferencial. No sentido genérico, estes dois elementos são fenômenos humanos e podem ser encontrados em duas variantes: a psicológica/cognitiva e a social. No sentido diferencial, podemos considerar que existem fenômenos linguísticos e culturais diferentes, decorrentes da vida social da humanidade, entre as diferentes comunidades que compartilham uma mesma língua.

Como professores de línguas, devemos levar em conta esta distinção para entender a relação entre língua e cultura. No mundo globalizado, onde se privilegia a preservação do local perante o universal, acreditamos que o conceito de *linguacultura*⁶ proposto por Risager apresenta uma nova possibilidade de compreensão das relações entre língua e cultura tanto no nível genérico quanto no diferencial. De acordo com a autora (*ibid*, p. 190), este conceito nos

⁶ O termo ‘linguacultura’ (em inglês, *linguaculture*) foi cunhado por Agar (1994) para teorizar sobre o universo unitário composto pela língua e a cultura. Existem outros termos que incidem nas relações entre língua e cultura (uns com uma visão mais unitária do fenômeno e outros que consideram a unificação e separação dos seus componentes): *linguaculture* (Friedrich, 1989), *language-and-culture* (Byram e Morgan, 1993) e *culturelanguage* (Papademetre & Scarino, 2006).

permite teorizar sobre as desconexões e reconexões que se dão entre língua e cultura como consequência das migrações e dos demais processos da globalização. As línguas são difundidas pelos seus usuários nas redes sociais e comunidades discursivas, mas estes sempre carregam junto sua linguacultura, que é um construto estruturado com variações tanto sociais quanto individuais. Em suma, a linguacultura é a ponte entre a estrutura linguística e o idioleto pessoal (constituído socialmente) do indivíduo.

A autora ainda ressalta que cada ser humano desenvolve seus próprios repertórios linguísticos e culturais para expressar-se e interpretar o mundo. Portanto, a linguacultura de um indivíduo não pode ser separada da sua história de vida pessoal nem da formação de sua identidade social e cultural. Por outro lado, uma linguacultura pode estar relacionada uma ou mais línguas, pois, mesmo quando um aprendente de uma nova língua adquire um alto nível de proficiência nessa língua, sua linguacultura sempre será a soma de suas experiências passadas.

Uma vez compreendida a relação que existe entre língua e cultura, é preciso esclarecer a definição destes dois elementos antes de proceder à reflexão sobre seu ensino integrado na sala de aula.

2.2.2. O conceito de língua

Se levarmos em conta a cronologia de Vez (2004), podemos distinguir três momentos ao observar o conceito de língua desde o início do século XX:

- Até meados da década de 1960, a língua era concebida como *conhecimento*, como conjunto de saberes;

- Durante a segunda metade do século (sobretudo a partir de 1980), a língua era vista como *comunicação*, como saber fazer;
- No final do século XX e começo do XXI, a língua passou a ser vista como *comportamento intercultural*, como engajamento na ação intercultural.

Esta cronologia, para o autor, reflete três focos de atenção na linguística aplicada: quando se pensava na língua como conhecimento, tinha-se um interesse pedagógico; quando o foco foi desviado para o uso da língua, o interesse passou a ser psico-social; e, na terceira fase, o interesse se tornou sociológico.

Atualmente, a noção de língua que prevalece no ensino intercultural de línguas é a que a considera um instrumento social de comunicação (VEZ, *ibid*, p. 17). As abordagens comunicativas de ensino de uma nova língua visam ao ensino contextualizado da língua de maneira a preparar os aprendentes para um uso adequado da mesma nas diferentes situações de comunicação intercultural. Esta definição está permeada da noção de cultura, pois, para interagir de maneira adequada com nosso interlocutor, precisamos conhecer os padrões de comportamento que condicionam sua forma de interagir.

Por outro lado, para desvendar uma cultura também devemos examinar sua língua, pois, como afirma Moran (2001, p. 35), a língua incorpora os produtos, as práticas, os pontos de vista, as comunidades e as pessoas de uma cultura, as quais utilizam a língua como instrumento para realizar suas práticas culturais, identificar e organizar seus produtos culturais e designar os pontos de vista subjacentes a todas as comunidades que compõem sua cultura.

Na mesma linha, Guillén Díaz (2004) nos lembra da importância de ensinar e mediar entre culturas por meio da língua:

O termo *língua* não se refere unicamente aos elementos de ordem linguística, mas também a todo um sistema de ação social que conduz a significados culturais: um código cultural, um modo de interpretar a realidade, um nível de cultura subjacente que, em uma perspectiva de regras de comportamento e pensamento, determinam a forma em que os indivíduos definem seus valores, estabelecem suas cadências e ritmos de vida fundamentais; trata-se de uma *gramática cultural* oculta que, quando não é dominada, dá lugar na comunicação a casos de incompreensão, conflito, choques culturais e mal-entendidos⁷. (GUILLÉN DÍAZ, 2004, p. 838)

O qualificador ‘oculta’, utilizado pela autora para se referir à gramática cultural que rege nossos comportamentos e nossa maneira de pensar, traz uma noção de extrema importância no que atinge o ensino da dimensão cultural na aula de uma nova língua, pois só a partir da explicitação e explicação, por meio da linguagem, dessa gramática cultural, é que se pode resolver mal-entendidos, choques culturais e falhas na comunicação intercultural. Como veremos nos próximos capítulos, esta explicitação dos comportamentos — próprios e alheios — é uma das bases do ensino intercultural.

Estas definições de língua parecem apropriadas a nosso estudo por incorporarem as ligações existentes entre língua e cultura. Contudo, é preciso situar o conceito de língua na realidade social do mundo atual, onde a maioria dos países é multilíngue e existe uma

⁷ Tradução nossa do original: “El término *lengua* no se va a referir solo a los elementos de orden lingüístico, sino también a todo un sistema de acción que conlleva significados culturales: un código cultural, un modo de interpretar la realidad, un nivel de cultura subyacente (Hall, 1984) que, a modo de reglas de comportamiento y de pensamientos, determinan la forma en que los individuos definen sus valores, establecen sus cadencias y ritmos de vida fundamentales; se trata de una *gramática cultural* oculta que, si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incompreensión, conflicto, choques culturales y malentendidos”.

preocupação generalizada por parte dos governos com a erradicação do monolinguismo⁸ e a formação de sujeitos plurilíngues e falantes interculturais⁹.

A internet e as novas tecnologias também têm contribuído para o contato crescente entre as línguas e a propagação das línguas nacionais e regionais mundo afora. É preciso ampliar o conceito de língua para não correr o risco de considerar língua e cultura como duas realidades monolíticas que se correspondem em uma total harmonia dentro das comunidades de uma ‘cultura nacional’. Devemos lembrar que uma única língua mantém relação com várias culturas; por exemplo, dentro do grande universo de falantes que compartilham a língua espanhola, existem notáveis diferenças de costumes, hábitos e comportamentos entre os indivíduos e as diversas comunidades de fala.

De acordo com Risager (2005), a língua deveria ser conceitualizada como uma parte integrada da sociedade, da cultura e da psique. A autora (*ibid*, p. 185) propõe uma definição de língua inserida em uma perspectiva global, segundo a qual a teoria das redes sociais permite examinar as relações sociais e as cadeias de interação em vários níveis da prática social, desde o micronível da interação interpessoal até os macroníveis da comunicação de massas e a comunicação entre organizações e outros agentes coletivos.

Uma análise dos fenômenos que estão se produzindo nas redes sociais pode fornecer dados sobre a difusão e a utilização de uma língua nacional ou regional no mundo inteiro. Por exemplo, pode-se alcançar uma maior compreensão do número de falantes que utilizam uma determinada língua, seja como língua primeira, segunda ou terceira, bem como mostrar

⁸ Um dos objetivos da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2001) é promover a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais jovem idade.

⁹ Sobre estes conceitos, que constituem os pontos centrais nos documentos oficiais do ensino de línguas, recomendamos ler o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (2008).

encontros entre redes sociais locais que criam situações multilíngues de comunicação de grande complexidade.

Esta nova realidade, possibilitada e alimentada pelas telecomunicações e a web mundial, requer que o ensino da língua e da cultura transcenda o paradigma nacional e introduza uma perspectiva dinâmica global que seja democrática e respeitosa com a diversidade.

2.2.3. O conceito de cultura

Existem inúmeras definições de cultura, advindas das diversas áreas do conhecimento. Em termos gerais, podemos afirmar que a cultura é um conceito amplo que abrange todos os aspectos da vida.

Segundo Kramsch (2009, p. 116), a palavra ‘cultura’ designa, ao menos, duas maneiras de conceber uma dada comunidade social: uma proveniente das Ciências Humanas, que incide “na representação que um grupo social atribui a si mesmo e a outros por meio de produções materiais, quais sejam” (obras de arte, literatura, instituições sociais, objetos da vida cotidiana, entre outros), e a outra que nos chega das Ciências Sociais e equivale a “um conjunto de atitudes e de crenças, as visões de mundo, os comportamentos, as lembranças comuns aos membros dessa comunidade”.

Para a autora, ambas as definições mostram um aspecto da elaboração social da cultura pela própria língua, pois exigem uma mediação linguística constante que permita a percepção e interpretação desses valores e comportamentos e garanta seu reconhecimento e aceitação. Em suas palavras (*ibid*, p. 117), “a língua desempenha um papel crucial não apenas na elaboração, mas também na evolução da cultura”.

Para nosso estudo, escolhemos uma definição que mostra o carácter dinâmico e criativo da cultura, que é:

[...] o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Engloba, também, os modos de vida, as tradições, as crenças, as artes e as letras, integrando ao seu sistema de valores os direitos fundamentais do ser humano. A cultura de um país não se reduz à cultura acadêmica, compreende igualmente uma cultura popular. Não se limita ao patrimônio, mas se enriquece e se desenvolve graças à criatividade e à memória¹⁰. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, GENEBRA, 1992, p. 23)

Também consideramos oportuna a definição de cultura apresentada por Poyatos (1994), pois inclui os meios de comunicação como manifestações da cultura:

[...] cultura pode definir-se como uma série de hábitos, aprendidos mas biologicamente condicionados, compartilhados por membros de um grupo que vive em um espaço geográfico, tais como os meios de comunicação (a língua sendo a base de todos eles), as relações sociais em diferentes níveis, as diversas atividades do cotidiano, os produtos desse grupo e sua utilização, as manifestações típicas das personalidades tanto individuais como nacionais e suas ideias com relação à própria existência e à dos demais membros¹¹. (POYATOS, 1994, v. 1, p. 25)

¹⁰ Tradução nossa do original: “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba además los modos de vida, las tradiciones y las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se reduce a la cultura académica y comprende también la cultura popular. La cultura no se limita al patrimonio, sino que se enriquece y desarrolla gracias a la creatividad y la memoria”.

¹¹ Tradução nossa do original: “[...] cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional, como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros”.

Esta definição, que não é a mais atual de cultura e pode remeter a uma visão estática da cultura – atualmente se prefere identificar a cultura com uma série de convenções negociáveis e em constante transformação do que empregar o vocábulo ‘hábitos’, que pode evocar teorias deterministas do behaviorismo. Contudo, a incluímos neste trabalho pela sua estreita relação com a comunicação, que constitui o objetivo principal do ensino de línguas.

Segundo Poyatos (*ibid*, p. 26), uma cultura começa a desenvolver-se no momento em que há um intercâmbio interativo entre, pelo menos, dois organismos socializantes entre os quais se produz uma emissão-recepção de signos. Sem esta interação, a cultura permanece estática, passiva. Quando os indivíduos param de usar os elementos culturais na troca interpessoal de ideias e bens materiais, estes se tornam elementos mortos que carecem de dinamismo, pois ninguém os associa à mente que os criou e lhes atribuiu funções.

Ele resume da seguinte maneira as possíveis formas de comunicação dentro de uma cultura: por um lado estão as formas interativas constituídas por seres humanos na interação social e, por outro, os resultados dessas atividades, ou seja, um conjunto de elementos extra-somáticos e ambientais.

Cestero Mancera também explica (1999, p. 16) que a comunicação, objetivo geral do ensino de línguas, pode ocorrer mediante a cultura/signos culturais ou por meio dos sistemas de comunicação. Os signos culturais que comunicam podem ser comportamentais, ambientais ou mentais, e os sistemas de comunicação podem ser verbais e não verbais.

Dentro desta classificação, podemos encontrar a transmissão direta ou diferida, como apresentamos na figura a seguir:

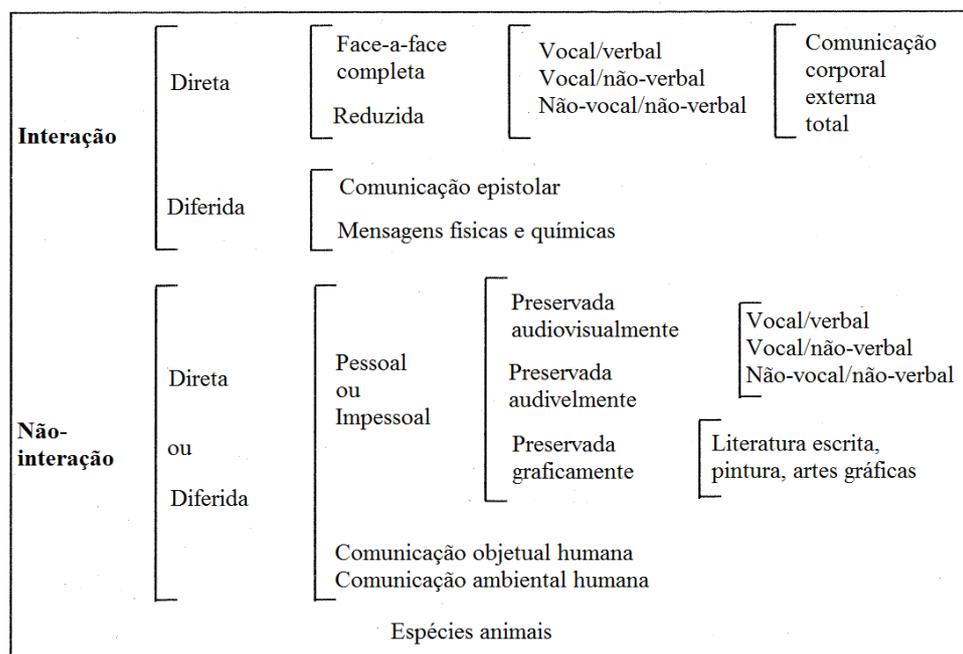


Figura 2.1. – Cultura e comunicação¹² (Poyatos, 1994, v. 1, p. 27).

As informações diretas são as que acontecem nos encontros interpessoais, e as diferidas são marcas percebidas por alguém, como, por exemplo, as pegadas ou o cheiro que indicam a passagem de uma pessoa por um lugar.

A interação pessoal direta é a forma mais básica e mais complexa da comunicação humana e pode apresentar os seguintes contextos comunicativos:

(1) comunicação vocal e verbal: linguagem;

(2) comunicação vocal e não-verbal: paralinguagem, ou seja, signos sonoros fisiológicos e emocionais (choro, riso), elementos quase-lexicais (onomatopeias, gemidos, roncos), pausas, silêncios etc.;

(3) e comunicação não-vocal e não-verbal: kinésica (movimentos e posturas corporais que comunicam), proxêmica (relações com o espaço, distâncias

¹² Tradução nossa.

interpessoais, contato físico etc.) e os demais sistemas corporais. Pode ser completa ou reduzida (por incapacidade física ou mental ou limitação ambiental).

Os meios audiovisuais ou acústicos e a literatura, embora sejam transmissões não-interativas de informação, evocam atividades somáticas interativas. Podem ser pessoais (dirigidas a um receptor concreto) ou impessoais (dirigidas a qualquer receptor).

A comunicação objetual constitui uma ampla gama de produtos materiais universais ou especificamente culturais que, consciente ou inconscientemente, podem ter um papel essencial na interação face-a-face. O meio-ambiente construído e o meio-ambiente modificado são formas importantes de interação, e inclusive são capazes de gerar comportamentos culturais.

Uma vez definido o conceito de cultura e entendida sua relação com a comunicação, procuramos maneiras de abordá-lo de forma integrada na sala de aula. Contudo, antes é importante lembrar que muitos aspectos da cultura estão tão enraizados no nosso modo de vida que não somos conscientes de sua existência. De acordo com Weaver (1986), que tentou explicar com a Analogia do Iceberg os fatores que interveem no choque cultural, apenas 10% da cultura é facilmente perceptível à primeira vista, e tem a ver com os comportamentos aprendidos de forma explícita e consciente e com o uso da língua. O percentual restante (90%) está submerso e corresponde ao sistema de valores, crenças e padrões de pensamento adquiridos de maneira implícita, como vemos na figura a seguir:

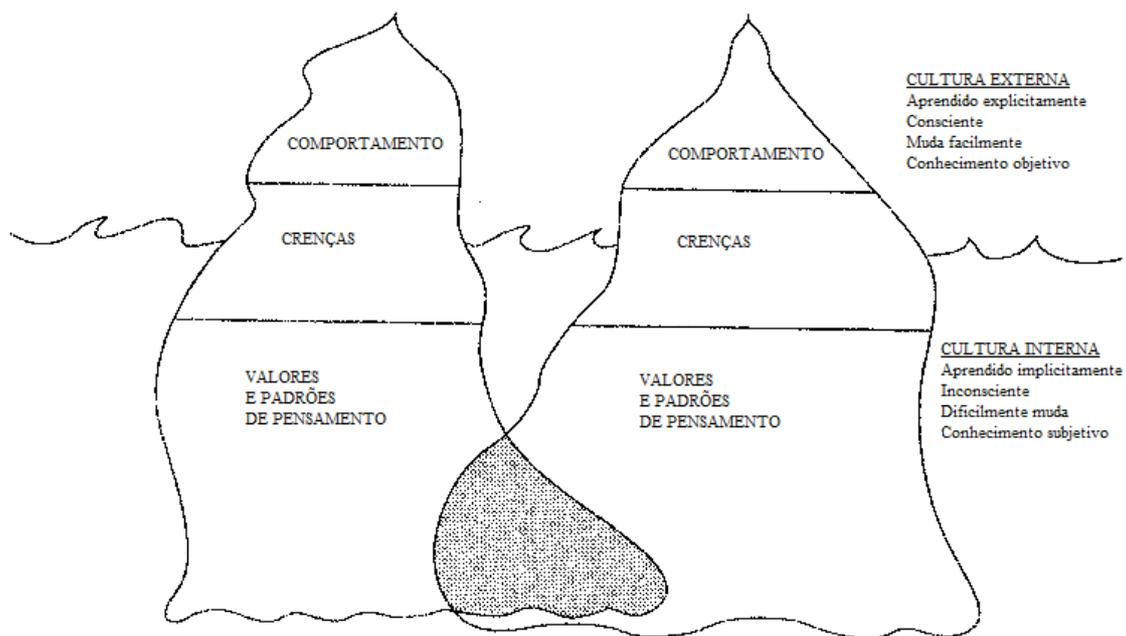


Figura 2.2. – Analogia do iceberg de Weaver¹³ (1986, p. 135).

Dada sua complexidade, os conteúdos culturais devem ser abordados com a profundidade e reflexividade necessárias para o melhor entendimento possível de nós mesmos e da alteridade, sem ficar em valorações impressionistas. Para tanto, é preciso desenvolver uma série de atitudes, saberes e capacidades que nos permitirão não só adentrar na cultura do outro além do meramente superficial, como também entender e analisar a nossa própria de uma forma crítica. Para fins didáticos, estas atitudes, saberes e capacidades são distribuídos por Miquel e Sans (2004) em três dimensões da cultura:

- os saberes sobre a *Cultura*, com ‘C’ maiúsculo, que abrangem conhecimentos explícitos sobre arte, literatura, história e geografia;
- os saberes sobre a *cultura*¹⁴, com ‘c’ minúsculo, que são conhecimentos compartilhados pelos indivíduos ligados a uma língua e cultura

¹³ Figura extraída de Byram e Fleming (2001, p. 235). Tradução nossa.

e que pautam, de forma implícita, seus comportamentos e sua maneira de interagir em determinadas situações;

- e os saberes sobre a *kultura*, com ‘k’, que é relacionada às maneiras como agem e falam os indivíduos das chamadas subculturas ou ‘dialetos culturais’.

Para as autoras, a cultura com ‘c’ minúsculo abrange tudo o que é pautado, não-dito, aquilo que todos os indivíduos vinculados a uma língua e cultura compartilham e pressupõem. Na Espanha, por exemplo, os estrangeiros precisam "entender" as coisas que acontecem ao seu redor (que o luto é simbolizado pela cor preta, que dia 6 de janeiro é a festa dos Reis Magos, que as pessoas tocam madeira para afastar os maus espíritos...); coisas que lhes permitam "agir" adequadamente (que nas cidades almoça-se entre as duas e as três horas da tarde, que os selos se compram na tabacaria); e, por fim, informações para interagir (que os salários não são assunto de qualquer conversa; que o espanhol, ao receber um elogio, reage dando-lhe pouca importância...).

Só a partir desse conhecimento é que os membros de uma cultura podem ter acesso (como atores e receptores eficientes) à "kultura com k" e à "Cultura com ‘C’ maiúsculo" (nem sempre compartilhados da mesma forma por todos os indivíduos): ler um poema surrealista ou uma novela picaresca, redigir um ofício, identificar social ou culturalmente um interlocutor e adaptar-se a seus padrões de interação, reconhecer as gírias juvenis apesar de sua constante variabilidade, entre outros.

¹⁴ Em espanhol, as autoras a chamam de ‘*cultura a secas*’ (cultura e só).

Por outro lado, as autoras lembram que não se trata de categorias estanques, pois é comum encontrar as três formas de cultura em uma mesma situação, ampliando assim a faixa cultural por todos compartilhada. Por exemplo, uma expressão de uma obra literária pode vir a formar parte do acervo da maioria dos indivíduos, mesmo dos que não são leitores habituais, e uma expressão da gíria pode se tornar parte do linguajar comum dos falantes de uma cultura.

Miquel e Sans defendem ainda que o ensino de uma nova língua deve girar em torno desse corpo central (a *cultura*, com ‘c’ minúsculo), de maneira que, quando os aprendentes façam incursões nos extremos, consigam captar muitos dos matizes que qualquer membro de uma comunidade seria capaz de captar. Para tanto, o professor deve preparar materiais didáticos onde o corpo central tenha uma maior representatividade que os extremos.

Levando em consideração o exposto, nossa pesquisa pretende focar principalmente nos aspectos da cultura com ‘c’ minúsculo – pois consideramos que são os que merecem maior atenção em um ensino voltado para o desenvolvimento da competência intercultural e normalmente não estão presentes nos currículos e nos materiais didáticos – embora os extremos também sejam ‘visitados’. Como afirma Cestero Mancera (*op. cit.*, p. 21), os currículos de língua estrangeira geralmente incluem apenas os hábitos culturais relacionados com tópicos sociais, folclóricos, geográficos, históricos, religiosos, políticos e artísticos¹⁵. Os hábitos cotidianos que constituem a verdadeira essência da sociedade, como o aspecto físico das pessoas, os lugares, os objetos e cosméticos que usam, são pouco ou nada considerados.

¹⁵ Ou seja, os temas relacionados com a ‘civilização’ ou ‘alta’ cultura.

2.3. PROPOSTAS EXISTENTES PARA O ENSINO INTEGRADO DE LÍNGUA E CULTURA

Na bibliografia pesquisada sobre o ensino integrado de língua e cultura, achamos de especial utilidade para nossa pesquisa duas propostas metodológicas, as quais adotamos no minicurso para objetivos concretos: a primeira, o modelo dos *culturemas* de Poyatos, foi empregada para trabalhar aspectos da comunicação não-verbal, e a segunda, a proposta do aprendente como etnógrafo, foi utilizada para desconstruir estereótipos. Apresentamos suas principais características a seguir.

2.3.1. O modelo dos *culturemas* de Poyatos

Diante da necessidade de analisar o comportamento de membros de outra cultura, Poyatos estabelece um modelo de análise sistemática e progressiva a partir de uma unidade que denominou *culturema*: “qualquer porção significativa de atividade ou não-atividade cultural percebida por meio de signos sensíveis e inteligíveis com valor simbólico e susceptível de ser dividida em unidades menores ou amalgamada em outras maiores” (1994, v.1, p. 37). Ele propõe a seguinte classificação dos *culturemas* em quatro fases, como vemos na figura a seguir:

FASE	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASES DERIVADAS		
Culturemas básicos	Culturemas primários	Culturemas secundários	Culturemas terciários	Culturemas derivados	Culturemas derivados 1:	Culturemas derivados 2:
Cultura urbana Exterior Interior	Ambiental	Cenários: moradia escola igreja escritório bar restaurante parque praça teatro cinema (de acordo com a cultura)	Visual Acústico Tátil Kinestésico Olfativo Sistemas culturais	Vestuário Kinésica Proxêmica Cronêmica etc.	Kinésica à mesa Proxêmica e contato em família Cronêmica de visitas	Kinésica à mesa segundo classe social
	Comportamental					Culturemas derivados 3: Contato ocular à mesa
Cultura rural: Exterior Interior	Ambiental		Sistemas subculturais			Culturemas derivados 4: etc.
	Comportamental					
ANÁLISE PROGRESSIVA						
SINCRÔNICA-DIACRÔNICA						

Figura 2.3. — Análise de uma cultura por meio de seus culturemas¹⁶ (Poyatos, 1994, v. 1, p. 38).

Os *culturemas básicos* correspondem aos dois meios ecológicos fundamentais — o rural e o urbano — e podem ser classificados como culturemas de exteriores ou interiores, além de abranger descrições de uma cultura tal e como a percebemos no primeiro contato, de forma impressionista. A partir destas categorias, podemos definir os culturemas básicos como urbanos-interiores, urbanos-exteriores, rurais-interiores ou rurais-exteriores¹⁶ e acrescentar nossas impressões gerais sobre eles.

Os *culturemas primários* nos permitem separar os elementos ambientais dos comportamentais, a fim de começar a vislumbrar padrões e temas culturais próprios de uma

¹⁶ Tradução nossa.

cultura. Por exemplo, podemos obter classificações como *culturemas* urbanos-interiores-comportamentais, urbanos-interiores-ambientais, urbanos-exteiores-comportamentais, urbanos-exteiores-ambientais, entre outras.

Os *culturemas secundários* nos permitem fazer uma análise mais detalhada dos *culturemas* primários, dividindo-os em *cenários*, tais como a casa, a escola, a igreja, o bar etc.

Os *culturemas terciários* viabilizam um estudo mais profundo dos *culturemas* secundários em função do sistema sensível através do qual são percebidos, por exemplo: urbano-interior-comportamental-visível ou ‘comportamento visual no bar andaluz’.

Além destas quatro fases, Poyatos distingue fases derivadas para subdividir os *culturemas* terciários em *culturemas* menores. Por exemplo, dentro do ‘visual’ podemos focar no ‘vestuário’, na ‘kinésica’ ou na ‘proxêmica’, por exemplo.

Esta análise cultural pode ser integrada ao ensino comunicativo da língua de maneira implícita ou explícita, dependendo do tipo de conteúdo e do nível de proficiência dos aprendentes. Segundo Cestero Mancera (1999, p. 25), durante os primeiros estágios, é conveniente começar com uma apresentação implícita dos hábitos cotidianos inseridos em um contexto comunicativo — onde se revelem, por exemplo, as relações familiares e as formas de vida de uma comunidade — para depois fazer uma apresentação explícita de temas relacionados com a ‘alta’ cultura, partindo dos hábitos mais gerais para chegar progressivamente até os mais específicos (os hábitos ‘menores’). A autora propõe a elaboração de fichas como a que segue para a análise dos *culturemas* na sala de aula:

CENÁRIO MODELO	
Impressões gerais	Impressões particulares
	Comportamentos (verbais e não verbais)
	Ambiente
	Crenças (e possíveis explicações dos comportamentos e do ambiente).

Quadro 2.1. – Ficha para análise de um cenário¹⁷ (Cestero Mancera, 1999)

Por exemplo, se quiséssemos analisar uma cena de um filme onde os personagens estão tomando uma cerveja do lado de fora do Café Central, em Madri, poderíamos preencher esta ficha com informações como as que apresentamos a seguir¹⁸:

- Impressões gerais: é um ambiente exterior urbano. O nome do local é Café Central e, pela fachada, parece um café antigo. Há várias pessoas sentadas nas mesas da parte exterior do café.
- Impressões particulares: O café parece estar em uma zona comercial ou de escritórios, porque há muita movimentação de carros e pessoas. A julgar pela luz, parecem as primeiras horas da tarde; parece verão, porque as pessoas estão vestidas com roupa sem mangas; há pessoas de terno e pessoas vestidas com roupa mais informal.

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ Exemplo inventado por nós para exemplificar a proposta.

- Comportamentos: as pessoas conversam animadamente nas mesas do café e o ruído dos carros e dos transeuntes não parece atrapalhar as conversas; várias pessoas estão bebendo cerveja e umas poucas bebem café; muitas pessoas estão fumando e não têm cinzeiros nas mesas (jogam a guimba no chão); do lado das mesas, muita gente passa andando rápido e conversando alto; as pessoas parecem falar rápido e gesticular muito ao falar.

- Ambiente: confuso, barulhento, pouco espaço entre as mesas (prejudicando a intimidade das conversas).

- Crenças: na Espanha parece normal as pessoas sentarem para tomar uma cerveja em um café. No Brasil, as pessoas geralmente tomam cerveja nos botecos, pois nos cafés não servem bebidas alcoólicas; na Espanha, o hábito de fumar é socialmente aceito, até em lugares públicos com muita gente; do mesmo modo, o consumo de bebidas alcoólicas nos intervalos do trabalho parece normal, pois até as pessoas de terno estão tomando cerveja; os espanhóis não mantêm muita distância interpessoal e não são muito reservados, pois não parecem preocupados com a proximidade das pessoas da mesa do lado, que certamente ouvem suas conversas; os espanhóis falam muito e gesticulam muito enquanto falam.

Este modelo de análise cultural foi adotado, com pequenas adaptações, como metodologia em nossa pesquisa. Nosso objetivo era discutir na sala de aula os aspectos e comportamentos da cultura cubana observados pelos aprendentes durante o visionamento de uma sequência de um filme. Consideramos este procedimento muito útil e produtivo quando bem utilizado pelo professor. Uma análise individual dos comportamentos alheios, a partir dos valores e princípios do observador, não costuma ser formativa, porque não gera situações

de conflito nem contraste de pontos de vista. Porém, um estudo construído de forma dialógica e colaborativa pode gerar uma experiência formativa e transformadora para todos os participantes. Em nosso entender, para um melhor aproveitamento didático, o estudo deve estar constituído de várias fases: uma de observação impressionista, outra de reflexão e comparação com a própria cultura e uma posterior constatação dos dados observados mediante o contato direto com pessoas conhecedoras da outra cultura. Esta última fase pode ser combinada com uma proposta etnográfica, como mostramos no próximo item.

2.3.2. O aprendente etnógrafo

Os Estudos Culturais baseiam-se, fundamentalmente, na interpretação e na análise de textos com o fim de compreender as práticas culturais do outro e compará-las às suas próprias, o que permite um conhecimento melhor de si e o questionamento do próprio sistema de percepção. No entanto, autores como Byram (1997) argumentam que esta maneira de analisar o outro como meros observadores, sem promover uma interação real com a alteridade, pode levar à coisificação da cultura como um produto estático e promover a manutenção de estereótipos e a criação de generalizações sem fundamento. O autor assinala que é preciso viver esse encontro para que o próprio aprendente, ao interagir com o outro, relacione suas experiências culturais com as experiências alheias não apenas como observador, mas também como falante — e agente — intercultural. Essa é a proposta da etnografia da comunicação: que o sujeito não só aprenda sobre as práticas culturais *do* outro, mas também *com* e *mediante* essas práticas.

Barro *et al.* (2001, p. 82) definem a etnografia como a “tradução” da autêntica experiência do contato intercultural, onde a prática linguística se vincula à cultural por meio da consideração da fala como sistema cultural. O aprendente etnógrafo pode partir de um

determinado aspecto da fala para considerar suas consequências na vida social ou escolher um tema para examinar a maneira como os interlocutores se desenvolvem em situações comunicativas com ele relacionadas.

Esta proposta, aparentemente inviável em países cujos aprendentes não possuem condições para ir ao encontro de outras culturas, atualmente é possível graças às novas tecnologias, que nos permitem comunicar-nos sem barreiras com pessoas do outro lado do mundo, viabilizando esse contato com membros da outra cultura e fornecendo as ferramentas para a realização de um estudo etnográfico sem necessidade de deslocamento físico.

No minicurso utilizamos os relatórios etnográficos para propiciar uma análise mais profunda das culturas e desenvolver a competência comunicativa intercultural dos aprendentes. Acreditamos que este contato direto com o outro pode ajudá-los a confirmar as hipóteses levantadas durante a aula, assim como a desconstruir estereótipos e a atingir um alto nível de compreensão sobre as outras culturas e a brasileira.

2.4. NOSSA PROPOSTA: MATERIAL AUDIOVISUAL COM LEGENDAS INTERLINGUAIS

Como vimos neste mesmo capítulo, os meios de comunicação podem ser considerados como manifestações culturais cuja base fundamental é a linguagem. Partimos desta premissa para justificar o uso de recursos audiovisuais no ensino da linguacultura, e também consideramos importante utilizar este recurso para adequar-nos à realidade da sociedade atual, altamente midiaticizada.

Atualmente existe um consenso generalizado sobre as vantagens pedagógicas do audiovisual, considerado como uma poderosa ferramenta que incide de forma positiva na

motivação, atenção e afetividade, além de facilitar o processamento auditivo e apresentar um insumo natural aos aprendentes (Danan, 2004, p. 2). No entanto, essas não são as únicas potencialidades deste recurso.

Graças aos avanços tecnológicos, que permitem aos docentes trabalhar com textos no formato multimídia, ficou mais fácil apresentar na sala de aula comportamentos de outras culturas, tais como os relacionados com o contato físico e visual, as distâncias interpessoais, as gesticulações, as maneiras de distribuir os espaços dentro de um ambiente, entre outros. Bem aproveitados, estes recursos podem tornar-se úteis à aquisição da cultura, incluindo os hábitos cotidianos e os signos da comunicação não-verbal.

Nos seguintes subcapítulos apresentamos as relações dos recursos audiovisuais com a cultura e com os códigos da comunicação não-verbal.

2.4.1. O audiovisual como representação cultural

A aceleração das comunicações transnacionais, facilitada pela tecnologia, gerou um processo de negociação das diferenças rumo a uma “aldeia global”. Esta relação entre o universal e o local criou transformações em todas as esferas; se por um lado a mídia representa a manifestação de nossa relação com o mundo e traduz as preocupações e aspirações sociais e estéticas de uma comunidade, por outro, também é um agente de transformação dessa sociedade e de seus produtos culturais. Neste contexto, como afirma Gorovitz (2006, p. 28), “a difusão da arte pela mídia resulta no estabelecimento de parâmetros que influenciam a produção artística nos diferentes pontos do globo”.

Portanto, um aspecto que deve ser levado em conta é o caráter globalizado e globalizante dos meios de comunicação. Os estudos culturais estão cada vez mais preocupados com a análise das produções cinematográficas, programas televisivos, a

publicidade e a música para entender sua influência transformadora e homogeneizante nos hábitos e costumes das sociedades:

Em um mundo transnacional tipificado pela circulação global de imagens e de sons, bens e pessoas, a mídia tem um impacto complexo na identidade nacional e no pertencimento comunitário. Ao facilitar uma relação mediada com lugares distantes, a mídia desterritorializa parcialmente o processo de imaginar comunidades. E enquanto a mídia pode tornar os espectadores em consumidores atomizados de múnadas de autoentretimento, também pode construir filiações identitárias e alternativas. Se a mídia é capaz de exotizar e outrificar culturas, também pode refletir e ajudar a catalisar filiações multiculturais e identificações transnacionais¹⁹. (SHOHAT e STAM, 2003, p. 1)

Sendo assim, podemos usar os recursos audiovisuais como representações da sociedade que os produz e dos diálogos que ela mantém com o mundo, ou seja, como espaços para as manifestações culturais e o diálogo intercultural.

2.4.2. A comunicação não-verbal

Muitos mal-entendidos interculturais devem-se ao fato de que os códigos da comunicação não-verbal variam de cultura para cultura. Poyatos (1994, v. 1, p. 161) critica a maneira como este elemento da comunicação vem sendo ignorado nos estudos da comunicação intercultural e no ensino de línguas e defende que todo professor deveria levar em conta a tripla realidade do discurso, básica para a interação:

¹⁹ Tradução nossa do original: “In a transnational world typified by the global circulation of images and sounds, goods and peoples, the media impact complexly on national identity and communal belonging. By facilitating a mediated engagement with distant places, the media partially deterritorialize the process of imagining communities. And while the media can fashion spectators into atomized consumers of self-entertaining monads, they can also construct identity and alternative affiliations. Just as the media can exoticize and otherize cultures, they can also reflect and help catalyze multicultural affiliations and transnational identifications”.

- *linguagem*: estruturas léxico-morfológico-sintáticas com seus traços prosódicos básicos;
- *paralinguagem*: registros, tipos de voz, gemidos, alternantes silenciosos, entre outros;
- *kinésica*: movimentos e posição do olhar, o tronco e as extremidades.

Estas atividades constituem, segundo o autor (*ibid*, v. 2, p. 270), a estrutura básica para a interação, que, em combinação com os fatores pessoais (idade e gênero dos interlocutores, níveis socioculturais, configuração fisiológica e psicológica, entre outros) e ambientais (ambiente socioeconômico, ambiente natural, modificado ou construído, objetos, condições atmosféricas, entre outros), estabelecem uma determinada relação *proxêmica* (relação espacial entre os interlocutores e com o meio).

Levando em consideração que, em uma interação, a ausência de algum destes três sistemas pode prejudicar consideravelmente o encontro, produzindo falhas que mutilem a exteriorização de sentimentos e atitudes ou a percepção dos sentimentos e atitudes do interlocutor (Poyatos, 1994, v. 1, p. 161), acreditamos na necessidade de incluir a comunicação não-verbal no ensino de uma nova língua.

O *Quadro Comum Europeu para as Línguas* (2001, pp. 130-132) prevê o ensino da comunicação não-verbal no item que se refere às atividades de mediação e estratégias, e a considera como parte da competência sociocultural.

A inclusão dos elementos não verbais na sala de aula é um objetivo especialmente condizente com nossa proposta metodológica, pois a mensagem fílmica está permeada de uma série de elementos prosódicos, paralinguísticos, proxêmicos e kinésicos que transmitem uma

significativa quantidade de informação: pausas, repetições, entonações, tons, interrupções, variações na velocidade de articulação, expressões faciais, gestos, dentre outros. Além disso, propicia o contato com diversas variações dialectais, que também carregam um valor social e cultural muitas vezes incompreendido ou despercebido para o espectador estrangeiro.

A expressão ‘comunicação não-verbal’ possui um significado extraordinariamente amplo. De acordo com Cestero Mancera (1999, p. 11), faz referência a todos os signos e sistemas de signos não-linguísticos que comunicam ou são utilizados para interagir, incluindo os hábitos e costumes culturais em sentido geral e os chamados sistemas de comunicação não-verbal.

Na sua análise da natureza do texto audiovisual, Delabastita (1989, p. 101) propõe uma divisão do texto audiovisual em quatro componentes básicos: dois sistemas de signos — verbal e não-verbal — e dois canais de comunicação — acústico e ótico —, todos eles presentes em maior ou menor medida no texto audiovisual. Estes quatro componentes básicos constituem quatro tipos de signos fílmicos: signos verbais transmitidos por um canal acústico (diálogos), signos não verbais transmitidos por um canal acústico (ruído de fundo, música), signos verbais transmitidos por um canal ótico (créditos, cartelas, documentos mostrados na tela) e signos não verbais transmitidos por um canal ótico (disposição do espaço, objetos, vestuário).

Estes sistemas convergem harmonicamente no filme e são percebidos de maneira automática e global, sem necessidade de esforços conscientes. No entanto, a partir do momento em que o espectador evidencia uma contradição entre os sistemas, essa automaticidade é substituída por um esforço consciente de associação e inferência. Nesse ponto reside uma das dificuldades do tradutor de legendas: a de conjugar sua tradução com o que aparece na tela — mesmo que isso implique sair da literalidade e usar estratégias

alternativas de tradução — para evitar o estranhamento do espectador. Por exemplo, um assentimento de cabeça pode ter significados opostos dependendo da cultura onde este gesto seja realizado, pois, enquanto nas culturas ocidentais esse movimento tem um uso generalizado com sentido de afirmar, no norte da Índia e na Bulgária é utilizado como negação.

Podemos explicar este fenômeno a partir de uma classificação funcional destes signos, como a apresentada por Cestero Mancera (*op. cit.*, p. 30), segundo a qual, todos os signos da comunicação não-verbal são multifuncionais e podem possuir as seguintes funções fundamentais relativas a um enunciado verbal:

(1) Adicionar informação ou matizá-lo, por exemplo: confirmando o sentido por ele expresso; reforçando o sentido por ele expresso; suavizando sua força enunciativa; contradizendo seu sentido; ou camuflando seu sentido verdadeiro.

(2) Comunicar, substituindo a linguagem verbal, por exemplo, por meio de um riso, choro ou suspiro.

(3) Regular a interação por meio de: descida tonal, pausas, prolongamento de sons finais etc.

(4) Corrigir deficiências verbais, por exemplo, preenchendo vazios conversacionais com signos paralinguísticos ou gestos.

(5) Favorecer conversas simultâneas, por exemplo, por meio de sinais feitos com as mãos ou com o olhar.

A comunicação não-verbal encontra-se entre os conteúdos culturais que esta pesquisa buscou abordar, pois acreditamos que representa um dos potenciais significativos do uso pedagógico de filmes e programas legendados, como explicamos no item a seguir.

2.4.3. Usos pedagógicos das legendas interlinguais

Estudos recentes analisaram os efeitos positivos que o visionamento de materiais audiovisuais legendados na língua materna do aprendiz pode ter na aquisição. Um dos benefícios mais notáveis é que favorece a aquisição incidental, pois apresenta amostras autênticas do uso da língua em contextos autóctones, constituindo um insumo natural que a maioria dos espectadores processa sem necessidade de esforços sistemáticos conscientes.

Mas outras vantagens significativas são apontadas por pesquisadores como D'Ydewalle (2002), que defende que as legendas interlinguais apresentam resultados favoráveis à aquisição do léxico e, em casos de explicitação prévia das estruturas linguísticas, também da gramática, e Gomes (2006) e Araújo (2008), os quais defendem que a exposição às legendas auxilia no desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral. Por outro lado, Danan (2004) nos lembra que a utilização deste recurso ajuda a desenvolver estratégias cognitivas úteis à comprovação de hipóteses, como as estratégias de adivinhação, inferência, clarificação e verificação de significados.

Além desses benefícios, o material audiovisual legendado apresenta vantagens de ordem afetiva para o ensino e aprendizagem de línguas, pois, ao ajudar na compreensão dos diálogos, as legendas permitem uma maior interação com o material visionado e diminuem os possíveis bloqueios e inseguranças causadas pelos problemas de incompreensão. Desta forma, ao se garantir o acompanhamento da estória, mesmo quando os personagens falam a alta

velocidade e com sotaques com os quais os aprendentes não estão familiarizados, aumentam consideravelmente as possibilidades pedagógicas do material audiovisual.

Nesta pesquisa consideramos a análise das legendas como recurso para potencializar a percepção das diferenças culturais e linguísticas – nos níveis semântico, pragmático e gramatical – de uma maneira crítica e reflexiva, propiciando-se, assim, o desenvolvimento da competência intercultural das pessoas envolvidas.

2.4.4. Legendas interlinguais como agente de interação

De acordo com Paivio (1986) e Danan (1992), o insumo audiovisual com legendas interlinguais está constituído de três sistemas independentes que se interrelacionam mediante associações triplas — de imagem, som (em uma língua) e texto (em outra língua) —, o que, segundo eles, pode melhorar o processamento e a memorização graças aos efeitos aditivos da imagem e da tradução.

Para desmitificar a crença de que os aprendizes, ao ler na língua materna, deixam de prestar atenção aos diálogos originais, Danan (2004) recorre a diversos estudos cognitivos que mostram que a leitura das legendas se dá de forma automática, sem interferir no processamento da trilha sonora. O autor menciona os estudos de d'Ydewalle & Gielen (1992), segundo os quais o espectador divide sua atenção entre as legendas e o som em função de suas necessidades, e também os de um grupo de pesquisadores (De Bot *et. alii*, 1986) que corroborou, mediante experiências com um telejornal que continha desvios de nível fonológico, gramatical, lexical ou informacional, que o processamento dos dois canais ocorre de forma simultânea. Portanto, essa crença deve ser superada.

Gorovitz (2006) faz referência aos processos cognitivos que emprega o espectador de filmes legendados para compensar as deficiências da interação decorrentes das limitações técnicas e culturais das legendas, participando, de forma ativa, da experiência fílmica:

Lembrando que tanto questões de ordem técnica e prática quanto cultural justificam a “deficiência” da legendagem, o espectador é levado a interferir para compensar tal ausência, colocando a serviço da obra seu potencial subjetivo para prover as necessidades da interação. Portanto, o receptor atua por correspondência, tirando de seu próprio léxico cultural os elementos que não estão explicitamente sugeridos pelo filme assim como aqueles que escapam à tradução. Essa reconstrução dá-se por meio das capacidades mentais do sujeito, que, ao solicitar sua memória, imaginação e criatividade, transforma suas fantasias e pulsões em figuras apreensíveis. (GOROVITZ, 2006, p. 23)

Cumprir frisar que este recurso não deve ser levado para a sala de aula sem uma preparação dos aprendentes para familiarizá-los com o visionamento de filmes e programas legendados, pois se requer uma série de estratégias específicas que o espectador desacostumado geralmente não utiliza. Sobre a ativação destas estratégias, Gorovitz afirma que:

Ver um filme legendado é uma atividade que demanda esforço e uma atenção redobrada. O espectador não lê em sequência: são idas e voltas permanentes entre imagem, som e legenda. Este vai-e-vem solicita atividades simultâneas, nas quais diferentes sentidos são colocados em uma interação inusitada. Contudo, o espectador “regular” conquistou paulatinamente o hábito da “leitura cinematográfica”, exercitando um leque de atividades mentais na repetição da experiência e integrando-as ao conjunto de suas habilidades. (GOROVITZ, 2006, p. 64)

Portanto, um ponto crucial para as legendas interlinguais serem favoráveis à aquisição é o espectador estar familiarizado com elas ou, caso contrário, só obterá um alto grau de distração e poucos ganhos linguísticos. Em um primeiro momento, o professor deve

ajudar os usuários inexperientes a se tornarem espectadores “regulares”, mediante uma introdução sistemática que promova uma atenção reflexiva tanto aos elementos orais quanto ao texto escrito.

A insegurança e o medo do não entendimento se tornam barreiras afetivas que dificultam seu desempenho como espectador. No caso dos materiais audiovisuais, consensualmente reconhecidos como recursos que possuem um impacto positivo na motivação, atenção e afetividade dos aprendentes, também podem criar barreiras se não são utilizados de maneira apropriada. Segundo Sokoli (2006, p. 1), é preciso preparar os aprendentes para desenvolverem estratégias de visionamento ativas para um bom aproveitamento deste recurso. Caso contrário, podem criar-se barreiras afetivas que prejudiquem a interação entre o filme e o aprendente-espectador.

Existem diversas maneiras de trabalhar para reduzir os níveis de ansiedade, e consideramos que uma delas pode ser o uso da própria língua materna dos aprendentes — quando a turma for linguisticamente homogênea — para desestrangeirizar o texto e facilitar sua compreensão. Em nosso entender, utilizar as legendas como instrumento de mediação pode contribuir ao aumento da autoconfiança e dos níveis de receptividade do aprendente. Quando o objetivo da atividade seja atentar para os elementos culturais, esta pode ser uma estratégia proveitosa.

Reconhecidos os benefícios das legendas interlinguais, cabe-nos buscar propostas metodológicas adequadas para utilizar este recurso como mecanismo para desenvolver a competência intercultural.

2.5. POR UMA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

No ensino atual de línguas que procura o equilíbrio entre o universal e o particular predominam, segundo Kramsch (2009, p. 122), duas vertentes: uma *intercultural* e outra *multicultural*. A primeira visa a permitir a compreensão da história, costumes e instituições de uma dada comunidade em relação às da própria comunidade do aprendente, e a segunda busca inserir no currículo questões como as de raça, gênero e classe a fim de sensibilizar os aprendentes para as realidades históricas particulares que moldaram sua cultura atual.

Como afirma Byram (1997), a comunicação bem-sucedida não é apenas aquela na qual ocorre um intercâmbio eficiente de informações, uma vez que uma mensagem claramente transmitida pode ser pragmaticamente inapropriada e provocar mal-entendidos e rupturas na comunicação. Portanto, a aquisição de uma nova língua requer a aquisição das práticas culturais e crenças a ela vinculadas, ainda que o aprendente não pretenda imitá-las. Este fator, essencial à manutenção das relações, não só depende dos conhecimentos do aprendente; também depende, em grande medida, das atitudes geradas.

Nesse contexto, Byram e Zarate (1994) introduziram um conceito-chave para atender às necessidades do aprendente de línguas contemporâneo: o do *falante intercultural*. Segundo os autores, este termo faz referência ao falante de uma nova língua que não aspira ao ideal de atingir a competência linguística e cultural do falante nativo, mas que desenvolve sua capacidade de mediar entre diversas línguas e diferentes pontos de vista culturais, aceitando a diferença e vislumbrando a humanidade subjacente que a constitui²⁰. A mediação, sob esta perspectiva, é uma das atividades realizadas pelos aprendente de uma nova língua.

²⁰ O conceito foi assim explicado por Byram e Fleming (2001, pp. 15-16).

Para Risager (2007, p. 234), essa noção do falante intercultural pode ser ampliada se, ao invés de se focar na relação entre o aprendente e o outro, se procura um significado mais social do falante intercultural como mediador entre diversos grupos ou povos. Para a autora, o aprendente age como intérprete, intermediador e catalisador das identidades e relações existentes entre os grupos envolvidos, relacionando sua competência intercultural às dos outros. Desta forma, todas elas se influenciam e se desenvolvem de maneira conjunta, o que, como alerta Risager, também pode acontecer na sala de aula.

A competência intercultural será aqui tratada sob duas perspectivas: por um lado, como uma (sub)competência — tão importante quanto as outras — da competência comunicativa e, por outro, como uma (meta)competência que vai além da competência comunicativa, pois, sem uma competência comunicativa intercultural, a comunicação pode apresentar falhas, independentemente da competência comunicativa do indivíduo. Quando falamos do indivíduo, referimo-nos tanto ao aprendente de uma nova língua quanto ao seu interlocutor, pois, em muitos casos, podem ocorrer rupturas na comunicação não por causa de deficiências comunicativas do aprendente, mas pela falta de uma competência intercultural do falante nativo com o qual está tentando interagir. O mesmo pode acontecer entre falantes da mesma cultura.

A respeito disto, Byram e Kramsch criticam a abordagem de ensino de línguas que toma o falante nativo como modelo a seguir, porque, segundo eles, tal procedimento pode provocar sentimentos conflitantes no aprendiz, que, ao pressupor que deve imitar com perfeição tudo o que o outro fala e faz, sofre frustrações e teme pela integridade de sua identidade — o que Byram (1997, p. 11) chama de “esquizofrenia linguística”. O autor nos lembra que, quando um aprendente de uma nova língua interage com um falante nativo dessa cultura, não deve vê-lo como alguém superior, mas como um igual que fala uma língua

diferente e vive inserido em uma outra cultura — nem inferior nem superior à dele — e com a qual vai comunicar-se sem precisar renunciar à sua identidade cultural.

Na mesma linha, Kramsch (2009) postula que o professor de uma nova língua deve deixar de considerar os aprendentes como enunciadorees ‘defeituosos’ do sistema monoglota deles, e começar a considerá-los como enunciadorees heteroglotas²¹. Ela afirma que:

Na contextualização teórica da aprendizagem da cultura pela língua aqui esboçada propõe colocar fim na dicotomia tradicional entre o universal e o particular na “pedagogia do ensino de línguas”. Ela visa ao particular não para restringir-se a ele, mas para encontrar aí as bases necessárias ao diálogo e a um esforço comum com o objetivo de acertar as diferenças. (KRAMSH, 2009, p. 130)

Um dos elementos mais presentes nas relações interculturais tem a ver com a presença dos estereótipos e a formulação de preconceitos. Os primeiros são considerados na linguística aplicada como um mal necessário e inevitável (BARNA, 1994; IGLESIAS, 2010; SOLER ESPIAUBA, 2010), pois são o resultado natural da nossa necessidade de eliminar ambiguidades e categorizar a realidade. Segundo Barna (1994, p. 341), os estereótipos são generalizações, crenças de segunda mão mediante as quais interpretamos o desconhecido. Quando nos aproximamos dessa realidade e alcançamos um maior entendimento dela, os estereótipos são matizados, desde que sejam contemplados com um olhar crítico. Por outro lado, os preconceitos se devem à emissão de juízos de valor apriorísticos, ou seja, prévios ao conhecimento da realidade e, portanto, podem ser eliminados após o contato e o

²¹ Heteroglossia é um conceito utilizado por Bhabha para referir-se à situação atual do professor de língua estrangeira. O conceito foi cunhado por Bakhtin (1934) e pode definir-se como a diversidade social dentro de uma mesma língua produzida por forças sociais tais como profissão, gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais. De acordo com Bhabha, a cultura deve ser vista como um “instante isolado entre uma pluralidade de práticas que, embora diferentes, devem ocupar um o mesmo espaço jurídico e linguístico” (KRAMSH, 2009, p. 128).

conhecimento da realidade. O professor de uma nova língua deve ter clara a diferença entre estes dois fenômenos para poder abordá-los de maneira a minimizar seus efeitos negativos.

Apesar das limitações de um modelo fracionado de competências, que parece uma tentativa inútil de dividir um fenômeno dinâmico em categorias estanques, nosso objetivo é fazer uma delimitação aproximada da competência intercultural para fins descritivos. A partir desta perspectiva, pode-se dizer que a competência intercultural constitui-se de três elementos básicos (Byram, 1997):

- um *saber ser*, que tem a ver com as *atitudes* do falante e consiste em sua capacidade de estabelecer uma relação entre sua cultura e as outras, relativizando a experiência própria e valorizando a alheia;
- os *saberes* que estruturam o conhecimento explícito e implícito sobre si mesmo, sobre o outro e sobre os processos de interação, adquiridos durante a aprendizagem linguística-cultural;
- e uma série de *capacidades*, desmembradas nos seguintes saberes:
 - *saber compreender*, que consiste na capacidade de interpretar e relacionar documentos²² ou eventos;
 - *saber engajar-se*, o que depende da educação política e da consciência cultural crítica do falante para avaliar de forma crítica os pontos de vista, práticas e produtos da sua cultura e das outras;

²² Acreditamos que o autor utiliza ‘*document*’ como sinônimo de texto (p. ex. material didático ou texto lido fora da aula), mas também com a acepção de fonte fidedigna susceptível de ser usada para provar algo. Para ele, uma matéria de jornal e um texto literário são documentos. O evento seria o fato sobre o qual falam os documentos.

- e *saber fazer* ou *saber aprender*, que consiste na capacidade de descobrir fenômenos significativos das outras culturas e de interagir com o outro.

Em suma, um falante com competência intercultural tem a capacidade de desenvolver-se adequada e satisfatoriamente nas situações de comunicação intercultural que caracterizam o mundo atual, onde são crescentes os movimentos transnacionais e as sociedades multiculturais. Conforme preconiza o *saber engajar-se*, o aprendente não precisa imitar todos os comportamentos observados na outra cultura, mas saber analisá-los e entender os diferentes pontos de vista.

2.5.1. O conceito de terceiro espaço

Segundo os preceitos do ensino intercultural, o falante intercultural, ao interagir com o outro, negocia significados dando lugar ao que Kramsch (1993) denomina “terceiro espaço”²³, uma terceira cultura que não corresponde nem à cultura do aprendente nem à outra cultura, mas que surge, num processo dialógico, nos interstícios delas. Segundo a autora, o professor de línguas não deve fazer uma ponte entre as diferenças para anulá-las, criando uma falsa ideia de universalidade, e sim propiciar um contexto dialógico no qual se explorem as diferenças e se reconfigurem as bases ideológicas da divisão e da diferença.

No entanto, esta terceira cultura não emerge de forma automática na sala de aula e, nesse sentido, a autora propõe que o docente propicie oportunidades para os alunos atuarem como mediadores entre sua cultura e outras. Dado que os métodos, o currículo e os materiais

²³ Conceito cunhado por Bhabha (1992) para referir-se a um entre-lugar imaginário onde o sujeito reformula sua identidade a partir de um encontro dialógico com a alteridade.

didáticos são elementos que influenciam na criação deste terceiro espaço, uma abordagem intercultural consistente deve ser adotada para contribuir com o sucesso da formação de mediadores interculturais.

Em muitas ocasiões, o próprio professor é surpreendido com as descobertas dos alunos, que podem apresentar uma visão da outra cultura até então desconhecida para o docente. Da mesma maneira, os alunos, ao olharem para o outro, podem descobrir características de sua própria cultura e reformular sua identidade cultural. Portanto, tanto professor como alunos devem estar preparados para fazer uma longa viagem de autoconhecimento e reconhecimento do outro.

Por este motivo, os conteúdos culturais não podem ser transmitidos de forma unidirecional pelo professor para o aluno, mas devem ser explorados de maneira conjunta por meio da linguagem. Byram nos adverte sobre esta questão:

Devemos estar conscientes dos perigos que acarreta apresentar ‘uma cultura’ como algo imutável ou como se fosse unicamente um conjunto de crenças, significados e comportamentos de um determinado país. Quando os indivíduos interagem, trazem para a situação suas identidades e culturas próprias, e se não são membros de um grupo dominante, subscritos à cultura dominante, o conhecimento do seu interlocutor sobre essa cultura será disfuncional²⁴. (BYRAM, 1997, p. 39)

O professor que busque propiciar o diálogo e facilitar acessos a terceiros espaços, deve escolher com extremo cuidado os materiais didáticos que vai utilizar para abordar aspectos culturais específicos. Textos com afirmações e generalizações não são apropriados,

²⁴ Tradução nossa do original: “We have to be aware of the dangers of presenting ‘a culture’ as if it were unchanging over time or as if there were only one set of beliefs, meanings and behaviours in any given country. When individuals interact, they bring to the situation their own identities and cultures and if they are not members of a dominant group, subscribing to the dominant culture, their interlocutor’s knowledge of that culture will be dysfunctional” (BYRAM, 1997, p. 39).

pois impõem *a priori* um ponto de vista — geralmente, o da cultura dominante — que leva à manutenção dos estereótipos. Para garantir a função emancipadora da educação, é fundamental manter uma relação de respeito e igualdade entre os agentes envolvidos, os quais devem procurar desenvolver suas capacidades de descoberta e interpretação da alteridade de uma maneira reflexiva. Neste sentido, a tradução apresenta-se como o espaço privilegiado para que se desenvolvam estas capacidades de maneira autônoma, crítica e reflexiva.

2.5.2. A mediação intercultural por meio da tradução

A tradução é considerada por alguns linguistas aplicados como uma ‘quinta habilidade’ linguística, junto às habilidades de compreensão oral, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita (COSTA, 1988; NEWMARK, 1993; SÁNCHEZ IGLESIAS, 2009).

Para Costa, o uso da tradução de uma forma sensata permite, inclusive, dar ao ensino de línguas uma dimensão cultural e deslocar o ponto de vista do ensino de língua, da cultura estrangeira, para a cultura do aprendente. Desta forma, a tradução “permitiria um conforto cultural mais imediato e o estudante poderia ter mais consciência das diferenças o que, sem dúvida, lhe facilitaria alcançar um domínio cada vez maior de outra cultura” (COSTA, 1988, pp. 286-287). Ele ainda acrescenta que tal enfoque não implica nenhuma pretensão nacionalista:

Não se trata de mero nacionalismo inócuo mas de dirigir o ensino segundo os objetivos práticos e culturais de quem está aprendendo, o que supõe um recorte diferente daquele dos países que exportam sua língua. Este enfoque não deve, contudo, servir para uma apologia da facilidade e do

abandono do esforço de aprender o diferente, principal razão, no fundo, que nos leva a querer penetrar em outros universos linguísticos e culturais. (COSTA, 1988, p. 290)

Além de defender o conceito de tradução como uma quinta habilidade, Costa (ibid, p. 290) também nos lembra que a tradução é uma atividade muito frequente na vida diária das pessoas e, portanto, sua utilização na aula de línguas traz ganhos para o aprendente:

Do ponto de vista prático, o hábito da tradução (tanto da língua materna para a estrangeira como em sentido contrário) resulta muito útil, porque são inúmeras as situações (tanto no país como no exterior), em que se necessita a habilidade tradutória (estudo de textos, auxílio a pessoas monolíngues, tradução de cartas e documentos etc.). (COSTA, 1988, p. 290)

Na mesma linha, Byram (1997, p. 37) cita a tradução como um ato comunicativo no qual todo falante intercultural pode ver-se envolvido. Segundo o autor, esse ato de mediação requer a capacidade de interpretar — com ajuda de informação específica e quadros gerais de conhecimento — as alusões e conotações do documento. A capacidade de interpretar, traduzir e relacionar documentos de outros países depende, portanto, do conhecimento explícito e implícito do indivíduo sobre sua cultura e aquela à qual quer aceder, assim como de sua capacidade para analisar as disfunções, contradições e questões impossíveis de resolver.

O aprendente de uma nova língua que faz o papel de mediador coloca-se em um lugar de leitor privilegiado, pois, ao tentar encontrar equivalências entre as duas linguaculturas, atinge uma compreensão maior sobre sua linguacultura e sobre a aquela à qual quer aceder. É especialmente a partir das diferenças que surge a reflexão identitária e a necessidade de compreender o outro. Assim como Costa, acreditamos que “[...] uma concepção mais ampla, mais cultural e crítica pode colocar a tradução como um dos meios

mais eficientes de se estar permanentemente atento às diferenças em relação à língua (e à cultura) estrangeira" (COSTA, 1988, p. 283).

Na mesma linha, Gorovitz (2006, p. 56) explica: “Em sua definição mais ampla, a tradução é a atividade de compartilhar por excelência. A leitura que se faz do outro é sempre uma leitura de si, renovada pela diferença do objeto dessa leitura”. Portanto, o indivíduo é inevitavelmente tradutor de sua própria relação com o mundo e, através deste ato, transforma e constrói aquilo que só pode existir por sua apropriação subjetiva.

Na nossa proposta, a ideia é que os aprendentes comecem participando como usufrutuários da tradução e que avancem, progressivamente, para um domínio cada vez mais aprimorado das estratégias de mediação, chegando, inclusive, a atuar diretamente como tradutores. Dessa forma, eles desenvolverão suas habilidades como mediadores, começando com atividades mais controladas e adquirindo, cada vez, uma maior liberdade e autonomia.

Concordamos com Gorovitz (2006, p. 56) quando observa que: “Traduzir o filme significa traduzir o outro; ler o filme traduzido também implica traduzir traduções”. De acordo com esta afirmação, o uso de filmes com legendas interlinguais pode ser um excelente estímulo para desenvolver a capacidade de mediação intercultural do aprendente.

2.6. A ABORDAGEM COMUNICATIVA POR TAREFAS

A origem do ensino comunicativo de línguas remonta ao final da década de 1960, quando uma série de linguistas aplicados britânicos, como Candlin e Widdowson, reagiram aos métodos estruturais de ensino, defendendo que o objetivo do ensino-aprendizagem deveria ser o desenvolvimento da competência comunicativa, a qual permitiria ao aprendente usar a língua para a interação de uma forma correta e adequada. Produziu-se, assim, uma

mudança de foco na sala de aula: se antes se priorizava a forma – dando especial ênfase à correção gramatical e à pronúncia – no paradigma comunicativo, o sentido passou para um primeiro plano, sendo a negociação de significados a meta mais importante.

Segundo Bordón (2009, p. 134), é frequente ouvir falar de “abordagens comunicativas”, no plural, devido à flexibilidade e liberdade de interpretação que oferecem os princípios do comunicativismo, o que gerou diversas correntes que se consolidaram dentro do paradigma comunicativo. Uma delas é a que adotamos neste trabalho, seguindo a principal tendência das mais conceituadas instituições especializadas no ensino de línguas modernas e na formação de professores de espanhol para estrangeiros: a abordagem comunicativa por tarefas.

2.6.1. As tarefas

O ensino mediante tarefas surgiu na década de 1980 a partir da busca por propiciar, dentro da sala de aula, a criação de situações de comunicação o mais próximas possível do real. Para tanto, era preciso organizar as aulas em função do contexto social onde elas tinham lugar, levando em conta os interesses e objetivos de aprendizagem dos aprendentes. O objetivo das aulas passou a ser a negociação de significados na nova língua com os colegas de turma.

Segundo Hurtado Albir (1999, p. 47), o ensino de línguas baseado em tarefas preconiza uma convergência entre os objetivos e os meios de aprendizagem, sem marcar distinções entre o planejamento dos conteúdos pedagógicos e a metodologia adotada. A autora considera que o principal objetivo da abordagem por tarefas é integrar no curso de língua todos os eixos do processo educativo: objetivos, conteúdos, meios, avaliação.

Nesta abordagem, as tarefas são consideradas como unidades organizadoras do processo de aprendizagem. O planejamento de um curso está constituído por um sequenciamento de tarefas comunicativas relacionadas aos parâmetros curriculares adotados pela instituição de ensino, em torno das quais se criam unidades didáticas que integram todas as habilidades da língua de maneira equitativa, a menos que se deseje incidir especialmente em uma delas e se lhe outorgue um destaque especial em uma dada unidade didática.

Existem diversas definições para ‘tarefa’. Em um sentido geral, uma tarefa pode ser qualquer atividade que uma pessoa executa ao longo do dia no seu trabalho, no seu tempo livre ou na sua vida cotidiana. Neste sentido, escrever um relatório, fazer o almoço, pintar um muro ou ir ao médico podem ser ações consideradas como tarefas, mesmo que nem todas requeiram o uso da linguagem. Em um sentido específico do ensino de línguas, Nunan (1989/1996) define a tarefa como uma parte da aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na nova língua atentando mais para o significado que para a forma. Segundo esta definição, todas as tarefas envolvem o uso da língua de uma forma mais ou menos ativa.

De acordo com Zanón (1990), toda tarefa, para promover a aquisição da linguagem, deve apresentar as seguintes características:

- (1) É representativa de situações comunicativas reais;
- (2) É identificável como unidade de atividade da aula;
- (3) Está voltada para a aprendizagem da linguagem;
- (4) Conta com um objetivo, uma estrutura e um sequência de trabalho.

Quadro 2.2. – Características da tarefa segundo Zanón²⁵ (1990)

²⁵ Tradução nossa.

Segundo o autor, existe uma quinta característica que define a natureza da tarefa: existem as tarefas comunicativas, nas quais o aprendente está mais preocupado com a negociação de significados que com a forma dos enunciados, e as tarefas pedagógicas possibilitadoras, que estão voltadas para percepção e fixação das estruturas formais da língua com as quais o aprendente será capaz de desenvolver-se na situação comunicativa apresentada.

Todas estas considerações devem ser levadas em consideração no momento da elaboração de uma unidade didática ou do programa de um curso, pois as tarefas são o eixo articulador do processo de aprendizagem, o que também implica que devem ser significativas, motivadoras e relevantes para os aprendentes.

Alba e Zanón (1999) definem a unidade didática como um conjunto de horas de aula centradas em um mesmo tema ou área de interesse. Toda unidade didática é elaborada com vistas a um objetivo comunicativo (materializado nas tarefas finais), que será atingido progressivamente mediante a realização de diversos exercícios (as tarefas facilitadoras) que apresentam ao aprendente os recursos linguísticos, estratégicos e culturais necessários ao cumprimento do objetivo estabelecido.

MODELO PARA A PROGRAMAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA MEDIANTE TAREFAS

PASSO 1: Seleciona-se um tema ou foco de interesse levando em conta os interesses, a experiência e o nível dos alunos.

PASSO 2: Planeja-se uma tarefa final ou uma série de tarefas para o final da unidade.

PASSO 3: Definem-se os objetivos da unidade.

PASSO 4: Especificam-se os conteúdos necessários à realização das tarefas finais.

PASSO 5: Planeja-se a unidade por meio de tarefas comunicativas que possibilitarão a realização das tarefas finais.

PASSO 6: Definem-se os instrumentos e procedimentos de avaliação dos objetivos, atividades e unidades como parte integrada no processo.

*Quadro 2.3. – Modelo para a elaboração de uma unidade didática mediante tarefas
(Adaptado de Alba e Zanón, 1999).*

A vantagem de trabalhar com a abordagem comunicativa por tarefas reside em que cada unidade didática é independente das outras, pois gira em torno de um tema e termina após a realização da tarefa comunicativa. Deste modo, a unidade pode ser, a qualquer momento, inserida e adaptada ao programa de um curso como material complementar para suprir as necessidades dos aprendentes e cobrir as lacunas deixadas pelo livro didático. Esta flexibilidade possibilita que as unidades didáticas aqui criadas sejam utilizadas e adaptadas livremente por qualquer professor de língua espanhola que deseje trabalhar algum conteúdo ou aspecto concreto do espanhol, seja ele gramatical, cultural, léxico ou cognitivo.

As unidades didáticas aqui propostas (vide Anexo F) estão articuladas em torno de um tema e levam em consideração os indicadores expostos no *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español – PCIC*²⁶.

²⁶ Documento oficial do ensino do espanhol para estrangeiros que inclui uma categorização por níveis de referência e diversos inventários linguísticos, socioculturais e estratégicos correspondentes a cada um dos níveis.

2.6.2. Bases metodológicas para o planejamento do curso e a elaboração do material didático

Por contarmos com uma (modesta) produção científica na qual se abordam os efeitos positivos das legendas interlinguais na aquisição de línguas, ainda se requer esforços para elaborar propostas metodológicas que incluam este recurso.

Zabalbeascoa (1990, p. 82) apresenta algumas ideias para trabalhar as quatro habilidades linguísticas mediante tarefas baseadas na tradução pedagógica. Ele propõe, por exemplo, que se realizem atividades envolvendo filmes em versão original com legendas na L1, como exercício para desenvolver a compreensão oral, e atividades com filmes na L1 legendados na nova língua para desenvolver a compreensão leitora do aprendente.

No entanto, entendemos que o leque de possibilidades abre-se muito mais se partirmos de uma proposta com foco nos saberes descritos por Byram e utilizarmos como metodologia o modelo dos culturemas de Poyatos e o do aprendente etnógrafo.

Byram (1994) estabelece os seguintes conteúdos culturais mínimos para um currículo intercultural no ensino de línguas: a identidade social e os grupos sociais, a interação social, as crenças e o comportamento, as instituições sociopolíticas, a socialização e o ciclo vital, a história, a geografia, o patrimônio cultural, os estereótipos e a identidade.

Estes conteúdos podem ser integrados aos objetivos habituais do ensino comunicativo, ou seja, àqueles voltados para o desenvolvimento das competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica, construindo, assim, um currículo propício para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Como base para estabelecer os conteúdos socioculturais que devem ser previstos em um curso de nova língua, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, p.

148) apresenta uma série de aspectos distintivos que podem estar relacionados com uma determinada sociedade e sua cultura:

1. A *vida quotidiana*, p. ex.:

- comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa;
- feriados;
- horários e hábitos de trabalho;
- atividades dos tempos livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura, meios de comunicação social).

2. As *condições de vida*, p. ex.:

- nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas);
- condições de alojamento;
- cobertura da segurança social.

3. As *relações interpessoais* (incluindo relações de poder e de solidariedade), p. ex. em relação a:

- estrutura social e relações entre classes;
- relações entre sexos (gênero, intimidade);
- estruturas e relações familiares;
- relações entre gerações;
- relações no trabalho;
- relações entre público e polícia, organismos públicos etc.;
- relações entre comunidades e raças;
- relações entre grupos políticos e religiosos.

4. Os *valores, as crenças e as atitudes* em relação a fatores como:

- classe social;
- grupos socioprofissionais (acadêmicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais);
- riqueza (rendimento e patrimônio);

- culturas regionais;
- segurança;
- instituições;
- tradição e mudança social;
- história;
- minorias (étnicas ou religiosas);
- identidade nacional;
- países estrangeiros, estados, povos;
- política;
- artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares);
- religião;
- humor.

5. *A linguagem corporal* (ver secção 4.4.5.): o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente.

6. *As convenções sociais*, p. ex. no que respeita à hospitalidade (dar e receber):

- pontualidade;
- presentes;
- roupa;
- refrescos, bebidas, refeições;
- convenções e tabus da conversação e do comportamento;
- duração da visita;
- modo de sair/de se despedir.

7. *Os comportamentos rituais* em áreas como:

- prática religiosa e ritos;
- nascimento, casamento, morte;
- comportamentos do auditório e do espectador em espetáculos públicos e cerimônias, celebrações, festivais, bailes, discotecas etc.

Quadro 2.4. — O conhecimento sociocultural (QECR, 2001, p. 148)

Estas sete grandes categorias de conhecimentos socioculturais podem auxiliar na elaboração de materiais didáticos que visem à integração efetiva de elementos da língua e da cultura nos seus conteúdos programáticos. Para organizar e sequenciar estes conteúdos, é recomendável recorrer ao *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia del español* (2008), pois ele oferece um inventário detalhado dos fatores culturais que devem ser abordados na sala de aula em função do nível de proficiência correspondente. Estes elementos são articulados em torno de três categorias diferentes que constituem a competência intercultural: os referentes culturais; os saberes e comportamentos socioculturais; e as capacidades e atitudes interculturais²⁷.

Quanto à inserção de atividades baseadas em material audiovisual legendado, damos alguns exemplos de tarefas que, bem elaboradas e inseridas em unidades didáticas que integrem todas as habilidades linguísticas, podem ser úteis aos nossos objetivos, a saber:

- Analisar a relação entre os componentes semióticos do filme legendado e extrair diferenças linguísticas, pragmáticas ou contextuais existentes entre a cultura do filme e a dos aprendentes (isto pode gerar atividades diferentes, como as focadas nos códigos da comunicação não-verbal).
- Analisar (interpretar de forma crítica) as estratégias utilizadas pelo tradutor para legendar cenas de humor e refletir sobre a adequação da tradução e sobre a existência de outras possibilidades de aproximação à cultura dos aprendentes.

²⁷ Estas categorias mantêm uma estreita relação com os saberes e capacidades descritos por Byram como elementos básicos da competência intercultural (saber; saber ser; saber compreender, engajar-se e fazer).

- Analisar diferenças linguísticas e de registro entre a tradução e os diálogos em cenas onde predomina o uso coloquial da língua (palavrões, gírias, socioletos etc.) e comparar esses usos sociais com os da própria cultura.
- Analisar inadequações gramaticais, semânticas e pragmáticas de tradução em cenas legendadas e pensar nas causas e em possíveis soluções.
- Analisar estratégias de tradução utilizadas pelo legendador para amenizar ou transgredir uma visão imperialista do filme ou programa.
- Analisar, a partir das legendas, a ‘intraduzibilidade’ de algumas referências culturais características da cultura do filme (alimentos, folclore, fauna e flora, por exemplo) e tentar entender, a partir do contexto fílmico, o valor que estas referências possuem no seu contexto cultural e o valor que teriam na cultura dos aprendentes.
- Refletir sobre os estereótipos mostrados na tradução do filme — sobre qualquer cultura — e procurar maneiras de refletir se esses estereótipos refletem realmente os comportamentos dessa cultura.
- Analisar algumas estratégias de tradução que são características da legendagem e que podem ser úteis na comunicação ou mediação intercultural, como: estratégias de omissão, compensação, adaptação, modulação, compressão, criação discursiva, generalização, redução, tradução literal, entre outras.
- Traduzir ou discutir as possibilidades de tradução de uma cena, sequência, filme ou programa.

Apresentamos, a seguir, algumas atividades que realizamos no minicurso ministrado:

- (1) Extrair, a partir do contexto, equivalências formulaicas entre os diálogos originais (em espanhol) e as legendas (em português). Por exemplo, os aprendentes tiveram que procurar no áudio as expressões correspondentes a:

ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
¿Quién es?	Alô!
¿Cómo te va?	Como você está?
Pasá,	Entre.
¡Dios mío!	Meu Deus!
Ya va.	Estou indo.
No me lo puedo creer.	Não acredito.
¡Dale!	Vamos!
Ya está.	Pronto.
¿Dónde se ha metido?	Onde se enfiou?
¡Qué sé yo!	Sei lá!

Figura 2.4. – Exemplo de atividade com legendas N.º 1

Desta forma, os aprendentes perceberam o uso das expressões em uma situação comunicativa inserida em um contexto socio-histórico maior, não apenas mediante breves diálogos gravados para fins pedagógicos.

- (2) Completar as frases dos personagens (em espanhol) e compará-las com as legendas em português para identificar diferenças estruturais entre as duas línguas:

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
_____ de la heladera _____ no duela la garganta.	Tiro da geladeira para não me dar dor de garganta.
Si _____ das...	Se me der os papéis...
No, pero _____ ser útil.	Não, mas pode ser útil.
¿Qué _____?	O que está fazendo?
Yo _____ queimo, ¿sí?	Eu queimo para você.
Pero _____ delante mío.	Mas faça isso na minha frente.

Figura 2.5. Exemplo de atividade com legendas N.º 2

(3) Anotar os erros de tradução, agrupando-os segundo sejam dos níveis léxico, gramatical, pragmático ou outros. A partir dos erros encontrados, surgiram ricos debates sobre as diferenças e semelhanças linguísticas e culturais existentes entre o Brasil e outros países hispânicos. Por exemplo, diante de um exercício de aprimoramento da tradução de nomes de pratos argentinos, os participantes perceberam muitas semelhanças gastronômicas com o país vizinho:

ES PANHOL	LEGENDAS	SOLUÇÕES ALUNOS
Patitas a la Villeroy	Frango	Frango à milanesa
Matambrito tiemizado con salsa criolla	Matambre com molho	Matambre à vinagrete (rocambola)
Solomillo de cerdo hecho en su propio jugo	Carré de porco no seu próprio suco	Lombo no seu próprio suco
Costillitas a la Riojana	Costelinhas a la Riojana	Costelinhas com batata e linguiça picante
Suprema Maryland	Suprema Maryland	Peito de frango à milanesa
Puchero de gallina	Puchero de galinha	Caldeirada de galinha
Minilomito con fritas	Mini bife com fritas	File mignon com fritas

Figura 2.6. – Exemplo de atividade com legendas N.º 2

(4) Traduzir trechos dos diálogos para colocar-se no lugar de mediadores interlinguísticos e interculturais. Desta forma foram descobertas diversas questões, como a dificuldade de traduzir certos referentes culturais mexicanos, como *mariachi*, ou comentários que no Brasil representam tabus conversacionais, como *culo* ou *maricón* – embora este último também seja tabu em espanhol. Os

participantes sugeriram diversos eufemismos para a tradução e, alguns, até optaram por fazer uma adaptação para suavizar a situação:

OCTAVIO: ¿Sabias que en Guadalajara, cuando nace un bebé, los doctores le meten un dedo por el culo?	Você sabia que em Guadalajara eles dão <u>uns tapinhas na bunda</u> do bebê quando nasce?
SUSANA: ¿Para?	Por quê?
OCTAVIO: Para ver qué van a ser de grandes. Mira, si el niño pega patadas, es que va a ser futbolista. Si está grite y grite, es que va a ser mariachi, y si está risa y risa es que va a ser maricón.	Para saber o que ele será quando crescer. Se der uns chutes, será jogador de futebol. Se começar a gritar, será <u>cantor</u> . E se soltar umas risadas, será <u>veado</u> .

Figura 2.7. – Exemplo de atividade com legendas N.º 3

- (5) Identificar os gestos utilizados pelos personagens no filme e refletir sobre seu emprego no Brasil e sobre a adequação da tradução que os acompanha nas legendas. Por exemplo:
- o Quais destes gestos são usados pela personagem? Marca-os e desenha o gesto que falta.

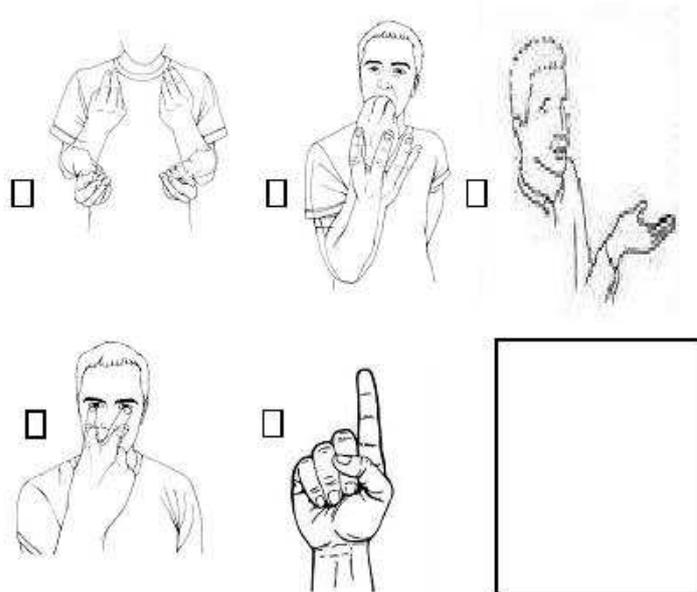


Figura 2.8. – Atividade com legendas N.º 4: alguns gestos em espanhol

- São as legendas em português condizentes com os gestos? Analisa os fotogramas a seguir.



Figura 2.9. – Fotogramas com legendas do filme *Todo sobre mi madre* (Almodóvar, 1999).

No minicurso, esta atividade estava integrada em uma sequência de atividades, todas relacionadas com a comunicação não-verbal. Os aprendentes puderam comparar e refletir sobre alguns gestos do Brasil, da Espanha e da Argentina.

- (6) Identificar, nas legendas, algumas estratégias de tradução que são frequentes da legendagem²⁸ e que podem ser úteis na comunicação intercultural. É preciso explicar previamente em que consistem estas estratégias e promover a reflexão sobre suas implicações na comunicação real:

²⁸ Segundo um estudo de Martí Ferriol (2006), as estratégias mais frequentes na legendagem de filmes são: compensação, adaptação, modulação, compressão, criação discursiva, generalização, redução e tradução literal. As definições das estratégias de tradução foram extraídas de Hurtado Albir, A (dir). *Enseñar a traducir* (1999, pp. 244-250).

ES TRATEGIAS	LEGENDAS	NA COMUNICAÇÃO
Omissão (omitir elementos)	ES: <i>¿Verdad, Manolita?</i> PT: —	Em uma interação real, tínhamos que traduzir esta pergunta, pois se espera uma resposta da interlocutora, que no filme acena com a cabeça.
Redução (reduzir o enunciado)	ES: <i>Si la veis, decíale que me gustaría despedirme antes de irme a El Salvador.</i> PT: Gostaria de me despedir dela antes de ir para El Salvador.	Um ato de fala diretivo (<i>decíale</i>) se torna um ato expressivo (gostaria). Devemos pensar se esta tradução seria interpretada pelo interlocutor estrangeiro como um pedido indireto. No caso do brasileiro, acreditamos que sim.
Generalização (utilizar termos mais gerais ou neutros)	ES: <i>manteles de petit-point</i> PT: toalhas de mesa.	Muito útil para o mediador que desconhece a equivalência exata ou considera que o interlocutor brasileiro não está familiarizado com esse tipo de ponto.
Compressão (sintetizar elementos linguísticos)	ES: <i>desapareció de la noche a la mañana.</i> PT: <i>desapareceu de repente.</i>	Estratégia muito útil para mediar em uma interação, pois ajuda a manter uma conversa mais fluida.
Modulação (fazer uma mudança de ponto de vista ou de enfoque)	ES: <i>...estaremos más tranquilas.</i> PT: <i>...lá é mais tranquilo.</i>	Estratégia muito comum, pois cada língua tem suas maneiras de formular as coisas. A tradução literal pode causar o estranhamento do interlocutor.
Criação discursiva (estabelecer uma equivalência efêmera totalmente imprevisível fora de contexto)		Estratégia frequente na tradução de títulos, trocadilhos e piadas.
Tradução literal (traduzir palavra por palavra um sintagma ou expressão)	ES: <i>Pues no sé si lo que mejor me viene ahora, en este momento, es una guerrilla</i> PT: Não sei se uma guernilha me viria bem	“Vir bem” não é utilizado em português com esse sentido. Esta estratégia pode funcionar em algumas ocasiões, mas em outras provoca o estranhamento do interlocutor.

Figura 2.10. – Exemplo de atividade com legendas Nº 6

Esta atividade não foi realizada no minicurso por falta de tempo, mas acreditamos na sua potencialidade para promover a meta-cognição e a reflexão dos aprendentes sobre as existentes estratégias de comunicação e de mediação intercultural.

Vale ressaltar que as atividades aqui sugeridas não possuem o objetivo de avaliar a habilidade tradutória dos aprendentes — dadas suas complexidades — mas foram pensadas para promover a interpretação, descoberta e reflexão crítica das culturas a partir de uma abordagem intercultural. Neste contexto, estamos falando de uma modalidade de tradução pedagógica utilizada como um meio e como um fim, pois consideramos que ela ajuda a desenvolver uma das cinco habilidades linguísticas envolvidas na comunicação: a da tradução.

Apesar de defendermos o uso de legendas interlinguais desde os níveis iniciais, nesta pesquisa trabalhamos com aprendentes brasileiros que possuam ao mínimo um nível *vantagem* de proficiência (B2 - utilizador independente)²⁹, por considerarmos, em virtude das orientações do PCIC, que é o nível apropriado para começar a aprofundar os aspectos implícitos da dimensão cultural.

Para Byram, a elaboração de um currículo baseado em objetivos, ao invés de categorias mensuráveis de competência comunicativa intercultural, é mais apropriado para considerar a comunicação e a interação intercultural na sua complexidade. Segundo o autor (1997, p. 29), um modelo baseado em categorias mensuráveis é útil para efeitos de certificação, mas toda tentativa de fazer uma avaliação objetiva das capacidades do aprendente pode levar a uma excessiva simplificação e a uma inadequada representação das mesmas. Por esse motivo, preferimos adotar na nossa proposta um modelo baseado em objetivos de competência comunicativa intercultural.

²⁹ Seguindo os níveis de referência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001).

CAPÍTULO 3 – SEGUNDO ESPAÇO: A METODOLOGIA

*“El futuro no está escrito en ninguna parte,
somos nosotros quienes lo escribimos,
quienes lo tenemos que construir”.*

Amin Maalouf

3.1. PREÂMBULO

Este capítulo apresenta a natureza, a metodologia e os instrumentos de registro de dados que foram utilizados ao longo da pesquisa. Cumpre lembrar que, apesar de o trabalho apresentar uma organização tradicional dividida em categorias separadas para abordar as questões relativas ao referencial teórico e ao metodológico, tentamos em todo momento manter uma reflexão dialógica que imbricasse a teoria à prática, evitando separar o processo em duas fases — uma primeira fase de pesquisa teórica e uma segunda fase de aplicação das teorias apresentadas. Em nosso entender, a natureza da pesquisa tornou estes dois elementos inseparáveis, pois, além da experimentação na sala de aula de uma nova metodologia baseada nos pressupostos teóricos levantados, houve uma busca de crescimento profissional por parte da professora-pesquisadora, que, ao adquirir uma maior competência teórica e aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993), modificou intencionalmente partes ou elementos do processo, gerando mudanças na materialidade de seu ensino.

3.2. NATUREZA DA PESQUISA: PESQUISA-AÇÃO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, insere-se na área de investigação da Linguística Aplicada, definida por Almeida Filho (2005, p. 30) como “uma das ciências da linguagem, a que focaliza especificamente questões de linguagem inseridas na prática social real”, e foi desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação.

Tomamos como referência a definição de pesquisa qualitativa apresentada por Denzin e Lincoln:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN e LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2009, p. 16)

Apesar de termos usado questionários com perguntas fechadas para tabulações quantitativas simples, não consideramos que se trate de uma pesquisa com traços quantitativos, pois os dados tabulados foram analisados de forma interpretativa, e triangulados com outro tipo de dados de diversa natureza que foram registrados mediante instrumentos diferentes.

Pela sua natureza, acreditamos que a definição de pesquisa-ação mais adequada a este trabalho é a de Macintyre, que a define como:

Uma forma de investigação onde, como resultado da autoavaliação da prática, o investigador foca em um problema – ou tópico que precisa ser explicado – e planeja, implementa e avalia uma ação com base nas informações que possui sobre o estado da arte, o contexto e as pessoas envolvidas, tirando, depois, suas conclusões com base nos resultados³⁰. (MACINTYRE, [1991] 2002, p. 1)

Segundo esta definição, a prática torna-se objeto de estudo e se produz a integração entre a teoria e a prática docente, cenário ideal para o professor reflexivo que procura melhoras no processo de ensino-aprendizagem de LE. Assim, a práxis é o ponto de partida e de chegada da presente investigação. O método consistirá em um exercício contínuo e introspectivo das seguintes espirais cíclicas: planejamento, ação, observação e reflexão, seguindo o mote de Barbier: “O espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma *abordagem em espiral* que a todas utiliza” (BARBIER, 2007, p. 117).

Macintyre resume esse processo em espiral na seguinte figura:

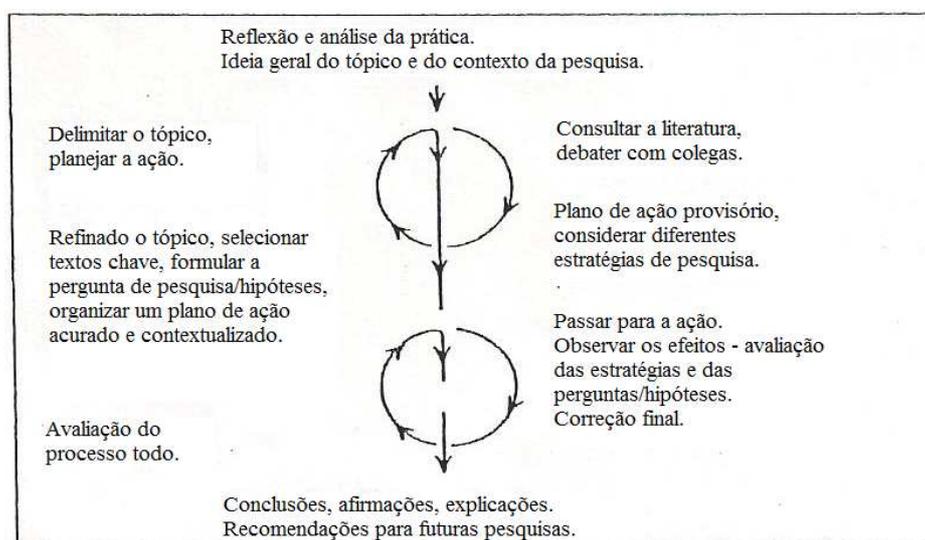


Figura 3.1. — O ciclo da pesquisa-ação³¹ (Macintyre, 2002, p. 1)

³⁰ “An investigation, where, as a result of rigorous self-appraisal of current practice, the researcher focuses on a ‘problem’ (or a topic or an issue which needs to be explained), and on the basis of information (about the up-to-date state of the art, about the people who will be involved and about the context), plans, implements, then evaluates an action then draws conclusions on the basis of the findings”.

³¹ Tradução nossa.

Este processo propicia uma dialética entre os fatos objetivos e os fatos subjetivos, uma interação contínua entre ação e reflexão. Sem impor uma ordem linear, a autora explica que, conforme a ação se desenrola, esse movimento se reflete no processo, sendo necessário recorrer constantemente a discussões com outras pessoas, bibliografia sobre o assunto e avaliação dos resultados da ação. Dessa forma, poderia se resumir o ciclo aos seguintes passos: delimita-se o tópico ou o problema; consulta-se a bibliografia existente e se debate com colegas; planeja-se a ação; selecionam-se textos chave e se formulam as perguntas de pesquisa e o plano de ação; consideram-se as diferentes estratégias de pesquisa; avalia-se a adequação do plano de ação ao contexto da pesquisa; passa-se para a ação; a partir dos resultados, avaliam-se as perguntas de pesquisa e as estratégias e se formulam correções; começa um novo ciclo e assim sucessivamente. No final, apresentam-se as conclusões ou explicações e as recomendações para futuras pesquisas.

Barbier (*ibid*, p. 144) resume o processo da seguinte maneira, e salienta que a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas:

- (1) Situação problemática;
- (2) planejamento e ação n.º 1;
- (3) avaliação e teorização;
- (4) retroação sobre o problema;
- (5) planejamento e ação n.º 2;
- (6) avaliação e teorização;
- (7) retroação sobre o problema;
- (8) planejamento e ação n.º 3;
- (9) e assim sucessivamente.

Quadro 3.1. – Fases do processo em espiral da pesquisa-ação (Barbier, 2007)

Adotamos esses passos por acreditarmos que se assemelham à atividade diária do docente: partimos da situação problemática que inspirou o projeto – como implantar o uso de material audiovisual legendado para ensinar língua espanhola desde uma perspectiva intercultural? – e elaboramos um plano de ação que seria executado em um minicurso de extensão constituído de cinco aulas, ou seja, de cinco ciclos. Antes e depois de cada aula, houve uma fase de avaliação e reflexão teórica sobre os efeitos – desejados e obtidos – no âmbito do grupo e analisamos a retroação da ação sobre o problema, ou seja, discutimos os resultados. No fim do processo, passamos para a teorização final, que conduz o resultado da pesquisa “à realização dos objetivos da ação, quer dizer, à resolução do problema inicial” (BARBIER, *ibid*, p. 144).

De acordo com Franco (2005), a pesquisa-ação tem sido utilizada de diferentes maneiras, passando a compor um amplo mosaico de abordagens teórico-metodológicas. A autora distingue três tipos de pesquisa-ação, todas elas caracterizadas pelo predomínio da práxis e pelo exercício contínuo de espirais cíclicas, a saber:

- a pesquisa ação colaborativa, que busca uma transformação solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores;
- a pesquisa-ação crítica, que valoriza a construção cognitiva da experiência e visa à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas;
- a pesquisa-ação estratégica, onde a transformação é previamente planejada sem a participação dos sujeitos e apenas o pesquisador avaliará os efeitos de sua aplicação.

Segundo a autora, a primeira modalidade pode assumir um carácter de criticidade, mas, na terceira, “a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada” (FRANCO, *ibid*, p. 486). Ela argumenta que a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, mas como “parte da tessitura da metodologia da investigação”. Em nossa opinião, toda pesquisa-ação pode dar voz aos participantes na tomada de decisões relativas ao andamento da pesquisa, mesmo quando é o próprio pesquisador que planejou a ação e avalia os efeitos de sua aplicação. Na nossa pesquisa, por exemplo, as opiniões dos participantes promoveram mudanças significativas em dois aspectos fundamentais: o planejamento das aulas – pois, partindo de um esboço de plano de aula, o planejamento definitivo da aula seguinte só era definido após as reflexões da professora-pesquisadora sobre a aula concluída e a leitura dos questionários de autoavaliação e dos relatórios de observação – e a maneira de aplicar os questionários – por solicitação dos participantes, que pediram mais tempo para elaborar suas respostas, os questionários passaram a ser recolhidos no início da aula seguinte ao invés de solicitá-los no fim da aula³².

Portanto, discordamos com a asserção de Franco e defendemos que toda pesquisa-ação deveria assumir um tom de criticidade e implicar os participantes como agentes de pesquisa. No nosso caso, a participação dos alunos-participantes e dos observadores-participantes foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, que não partiu de um plano estratégico pré-definido, e sim do planejamento docente habitual, exposto a constantes negociações, modificações e adaptações ao contexto social de ensino-aprendizagem. Consideramos que, ao preencher os questionários e os relatórios, todos os participantes

³² Esta mudança, que inicialmente pareceu prejudicar a pesquisa por não permitir à professora-pesquisadora ter acesso às percepções dos alunos no fim da aula para poder tê-las em consideração para o planejamento da aula seguinte, por outro lado respeitou a necessidade dos participantes que precisavam de mais tempo para elaborar suas respostas – o que, conseqüentemente, favoreceu a qualidade dos dados. Por outro lado, nem todos passaram a entregar os questionários no dia seguinte, pelo que sempre havia alguns dados nos quais basear a avaliação da aula concluída.

envolvidos tiveram voz na avaliação do processo, embora a análise dos dados fosse feita unicamente pela pesquisadora. Suas opiniões influenciaram o andamento do curso, motivaram mudanças e foram decisivas no planejamento de cada aula. Portanto, se pode dizer que tiveram participação ativa nas decisões da pesquisa.

A pesquisa também pode ser considerada como crítica por outro aspecto fundamental: buscamos, através do minicurso ofertado, a formação dos aprendentes como agentes sociais e falantes interculturais, o que requer seu posicionamento como sujeitos, com uma identidade e postura próprias, nas interações com o outro.

No panorama histórico apresentado por Barbier (2009), o surgimento da pesquisa-ação remonta à década de 1930, quando o psicólogo social Kurt Lewin, professor da Universidade de Berlim, chegou aos Estados Unidos fugindo do nazismo e desenvolveu esta modalidade de pesquisa para tentar resolver problemas levantados pelo antissemitismo e pela implantação de usinas nas regiões rurais.

Os estudos da pesquisa-ação multiplicaram-se depois da Segunda Guerra Mundial. Na esfera industrial, se voltaram para questões como as decisões de grupo, a auto-organização e a resistência à mudança. Na esfera do trabalho social, a Escola de Chicago começou a fazer pesquisas que estudavam o comportamento dos bandos adolescentes, as influências das leis sobre a mudança social, a integração dos vendedores negros etc. A pesquisa-ação orienta-se para uma participação crescente das populações envolvidas.

Diz ainda Barbier que, no período de pós-guerra, a pesquisa-ação disseminou-se no Japão, na Inglaterra, na Alemanha e na França, mas é no Canadá (Morin), na Inglaterra (Stenhouse; Elliot) e na França (Lapassade), que se acentua a tendência mais radical a partir dos anos 70. Na América Latina, “a sociologia radical uniu-se ao militantismo revolucionário com Camilo Torres, Luis A. Costa Pinto, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda e, do

mesmo modo, com a ‘pedagogia dos oprimidos’, de Paulo Freire, em educação popular” (BARBIER, *ibid*, p. 35).

A nova pesquisa-ação, como é chamada pelo autor, abre-se mais para uma psicossociologia clínica e para uma etnografia de campo implicando os atores da pesquisa. Na Austrália, Carr e Kemmis (1986) reformulam os postulados de Lewin adotando uma perspectiva libertadora e crítica, segundo a qual os técnicos (os docentes) podem fazer a pesquisa por si mesmos nos locais de sua atividade. De acordo com Barbier, esta visão torna a pesquisa-ação um processo libertador onde o pesquisador ou grupo de pesquisadores devem organizar-se contra as imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática e evitar as distorções provocadas pela ideologia, tomando consciência do que pode ajudar a fim de superar bloqueios.

Em 1992, Morin apresenta sua teoria da pesquisa-ação integral (P-AI), cujo nome ele toma emprestado de Desroche (1982) e cuja premissa principal é que “os atores de todas as condições sociais possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente, livre e inteligente com o máximo possível de reflexão” (BARBIER, *ibid*, p. 77). Nas palavras de Morin, a pesquisa-ação:

[...] visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e instigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado. Ela exige que haja contrato aberto, formal (de preferência não-estruturado), implicando uma participação cooperativa, podendo levar a uma co-gestão. (MORIN, 1992 *apud* BARBIER, 2007, p. 78)

Segundo esta perspectiva, cada ator contribui para esclarecer os problemas e decidir a dinâmica de transformação, tornando-se em autor da pesquisa. A ação engaja

os valores dos participantes, e é mais eficaz quanto mais consenso houver entre eles. Porém, o consenso pleno não deve ser o fim da pesquisa, pois, como afirma Barbier:

Todo consenso deve ser criticado se ele não levantar mais questões: o conflito é inerente à pesquisa-ação. Mas trata-se de um conflito criador, necessário à vida, e não da hipocrisia jurídico-institucional que dissimula os verdadeiros problemas. A negação se abre para a mediação/desafio de cada instante, notadamente nos grupos interculturais (BARBIER, *ibid*, p. 110).

Para essa negociação de sentidos e de valores ser possível, deve haver um contrato negociado entre os pesquisadores e os participantes onde os papéis de cada um forem especificados. Este contrato não é fechado, mas dialogado ao longo de todo o processo, desde a identificação do problema até a análise dos resultados. Sobre as especificidades do contrato, Barbier acrescenta:

A contratualização escrita vai, com efeito, servir de plataforma ao grupo de ação. O contrato precisa as funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação, os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa. (BARBIER, *ibid*, p. 121)

Na nossa pesquisa, o contrato foi negociado em duas reuniões celebradas três dias antes do minicurso: uma com os alunos inscritos e outra com os observadores-participantes. Na primeira, a professora procurou conhecer o perfil dos alunos participantes e expôs a motivação da pesquisa – o problema – e o que pretendia com o minicurso. Em seguida, mostrou os questionários de autoavaliação que eles teriam que preencher depois de cada aula e pediu para todo mundo expressar suas dúvidas e

sugestões a qualquer momento do curso para preservar a qualidade da pesquisa. Na segunda reunião, explicou mais detalhadamente aos observadores-participantes a fundamentação teórica que norteou a proposta e as categorias de pesquisa que adotou para elaborar os questionários de autoavaliação e os relatórios de observação, de maneira que eles pudessem perguntar e questionar os aspectos da pesquisa antes de ela começar. Nas duas reuniões, todo mundo foi requerido a assinar um termo de consentimento (vide Anexo A) para participar da pesquisa.

3.3. CONTEXTO

3.3.1. O cenário

O cenário da pesquisa foi o minicurso de extensão intitulado *Linguacultura em foco: curso de Espanhol com material audiovisual legendado*, que foi ministrado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET da Universidade de Brasília – UnB. As aulas tiveram lugar de 13 a 17 de setembro de 2010, durante o período de recesso – o qual, devido a uma greve que atrasou o começo do curso, excepcionalmente durou apenas duas semanas. Como a intenção era que pudessem participar tanto membros internos quanto externos à comunidade universitária, essas foram as únicas datas viáveis para a realização do curso. As aulas, de 3 horas de duração, aconteceram no período da noite, das 18h30min às 21h30min, para facilitar a presença das pessoas que trabalhavam.

Um fator que influenciou na quantidade de alunos que assistiu a cada aula foi que, por motivos de segurança, a porta de acesso teve de permanecer trancada durante as aulas devido a que, durante o recesso, a universidade estava deserta e não havia ninguém controlando o

acesso e a saída ao departamento. Deixamos uma margem de meia hora para trancá-la, mas, mesmo assim, todo dia houve alunos que ficaram do lado de fora.

O equipamento para projeção dos vídeos foi providenciado pela professora-pesquisadora, à exceção do projetor, que já se encontrava disponível na sala. Tudo funcionou perfeitamente e não houve problemas técnicos. A qualidade do vídeo e do áudio foi testada com antecedência para prevenir quaisquer deficiências do material; portanto, tudo aconteceu conforme esperado.

Durante as três primeiras aulas, os alunos se sentaram de maneira dispersa nas cadeiras da sala, que estavam dispostas em fileiras, como é típico da Sala de Reuniões, onde aconteceu o minicurso. Os observadores-participantes inicialmente se sentaram em uma lateral da sala, mas, ao longo do curso, houve dias em que sentaram mais próximos dos alunos, chegando a formar duplas ou grupos de interação e a envolver-se ativamente nas atividades. A partir do quarto dia, por sugestão da orientadora da pesquisa, os alunos passaram a sentar-se em semicírculo. Desta forma, buscamos dar uma maior unidade à turma e promover a interação entre os grupos que se formaram naturalmente ao longo do curso.

3.3.2. Os participantes da pesquisa

Um fator negativo foi o não comparecimento de sete dos vinte participantes inscritos, especialmente porque se pediu expressamente a eles que qualquer desistência fosse comunicada à coordenação para não perder o aproveitamento das vagas ofertadas.

Na semana prévia ao começo do curso, a professora-pesquisadora convocou todos os participantes para uma reunião com o fim de explicar a proposta do curso, formalizar as matrículas e colher a autorização dos alunos para o desenvolvimento da pesquisa. Depois da reunião, entrei em contato com aqueles que não tinham ido para perguntar se eles ainda

queriam participar do curso. Dois deles responderam que não, e essas duas vagas foram ofertadas a duas pessoas que aguardavam na fila de espera. Outras pessoas, que a princípio continuavam interessadas, depois não apareceram nas aulas, causando o desaproveitamento de suas vagas. Acreditamos que a causa dessas ausências pode ter sido que encontraram o portão de acesso trancado e desistiram, sem tentar descobrir o que estava acontecendo. Tão-só uma das alunas me escreveu explicando que não tinha conseguido achar a sala, ao que respondi dando as indicações necessárias. Mesmo assim, ela não se apresentou no dia seguinte, o que também sugere uma possível falta de motivação por parte dos participantes.

Apesar disso, consideramos que o curso teve resultados satisfatórios. Podemos contar com a colaboração de dois observadores-participantes que acompanharam a totalidade das aulas e quatro colaboradores externos que trocaram e-mails com os alunos respondendo às suas perguntas sobre os conteúdos vistos na aula. As discussões foram ricas em conteúdo e em nível de reflexão, aspecto que deu um ganho ao curso.

3.3.2.1. Os alunos-participantes

Conforme explicamos acima, das 20 pessoas inscritas, apenas 13 compareceram ao minicurso. Delas, 8 eram alunos da Universidade e 5 eram da comunidade externa. Quatro pessoas eram docentes de língua espanhola da Secretaria de Educação. Portanto, o grupo era formado por adultos com níveis heterogêneos de proficiência. O pré-requisito para acessar ao curso era possuir um nível de proficiência mínimo equivalente ao B2³³, e todos os participantes mostraram cumprir esse requisito; a metade, de fato, possuía um domínio muito elevado da língua e já morou em um país hispânico. Essa diversidade de níveis foi discutida

³³ Seguindo os níveis de referência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001).

na reunião prévia ao minicurso, onde nos perguntamos sobre a necessidade de aplicar uma prova de nivelamento aos alunos interessados em participar do curso. Após um levantamento dos prós e dos contras, concluímos que a heterogeneidade não seria um problema para a pesquisa, pois a intenção era trabalhar com uma turma que se assemelhasse às turmas típicas do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UnB, onde o docente deve lidar com uma total heterogeneidade de níveis.

Durante o minicurso, constatamos que a diversidade de níveis pode se tornar um fator favorável à aprendizagem colaborativa. Além disso, a participação ativa dos observadores-participantes, um deles hispano-falante e a outra totalmente fluente no espanhol, propiciou a horizontalidade das aulas, fazendo com que todo mundo tivesse alguma coisa interessante a dizer e o mesmo direito de ser ouvido. Como no primeiro dia a turma ainda se mostrava tímida, a professora-pesquisadora optou por organizar uma dinâmica de trabalho em duplas e pequenos grupos para que as pessoas se soltassem e se conhecessem gradativamente; a partir do terceiro dia, os debates começaram a ser coletivos e, no quarto dia, com o remanejamento da sala e a disposição das cadeiras em semicírculo, a turma passou a ter uma identidade de grupo formada. Apesar de que o semicírculo podia ter sido formado desde o primeiro dia, essa formação progressiva pode ter sido apropriada, permitindo aos participantes mapear a situação e ir-se identificando com seus colegas de aula do nível mais pessoal ao mais geral.

3.3.2.2. Os observadores-participantes

Foram convidados dois professores do curso de Letras-Espanhol da UnB para colaborar como observadores-participantes do minicurso. A escolha de ter dois colegas acompanhando as aulas surgiu da vontade de empreender uma pesquisa mais colaborativa que individual, onde diversos pontos de vista pudessem convergir no planejamento das ações e na

avaliação de sua execução. Apesar de que as limitações temporais impuseram um controle maior da professora-pesquisadora sobre o processo, as vozes dos observadores foram fundamentais na construção da pesquisa.

Barbier (2007, p. 127) denomina a observação participante ligada à pesquisa-ação de *observação participante existencial*. Segundo o autor, os dois tipos de observação que se incluem nessa denominação são a observação participante ativa e a observação participante completa. Já a periférica, por não ser tão apropriada a este tipo de pesquisa, não é incluída neste conceito. A observação ativa é aquela onde o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo, estando simultaneamente dentro e fora do grupo. Na observação completa, o pesquisador está implicado desde o começo, ora porque já era membro do grupo ora porque se tornou membro dele ao longo da pesquisa.

No nosso caso, consideramos nossos observadores como observadores completos, pois entraram no grupo desde o início e se envolveram ativamente no projeto, sem precisar adquirir nenhum *status* dentro do grupo.

Durante a reunião que antecedeu o curso, a professora-pesquisadora explicou qual seria sua função como observadores: no fim de cada aula, esperava que lhe entregassem um relatório de observação com suas percepções sobre os pontos especificados no relatório e, quanto a seu comportamento, os deixou escolher qual papel gostariam de assumir, mais passivo o mais ativo, e recomendou que fizessem a escolha a partir do contexto para não intimidar os alunos-participantes. Já no primeiro dia foram decididos seus papéis, pois, ao ver que a turma não se soltava para falar quando a professora-pesquisadora levantava perguntas para debate, eles começaram a intervir para romper o gelo. A presença dos observadores foi, portanto, de extremada importância, não só pelo valioso que foi contrastar seus pontos de

vista com o da professora-pesquisadora, mas também porque ajudaram a propiciar um clima de aprendizagem colaborativa e discussão na sala de aula.

3.3.2.3. As colaboradoras externas

Dentro da proposta do aprendente etnógrafo, implantada na primeira aula do minicurso, fez-se necessário entrar em contato com o outro para verificar uma série de hipóteses formadas a partir do visionamento de cenas de dois filmes, desconstruindo, assim, possíveis estereótipos decorrentes da informação advinda dos filmes. A professora-pesquisadora deu a cada grupo o contato de uma pessoa. Como eram quatro grupos, foram fornecidos os contatos de quatro pessoas: duas argentinas e duas espanholas, amigas da professora-pesquisadora, para que os alunos-participantes pudessem verificar suas hipóteses e esclarecer quaisquer dúvidas que tivessem surgido sobre as culturas mostradas nos filmes. A participação destas colaboradoras foi essencial para a aprendizagem construtiva, pois surgiram, a partir dos e-mails trocados, inúmeras questões sobre a sociedade atual e sobre as diferenças e semelhanças interculturais. Esse debate propiciou a todos os interlocutores a oportunidade de ter um encontro real com a alteridade que não ficasse na superficialidade da observação impressionista.

3.3.2.4. A professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora é espanhola com residência no Brasil há sete anos. Trabalha como professora-leitora de espanhol no curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade de Brasília – UnB. Antes de assumir esse cargo, trabalhava como professora de espanhol e de tradução no Instituto Cervantes do Rio de Janeiro. Sua experiência como docente de espanhol sempre foi no contexto brasileiro, o que despertou nela, desde o começo,

algumas inquietações sobre *qual* espanhol ensinar – levando em conta a proximidade do Brasil com diversos países vizinhos de fala hispanânica – e como abordar a diversidade cultural do mundo hispânico. Esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender essas questões e de suprir a falta de material didático que mostrasse e valorizasse a riqueza do mundo hispânico, não só por meio de dados anedóticos e estereotipados, mas com uma perspectiva analítica e aberta às descobertas.

Para tanto, a metodologia mais apropriada foi a da pesquisa-ação, que, segundo Williams e Burden, foi impulsionada pelos princípios do professor reflexivo:

A tarefa do profissional reflexivo é explicitar esse conhecimento tácito ou implícito por meio da reflexão *sobre* a ação, gerando constantemente perguntas e comprovando suas teorias emergentes a partir da própria experiência passada e das reflexões dos outros. Esse é um dos impulsos principais do movimento existente em direção a uma consideração dos professores como investigadores na ação³⁴.
(WILLIAMS e BURDEN, 2008, p. 63)

Entretanto, a pesquisa-ação não se refere unicamente à reflexão *sobre* a ação, pois, como afirma Schön (1983) citado pelos autores (*ibid*, p. 63): “nosso conhecimento está *em* nossa ação”. Por esse motivo, a função da professora-pesquisadora e dos observadores-participantes não foi só observar a ação, mas também avaliá-la e teorizar sobre ela interferindo na sua evolução.

³⁴ Tradução nossa do original: “La tarea del profesional reflexivo es hacer explícito este conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión *sobre* la acción, generando preguntas constantemente y comprobando sus teorías emergentes con la propia experiencia pasada y con las reflexiones que hacen otros. Este es uno de los principales impulsos del movimiento existente hacia la consideración de los profesores como investigadores en la acción”.

3.3.3. Os instrumentos de pesquisa

Se partirmos da afirmação de que “a pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa novos” (BARBIER, 2007, p. 56), podemos ver que as opções para o registro dos dados são ilimitadas.

A decisão sobre quais instrumentos utilizar para a pesquisa deve ser tomada em virtude do contexto, das perguntas de pesquisa e dos participantes envolvidos. A bibliografia sobre o assunto pode ser, como afirma Macintyre (2002), sumamente útil na tomada de decisões, pois alerta o leitor sobre possíveis problemas que o pesquisador pode chegar a encontrar.

Segundo Franco (2005), o pesquisador, antes de partir para ação, deve elaborar um plano de ação incluindo diversos instrumentos de pesquisa, de maneira a possibilitar a triangulação dos dados, e acrescenta: “A pesquisa requer o registro rigoroso e metódico dos dados” (FRANCO, *op. cit.*, 499).

Com o intuito de evitar categorias hierárquicas entre os diversos instrumentos de pesquisa utilizados, optamos por utilizar unicamente documentos manuscritos – estruturados por um formulário padronizado elaborado previamente a partir das categorias de análise selecionadas para a pesquisa – como instrumentos primários de registro de dados. Listamos a seguir os instrumentos de registro de dados que utilizamos:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) questionários de autoavaliação dos alunos-participantes;(2) relatórios de observação das aulas dos observadores-participantes;(3) o diário reflexivo da professora-pesquisadora. |
|--|

Quadro 3.2. – Instrumentos de pesquisa

Como instrumentos secundários, podemos mencionar as informações fornecidas por via oral, de maneira informal, e os e-mails trocados com as colaboradoras externas. Não foram guardadas amostras da produção dos alunos-participantes, mas consta, no diário da pesquisadora, registro de suas impressões pessoais sobre as atividades realizadas por eles.

Optamos por esses instrumentos de registro em detrimento do diário de itinerância coletivo³⁵ – que era parte do nosso plano inicial – devido à escassa margem de tempo que havia entre as aulas, pois, ao serem realizadas em dias consecutivos, os participantes não iriam encontrar tempo para ler e escrever no diário. Preferimos, assim, empregar um instrumento formalizado onde eles só precisassem responder às perguntas e escrever suas percepções sobre a aula. Além disso, a professora-pesquisadora precisava desses dados para avaliar a aula e planejar a aula seguinte.

3.3.3.1. Questionários de autoavaliação

O instrumento de registro utilizado com os alunos-participantes foi o questionário de autoavaliação (vide Anexo B), onde eles tinham que colocar o que consideravam que tinham aprendido em cada aula – dentro das categorias gerais do questionário – e também suas percepções e sugestões de melhora a respeito do uso das legendas interlinguais.

A motivação para usar este tipo de questionário, composto por categorias abertas ao invés de listas de conteúdos estabelecidas – ao contrário do relatório dos observadores, onde colocamos a lista dos conteúdos socioculturais do QECR –, veio do interesse em promover a reflexão sobre a própria aprendizagem dos aprendentes, visando, assim, estimular sua

³⁵ O *diário de itinerância* é um instrumento específico proposto por Barbier (2007) para a pesquisa-ação. Compõe-se de três fases: diário-rascunho, diário elaborado e diário comentado. O *diário de itinerância coletivo* representa, segundo o autor, o caderno de inteligência do grupo em direção à realização de seu objetivo. Acreditamos que este teria sido um instrumento adequado para a pesquisa se o tempo o tivesse permitido.

autonomia. Dessa forma, não só usamos a autoavaliação como diagnóstico – a professora-pesquisadora empregou as respostas dos alunos-participantes como ferramenta de avaliação das aulas – mas também como ferramenta de aprendizagem. Citamos Ducasse como referência:

A grande diferença entre avaliação como ferramenta e avaliação para certificação externa é muito importante quando se trata de definir a autoavaliação. Dado que se utiliza como apoio ao ensino, não coloca em risco os níveis de cada curso nem diminui ou dilui a avaliação existente. Portanto, podemos definir autoavaliação como uma ferramenta útil para fazer ressaltar as metas pessoais do estudante e para identificar a progressão que ele faz ao longo do curso.³⁶ (DUCASSE, 2004, p. 2)

Entre fazer um questionário mais fechado que garantiria umas respostas mais fáceis de tabular e elaborar um questionário aberto, preferimos o segundo pelo seu potencial de estimular o pensamento e a metacognição³⁷.

3.3.3.2. Relatórios de observação de aulas

O instrumento adotado com os observadores-participantes foi um relatório de observação (vide Anexo C), onde eles tiveram que responder a algumas perguntas, marcar os conteúdos socioculturais que, para eles, tinham sido abordados na aula e indicar se a

³⁶ Tradução nossa do original: “La gran diferencia entre evaluación como herramienta de aprendizaje y evaluación para una certificación externa es muy importante cuando se trata de definir la autoevaluación. Dado que se utiliza como ayuda a la enseñanza, no pone en peligro los niveles de cada curso ni rebaja o diluye la evaluación existente. Entonces, podríamos definir la autoevaluación como una herramienta que sirve para hacer resaltar las metas personales del estudiante y para identificar el progreso que éste hace a lo largo del curso”.

³⁷ De acordo com Williams e Burden (2008, p. 156), *metacognição* é um termo introduzido por John Flavell (1970) para referir-se ao conhecimento que o indivíduo possui sobre sua própria aprendizagem. Os autores ressaltam que a consciência metacognitiva é importante para uma aprendizagem eficaz.

abordagem tinha sido intercultural. Nestes relatórios também havia perguntas relativas à adequação do uso das legendas interlinguais.

3.3.3.3. Diário reflexivo da professora-pesquisadora

De acordo com Franco (*ibid*, p. 499), diversos autores falam da necessidade de um “diário de bordo” como um instrumento necessário para registrar os dados recolhidos durante o processo e objetivar o vivido. Estes registros incluem, entre outros: referências dos acordos estabelecidos no grupo; compreensões, interpretações, sínteses das leituras e fundamentação teórica; descrição de atividades e práticas do grupo; sínteses das reflexões e decisões grupais; caracterização das mudanças institucionais e administrativas; descrição da participação dos elementos do grupo.

A professora-pesquisadora seguiu essas orientações para a elaboração de seu diário reflexivo (vide Anexo D), cujo primeiro rascunho foi escrito no final de cada aula – a fim de facilitar a reflexão do momento e fazer uma triangulação inicial dos dados – e cuja versão final foi redigida depois, com uma redação mais cuidada, para facilitar uma triangulação mais cuidadosa no final do processo.

3.3.3.4. Instrumentos secundários

Foram consideradas como instrumentos secundários todas as instâncias que forneceram informação relevante ao processo da pesquisa, o que Barbier (*op. cit.*, p. 130) chama de *documentos marginais*. Segundo o autor, a produção imaginária dos membros do grupo deve ser sistematicamente pesquisada. Embora não guardássemos amostras das redações e tarefas realizadas pelos alunos-participantes, consideramos relevante analisar a informação dada pelos e-mails trocados entre os alunos-participantes e as colaboradoras

externas (vide Anexo E); esses e-mails constituíram amostras importantes para complementar a compreensão da maneira como os conteúdos culturais foram abordados na primeira aula. Por outro lado, todos os comentários e reações informais dos participantes foram, de alguma maneira, considerados na hora de interpretar os dados.

3.4. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Seguindo as orientações encontradas na bibliografia para a análise de dados nas pesquisas qualitativas, adotamos, para este estudo, a criação de uma série de categorias de análise que nos permitissem a redução dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa, ou seja, que possibilitassem “a simplificação, o resumo, a seleção da informação para torná-la abrangível e manejável”³⁸ (RODRÍGUEZ GÓMEZ *et al.*, *ibid*, p. 205).

Contudo, também é possível começar essa tarefa redutora antes de proceder ao registro dos dados. De acordo com Macintyre (*op. cit.*, p. 5), o plano de ação permite ao pesquisador reunir dados sobre certas categorias de resposta para, posteriormente, separar esses dados do resto da informação decorrente de tudo o que aconteceu. Dessa forma, a análise dos dados pode tornar-se mais rigorosa e sistemática. A autora explica que a pergunta de pesquisa carrega implícitas uma série de hipóteses que constituem categorias de análise. No nosso caso, as categorias de análise foram definidas pelas perguntas de pesquisa, que foram adaptadas ao contexto local da pesquisa, quer dizer, ao minicurso ofertado, para evitar generalizações precipitadas. Portanto, classificamos os dados em função das perguntas a seguir:

³⁸ Tradução nossa do original: “La simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable”.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">(1) Língua e cultura foram abordadas de maneira integrada?;(2) Foi promovido o desenvolvimento da competência intercultural?;(3) O material audiovisual com legendas interlinguais foi bem empregado? |
|---|

Quadro 3.3. – Categorias de análise da pesquisa

Os questionários de autoavaliação e os relatórios de observação foram elaborados a partir dessas categorias, e cada uma delas foi desmembrada em diferentes perguntas visando obter várias respostas oriundas de diversas perspectivas. A multiplicidade de perspectivas favoreceu a triangulação dos dados, pois cada participante desenhou, com suas respostas, várias faces da mesma questão. No momento da análise, algumas perguntas foram transferidas para uma categoria diferente da que fora inicialmente atribuída a ela, devido aos tipos de respostas obtidas, que em alguns casos se correspondiam mais com a informação esperada em outras perguntas.

3.5. A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação, segundo Gibbs (2009, p. 120), é uma técnica de análise de dados utilizada nas Ciências Sociais para tratar da validade ou precisão da pesquisa. Consiste na aplicação da trigonometria para se chegar a uma interpretação do problema confrontando as diversas visões envolvidas. Para tanto, constrói-se um triângulo e se observam os ângulos que se formam entre a linha de base e o objeto distante. As diferentes visões são colocadas nas extremidades do triângulo com o intuito de localizar o ponto de convergência entre todas elas. O autor explica que estas visões podem ser baseadas em diferentes: (1) amostras de conjuntos de dados; (2) investigadores; (3) metodologias e teorias de pesquisa. No nosso caso, a

triangulação foi realizada a partir dos diferentes instrumentos de pesquisa, ou seja, como na opção (1).

Contudo, não pretendemos que a triangulação nos leve a uma visão unificada do problema, e sim a um espaço dialógico onde as diferentes visões se encontrem, com seus consensos e contradições, propiciando o surgimento de terceiros espaços: espaços diferentes segundo o olhar que se dirija ao triângulo.

CAPÍTULO 4 – O TERCEIRO ESPAÇO: ANÁLISE E AVALIAÇÃO

*“El camino también desaparece
mientras lo pienso, mientras lo digo”.*

Octavio Paz

4.1. PREÂMBULO

Este capítulo apresenta a teorização final do processo, conduzindo ao resultado da pesquisa atingido pela professora-pesquisadora – na procura do terceiro espaço almejado – uma vez concluídos os cinco ciclos e distribuídos todos os dados de acordo com as categorias de análise. Cumpre esclarecer que esta teorização foi feita com um olhar individual, apesar da intenção sempre presente de dar voz a todos os participantes.

Nesse sentido, Barbier (*ibid*, p. 144) alerta que essa teorização é local e, portanto, recomenda tentar generalizações comparando muitas situações de pesquisa entre si, sempre sendo cuidadosos com as universalizações.

4.2. AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DA AÇÃO

Conforme explicamos no ponto 3.4., os dados foram classificados de acordo com as categorias de análise, que se desencadearam das perguntas de pesquisa deste estudo. Portanto, uma primeira fase de organização dos dados foi necessária para separar e classificar as perguntas dos questionários de autoavaliação (QO) e os relatórios de observação (RO) para encaminhar as respostas às extremidades do triângulo correspondentes. O diário dialogou em

diversos pontos, de maneira transversal, com todas as respostas. Apresentamos a seguir a maneira como ficaram distribuídas as perguntas dos instrumentos:

CATEGORIAS	INSTRUMENTOS DE REGISTRO
Língua e cultura foram abordadas de maneira integrada?	<p>-QA: perguntas 2 e 3 e exemplos da pergunta 1;</p> <p>-RO: quadro de conhecimentos socioculturais e pergunta 2;</p> <p>-Diário.</p>
Foi promovido o desenvolvimento da competência intercultural?	<p>-QA: perguntas 1 e 5;</p> <p>-RO: quadrinhos de perspectiva intercultural e perguntas 3, 4, 5, e 6.</p> <p>-Diário;</p> <p>-E-mails trocados com as colaboradoras externas.</p>
O material audiovisual com legendas interlinguais foi bem empregado?	<p>-QA: perguntas 4 e 6;</p> <p>-RO: perguntas 1 e 7;</p> <p>-Diário.</p>

Quadro 4.1. – Distribuição das perguntas em função das categorias

4.2.1. Primeira categoria: Língua e cultura foram abordadas de maneira integrada?

Apresentamos a seguir, seguindo a ordem especificada no quadro, a análise dos dados registrados com relação à primeira pergunta.

Pergunta 2 (QA): Depois desta aula sou capaz de dizer coisas novas em espanhol.

Sim Não

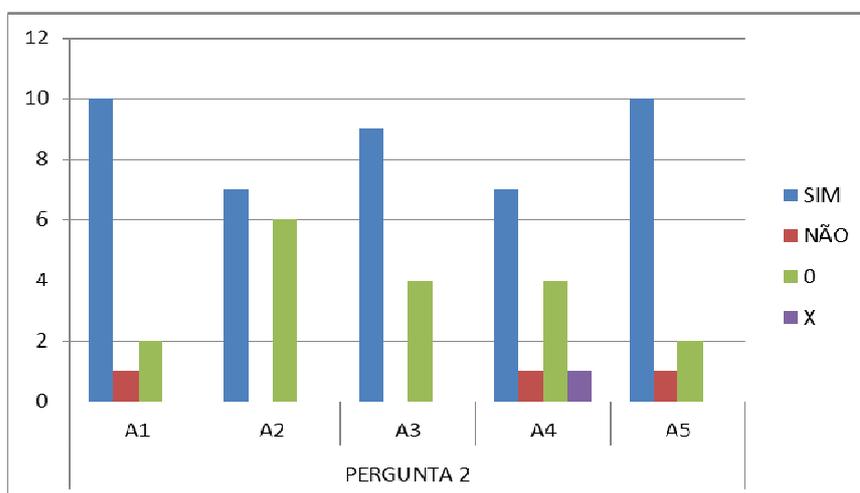


Figura 4.1. – Respostas à pergunta 2 (QA) correspondentes às cinco aulas

Em todas as aulas prevaleceu o SIM como resposta dominante, chegando, nas aulas 2 e 3, a ser a resposta escolhida com total unanimidade. As aulas 1, 4 e 5, que contaram com o mesmo número de participantes, registraram os mesmos resultados, o que indica que não houve uma progressão ascendente na quantidade de conhecimentos linguísticos aprendidos ao longo do curso. É importante ressaltar que não esperávamos uma curva ascendente neste item, pois em todas as aulas procurou-se inserir a mesma quantidade de informação nova. Em

algumas aulas se focou mais no léxico (1, 3), em outras na gramática (1, 2, 4) e em outras na fonética (3, 5).

Cumpramos ressaltar que os alunos-participantes misturaram as respostas correspondentes às perguntas 1, 2 e 3, o que fez com que os dados ficassem dispersos entre essas três perguntas. Aqui apresentamos separadamente os dados encontrados em cada uma das perguntas. Um apanhado geral e mais detalhado dos dados linguísticos e culturais encontrados em todas as perguntas foi feito no Diário Reflexivo da Professora-Pesquisadora (vide Anexo D).

Nos exemplos fornecidos na pergunta 2, a maioria dos participantes mencionou léxico novo (referente a profissões, **alimentos** e **pratos típicos**), dois participantes colocaram **expressões idiomáticas**, outro citou **aspectos pragmáticos** (formas de tratamento) e, outros dois, aspectos sociolinguísticos (**variantes do espanhol, pronúncia**). Um participante colocou o nome de duas línguas que convivem com o espanhol, **‘quechua’** e **‘aimara’** como exemplo de conteúdos linguísticos aprendidos. Embora esta resposta não faça referência a este tipo de conhecimento especificamente, reflete um conhecimento sociocultural que mantém relação com a língua. O fato de ele ter colocado isso neste item pode indicar que língua e cultura foram abordadas de forma integrada.

Nenhum dos participantes colocou uma função comunicativa ou um ato de fala para se referir às coisas novas que sabe dizer em espanhol, e, ao todo, apenas houve 8 menções às estruturas gramaticais que foram apresentadas nas unidades didáticas para possibilitar a realização das tarefas. A escassa menção a estes elementos linguísticos, que em muitos cursos de línguas continuam sendo o eixo articulador das unidades didáticas, pode ter relação com o fato de que as novas estruturas (escolhidas seguindo os descritores do plano curricular para o

nível B2) foram apresentadas como recursos ou ferramentas para a comunicação, e houve poucas explicações explícitas e exercícios de sistematização das estruturas.

Outra causa possível é que eles só associassem a pergunta ao léxico e que não considerassem a gramática e as funções comunicativas como dados significativos para respondê-la. De qualquer forma, o léxico é um dos componentes linguísticos que apresentam uma ligação mais evidente com relação à cultura e, portanto, os exemplos citados refletem uma inevitável integração linguístico-cultural. Os elementos ressaltados em **negrito** mostram essa indiscutível relação, sem que isso signifique que uma palavra ou expressão seja referente ao mundo hispânico como um todo.

Pergunta 3 (QA): Depois desta aula sou capaz de reconhecer novos elementos culturais de uma ou várias comunidades. Sim Não

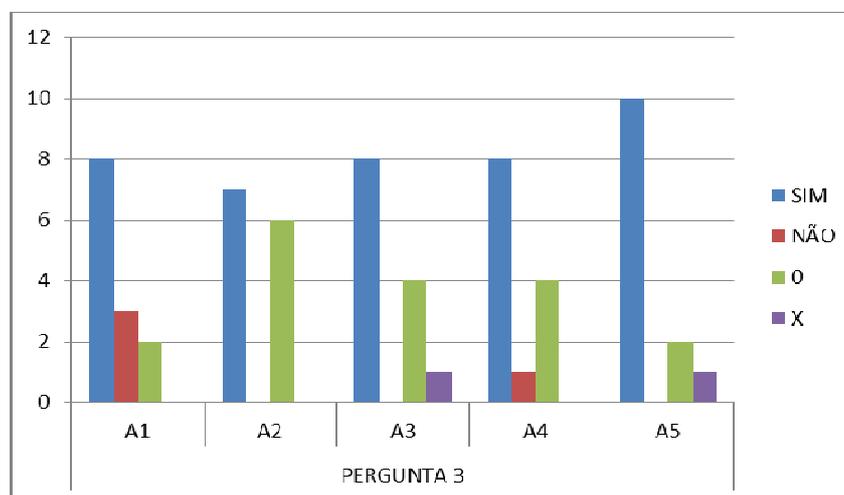


Figura 4.2. – Respostas à pergunta 3 (QA) correspondentes às cinco aulas

A pergunta 3, que faz referência à capacidade de reconhecer novos traços culturais de uma ou várias comunidades, apresenta uma progressão positiva, se levarmos em conta o

número de respostas afirmativas que houve desde a primeira até a última aula, assim como ao baixo registro de respostas negativas. Assim como na pergunta 2, o SIM oscilou entre 7 e 10, o que indica que, para a maioria dos participantes, foram apresentados em todas as aulas novos conteúdos linguísticos e culturais. Os exemplos a seguir fornecem indicações de uma abordagem integrada:

Foram mencionados na pergunta 3 vários exemplos de conteúdos culturais: **os nomes de pratos espanhóis e argentinos**; a maneira como é guardado *jamón serrano* (presunto curado), que é pendurado do teto; os hábitos de fazer festas na Espanha e de fazer churrascos ou *parilladas* na Argentina e no Uruguai; a espontaneidade e o **falar direto** dos espanhóis em certas situações; os programas televisivos; **as diferentes maneiras de dizer as coisas**; os papéis dos membros da família e as relações entre eles; as estruturas familiares; **as formas de tratamento; designações depreciativas utilizadas em países hispânicos para se referir a pessoas de outros países hispânicos**; o hábito de os judeus argentinos beberem o chá em copo; o ritual da embalsamação, ainda praticado em algumas regiões por falta de condições para enterrar seus mortos; costumes e tradições; **traços linguísticos; os gestos**; o conceito de bar na Espanha.

Os elementos em negrito, alguns deles também presentes na pergunta 2, apontam fundamentalmente para as relações entre léxico e cultura mas, também, acrescentam o fator histórico que permeia o falar das pessoas. Por exemplo, os participantes entenderam a existência de preconceitos étnicos diferentes nas diversas regiões do mundo hispânico e a evidência de diferentes estruturas sociais que implicam em formas de tratamento diferenciadas. Detalhes sobre esses conteúdos serão apresentados na análise relativa ao diário da professora-pesquisadora. Elementos pragmáticos, como as formas de tratamento e as normas de polidez, também foram citados nos exemplos. Por outro lado, os gestos foram

mencionados por vários participantes como conteúdo cultural aprendido. Nesta pergunta ninguém fez referência a outros aspectos da comunicação não-verbal que foram trabalhados, mas isso é compreensível, pois pouca gente leva em consideração a proxêmica e a informação ambiental quando pensa nos elementos culturais. Esta lista vai ser complementada com os exemplos da pergunta 1.

Exemplos da pergunta 1 (QA):

A pergunta 1 solicita exemplos de diferenças sociais, culturais e linguísticas entre os países abordados em cada aula, como ilustramos na figura 4.3.:

Después de esta clase...

1. ...me siento más capaz de distinguir entre rasgos sociales, culturales y lingüísticos de dos o más países. Sí No

Ejemplos:

RASGOS	PAÍS 1	PAÍS 2	PAÍS 3
Sociales		Exemplos	
Culturales			
Lingüísticos			

Figura 4.3. – Pergunta 1 e quadro de exemplos (QA)

Contudo, os exemplos fornecidos pelos participantes faziam mais referência aos elementos trabalhados do que às diferenças surgidas durante a aula. Portanto, a análise desta parte conflui com a das perguntas 2 e 3 e as complementa. A intenção de separar a informação em três setores separados não era analisar os dados de maneira independente, pois, como imaginávamos, e depois ficou evidente nas respostas, é difícil separar os conteúdos: alguns alunos colocaram informação linguística na cultural, informação social na linguística e assim por diante. A verdadeira finalidade dessa separação foi instigar os participantes a pensarem na abrangência dos conteúdos abordados. A julgar pelo resultado obtido, a decisão pareceu acertada, pois os elementos citados superaram nossas expectativas. Os participantes citaram uma extensa lista de traços sociais, linguísticos e culturais. Em alguns casos fizeram comparações entre vários países, mas, na maioria dos exemplos, eles deram informações concretas sobre um país. Mesmo assim, mostraram ter aprendido a identificar e reconhecer elementos linguísticos, sociais e culturais dos diferentes países abordados.

Os elementos citados fazem referência às seguintes áreas: **gastronomia, pronúncia, gírias, estratégias de polidez**, transexualismo, apoio do Governo às artes; preocupação com a imagem (cirurgia plástica); poder financeiro, tratamento ao idoso, nacionalismos, política, **formas de tratamento**, estruturas familiares e sociais, políticas públicas e assistência social (falta de creches públicas), solidariedade, campanhas sociais, classes sociais, machismo, racismo, casamento gay, hábitos e costumes, **contraste no uso de tempos verbais**, segurança, condições de vida, salários, **multilinguismo e línguas indígenas**, diferenças entre o meio rural e urbano, hábitos de servir-se à mesa nas refeições, tipos de moradias (construção, grade, antiguidade das casas), atividades ao ar livre (sentar para tomar um sorvete em mesas dispostas no espaço externo), repressão política, **comunicação não-verbal**, possibilidade de compartilhar a mesa com desconhecidos em locais públicos, leitura.

A lista cobriu, se não a totalidade, a maioria dos conteúdos socioculturais e sociolinguísticos trabalhados durante o curso, como veremos na análise dos dados fornecidos pelos observadores. A comunicação não-verbal e a informação ambiental foram incluídas nos exemplos. Os itens em negrito mostram algum tipo de ligação intrínseca entre língua e cultura. A seguir analisamos as respostas dos observadores.

Quadro de conteúdos socioculturais (RO):

A partir dos exemplos fornecidos pelos participantes e dos conteúdos marcados pelos observadores, podemos ter uma ideia de quais dos objetivos foram cumpridos, comparando os resultados com nossas expectativas. Para tanto, completamos a tabela com os conteúdos que esperávamos que marcassem os participantes e com a informação fornecida por eles, mais diretamente no caso dos observadores e de maneira mais indireta no caso dos aprendentes, cujas respostas foram abertas. Segue a tabela com os dados:

	EXPECTATIVAS					OBSERVADOR 1					OBSERVADOR 2					EXEMPLOS DOS PARTICIPANTES
	PESQUISADORA															
SUBÁREAS	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	TODAS AS AULAS
Comidas e bebidas	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X				X	X
Horários das refeições																
Maneiras à mesa			X	X	X	X			X	X					X	X
Feriados					X											
Horários de hábitos de trabalho																
Passatempos			X			X				X						X
Esportes																
Hábitos de leitura	X				X	X									X	X
Meios de comunicação	X	X		X		X					X					X
Níveis de vida	X	X	X	X		X		X	X		X	X			X	X
Condições de moradia		X		X		X	X	X	X		X	X	X	X		X
Cobertura de assistência social	X	X			X	X		X	X	X						X

Estrutura social e relações entre classes			X	X		X	X	X	X	X								X
Relações entre gêneros		X	X		X		X	X				X		X				X
Estruturas e relações familiares		X	X	X			X	X	X			X	X					X
Relações entre gerações		X	X			X		X	X	X	X		X					X
Relações em situações de trabalho																		
Relações com a polícia, órgãos públicos etc.					X		X											
Relações entre raças e comunidades		X	X					X	X						X			X
Relações entre grupos políticos e religiosos		X			X													X
Classe social	X	X	X	X		X	X	X	X									X
Grupos socioprofissionais	X		X			X		X	X									X
Riqueza	X		X	X			X		X	X		X					X	X
Culturas regionais				X		X	X	X	X						X			X
Segurança			X															X
Instituições		X			X		X			X								
Tradição e mudança social				X		X			X			X	X	X				
História			X	X	X			X										X
Minorias		X	X						X	X			X					X
Identidade nacional	X		X		X		X					X		X				X
Países estrangeiros, estados, povos			X		X		X	X	X			X	X					X
Política		X			X		X	X	X			X	X		X			X
Artes					X		X						X					X
Religião												X	X					
Humor	X		X		X				X	X							X	X
Gestos, caretas e posturas	X				X	X			X		X						X	X
Distâncias interpessoais					X		X		X	X					X	X		
Relações com o espaço					X	X				X					X	X		X
Contato físico					X			X		X			X		X			
Pontualidade															X			
Presentes	X										X		X					
Roupa	X					X			X				X	X				
Refrescos, bebidas, refeições	X		X					X	X	X				X	X			X
Tabus conversacionais/comportamentais	X	X	X			X	X		X					X	X			X
Duração da visita			X					X	X				X	X				
Modo de sair/de se despedir		X					X	X		X								
Prática religiosa e ritos				X			X	X	X									

Nascimento, casamento, morte etc.				X			X	X	X				X			X
Comportamentos em espetáculos públicos etc.	X					X										
Outros																

Quadro 4.2. – Conteúdos socioculturais abordados de acordo com todos os participantes

Como podemos observar, os resultados apontam grandes diferenças de percepção, o que podemos considerar como uma evidência da dificuldade que representa classificar os conteúdos em categorias estanques. Cumpre ressaltar que, em algumas das aulas, os observadores e os aprendentes marcaram conteúdos que a própria professora-pesquisadora não tinha planejado incluir, o que pode ser visto como um indício positivo que reflete o potencial do material empregado e das atividades realizadas.

Ao comparar os exemplos fornecidos pelos aprendentes ao longo do curso e os conteúdos marcados pelos observadores, constatamos que só quatro ficaram sem marcar (ressaltados da cor cinza): esportes, relações em situações de trabalho, horários de hábitos de trabalho e feriados. Deles, o último foi marcado pela professora-pesquisadora por acreditar que foi abordado, de maneira indireta, durante as aulas: os feriados apareceram na quinta aula, durante a análise dos culturemas, pois os participantes tiveram que decidir se a cena refletia um dia de trabalho ou de fim de semana. Eles responderam que era um dia de trabalho, pois os personagens estavam vestindo roupas sociais e alguns estavam com maletas.

Embora a intenção inicial fosse abranger, ao longo do curso, todos os conteúdos da tabela, os dados mostram que houve três itens que ficaram fora, inclusive para a professora-pesquisadora: os esportes, as relações em situações de trabalho e os horários de hábitos de trabalho. De qualquer maneira, nossas expectativas foram amplamente superadas.

A seguir, faremos a análise das perguntas correspondentes do Relatório de Observação.

Pergunta 2 (RO):

O material foi útil para o ensino de:

Língua

Cultura

Língua e cultura de maneira integrada

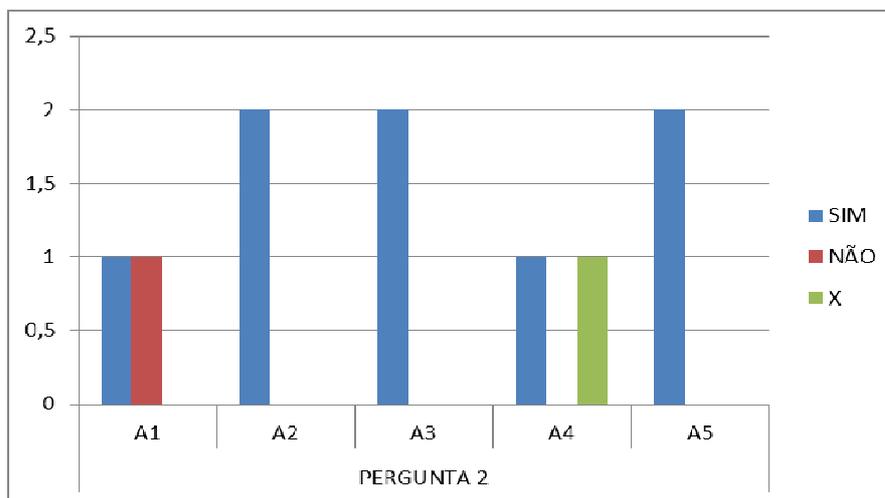


Figura 4.4. – Respostas à pergunta 2 (RO) correspondentes às cinco aulas

As respostas a esta pergunta não foram totalmente positivas. Na primeira aula, um dos observadores marcou as opções Língua e Cultura, e não a terceira, que é a que contempla a integração das duas. Na aula 4, a mesma pessoa não marcou nenhuma das opções. Poderíamos considerar que ela se esqueceu de responder ou teve dúvidas na hora de escolher as opções mais adequadas, mas contamos com outro dado que parece inclinar a balança para o lado negativo: nas observações, ela só mencionou aspectos linguísticos, sem fazer referência a nenhum elemento cultural. Portanto, a resposta não foi favorável às nossas expectativas. Ainda assim, nas aulas 2, 3 e 5 houve unanimidade quanto à integração de língua e cultura. Nas observações, um dos participantes comentou que, na aula 1, podiam ter sido realizados mais exercícios de prática das estruturas e que, na aula 3, o léxico podia ter sido trabalhado mais a fundo. Porém, ele acrescentou que estes aspectos não comprometeram a qualidade das

aulas, o que foi condizente com a opção que marcou como resposta (língua e cultura foram trabalhadas de maneira integrada). Sendo assim, os dados evidenciaram que nosso objetivo foi alcançado.

O diário da professora-pesquisadora traz diversos pontos de encontro com esta questão, como mostramos a seguir.

Diário da professora-pesquisadora:

No diário não aparecem muitas menções explícitas à integração entre língua e cultura, mas ela ficou implícita em alguns momentos, como no trecho a seguir, que faz referência à metodologia adotada na aula 1 do minicurso, onde conhecimentos linguísticos e culturais seriam requeridos para a realização da tarefa final:

“[...] antecipei brevemente qual seria a tarefa final da unidade didática. Considerei que essa informação não iria atrapalhar a pesquisa e que era fundamental para ajudar os aprendentes a entender o objetivo final da aula. Desta forma, acredito que eles entenderam melhor a utilidade das tarefas facilitadoras e souberam aproveitá-las a fim de coletar os recursos linguísticos e culturais necessários à realização da tarefa final. A tarefa final era a elaboração de um e-mail, em grupos, pedindo informação a pessoas reais – cujos contatos eu providenciei - sobre as hipóteses levantadas durante a aula”.

Ainda sobre a primeira aula, foi comentada a maneira como foi trabalhado o texto de leitura, incluindo objetivos linguísticos e culturais:

“[...] o texto foi analisado formalmente de forma coletiva com o intuito de conhecer as fórmulas e os recursos linguísticos próprios deste gênero textual em espanhol. O e-mail também continha algumas referências culturais sobre a cultura espanhola, como o fato de as pessoas gostarem de fofoca, sobretudo quando se fala da Família Real. Fiz perguntas de reflexão para que os aprendentes comparassem os programas descritos pelo enunciador do texto e os programas da

televisão brasileira: se na Espanha os programas de fofoca falam da Família Real, sobre quem falam os programas brasileiros? Quais perguntas e reclamações eles fariam com relação à televisão brasileira? Desta forma, acredito que convidei os participantes a refletirem sobre a universalidade dos conteúdos televisivos e sobre as diferenças locais existentes entre Brasil e Espanha, como no caso de a Espanha ser um país monárquico e, o Brasil, republicano”.

Acreditamos que a atividade relatada serviu tanto para trabalhar os recursos linguísticos deste gênero como para que os participantes percebessem algumas características da cultura espanhola e suas relações com a cultura brasileira e com a cultura global.

Na segunda aula, foi explicada a abordagem adotada para o aproveitamento da sequência de *María eres llena de gracia* com a finalidade de descobrir as peculiaridades das formas de tratamento praticadas na Colômbia:

“Também aproveitei a sequência para discutir as peculiaridades pragmáticas dos personagens, que utilizam umas formas de tratamento diferentes às que ditam os livros didáticos de espanhol. Assim, vimos alguns traços do falar e das estruturas sociais da Colômbia”.

Em seguida, são citados alguns elementos linguísticos e culturais que foram trabalhados com essa sequência:

“[...] pedi que eles procurassem algumas equivalências linguísticas e culturais a partir do visionamento da sequência com legendas. Desta forma, eles descobririam, com ajuda das legendas, alguns valores culturais que estão implícitos na fala dos personagens. Por exemplo, eles descobriram que existe um mesmo ditado na Colômbia e no Brasil e que os colombianos utilizam a palavra ‘indio’ com tom depreciativo, como sinônimo de ignorante ou inculto. Aproveitei para promover a reflexão sobre o preconceito étnico (minorias étnicas e religiosas, PCIC, p. 590), historicamente construído, dos povos, e pedi que eles pensassem se no Brasil existe este tipo de apelativos racistas para falar mal de alguém. Na hora eles não souberam dizer nenhum, mas concordaram com que todas as línguas apresentam este tipo de preconceito”.

Na terceira aula, aparecem alguns exemplos de questões linguísticas e culturais que surgiram a partir da sequência do filme *Amores Perros*:

“[...] pedi que eles traduzissem um trecho dos diálogos. Minha intenção era que eles percebessem algumas diferenças de registro e que refletissem sobre os tabus do português, que não necessariamente são tabus em espanhol. Minha expectativa se cumpriu, pois os participantes tiveram dificuldade para traduzir uma palavra que no Brasil é tabu (*‘culo’*) e outra que expressa preconceito com os homossexuais (*‘maricón’*). As soluções apresentadas foram muito diversas, chegando um aluno até a adaptar a tradução por considerar que uma tradução fiel ao sentido seria de muito mau gosto para o espectador brasileiro. Para finalizar, comparamos as versões resultantes com a versão das legendas”.

Ainda com referência à terceira aula, as reflexões sobre os resultados obtidos durante um exercício de completar frases extraídas das legendas do filme *Abrazo partido* mostram que língua e cultura foram trabalhadas de maneira conjunta:

“[...] assistimos a uma sequência de um filme argentino onde se mostram alguns traços da comunidade polonesa de Buenos Aires. Fiz um exercício de completar frases, neste caso, frases das próprias legendas, e de comparação estrutural entre as legendas e os diálogos originais em espanhol. Também pedi que procurassem duas referências culturais sobre a comunidade polonesa na Argentina que, em meu entender, se perderam na tradução das legendas. Eram dois pequenos detalhes: um, que os judeus bebem o chá em copo, e não em xícara, como dizia a tradução; e o outro, que as crianças na Polônia brincavam de esconde-esconde, e a legenda traduziu este jogo como ‘de esconder’. Eu, que nunca tinha ouvido esta denominação para o jogo, achei que tivesse sido mal traduzido, mas depois os participantes me disseram que também pode ser chamado assim. A informação do copo não foi identificada por ninguém, mas, quando a apontei, eles perceberam. Portanto, acredito que este exercício foi válido e interessante. Agora acho que, se tivesse colocado a cena mais uma vez, alguém teria encontrado esse pequeno detalhe”.

As reflexões da quinta aula também apresentam resultados que mostram uma abordagem integradora:

“[...] eles identificaram os gestos e em seguida refletimos sobre a existência desses gestos no Brasil e sobre a adequação dos enunciados que os acompanhavam nas legendas. Aqui percebemos várias diferenças sutis entre os dois países, e também estabelecemos relações com os gestos da Argentina. Chegamos à conclusão de que alguns gestos são comuns aos três países, outros são inexistentes no Brasil e provavelmente outros são diferentes entre a Espanha e a Argentina”.

Os excertos aqui citados apontam a presença de uma perspectiva integradora que não se limitou a um ensino determinista onde cada cultura tem sua maneira de falar. Ao contrário, acreditamos que as atividades ajudaram a refletir sobre os diferentes níveis linguísticos e culturais transcendendo as fronteiras nacionais.

4.2.2. Segunda categoria: Foi promovido o desenvolvimento da competência intercultural?

Neste ponto relatamos nossa interpretação dos dados relativos à segunda categoria, que representa um papel fundamental para nossa pesquisa. Começaremos comentando as respostas do Questionário de Autoavaliação.

Pergunta 1 (QA):

Depois desta aula me sinto capaz de diferenciar traços sociais, culturais e linguísticos de dois ou mais países. Sim Não

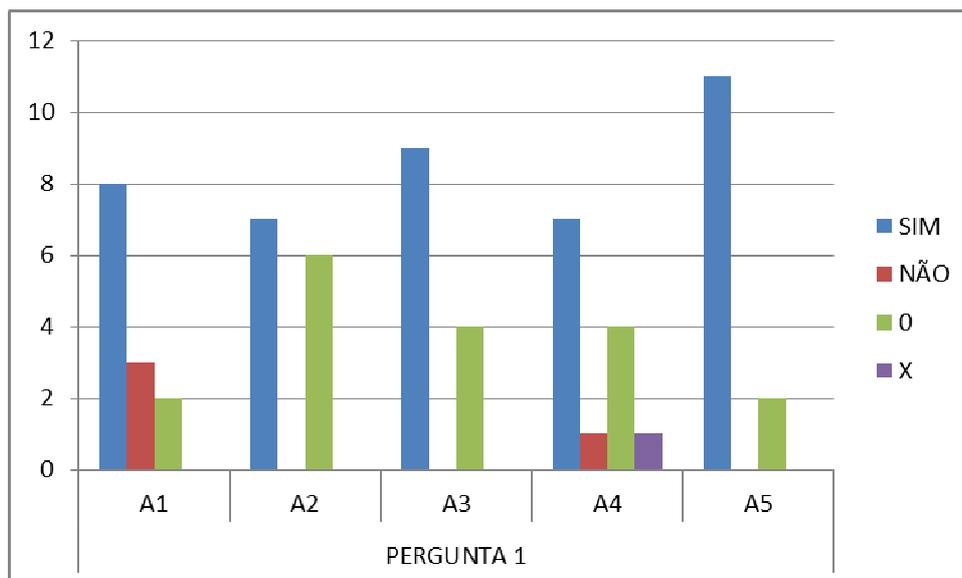


Figura 4.5. – Respostas à pergunta 1 (QA) correspondentes à cinco aulas

Embora muitos dos exemplos não fossem precisamente relativos a diferenças culturais, todos os participantes que responderam afirmativamente apontaram alguma diferença entre, pelo menos, dois países. Portanto, consideramos que a pergunta foi compreendida e que as respostas foram válidas.

Se levarmos em conta a mudança registrada entre a primeira e a última aula, as quais tiveram o mesmo número de participantes, houve uma clara progressão ascendente no número de respostas positivas. Esse dado, em nosso entender, aponta que, ou na primeira aula os conteúdos foram apresentados com uma menor perspectiva intercultural, ou os participantes ainda não estavam familiarizados com a proposta. Nas perguntas 2, 3 e 5, todos os participantes responderam SIM, chegando a atingir, na quinta aula, à máxima de 11 participantes.

Em relação aos países mencionados nos exemplos pelos alunos-participantes, ao todo obtivemos os seguintes países:

- Aula 1: Argentina, Espanha e México;
- Aula 2: México, Colômbia e Espanha;
- Aula 3: Argentina, Espanha, Uruguai e Brasil;
- Aula 4: Peru, Argentina, Brasil e Espanha;
- Aula 5: Cuba, Espanha, Brasil e Argentina.

Apesar de ter tentado, em todas as aulas, comparar as outras culturas à brasileira, o Brasil não foi mencionado nas aulas 1 e 2. Contudo, o fato de ele ter sido mencionado nas três últimas aulas indica que prevaleceu a reflexão sobre a própria cultura dos aprendentes com relação às outras culturas abordadas. A ausência do país nas duas primeiras aulas nos levou a interpretar que, antes do minicurso, os alunos-participantes talvez não tivessem o hábito de comparar seu país aos países estudados. Sendo assim, consideramos que nosso objetivo de promover a reflexão sobre outro a partir da própria cultura foi cumprido. No item a seguir, onde analisamos as respostas do Relatório de Observação, encontramos outras evidências desse fato.

Pergunta 5 (QA):

Acha que analisar as legendas lhe ajudou a entender diferenças linguísticas e culturais entre o Brasil e o país dos filmes? Sim Não

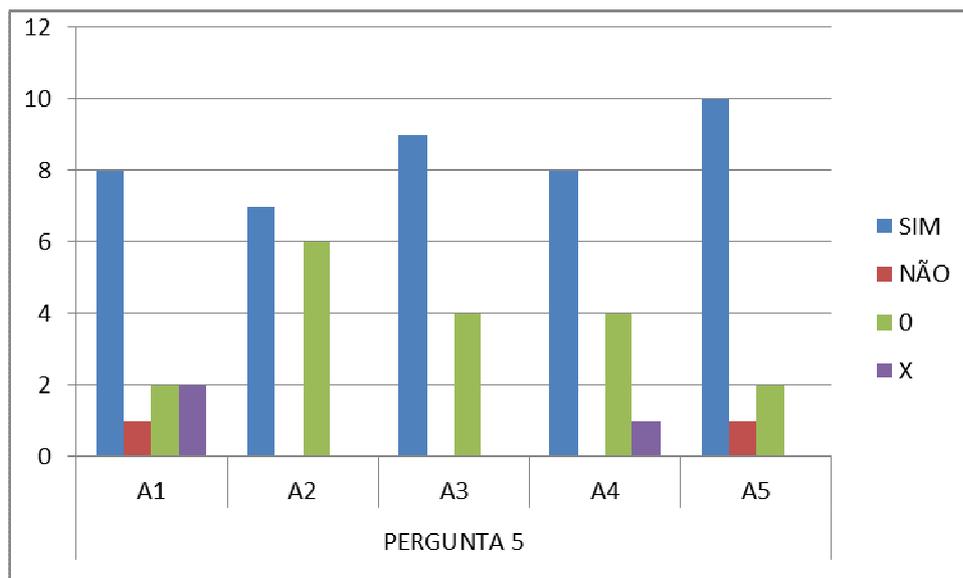


Figura 4.6. – Respostas à pergunta 5 (QA) correspondentes às cinco aulas

As respostas a esta pergunta mostraram resultados que consideramos muito positivos: somente na primeira e na quinta aula houve uma pessoa que respondeu negativamente. Os participantes que fizeram comentários positivos citaram vários aspectos, como fonéticos, semânticos, fonológicos, idiomáticos, pragmáticos e culturais.

Outro comentário favorável foi que a análise ajudou a questionar a qualidade da tradução. Esta observação é importante, pois indica que se estimulou aos participantes a fazer uma reflexão crítica sobre a mediação entre as duas línguas, procurar soluções e discutir sutilezas sobre as duas línguas.

Uma participante também comentou que a análise ajudou a entender piadas e elementos regionais, e outra acrescentou a comparação entre os tabus das diversas culturas. Este elemento, que não tinha aparecido nos exemplos das perguntas 1, 2, e 3, foi citado pela primeira vez por esta participante, complementando a lista de conteúdos culturais que foram abordados no curso.

A participante que respondeu negativamente na primeira aula justificou a resposta alegando à má qualidade da tradução. Acreditamos que esta questão foi o que a ajudou a compreender melhor as semelhanças e diferenças entre a gastronomia argentina, espanhola e brasileira, mas, na avaliação dela, isso foi um fator negativo. Dois participantes não responderam a essa pergunta.

No último dia, uma pessoa respondeu negativamente, contra 10 pessoas que responderam SIM, o que denota uma progressão positiva desde o primeiro até o quinto dia.

Consideramos, portanto, que a análise das legendas foi um mecanismo útil de interação com outras culturas e que propiciou a reflexão crítica e o autoconhecimento dos participantes. O seguinte item aborda a visão dos alunos-participantes sobre os aspectos metodológicos do minicurso.

Quadrinhos de perspectiva intercultural (RO):

Como ilustramos na figura a seguir, chamamos de ‘quadrinhos de perspectiva intercultural’ aos quadrinhos localizados no lado direito do quadro de conhecimentos interculturais, onde os observadores-participantes deviam responder se os conhecimentos socioculturais que marcaram no quadro (coluna da esquerda) foram abordados na aula com uma perspectiva intercultural, indicando, também, embaixo, os países ou culturas envolvidos.

CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS			
GRANDE ÁREA	SUBÁREAS	PERSPECTIVA INTERCULTURAL	EXEMPLOS
Vida quotidiana	<input type="checkbox"/> Comidas e bebidas <input type="checkbox"/> Horários das refeições <input type="checkbox"/> Maneiras à mesa <input type="checkbox"/> Feriados <input type="checkbox"/> Horários e hábitos de trabalho Atividades de lazer: <input type="checkbox"/> Passatempos <input type="checkbox"/> Hábitos de leitura <input type="checkbox"/> Esportes <input type="checkbox"/> Meios de comunicação <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	
Condições de vida	<input type="checkbox"/> Níveis de vida (variantes regionais, sociais e étnicas) <input type="checkbox"/> Condições de moradia <input type="checkbox"/> Cobertura de assistência social <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	Perspectiva intercultural
Relações interpessoais (incluindo as de poder e solidariedade)	<input type="checkbox"/> Estrutura social e relações entre classes <input type="checkbox"/> Relações entre gêneros <input type="checkbox"/> Estruturas e relações familiares <input type="checkbox"/> Relações entre gerações <input type="checkbox"/> Relações em situações de trabalho <input type="checkbox"/> Relações com a polícia, órgãos públicos... <input type="checkbox"/> Relações entre raças e comunidades <input type="checkbox"/> Relações entre grupos políticos e religiosos <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	
Valores, crenças e atitudes em relação a:	<input type="checkbox"/> Classe social <input type="checkbox"/> Grupos socioprofissionais (acadêmicos, funcionários públicos, artesãos...) <input type="checkbox"/> Riqueza (rendimento e patrimônio) <input type="checkbox"/> Culturas regionais <input type="checkbox"/> Segurança <input type="checkbox"/> Instituições <input type="checkbox"/> Tradição e mudança social	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	Conhecimentos

Figura 4.7. – Quadro de conhecimentos socioculturais com as caixas de perspectiva intercultural (RO)

Esta parte da análise não pôde ser tabelada com maior rigor porque, em muitos casos, os observadores não marcaram nem a resposta afirmativa (S) nem a negativa (N), o que nos impediu de conhecer sua opinião acerca de se houve perspectiva intercultural. Em alguns casos, mesmo tendo deixado os quadrinhos em branco, eles colocaram exemplos de diversos países, como se tivessem sido abordados com uma perspectiva intercultural. Contudo, houve casos em que não colocaram nenhum país ou colocaram apenas um, o que nos levaria a pensar que não houve perspectiva intercultural. Portanto, não foi fácil interpretar essa parte do relatório. Apresentamos os resultados a seguir:

ÁREAS		Vida quotidiana					Condições de vida					Relações interpessoais				
		A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
OB1	INTER.	S	S	S	S	X	N	S	S	S	X	N	S	S	X	X
	PAÍSES	Br, Es, Ar	Co, Br	Es, Ar	Ar			Mé, Br		Co, Mé			Br, Es	Es, Ar	Pe	
OB2	INTER.	X	S	X	X	X	S	S	S	S	X	S	S	S	S	X
	PAÍSES	Es, Ar				Cu, Es	Ar	Mé		Pe			Co	Ar, Es	Pe	

ÁREAS		Valores, crenças e atitudes					Linguagem e corporal					Convencções sociais					Rituais					
		A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	
OB1	INTER.	S	S	S	X	S	S	S	X	S	S	X	S	S	S	S	X	S	S	S	S	X
	PAÍSES	Es, Br	Es, Co	Es, Ar, Br	Ar, Br	Cu, Ar, Br	Es, Br				Es, Br				Ar, Br	Es, Br	ES, Sul Am.				Pe, Br	
OB2	INTER.	X	S	S	S	X	S	S	S	X	S	X	S	S	X	S	X	X	S	X	X	X
	PAÍSES	Co, Ar	Mé, Ar	Ar	Ar	Pe, Cu, Es	Ar		Ar	Ar	Es		Co, Mé	Ar	Ar	Cu						

Figura 4.8. – Países abordados no curso e opinião dos observadores sobre se houve uma perspectiva intercultural

Inicialmente, pensamos que a falta de resposta poderia ser interpretada como um “não”, mas depois concluímos que não necessariamente. No caso do Observador 1, que em dois casos chegou a marcar o quadrinho correspondente ao “não” (na aula 1), consideramos que a resposta em branco poderia indicar dúvida ou ambiguidade. No caso do Observador 2, ficou mais difícil entender a omissão, pois em nenhum caso ele marcou a resposta negativa. Porém, a julgar pelas respostas das perguntas 3 e 6, que evidenciam uma opinião favorável dos observadores a respeito de se houve desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes, consideramos mais lógico interpretar a omissão como uma indeterminação e não como uma resposta negativa.

Ao comparar os países incluídos nos exemplos pelos observadores, percebemos significativas diferenças entre eles, mas estas diferenças são explicáveis pela variação que houve nos conteúdos socioculturais que cada um deles marcou em cada aula. Os países mencionados por eles foram:

Aula 1: Brasil, Espanha, Argentina e Sul América;

Aula 2: Colômbia, Brasil, Espanha e México;

Aula 3: Espanha, Argentina e Brasil;

Aula 4: Argentina, Peru, Brasil, Colômbia e México;

Aula 5: Cuba, Espanha, Argentina e Brasil.

Cumprе salientar que o Observador 1, diferentemente do outro observador, incluiu o Brasil em quase todos os itens. Este dado vem ao encontro de nossas expectativas, pois, para desenvolver a competência intercultural, é fundamental tomar consciência da própria cultura. Acreditamos que o Brasil não foi mencionado por todos os participantes da pesquisa porque talvez alguns entenderam que as perguntas faziam referência apenas aos países do mundo hispânico.

Em termos gerais, os dados evidenciaram que houve uma perspectiva intercultural durante o minicurso. Apesar da imprecisão de algumas respostas, que provavelmente aponta que houve deficiências na formulação das perguntas, acreditamos que os dados obtidos foram suficientemente representativos para possibilitar sua interpretação. No seguinte item apresentamos outro aspecto relacionado a esta questão.

Pergunta 3 (RO):

A análise das legendas ajudou na descoberta de diferenças interlinguísticas e interculturais?

Sim Não

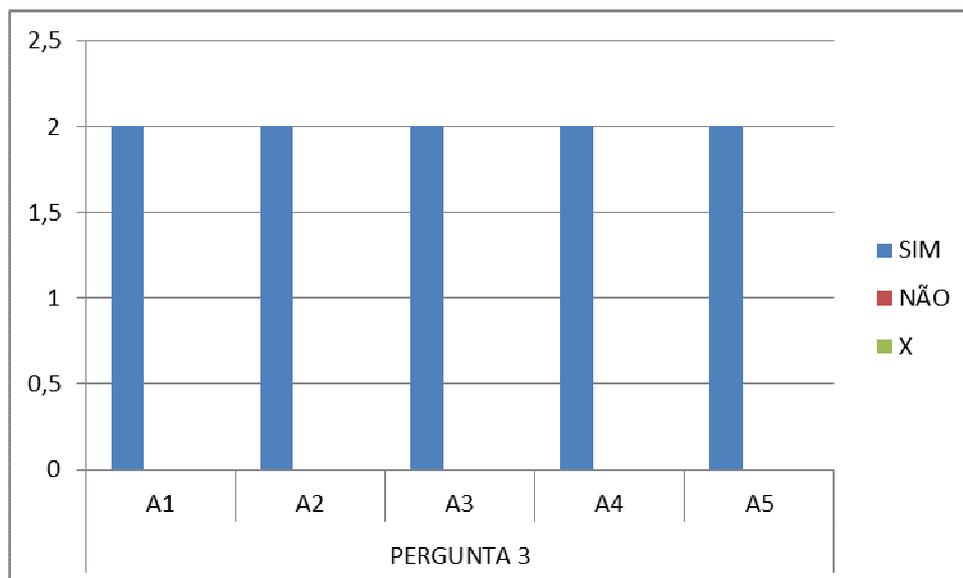


Figura 4.9. – Respostas à pergunta 3 (RO) correspondentes às cinco aulas

Esta pergunta, essencial para a pesquisa, teve resultados plenamente favoráveis, com todas as respostas afirmativas. Nos comentários, os observadores ressaltaram a utilidade de aspectos como: a análise de alguns problemas de tradução; a comparação de códigos gestuais; as descobertas feitas pelos aprendentes ao utilizar comparações; a percepção do contexto; a descoberta de diferenças de registro, de formas de tratamento e de tabus conversacionais.

Como vimos no item 3.2.2.2., o papel dos observadores-participantes foi fundamental para a pesquisa, e sua opinião a respeito da utilização das legendas mostrou o inquestionável potencial deste recurso. No seguinte item, vemos suas opiniões acerca da escolha do material didático.

Pergunta 4 (RO):

O material apresentou a diversidade cultural do mundo hispânico?

Sim Não

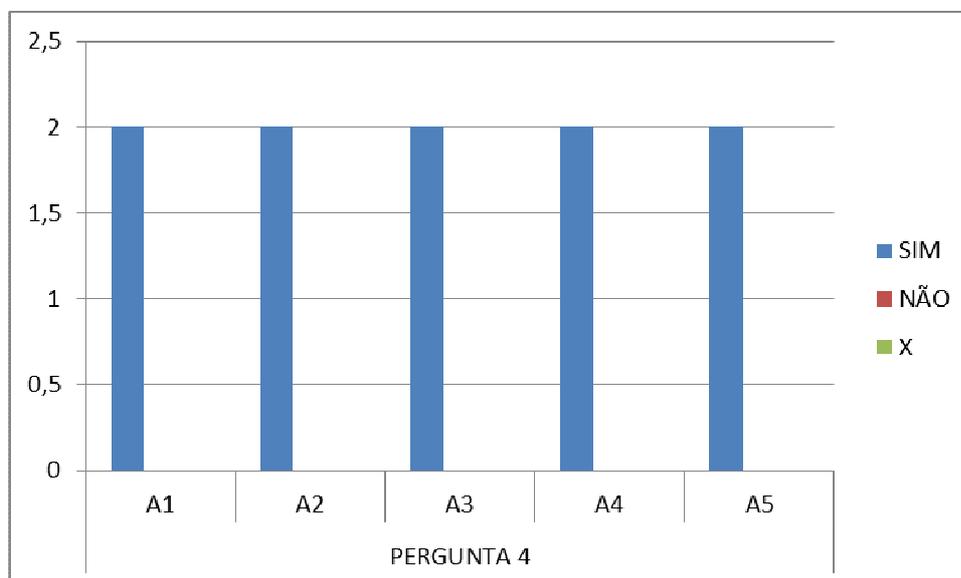


Figura 4.10. – Respostas à pergunta 4 (RO) correspondentes às cinco aulas

Conforme mostra o gráfico, esta pergunta atingiu as expectativas esperadas e mostrou que a proposta cumpriu com um de seus objetivos fundamentais, que é valorizar a diversidade cultural. Nos comentários, os observadores elogiaram a escolha criteriosa do material e apontaram o potencial do cinema para mostrar a diversidade cultural. Também foi mencionado o fato de que houve a oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre outros países do mundo hispânico com os quais alguns dos participantes já tinham tido contato, o que enriqueceu a experiência.

No seguinte item apresentamos um aspecto mais delicado, o do estereótipo.

Pergunta 5 (RO):

O material apresentou uma visão estereotipada da(s) cultura(s)? Sim Não

Em caso afirmativo, propiciou-se o debate crítico e reflexivo sobre esses estereótipos?

Sim Não

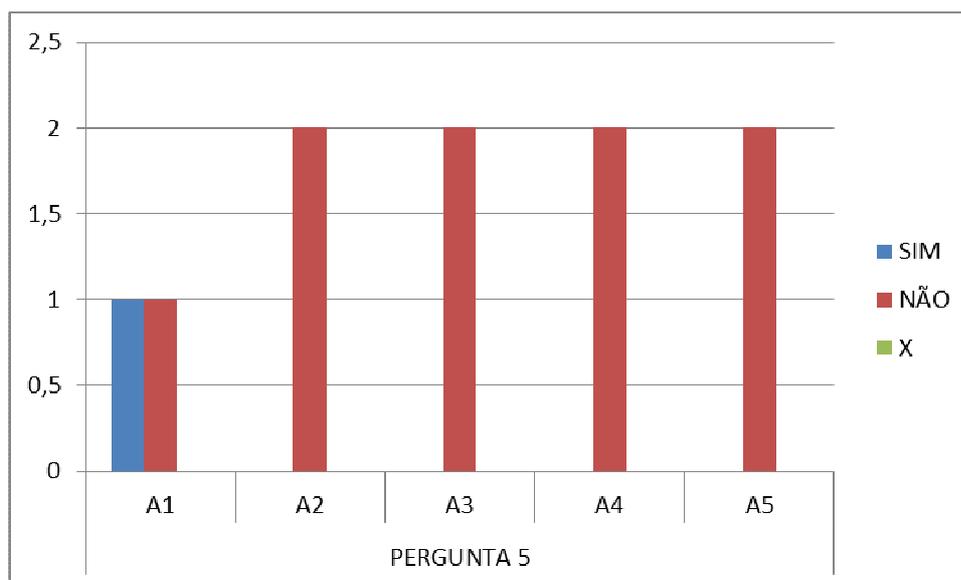


Figura 4.11. – Respostas à pergunta 5 (RO) correspondentes às cinco aulas

Nesta pergunta, esperávamos que os observadores respondessem que não, pois uma das premissas do minicurso foi apresentar a diversidade cultural sem incentivar os estereótipos. Portanto, os resultados cumpriram nossas expectativas, com exceção da primeira aula, onde um dos observadores considerou que o material apresentou uma visão estereotipada das culturas e que não foi promovido um debate crítico para desconstruir esses estereótipos.

No nosso entender, o que se procurou na aula foi partir dos estereótipos apresentados pelos filmes para depois aprofundar o conhecimento dos participantes sobre a televisão nos países correspondentes. Para tanto, os participantes tiveram que entrar em contato com pessoas nativas da Espanha e da Argentina para perguntar-lhes tudo o que lhes surpreendeu

nas cenas visionadas. Acreditamos que isso não ficou claro no momento em que a atividade foi proposta, pois os resultados desse contato só foram compartilhados na última aula, quando todos os estereótipos foram desconstruídos com os depoimentos das colaboradoras sobre a televisão de seus países (e, também, mediante o visionamento na sala de aula de fragmentos de programas televisivos extraídos da internet). Acreditamos, pois, que esse observador-participante não levou em conta, naquele momento, a repercussão que aquele contato com o outro poderia ter na transformação dos estereótipos.

O mesmo observador comentou que um dos filmes da última aula mostrava uma imagem bastante estereotipada dos personagens, mas que a aula não contribuiu para a manutenção desses estereótipos. Isto prova que é possível trabalhar de forma construtiva com materiais estereotipados, sem incorrer necessariamente em um ensino baseado em tópicos e visões reducionistas, como defendemos na página 44. A seguir, comentamos uma pergunta-chave do Questionário de Observação.

Pergunta 6 (RO):

A aula foi favorável ao desenvolvimento da competência intercultural?

- O aprendente foi estimulado a estabelecer uma relação entre sua cultura e outras, relativizando a experiência própria e valorizando a outra.
- O aprendente foi estimulado a interpretar e relacionar documentos (filmes, programas, textos...) ou eventos.
- O aprendente foi estimulado a fazer uma leitura crítica dos pontos de vista discutidos na aula, sem ficar na superficialidade.
- O aprendente foi estimulado a descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo e a interagir com o outro.

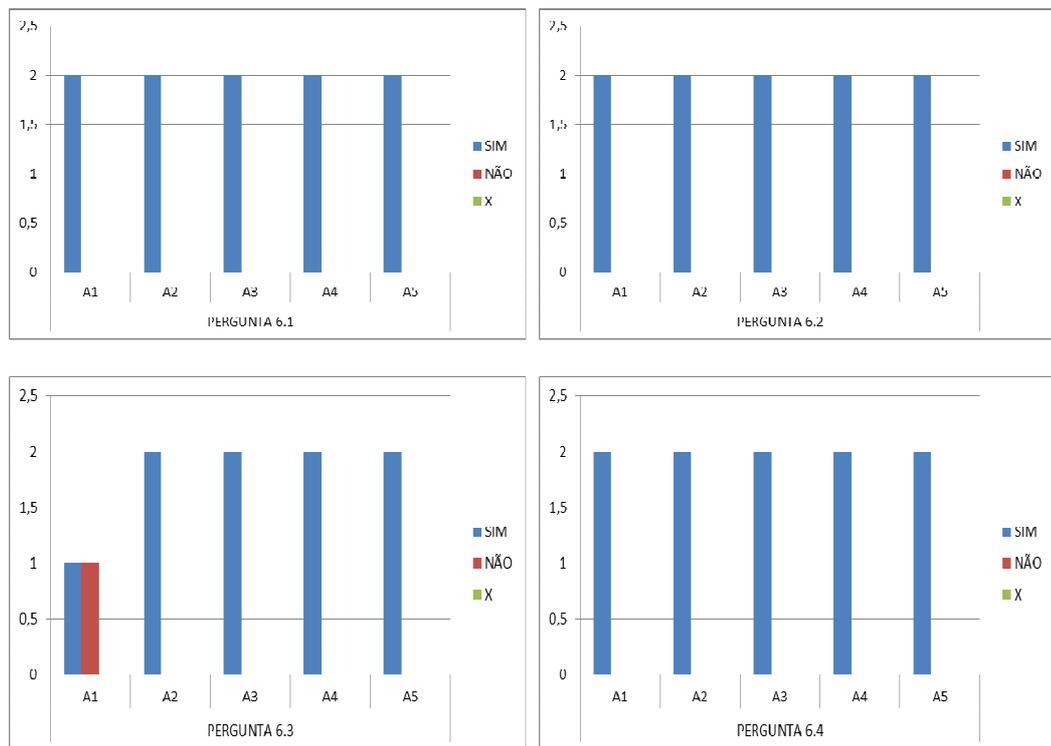


Figura 4.12. – Respostas à pergunta 6 (RO) correspondentes às cinco aulas

Em todas as perguntas houve unanimidade, com exceção da terceira, onde um dos observadores deixou sem marcar esta opção na primeira aula. Acreditamos que esta resposta tem relação com a questão dos estereótipos comentada na pergunta anterior, pois desta vez foi o outro observador quem considerou que não houve uma reflexão crítica para sair da superficialidade. Estes dados apontam que os dois observadores tiveram a mesma impressão sobre a maneira como os estereótipos foram trabalhados na primeira aula. Contudo, acreditamos que este observador também mudaria sua resposta depois do debate da última aula sobre as televisões espanhola e argentina. O diário da pesquisadora traz uma reflexão sobre a intenção e os resultados da atividade.

Diário da professora-pesquisadora:

O diário da pesquisadora vai ao encontro, com uma visão diferente, das impressões dos observadores-participantes quanto aos estereótipos apresentados pelos filmes do primeiro dia. O que, segundo eles, constituiu um empecilho para o ensino intercultural por não propiciar a reflexão crítica sobre a outra cultura, para a professora-pesquisadora serviu para promover o diálogo e a criação de terceiros espaços:

“A sequência do filme mostrava uma visão estereotipada da cultura espanhola, mas isso não me preocupava porque a finalidade da tarefa final era precisamente ir ao encontro de pessoas que pudessem confirmar ou desconstruir esses estereótipos. Não considero que a apresentação de estereótipos seja prejudicial, pois representa um ponto de partida para acessar uma cultura, podendo depois aprofundar nela e desconstruir qualquer visão inicial estereotipada”.

A natureza dessa atividade foi descrita no diário:

“[...] os participantes escreveram, em grupos, um e-mail perguntando a uma pessoa da Espanha ou da Argentina questões sobre a televisão do seu país. Providenciei para cada grupo o contato de uma pessoa real. A ideia é que, quando os quatro grupos tiverem recebido a resposta, compartilhem os resultados obtidos e verifiquemos até que ponto os filmes mostraram uma imagem real destes países. Dessa forma, a análise do outro não ficará em um nível impressionista e construiremos, por meio do diálogo, uma nova imagem da alteridade, sem cair nos estereótipos. Como diz Barna (1994), quando nos aproximamos dessa realidade e alcançamos um maior entendimento dela, os estereótipos são matizados, desde que sejam contemplados com um olhar crítico”.

E os resultados foram comentados no registro da quinta aula:

“As perguntas dos grupos foram muito pertinentes e as respostas das interlocutoras muito abrangentes e exemplificadas. Aproveitamos os exemplos dados por elas para assistir, brevemente, a alguns programas da televisão espanhola e argentina. As hipóteses levantadas na primeira aula foram desconstruídas e aprofundadas, evitando, assim, a manutenção dos estereótipos apresentados nos

filmes assistidos. Todos nós aprendemos aspectos sobre nossas culturas e sobre as dos outros e, portanto, a proposta do aprendente etnógrafo pareceu-me perfeitamente apropriada para o ensino intercultural”.

No diário aparecem várias menções à abordagem intercultural procurada pela professora-pesquisadora. Na primeira aula, por exemplo, já se faz referência à tentativa de fazer com que os participantes extraíssem alguns elementos culturais do filme do diretor Pedro Almodóvar e elaborassem alguns conselhos para brasileiros que pensam morar na Espanha:

“Os resultados foram muito diversos e despertaram um rico debate sobre elementos culturais da Espanha, sempre em comparação com o Brasil. A partir das diferenças encontradas, sobretudo daquelas que mais surpreenderam aos participantes, tentamos pensar em alguns conselhos que daríamos a um brasileiro que fosse morar na Espanha”.

Na segunda aula, também houve um momento de reflexão sobre as diferenças encontradas nas relações familiares do filme mexicano e as que eles conhecem no Brasil. Durante o visionamento de uma cena, os participantes tiveram que levantar hipóteses sobre a relação que existia entre os personagens, e depois verificaram suas respostas durante o visionamento de uma nova sequência do filme. Como se esperava, a maioria imaginou uma relação muito diferente da que realmente unia os personagens:

“Minha expectativa em relação a este exercício se cumpriu, pois eles fizeram as hipóteses que eu esperava e depois ficaram surpresos ao conhecer a verdadeira relação entre os personagens. O que fez com que eles imaginassem uma realidade diferente foi a maneira como se relacionavam a nora e a sogra, que os levou a acreditar que a sogra era a empregada da casa. Esta atividade serviu para refletir sobre as formas de tratamento e as relações familiares, tanto no México quanto no Brasil”.

Este fragmento mostra o quanto é perigoso observar o outro ficando apenas na superficialidade, sem procurar ir além das aparências. A cena do filme foi selecionada propositalmente pela professora-pesquisadora com o intuito de promover a reflexão sobre os mal-entendidos que se podem originar pelas interpretações feitas *a priori*, com base na nossa visão de mundo.

Na terceira aula, foram debatidas questões que julgamos importantes sobre o preconceito étnico dos diversos países:

“A partir das respostas, pudemos debater alguns dos preconceitos que existem na Espanha sobre os imigrantes da América Latina, na Argentina sobre os espanhóis e no Brasil sobre outras nacionalidades. O debate foi muito rico, com bons níveis de participação, e acho que, de novo, as legendas ajudaram na compreensão do filme”.

Sob uma outra perspectiva, na quinta aula se compararam diversos gestos argentinos e espanhóis aos brasileiros. Em um primeiro momento, os alunos afirmaram que os gestos presentes no quadrinho argentino também existem no Brasil, mas, à medida que a aula foi avançando, surgiram várias diferenças:

“A unidade começou com um quadrinho argentino cujos diálogos eles tiveram que escrever com base nas imagens. Este quadrinho nos apresentou alguns gestos próprios da Argentina, e convidei os participantes a refletirem sobre a existência e o significado desses mesmos gestos no Brasil. Eles concluíram que apenas um daqueles gestos é inexistente no Brasil, embora em uma atividade posterior tenhamos descoberto algumas diferenças sutis na realização destes gestos”.

Foi no desenrolar de outra atividade quando compararam os gestos do filme espanhol *Todo sobre mi madre* aos gestos utilizados no Brasil, que começaram a surgir semelhanças e diferenças entre Argentina, Brasil e Espanha:

“Aqui percebemos várias diferenças sutis entre os dois países, e também estabelecemos relações com os gestos da Argentina. Chegamos à conclusão de que alguns gestos são comuns aos três países, outros são inexistentes no Brasil e provavelmente outros são diferentes entre a Espanha e a Argentina”.

A professora-pesquisadora também registrou no diário sua preocupação em mostrar a diversidade cultural, como no trecho a seguir:

“Perguntei se eles achavam que essa sequência refletia algum aspecto da cultura mexicana e depois projetei um trecho de um *reality show* mexicano onde pessoas de classe média falavam de suas relações amorosas e familiares, que eram totalmente diferentes das relações presentes no filme. Acredito que este contraste mostrou a diversidade cultural do México e evitou que os participantes ficassem com uma única ideia fechada da cultura mexicana”.

A intenção de contrastar, na sala de aula, os modos de vida de uma família mexicana de classe baixa com os de outras pessoas de classe média foi que os participantes percebessem que não se podem fazer generalizações a partir de uma única amostra cultural; ela pode apresentar aspectos significativos de uma cultura, mas devemos levar sempre em conta que nem todos os elementos são aplicáveis a todos os cidadãos daquela cultura.

Ao analisar, depois da aula, os exemplos fornecidos nos questionários, a professora-pesquisadora atentou para o fato de que muitas generalizações foram feitas, apesar do esforço em mostrar a diversidade social do México. Porém, ela concluiu que essas generalizações puderam ser provocadas pela natureza do próprio questionário:

“Considerarei que alguns dos exemplos colocados pelos alunos-participantes apresentam o risco de fazer generalizações que não se correspondem com a realidade dos países mencionados. Só uma participante mencionou a existência, no México, de famílias de classe média. Compreendo que as generalizações podem ter sido provocadas pelo questionário, que, ao solicitar exemplos dos países trabalhados, faz com que se façam generalizações. Espero que isso não signifique que eles tenham

ficado com essa impressão dos países trabalhados. Acredito que não, pois hoje justamente tive o cuidado de mostrar duas realidades diferentes do México para mostrar a diversidade social do país”.

Conforme pudemos observar nos excertos do diário da professora-pesquisadora, a proposta intercultural permeou as atividades do minicurso, as quais levantaram discussões sobre a diversidade cultural e sobre a importância de fazer um esforço crítico-analítico para tentar entender o outro e redefinir as bases ideológicas da diferença e da semelhança (KRAMSCH, 1993). A seguir, apresentamos a análise dos e-mails que os alunos-participantes trocaram com as colaboradoras externas e que resultaram na reformulação e desconstrução das hipóteses levantadas durante a aula sobre as televisões espanhola e argentina.

E-mails trocados com as colaboradoras externas:

Como já comentamos no capítulo teórico e na análise dos dados, um dos objetivos do minicurso foi promover o contato com pessoas das outras culturas para ratificar ou recusar hipóteses levantadas durante o visionamento do material audiovisual. Desta forma, os aprendentes não só realizariam uma análise da cultura a partir dos documentos, como também poderiam construir o conhecimento no contato real com o outro. Para tanto, escolhemos duas cenas de filmes que apresentam uma visão estereotipada da televisão argentina e espanhola e solicitamos aos participantes que mandassem um e-mail a um contato nessas culturas perguntando sobre aquelas situações que os surpreenderam. As perguntas não foram determinadas *a priori* junto à professora-pesquisadora, mas foram formuladas por cada grupo de forma independente, de maneira a garantir que o conhecimento fosse construído por eles, na interação com o outro, e não sob a influência da professora.

Os resultados foram apresentados na última aula e trouxeram diferentes questões relacionadas às televisões espanhola e argentina. Por exemplo, um grupo escreveu para uma

das colaboradoras espanholas explicando a cena que viu na aula, onde a entrevistadora do programa “Hay que leer más” estava excessivamente séria e lia as perguntas com pouco interesse. Em seguida, eles deram alguns exemplos de programas brasileiros onde o apresentador faz piadas, e também falaram de algumas telenovelas de grande sucesso internacional. Na resposta, a colaboradora espanhola explicou que os filmes de Pedro Almodóvar sempre salientam algum aspecto da cultura espanhola para criticá-lo, neste caso, o fato de as pessoas lerem pouco. Daí o desinteresse e o desânimo da entrevistadora na leitura das perguntas.

O grupo responsável por entrar em contato com uma colaboradora argentina para falar sobre o programa “Casino multicolor” descreveu os aspectos que chamaram sua atenção, como: a roupa de mau gosto das assistentes de palco, a falta de plateia, que era preenchida com aplausos mecânicos pré-gravados, a aparência simples das participantes e o tipo de prêmios que ganharam no concurso. Explicaram em seu e-mail como estes programas são no Brasil – mais elaborados, com assistentes de palco decotadas e bonitas – e perguntaram para a colaboradora se eles realmente são assim na Argentina. Ela respondeu dando várias explicações sobre a televisão argentina e especificando as diferenças que existem entre os canais de alcance nacional e os regionais, como o caracterizado no filme, que possuem menos verba para produção. Contudo, ela ressaltou que o programa do filme apresentou uma visão exagerada de como realmente são as emissoras do interior do país. Por exemplo, os prêmios, apesar de ser menores que os das emissoras nacionais, não são tão insignificantes como os mostrados no filme: é possível ganhar eletroeletrônicos, ingressos para o cinema, um bolo ou uma cesta de alimentos. E acrescentou que as assistentes de palco da Argentina também usam pouca roupa – para atrair o público masculino.

Conforme podemos observar, o contato com as colaboradoras teve um papel essencial na desconstrução dos estereótipos apresentados nos filmes, e, no nosso entender, garantiu o bom aproveitamento do material estereotipado.

4.2.3. Terceira categoria: O material audiovisual com legendas interlinguais foi bem empregado?

Por último, apresentamos os dados referentes à terceira categoria, relacionada ao uso que a professora-pesquisadora fez do material audiovisual legendado como recurso pedagógico.

Pergunta 4 (QA):

As legendas ajudaram ou distraíram você na compreensão?

Distraíram Ajudaram

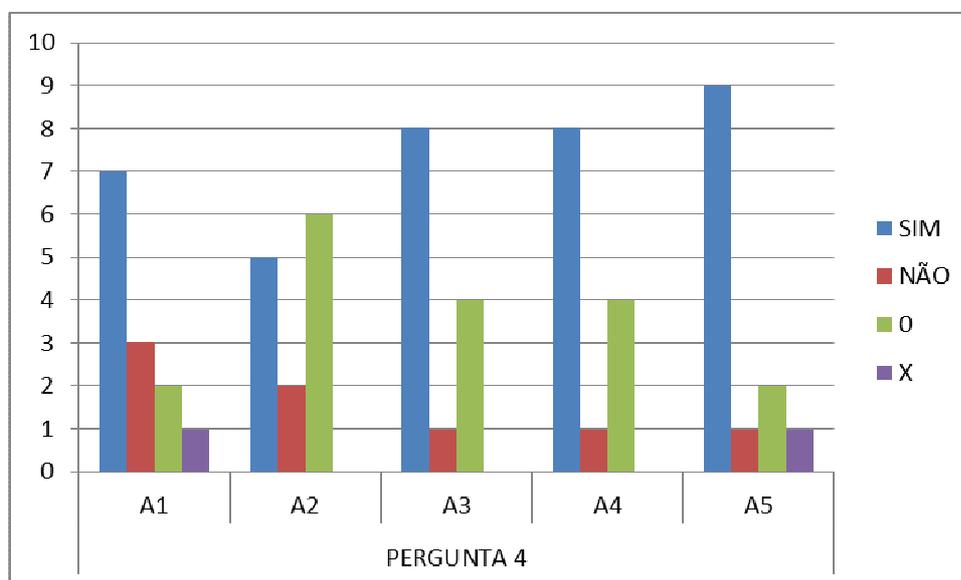


Figura 4.13. – Respostas à pergunta 4 (QA) correspondentes às cinco aulas

Em todas as aulas houve alguém – pessoas diferentes para cada aula – que sentiu que as legendas não o ajudaram na compreensão das cenas visionadas. Contudo, registrou-se uma progressão descendente da primeira aula – na qual três pessoas alegaram que as legendas lhes distraíram e um participante disse que não atentou para as legendas – para a segunda, onde dois participantes sentiram que as legendas não ajudaram. Nas três aulas seguintes, apenas um deles sentiu que as legendas não foram úteis à compreensão. Nas observações da primeira aula, uma participante escreveu que não gostou de ler, ver e escutar ao mesmo tempo; outro comentou que, apesar de ter sido auxiliado pelas legendas, em alguns momentos, perdeu informação por ter que ficar lendo; outra estranhou o fato de as legendas estarem em português; para outro, as legendas impediram ele de ver a cena e não o ajudaram, pois conseguia entender tudo. Dois participantes fizeram comentários positivos, alegando que as legendas foram muito úteis para acompanhar os diálogos rápidos. Curiosamente, este comentário foi feito por dois dos alunos mais proficientes da turma.

Na segunda aula, houve uma mudança considerável: vários participantes comentaram que as legendas ajudaram, um escreveu que o distraíram menos que no primeiro dia e outro escreveu que o distraíram. Coincidentemente, essa pessoa faltou na primeira aula, o que pode significar que ainda precisava se acostumar com a proposta.

No terceiro dia, somente uma participante respondeu negativamente, e alegou que a distração foi causada pela má qualidade das legendas. Os outros 8 participantes responderam positivamente.

Na aula 4, uma participante respondeu que, em alguns momentos, as legendas a distraíram. Mesmo que a distração fosse parcial, consideramos essa resposta como negativa. Os demais participantes responderam positivamente. Uma participante comentou que as

legendas a ajudaram a compreender diálogos de variantes do espanhol com as quais não está acostumada.

Na última aula, nove participantes responderam afirmativamente. Três deles comentaram que as legendas as ajudaram sobretudo porque os personagens falavam muito rápido. Um participante respondeu que as legendas o distraíram e outro não marcou nenhuma opção.

Em termos gerais, podemos concluir que os resultados foram satisfatórios, pois os participantes nunca tinham feito uma aula de língua com este recurso e, em um curto espaço de tempo (cinco dias), constatamos uma clara evolução ascendente. Analisamos a seguir se os participantes consideraram que a análise das legendas os ajudou a entender diferenças linguísticas e culturais entre sua cultura e as outras culturas abordadas.

Pergunta 6 (QA):

Acha que o material legendado foi bem empregado para o ensino da língua e da cultura?

Sim Não

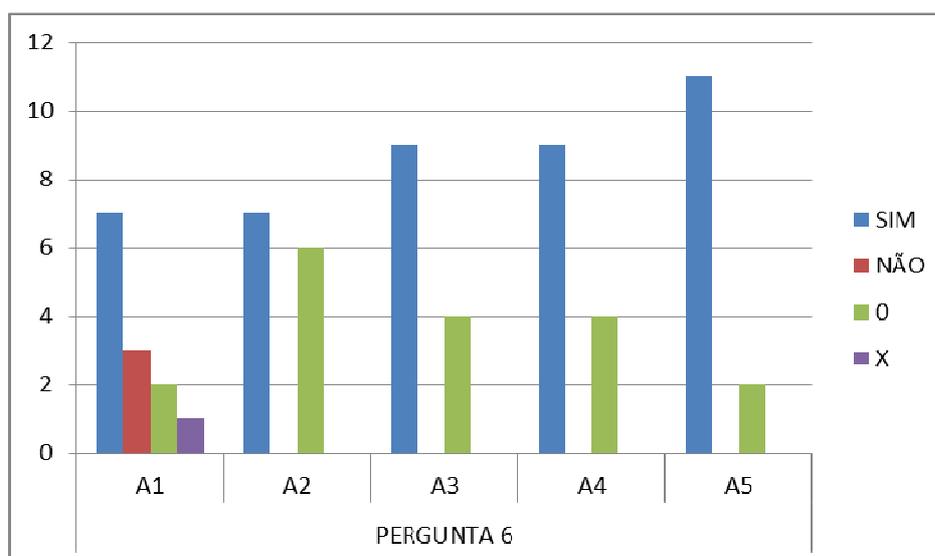


Figura 4.14. – Respostas à pergunta 6 (QA) correspondentes às cinco aulas

À exceção do primeiro dia, quando houve três respostas negativas, todos os alunos-participantes responderam que o material foi bem empregado.

Dentre os comentários favoráveis do primeiro dia, os participantes escreveram: que os aspectos gramaticais foram perfeitamente contextualizados, evitando a *tortura das explicações tradicionais*; que *as explicações foram importantes para fixar o conteúdo*; que *nos oferece mais uma possibilidade para o ensino de línguas*; que *o material mostrou as peculiaridades de cada país*.

Um participante também acrescentou que poderiam inserir-se mais atividades controladas para a sistematização dos aspectos gramaticais. Duas pessoas não gostaram por causa da má qualidade das legendas – apesar de essa deficiência ter sido aproveitada na aula para propiciar o aprofundamento na outra cultura e refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais. Outra pessoa apontou que o material não foi adequado por causa da distância existente entre a gastronomia dos diferentes países e a dificuldade que isso acarreta para o aluno.

Nos dias seguintes houve unanimidade quanto ao bom uso do recurso, e houve comentários novos como o de que despertam o interesse dos participantes e de que deveriam ser mais utilizados nas aulas de línguas.

Nas observações adicionais da pergunta 7, um participante elogiou a seleção das cenas, que, na sua opinião, foi condizente com as atividades.

Em termos gerais, concluímos que as respostas mostraram a satisfação dos alunos-participantes sobre o emprego que foi feito do material didático. Ainda com relação a esta questão, apresentamos no item a seguir a análise de um outro aspecto metodológico que consideramos fundamental ao bom aproveitamento das legendas: o da sua inserção gradativa

para possibilitar que os aprendentes ativem as estratégias cognitivas necessárias ao acompanhamento do material.

Pergunta 1 (RO):

O material legendado foi trabalhado gradativamente, seguindo as fases de sensibilização (familiarização com as legendas), análise e reflexão? Sim Não

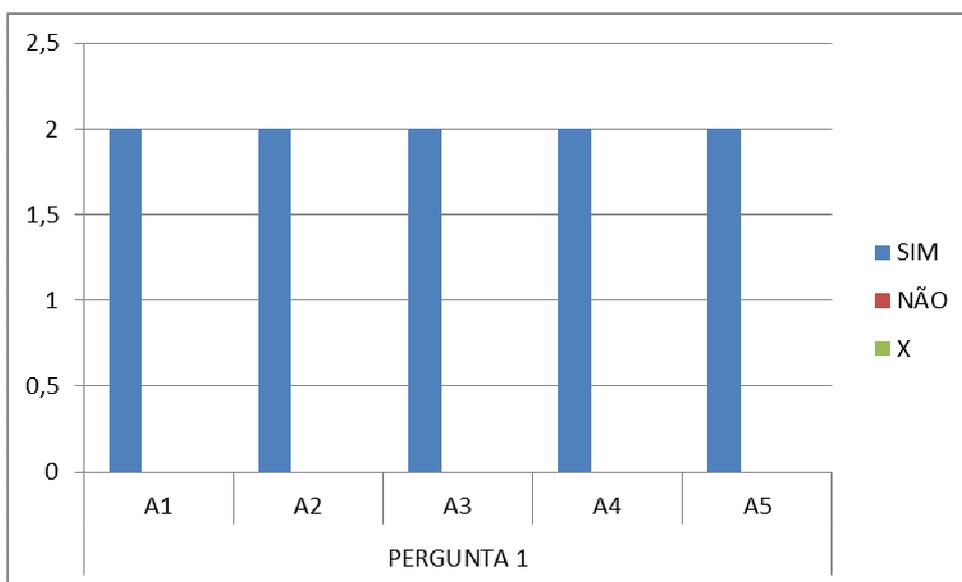


Figura 4.15. – Respostas à pergunta 1 (OR) correspondentes às cinco aulas

Os dois participantes responderam positivamente a esta pergunta em todas as aulas e não fizeram críticas ou sugestões a este respeito. Este dado vai ao encontro de nossas expectativas. Sem dúvida, isso otimizou os outros resultados.

Apresentamos, a seguir, as opiniões dos observadores-participantes.

Pergunta 7 (RO):

Você sugeriria outras maneiras de trabalhar o material empregado na aula?

Nesta pergunta de caráter aberto, os observadores colocaram suas impressões e sugestões de melhora para o uso do material. Os comentários foram positivos, incluindo questões como: *o material provocou entre os alunos a curiosidade e motivação necessárias para um grande debate; a abordagem foi variada e envolveu os participantes no debate*. Um dos observadores sugeriu ampliar o uso deste recurso: *utilizar filmes brasileiros com legendas em espanhol para comparar aspectos linguísticos entre as duas línguas*.

Vemos, a seguir, os comentários da professora-pesquisadora com relação às questões metodológicas.

Diário da professora-pesquisadora:

No que diz respeito à apresentação gradativa das legendas, encontramos algumas explicações no diário, como esta sobre a aula 2:

“Comecei a aula com uma atividade de relacionar uma série de cartazes de campanhas reivindicativas e educativas do mundo hispânico com os coletivos correspondentes que os publicaram. Para tanto, os participantes deviam ativar estratégias leitoras que requerem o preenchimento de lacunas de informação e a relação entre diversos sistemas semióticos, pois deviam procurar informação tanto no texto – que é constituído por slogans carregados de informação cultural e contextual – quanto nas imagens e nas siglas. Assim como a leitura de material audiovisual legendado (Gorovitz, 2006), a leitura de cartazes implica a participação ativa do receptor, que deve articular informação proveniente de diversos sistemas semióticos simultaneamente. Achei a atividade muito apropriada para ativar essas estratégias, e alguns alunos-participantes mostraram que possuem uma grande habilidade para identificar e relacionar a informação. Porém, percebi que outros tiveram dificuldades. Ao final, conseguimos realizar a tarefa de maneira satisfatória”.

Nos registros da aula 3, a preparação foi diferente:

“[...] fizemos um exercício de relacionar as sinopses dos filmes com seus respectivos títulos e fotogramas legendados. Acho que foi uma boa atividade para apresentar uma ideia prévia dos filmes e preparar os participantes para associar informação de diversos sistemas semióticos”.

No mesmo dia, outros comentários apontam que as legendas ajudaram na compreensão da sequência visionada:

“Em seguida, assistimos a uma sequência do filme espanhol, primeiro sem legendas. Eles tinham que responder a algumas perguntas sobre o que os personagens diziam, mas houve dificuldades para responder. Depois, assistimos à sequência com as legendas e eles puderam responder às perguntas. Neste caso, ficou claro que as legendas ajudaram à compreensão, e o questionário o corroborou: 8 respostas positivas contra 1 negativa”.

Em relação à utilidade de analisar as legendas, a professora-pesquisadora registrou no diário o aproveitamento que foi feito, no primeiro dia, dos equívocos da tradução para descobrir diferenças e, sobretudo, semelhanças entre o Brasil e a Argentina:

“Aproveitando a má tradução que foi feita, nas legendas, de diversos pratos argentinos (alimentos e receitas, PCIC, p. 459) que apareciam na sequência visionada, fizemos um exercício de tradução para entender em que consistiam esses pratos e quais seriam os pratos brasileiros mais próximos a eles. Como resultado, descobrimos que quase todos os pratos do filme também são consumidos no Brasil, mas com nomes totalmente diferentes. Nesta atividade foi crucial a colaboração de um dos observadores, que é argentino. Ele esclareceu as dúvidas que surgiram e deu ótimas explicações sobre as diferenças entre aqueles pratos e os brasileiros”.

Essas observações vão ao encontro das críticas feitas por uma das participantes, que alegou não ter achado o uso das legendas adequado por estarem mal traduzidas. Os argumentos dessa participante, que só compareceu à primeira aula, não foram respaldados pelos demais participantes, mas um deles ressaltou a dificuldade que acarreta a comparação das particularidades gastronômicas de duas culturas. Consideramos que esse comentário foi muito pertinente e que deve ser levado em conta na hora de avaliar o grau de dificuldade das atividades.

Nas anotações do quinto dia, revela-se a importância de não ser o docente quem ensina as informações culturais, e sim os próprios aprendentes envolvidos os que os descubram e analisem a partir de seus conhecimentos de mundo:

“[...] assistimos a um vídeo cômico espanhol onde a metade dos diálogos é feita com gestos. A proposta foi que eles interpretassem os gestos e que pensassem na recepção desse vídeo no Brasil: deveríamos deixar os gestos sem traduzir ou teríamos que traduzi-los para garantir a compreensão do vídeo? E como os traduziríamos? O interessante do vídeo é que alguns dos gestos são próprios dos hábitos de consumo de bebidas dos espanhóis e são incompreensíveis para os brasileiros, que pensam em várias possibilidades. Eu e os observadores participantes ajudamos a interpretar esses gestos, mas houve um sobre o qual não houve consenso. O que para mim era uma máquina cafeteira, para outros era uma frigideira com uma *‘tortilla de patatas’*. Eu não achava esse gesto condizente com a realidade, mas agora acredito que eles estavam certos: o gesto simboliza a realidade, mas não necessariamente a reproduz fielmente. Isto foi uma prova da importância de deixar que os participantes descubram e interpretem a outra cultura. Se eu tivesse imposto minha percepção da mesma, eles poderiam ter ficado com uma informação errada, baseada na minha interpretação do gesto, que, com certeza, foi influenciada pela minha experiência de vida: trabalhei em um café, motivo pelo qual aquele gesto me remete ao movimento que fazia ao colocar e tirar o café da máquina. Em suma, eu aprendi com eles um elemento da minha própria cultura. Para mim não pode haver um final mais perfeito para este minicurso que procurava incentivar a construção de terceiros espaços (KRAMSCH, 1993)”.

Esses comentários vão ao encontro do que aconteceu naquela mesma aula, quando os participantes não souberam levantar hipóteses sobre a cultura cubana e a professora-pesquisadora optou por não dar nenhuma resposta. Depois da lição dada pelos aprendentes na atividade sobre os gestos espanhóis, acreditamos que ela tomou a decisão certa:

“No meu entender, eles tinham informação suficiente para emitir hipóteses como estas: que os cubanos parecem respeitar o espaço do outro, pois há uma distância considerável entre as mesas; que parecem manter bastante contato visual, a julgar pela maneira como um dos personagens olha o outro, sendo que não confia nele e não está gostando da forma como se intrometeu na vida dele; que os cubanos gostam de sentar nas mesas da sorveteria Coppelía, onde há sempre tantos clientes que é o único local de Havana onde os desconhecidos dividem a mesa; que o Governo cubano não permite ler livros estrangeiros; que em Havana há praças públicas reservadas aos pedestres etc. Mas os participantes disseram que não podiam falar da cultura cubana só a partir daquela cena. Prefiri não dar respostas a essa pergunta, pois esse tipo de conhecimento deve ser construído por eles mesmos, a partir de sua cultura, e não pelo professor (KRAMSCH, 1993). Depois de ver quais conteúdos culturais eles colocaram no questionário de autoavaliação, encontrei alguns exemplos que faziam referência aos aspectos da cultura cubana discutidos durante a aula, como: atividades ao ar livre (sentar para tomar um sorvete em mesas dispostas no espaço externo), repressão política, comunicação não-verbal, possibilidade de compartilhar a mesa com desconhecidos em locais públicos, leitura. Portanto, acredito que a atividade serviu para eles atentarem a esses detalhes, embora não quisessem fazer generalizações sobre a cultura cubana somente a partir daquela breve cena”.

Após a análise dos relatos do diário, cumpre ressaltar a importância que teve a reflexão teórica do Capítulo 2 na materialidade das aulas. Se a professora-pesquisadora não tivesse seguido os postulados de Kramsch (1993) e Guillén Díaz (2004) sobre o papel do professor no ensino da cultura, os resultados teriam sido muito diferentes: não teria havido

uma construção dialógica das culturas, os aprendentes teriam ficado unicamente com informações passadas pela professora, como se ela fosse a detentora do saber, e ela não teria aprendido nada novo sobre sua cultura. Em suma, a língua e a cultura teriam sido tratadas como elementos estáticos susceptíveis de serem ensinados e aprendidos à maneira tradicional, contradizendo as premissas do ensino intercultural.

4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mediante a interpretação dos dados, buscamos responder às perguntas colocadas em relação ao contexto local, quer dizer, ao minicurso. O seguinte passo é tentar estabelecer ligações com as três perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho (vide p. 15), mas sem pretender, em nenhum momento, fazer generalizações a partir desta experiência.

No que diz respeito ao minicurso, apresentamos nossas respostas a seguir:

(1) Língua e cultura foram abordadas de maneira integrada?

Acreditamos que é legítimo responder que língua e cultura foram abordadas de uma maneira integrada – e dinâmica – no minicurso. Os alunos-participantes responderam a esta pergunta de maneira indireta e dispersa ao longo das três primeiras perguntas do questionário. Os observadores-participantes responderam de maneira direta, pois a pergunta foi literal.

Os exemplos fornecidos pelos alunos-participantes parecem apontar que aprenderam menos elementos meramente linguísticos do que sociolinguísticos e socioculturais, o que mostra que a dimensão cultural teve um papel importante ao longo do curso. Como apontamos na análise, muitos dos exemplos refletem uma forte relação entre língua e cultura, como os relativos a: gastronomia, pronúncia, gírias, estratégias de polidez, formas de tratamento, contraste no uso de tempos verbais, multilinguismo e línguas indígenas,

comunicação não-verbal, designações depreciativas utilizadas em países hispânicos para se referir a pessoas de outros países hispânicos etc. Por outro lado, acreditamos que as respostas refletiram uma tomada de consciência, por parte dos aprendentes, da enorme versatilidade dos falares em virtude de diversos fatores, como os de classe social, idade, etnia, entre outros.

Embora a pergunta do relatório dos observadores-participantes fosse feita de forma literal, isso não garantiu uma maior validade das respostas, pois, como comentamos na análise, houve indícios de dúvida ou de ambiguidade. Ainda assim, encontramos mais evidências de integração que de separação destes elementos.

(2) Foi promovido o desenvolvimento da competência intercultural?

A resposta a esta pergunta pode ser encontrada em diferentes pontos do questionário de autoavaliação e do relatório de observação.

Em primeiro lugar, procuramos saber se os conteúdos socioculturais foram abordados com uma perspectiva intercultural. No relatório de observação, percebemos que nem sempre houve unanimidade, pois em muitos casos os quadrinhos de resposta foram deixados sem marcar, o que pode indicar hesitação, esquecimento ou ambiguidade. No questionário de autoavaliação, esta pergunta foi feita de maneira indireta: os aprendentes deviam responder se depois de cada aula se sentiam capazes de distinguir traços sociais, linguísticos e culturais de dois ou mais países. Em termos gerais, houve uma clara progressão ascendente no número de respostas positivas desde a primeira até a quinta aula. Esse dado, em nosso entender, aponta que, ou na primeira aula os conteúdos foram apresentados com uma

menor perspectiva intercultural, ou os participantes ainda não estavam familiarizados com a proposta.

Em segundo lugar, procuramos saber se as aulas tinham sido favoráveis ao desenvolvimento da competência intercultural. As respostas dos observadores-participantes foram positivas do primeiro ao quinto dia. As respostas também foram unânimes em um ponto fundamental, que diz respeito ao fato de que o material mostrou a diversidade cultural do mundo hispânico. As respostas afirmativas prevaleceram em todas as instâncias, e uma prova disso é a quantidade de países que foram mencionados pelos participantes.

O único aspecto que, inicialmente, poderia ter sido motivo de preocupação em função das respostas dadas nos relatórios de observação do primeiro dia, foi o fato de os observadores terem considerado que os estereótipos não foram bem trabalhados. Porém, consideramos que essa impressão inicial pode ser refutada mediante a triangulação desses dados com os depoimentos do diário reflexivo e com a análise dos e-mails trocados entre os participantes e as colaboradoras externas. Em nosso entender, os estereótipos foram trabalhados com o planejamento e as medidas apropriadas a fim de garantir o aproveitamento de seu potencial como pontos de acesso ao outro sem cair em visões reducionistas de sua cultura.

(3) O material audiovisual com legendas interlinguais foi bem empregado?

Esta questão obteve respostas positivas tanto por parte dos aprendentes quanto por parte dos observadores-participantes. Tendo em vista que os participantes nunca tinham feito uma aula de língua com este recurso, era previsível que, nas primeiras aulas, alguns deles alegassem que as legendas mais atrapalharam do que ajudaram na compreensão do filme. Como pudemos constatar, no primeiro dia três deles assinalaram essa dificuldade, mas, no

segundo dia, o número de respostas desfavoráveis baixou para um e se manteve assim até o final. Consideramos que os resultados foram satisfatórios. Por outro lado, a maioria respondeu que analisar as legendas lhe ajudou a entender diferenças linguísticas e culturais entre o Brasil e os países dos filmes.

Fazendo um balanço do ocorrido e levando em conta o que foi colocado neste item, podemos expressar nossa convicção acerca do enorme potencial do material audiovisual com legendas interlinguais para desenvolver a competência intercultural dos aprendentes de uma nova língua – e, inclusive, a do docente. O minicurso foi, do nosso ponto de vista, uma experiência onde as ideias, as comparações e as indagações fluíram sem barreiras nem impedimentos, possibilitando os questionamentos e a busca constante de conhecimento por parte do coletivo.

Voltando às perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho, apesar de não contarmos com suficientes dados para respondê-las em um âmbito geral – pois até o momento não tivemos conhecimento de outras pesquisas que tenham sido desenvolvidas com o mesmo objetivo em outros contextos – defendemos o seguinte:

(1) Quais as relações entre língua e cultura e como elas podem ser abordadas no ensino de uma nova língua?

As relações entre língua e cultura são dinâmicas e devem ser abordadas levando em conta a riqueza e a diversidade que as caracteriza. Uma perspectiva intercultural que transcenda os limites da nação pode ser a que mais dê abertura para isso. O docente deve escolher ou elaborar materiais didáticos que mostrem a versatilidade linguística e cultural que caracteriza os falares das pessoas, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista

social. É importante conhecer os inúmeros fatores que configuram a *linguacultura* dos indivíduos e, em especial, dos falantes interculturais.

(2) Como é possível desenvolver a competência intercultural do aprendente de uma nova língua?

É possível desenvolver a competência intercultural do aprendente de uma nova língua promovendo uma educação baseada no diálogo, na tolerância e na desconstrução dos pressupostos, crenças e valores. O papel do docente como mediador é fundamental na promoção de terceiros espaços, e qualquer tentativa de ensinar, unidirecionalmente, os componentes culturais aos alunos pode ocasionar visões deterministas, preconceituosas e reducionistas das culturas. É importante mostrar e valorizar a diversidade linguística e cultural dos povos.

(3) Quais as possibilidades pedagógicas do uso de material audiovisual com legendas interlinguais?

As possibilidades pedagógicas do uso de material audiovisual com legendas interlinguais são inúmeras, e esta pesquisa explorou uma parte delas. Vimos que pesquisas passadas apontaram suas vantagens com relação à aquisição de léxico e da gramática e ao desenvolvimento das habilidades orais. Outras observaram as vantagens afetivas e cognitivas, e aqui propomos seu uso no desenvolvimento da competência intercultural. Também foi observado na nossa pesquisa seu enorme potencial para o ensino de gramática comparada, mas seriam necessários estudos empíricos para prová-lo cientificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já foi dito, este estudo não ambiciona fazer generalizações nem propor um método infalível para o uso correto de material audiovisual com legendas interlinguais nas aulas de língua. Com 15 horas de trabalho de campo, podemos contentar-nos em relatar a experiência vivida e confiar em que o problema continuará sendo objeto de novas pesquisas em contextos diferentes. Só então poderemos abranger o objeto com uma maior amplitude e compreender melhor o alcance deste recurso pedagógico.

Contudo, as expectativas da pesquisa se viram perfeitamente correspondidas e acreditamos que este foi um passo inicial bem sucedido, levando em conta que não foi baseado em estudos anteriores. Apesar do caráter experimental do estudo, consideramos que conseguimos dar à pesquisa uma boa dose de rigorosidade e confiabilidade científica.

No relatório, os observadores-participantes colocaram suas impressões e sugestões de melhora para o uso do material didático empregado durante as aulas. Os comentários foram positivos quanto à escolha e à exploração didática dos filmes visionados nas aulas e, também, mostraram a satisfação dos observadores com a maneira como as legendas foram empregadas.

Um deles sugeriu que se utilizem também filmes brasileiros com legendas em espanhol. Esta sugestão é, sem dúvida, muito pertinente, pois traria novos olhares e perspectivas à utilização de legendas interlinguais, completando a visão do problema. Porém, essa opção não pôde ser explorada neste projeto, cujo objeto de pesquisa restringiu-se a uma única modalidade a fim de aproveitar ao máximo o pouco tempo disponível e, assim, obter suficientes dados significativos para a triangulação. Acreditamos que pesquisas futuras podem estudar o uso de outras combinações de tradução, como a tradução intralingual das legendas para surdos, a audiodescrição e o karaokê. Todas elas oferecem ao professor de línguas um mundo de novas possibilidades.

BIBLIOGRAFIA

AHOHAT, S.; STAM, R. *Multiculturalism, postcoloniality, and transnational media*. Rutgers University Press, 2003.

ALBA, J. M.; ZANÓN, J. “Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes”. In: ZANÓN, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

ALMEIDA FILHO PAES DE, J.C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. “Língua Além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade”. In: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (Orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*, (cap. 14) pp.: 209-15, Brasília; Editora UnB, 2002.

_____. _____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ARAÚJO, V. L. S. “The educational use of subtitled films in EFL teaching”. In: DÍAZ CINTAS, J. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2008, pp. 227-238.

BALTOVA, I. “The impact of video on the comprehension skills of core French students,” *The Canadian Modern Language Review* 50, 1994, pp. 507-532.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARNA, L.M. “Stumbling Blocks in Intercultural Communication”, In: *Intercultural Communication: A Reader* (7^a ed.), Samovar y Porter (eds.), Belmont, Calif., Wadsworth Publishing Co., 1994, pp. 337-346.

BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. “La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo”. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge, 2001, pp. 82-103.

BHABHA, H. K. *The Location of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul, 1992.

BORDÓN, T. *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. España: U.N.E.D., 2009.

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters: Clevedon, 1994.

_____. “Cultural Studies and Foreign Language Teaching”. In: S. Bassnett (Ed.) *Studying British Cultures: an introduction*. Londres: Routledge, 1997, pp. 53-65.

BYRAM, M.; ZARATE, G. *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*. The Council of Europe, CC-LANG (94), 1994.

CESTERO MANCERA, A. M. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Arco Libros, 1999.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. 43ª reunión. Ginebra, 14-19 de septiembre de 1992.

COSTA, D. C. “Tradução e ensino de línguas”. In: Bohn, H. e P. Vandresen (orgs.), *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 282-291.

DANAN, M. “Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies”, *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Volume 49, número 1, Avril 2004, pp. 67-77. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.html>. Acesso em: 06/01/2011.

DE BOT, K.; JAGT, J.; JANSSEN, H.; KESSELS, E.; SCHILS, E. “Foreign television and language maintenance,” *Second Language Research* 2-1, 1986, pp. 72-82.

DELABASTITA, Dirk (1989): “Translation and Mass-communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics”, *Babel* 35:4, pp. 193-218.

DÍAZ-CINTAS, J. *La traducción audiovisual: el subtitulado*. Salamanca: Ediciones Almar, 2001.

_____ “El subtitulado como técnica docente”. In: *Vida hispánica*, n.º 12. Roehampton Institute, London, december 1995.

_____ *Teoría y práctica de la subtitulación / Inglés-Español*. Barcelona: Ariel, S.A, 2003.

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 1997-2009. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm Acesso em: 01/10/2009.

DUCASSE, A. M. “La autoevaluación como parte de la nota semestral”. In: Revista redELE, N.º 0, Marzo de 2004. Disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista/ducasse.shtml>. Acesso em: 10/12/2020.

D' YDEWALLE, G.; PAVAKANUM, U.: “Watching foreign television programs and language learning” in F. ENGELS, D. BOUWHUIS, T. BÖSSER & G. D' YDEWALLE (Eds). *Cognitive Modelling and interactive environments in language learning*, Berlin, Springer-Verlag, 1992, pp. 193-198.

_____. “Foreign-language acquisition by watching subtitled television programs”. In: *Journal of Foreign Language Education and Research*, 12, 2002, 59-77.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: SciELO - Scientific Electronic Library On-line Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 06/01/2011.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2009.

GOMES, F.W. B. *O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2006.

GOROVITZ, S. *A legendagem cinematográfica e a construção do imaginário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

GUILLÉN DÍAZ, C. “Los contenidos culturales” en: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, pp. 835-851.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. “O componente cultural na Linguística Aplicada”. In: *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, n.º 15. São Paulo: APLIESP, 2009.

MACINTYRE, C. *The art of action research in the classroom*. London: David Fulton, 2002.

MAALOUF, A. *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza, 2009.

MARTÍ FERRIOL, J.L. *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*. Tese de doutorado. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 2006. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6925> Acesso em: 01/10/2009.

MIJARES, L. “Lenguas Adicionales”. In: Glosario Educación Intercultural. FETE-UGT, 2009. Disponível em: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/15110.pdf> Acesso em 01/07/2010.

MIQUEL, L.; SANS, N. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. In: Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, n.º. 0. Ministerio de Educación, 2004. Disponível em: http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml Acesso em: 01/07/2010.

- MORAN, P. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- NEWMARK, P.: *Paragraphs on translation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- PAIVIO, A. *Mental representation: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press, 1986.
- PAZ, O. *Libertad bajo palabra*. Edición de Enrico Mario Santí. Madrid: Ediciones Cátedra, 1988.
- _____. *El mono gramático*, 1. In: *Obra poética (1935-1988)*, Barcelona, Seix Barral, 1990, pp. 509-510.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, 1994.
- POYATOS, F. *La comunicación no verbal*, 3 vols. Madrid: Ediciones Istmo, 1994.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro Europeu total.pdf>
Acesso em: 01/10/2009.
- RECTOR, M. y TRINTA A.R. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- RISAGER, K. “Languaculture as a key concept in language and culture teaching”. In: Preisler, B.; Fabricius, A.; Haberland, H.; Kjaerbeck; Risager, K. (eds.). *The Consequences of Mobility*. Roskilde: Roskilde University, Department of Language and Culture, 2005, pp 185 – 196.
- _____. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. *Metodología de la investigación cualitativa (2ª ed.)*. Málaga: Aljibe, 1999.
- RUBIN, J. (1995): “Learner processes and learner strategies” in V. Galloway & C. Herron (Eds.), *Research Within Reach II*, Valdosta (GA), SCOLT.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. “La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica”. In: *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, n.º 10, Ministerio de Educación, 2009. Disponível em <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/SanchezIglesias.shtml> Acesso em: 01/07/2010.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SOKOLI, S. "Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling". In: EU-High-Level Scientific Conference Series *MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings* Disponível em: http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf. Acesso em: 06/12/2010.

SOLER ESPIAUBA, D. "Compartir el ADN cultural en el aula de E/2L". In: Actas del Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad Educación. 1 al 21 de marzo de 2010.

SPANOS, George & SMITH, Jennifer. J. "Closed Caption television for adult LEP literacy learners". [on line] 2003. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/pre-9216/closed.htm> Acesso em: 30/10/2010.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris, 2001. Disponível em: http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento. Acesso em: 01/07/2010.

VAN DE POEL, M. & D'YDEWALLE, G. "Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching *Subtitled* Television Programs". In: Gambier, Y. & Gottlieb, H. (*Multi media translation: concepts, practices, and research*). John Benjamins Publishing Company, 2001, pp. 259-272.

VEZ, José Manuel. "Lenguas e Interculturalidad: Una Visión Crítica". En: *Observatorio Atrium Linguarum*. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

WEAVER, G. R. "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress". In: R. M. Paige (Ed.). *Cross-Cultural Orientation, New Conceptualizations and Applications*. Lanham, MD: University Press of America, 1986.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen, 2008.

ZANÓN, J. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 17-29.

FILMOGRAFIA

ALMODÓVAR, P. *Todo sobre mi madre* (DVD). Espanha: Twentieth Century Fox Film Corporation, 1999.

_____. *Kika* (DVD). España: El Deseo, 1993.

Amo en el DF (série de TV). México: Mandarin Films, 2004. Disponível em: <http://www.jergasdehablahispana.org/?pais=Colombia&palabra=indio&tipobusqueda=>. Acesso em: 11/01/2011.

ARISTARÁIN, A. *Lugares comunes* (DVD). Argentina/España: Tornasol Films, 2003.

BOSCH, O.; PUEBLA, M. *Splunge. España*: GLOBOMEDIA para TVE, 2006. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>. Acesso em: 18/01/2011.

BURMAN, D. *El abrazo partido* (DVD). Argentina/Francia/Italia/España: BD Cine, 2003.

FLEHNER, E. *Rancho aparte* (DVD). Argentina: Flehner Films, 2009.

GÓMEZ PEREIRA, M. *Reinas* (DVD). España: Warner Bros, 2005.

GUTIÉRREZ ALEA, T. *Fresa y chocolate* (DVD). Cuba/México/España/Estados Unidos: Miramax Films, 1994.

IÑÁRRITU, A. G. *Amores perros* (VHS). México: Filmax, 2000.

LLOSA, C. *La teta asustada* (DVD). Perú/España: Oberón Cinematográfica, 2009.

MARSTON, J. *María llena eres de gracia* (DVD). Colombia/Estados Unidos/Ecuador: HBO, 2004.

SORÍN, C. *Historias mínimas* (DVD). Argentina: Guacamole Films, 2002.

ANEXOS

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido.

Anexo B: Modelo de questionário de autoavaliação dos alunos-participantes.

Anexo C: Modelo de relatório dos observadores-participantes.

Anexo D: Diário reflexivo da professora-pesquisadora.

Anexo E: E-mails das colaboradoras externas.

Anexo F: As cinco unidades didáticas empregadas no minicurso.

Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **Linguacultura em foco: filmes legendados como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros**. A seguir serão dados os esclarecimentos e as informações sobre o projeto. No caso de aceitar fazer parte do estudo, leia as informações com atenção e assine ao final deste documento, que está em duas vias: uma sua; a outra, da pesquisadora responsável.

Você tem toda a liberdade de aceitar ou não e, no caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília-DF, pelos telefones (61) 3307-3769 ou FAX (61) 3273-6881.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: **Linguacultura em foco: filmes legendados como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros**.

Pesquisadora: Helena Santiago Vigata – UnB

Orientadora: Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Telefones para contato: (61) 8201-7774

Descrição da pesquisa: Nos últimos anos, perante as cambiantes necessidades da comunidade internacional contemporânea, o paradigma comunicativo do ensino de línguas tem evoluído em direção a uma abordagem centrada principalmente no entendimento dos povos e na comunicação intercultural. Diversos estudos sobre o assunto contribuíram para a elaboração de teorias e propostas metodológicas que previssem o ensino da cultura como elemento indissociável da língua — o que deu origem ao conceito de 'linguacultura' —, bem como o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes. Inscrita no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Língua e Cultura na Competência Comunicativa, esta pesquisa de natureza aplicada almeja unir-se a esses esforços explorando, neste minicurso de extensão ministrado pela professora-pesquisadora, as possibilidades pedagógicas de um recurso pouco utilizado: o material audiovisual em versão original com legendas na língua materna dos aprendentes. Os dados serão colhidos no fim de cada aula por meio do preenchimento de questionários. As aulas serão filmadas para eventual consulta da pesquisadora.

Nome: Helena Santiago Vigata

Assinatura da pesquisadora: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Linguacultura em foco: filmes legendados como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros.

Pesquisadora: Helena Santiago Vigata – UnB

Orientadora: Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Eu, _____,

Identidade n° _____, residente em

_____,

abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo desenvolvido pelo projeto **Linguacultura em foco: filmes legendados como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros**. Comprometo-me a preencher, no fim de cada aula, o **Questionário de Observação** entregue pela professora-pesquisadora e autorizo a filmagem das aulas e o uso de minhas informações escritas para o desenvolvimento da pesquisa.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa pela própria pesquisadora e que conheço os objetivos, como será a coleta e como os dados serão estudados. Compreendo que, em nenhum momento, meu nome será divulgado, mantendo sigilo sobre minha imagem pessoal e assegurando minha privacidade. Sei que receberei o retorno – comentários e acesso à publicação da pesquisa – sobre as atividades desenvolvidas. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Anexo B: Modelo de questionário de autoavaliação dos alunos

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

Aluno: _____

AULA Nº _

DATA: _/ _/ _

Después de esta clase...

1. ...me siento más capaz de distinguir entre rasgos sociales, culturales y lingüísticos de dos o más países. **Sí** **No**

Ejemplos:

RASGOS	PAÍS 1	PAÍS 2	PAÍS 3
Sociales			
Culturales			
Lingüísticos			

2. ...soy capaz de decir cosas nuevas en español. **Sí** **No**

Ejemplos:

3. ...soy capaz de reconocer nuevos elementos culturales de una o varias comunidades.

Sí **No**

Ejemplos:

4. Los subtítulos, ¿te han distraído o te han ayudado en la comprensión?

Distraído **Ayudado**

Obs.:

5. ¿Crees que analizar los subtítulos te ha ayudado a entender diferencias lingüísticas y culturales entre Brasil y el país de las películas? **Si** **No**

Obs.: _____

6. ¿Crees que el material subtulado ha sido bien utilizado para la enseñanza de la lengua y la cultura? **Si** **No**

Obs.: _____

7. Otras observaciones:

Anexo C: Modelo de relatório dos observadores-participantes

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Linguacultura em foco: curso de Espanhol com material audiovisual legendado
Mini-curso de extensão ministrado pela professora-pesquisadora: Helena Santiago Vigata
Orientadora: Lúcia Maria de Assunção Barbosa

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Observador: _____

AULA Nº ____

DATA: __/__/__

Marque com um X os conteúdos culturais que foram abordados durante a aula. Depois, responda as perguntas fazendo comentários, críticas ou sugestões.

CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS

GRANDE ÁREA	SUBÁREAS	PERSPECTIVA INTERCULTURAL	EXEMPLOS
<i>Vida quotidiana</i>	<input type="checkbox"/> Comidas e bebidas <input type="checkbox"/> Horários das refeições <input type="checkbox"/> Maneiras à mesa <input type="checkbox"/> Feriados <input type="checkbox"/> Horários e hábitos de trabalho Atividades de lazer: <input type="checkbox"/> Passatempos <input type="checkbox"/> Hábitos de leitura <input type="checkbox"/> Esportes <input type="checkbox"/> Meios de comunicação <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	
<i>Condições de vida</i>	<input type="checkbox"/> Níveis de vida (variantes regionais, sociais e étnicas) <input type="checkbox"/> Condições de moradia <input type="checkbox"/> Cobertura de assistência social <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	
<i>Relações interpessoais</i> (incluindo as de poder e solidariedade)	<input type="checkbox"/> Estrutura social e relações entre classes <input type="checkbox"/> Relações entre gêneros <input type="checkbox"/> Estruturas e relações familiares <input type="checkbox"/> Relações entre gerações <input type="checkbox"/> Relações em situações de trabalho <input type="checkbox"/> Relações com a polícia, órgãos públicos... <input type="checkbox"/> Relações entre raças e comunidades <input type="checkbox"/> Relações entre grupos políticos e religiosos <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	
<i>Valores, crenças e atitudes em relação a:</i>	<input type="checkbox"/> Classe social <input type="checkbox"/> Grupos socioprofissionais (acadêmicos, funcionários públicos, artesãos...) <input type="checkbox"/> Riqueza (rendimento e patrimônio) <input type="checkbox"/> Culturas regionais <input type="checkbox"/> Segurança <input type="checkbox"/> Instituições <input type="checkbox"/> Tradição e mudança social	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____	

	<input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Minorias (étnicas ou religiosas) <input type="checkbox"/> Identidade nacional <input type="checkbox"/> Países estrangeiros, estados, povos <input type="checkbox"/> Política <input type="checkbox"/> Artes <input type="checkbox"/> Religião <input type="checkbox"/> Humor <input type="checkbox"/> Outros	
<i>Linguagem corporal</i>	<input type="checkbox"/> Gestos, caretas e posturas Proxêmica: <input type="checkbox"/> Distâncias interpessoais <input type="checkbox"/> Relações com o espaço <input type="checkbox"/> Contato físico <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____
<i>As convenções sociais</i>	<input type="checkbox"/> Pontualidade <input type="checkbox"/> Presentes <input type="checkbox"/> Roupas <input type="checkbox"/> Refrescos, bebidas, refeições <input type="checkbox"/> Tabus conversacionais / comportamentais <input type="checkbox"/> Duração da visita <input type="checkbox"/> Modo de sair/de se despedir <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____
<i>Rituais</i>	<input type="checkbox"/> Prática religiosa e ritos <input type="checkbox"/> Nascimento, casamento, morte, etc. <input type="checkbox"/> Comportamentos em espetáculos públicos, etc. (no palco e na plateia) <input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Países/culturas envolvidos: _____

PERGUNTAS SOBRE A AULA:

1. O material legendado foi trabalhado gradativamente, seguindo as fases de sensibilização (familiarização com as legendas), análise e reflexão?
Sim Não

Obs.:

2. O material foi útil para o ensino de:
Língua Cultura Língua e cultura de maneira integrada

Obs.:

3. A análise das legendas ajudou na descoberta de diferenças interlinguísticas e interculturais? Si No

Obs.:

4. O material apresentou a diversidade cultural do mundo hispânico? Si No

Obs.:

5. O material apresentou uma visão estereotipada da(s) cultura(s)? Si No

Em caso afirmativo, propiciou-se o debate crítico e reflexivo sobre esses estereótipos? Si No

Obs.:

6. A aula foi favorável ao desenvolvimento da competência intercultural?

- O aprendente foi estimulado a estabelecer uma relação entre sua cultura e outras, relativizando a experiência própria e valorizando a outra.
- O aprendente foi estimulado a interpretar e relacionar documentos (filmes, programas, textos...) ou eventos.
- O aprendente foi estimulado a fazer uma leitura crítica dos pontos de vista discutidos na aula, sem ficar na superficialidade.
- O aprendente foi estimulado a descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo e a interagir com o outro.

Obs.:

7. Você sugeriria outras maneiras de trabalhar o material empregado na aula?

8. Outras observações:

Anexo D: Diário reflexivo da professora-pesquisadora

AULA Nº 1

DATA: 13/09/2110

O objetivo da aula foi fazer uma primeira aproximação ao visionamento de material legendado, diagnosticando a capacidade de leitura dos participantes e seu grau de familiaridade com este recurso. Apesar de conhecer alguns dos participantes, que já foram meus alunos no curso regular de Espanhol, a maioria era desconhecida para mim e muitos não se conheciam entre eles. Portanto, precisava iniciar o curso com atividades mais leves para conhecer a turma e testar o nível dos aprendentes sem intimidá-los. Além disso, parti do pressuposto de que seria preciso, em todas as aulas, fazer uma aproximação gradativa às legendas, pois, como diz Sokoli (2006, p. 1), é preciso preparar os aprendentes para desenvolverem estratégias de visionamento ativas para um bom aproveitamento deste recurso. Caso contrário, podem criar-se barreiras afetivas que prejudiquem a interação entre o filme e o aprendente-espectador.

Dos vinte participantes inscritos, somente 10 assistiram a esta primeira aula, o que me pareceu preocupante. Um dos motivos pode ter sido que tivemos que trancar a porta de acesso ao departamento por motivos de segurança. Deixamos uma margem de meia hora antes de trancá-la, mas, mesmo assim, alguns alunos podem ter ficado de fora. Quando cheguei a casa, encontrei um e-mail de uma das alunas pedindo desculpas por não ter podido ir à aula de hoje.

Comecei a aula explicando que o tema da unidade didática era a televisão, e que íamos assistir a sequências de um filme espanhol e outro argentino. Acrescentei que não iria apresentar os objetivos linguísticos e culturais – como normalmente se faz nos cursos de línguas – porque isso poderia influenciar eles no preenchimento do questionário de autoavaliação, comprometendo, assim, os resultados da pesquisa.

Em seguida, antecipei brevemente qual seria a tarefa final da unidade didática. Considerei que essa informação não iria atrapalhar a pesquisa e que era fundamental para ajudar os aprendentes a entender o objetivo final da aula. Desta forma, acredito que eles entenderam melhor a utilidade das tarefas facilitadoras e souberam aproveitá-las a fim de coletar os recursos linguísticos e culturais necessários à realização da tarefa final. A tarefa final era a elaboração de um e-mail, em grupos, pedindo informação a pessoas reais – cujos contatos eu providenciei - sobre as hipóteses levantadas durante a aula.

A primeira tarefa estava voltada ao conhecimento do gênero e-mail e das estratégias de polidez necessárias para fazer reclamações formais e solicitar informação (conteúdos para os níveis B1-B2 segundo o PCIC, p. 238). Os aprendentes leram, em turnos, um e-mail dirigido ao diretor de um canal da televisão pública espanhola (gênero de transmissão escrita especificado no PCIC, p. 334, para o nível B1-B2) onde o remetente reclamava da qualidade dos conteúdos transmitidos. Depois, o texto foi analisado formalmente de forma coletiva com o intuito de conhecer as fórmulas e os recursos linguísticos próprios deste gênero textual em espanhol. O e-mail também continha algumas referências culturais sobre a cultura espanhola, como o fato de as pessoas gostarem de fofoca, sobretudo quando se fala da Família Real. Fiz perguntas de reflexão para que os aprendentes comparassem os programas descritos pelo enunciador do texto e os programas da televisão brasileira: se na Espanha os programas de fofoca falam da Família Real, sobre quem falam os programas brasileiros? Quais perguntas e reclamações eles fariam com relação à televisão brasileira? Desta forma, acredito que convidei os participantes a refletirem sobre a universalidade dos conteúdos televisivos e sobre as diferenças locais existentes entre Brasil e Espanha, como no caso de a Espanha ser um país monárquico e, o Brasil, republicano.

Inicialmente, percebi que o grupo estava muito tímido, e foi difícil obter participações espontâneas. Tentei reformular as perguntas de diversas formas, mas só foi a intervenção de um dos observadores que quebrou o gelo e ajudou eles a descontrair um pouco.

Na segunda tarefa já trabalhamos com uma sequência de um filme legendado, que se desenvolve em um programa televisivo, mas começamos com uma atividade prévia de leitura e inferência de contexto a partir das legendas. Pareceu-me que devia começar separando o filme das legendas para não forçar o visionamento de tudo junto, o que provavelmente causaria estranhamentos e o endurecimento do filtro afetivo. Em pares, os aprendentes leram as legendas e tentaram inferir informações sobre os personagens, o cenário, as roupas e os alimentos e bebidas presentes no set do programa. Depois, eles poderiam comparar suas hipóteses aos dos colegas e, enfim, às imagens do filme. Os resultados foram muito diversos e despertaram um rico debate sobre elementos culturais da Espanha, sempre em comparação com o Brasil. A partir das diferenças encontradas, sobretudo daquelas que mais surpreenderam aos

participantes, tentamos pensar em alguns conselhos que daríamos a um brasileiro que fosse morar na Espanha.

A sequência do filme mostrava uma visão estereotipada da cultura espanhola, mas isso não me preocupava porque a finalidade da tarefa final era precisamente ir ao encontro de pessoas que pudessem confirmar ou desconstruir esses estereótipos. Não considero que a apresentação de estereótipos seja prejudicial, pois representa um ponto de partida para acessar uma cultura, podendo depois aprofundar nela e desconstruir qualquer visão inicial estereotipada.

Em seguida, vimos uma sequência de um filme argentino que também acontece na televisão. É uma caricatura do que viriam a ser os concursos da televisão argentina e, portanto, também apresenta uma visão estereotipada deste país. Por este motivo, a tarefa final foi voltada para a desconstrução destes estereótipos.

Aproveitando a má tradução que foi feita, nas legendas, de diversos pratos argentinos (alimentos e receitas, PCIC, p. 459) que apareciam na sequência visionada, fizemos um exercício de tradução para entender em que consistiam esses pratos e quais seriam os pratos brasileiros mais próximos a eles. Como resultado, descobrimos que quase todos os pratos do filme também são consumidos no Brasil, mas com nomes totalmente diferentes. Nesta atividade foi crucial a colaboração de um dos observadores, que é argentino. Ele esclareceu as dúvidas que surgiram e deu ótimas explicações sobre as diferenças entre aqueles pratos e os brasileiros.

Para concluir, os participantes escreveram, em grupos, um e-mail perguntando a uma pessoa da Espanha ou da Argentina questões sobre a televisão do seu país. Providenciei para cada grupo o contato de uma pessoa real. A ideia é que, quando os quatro grupos tiverem recebido a resposta, compartilhem os resultados obtidos e verifiquemos até que ponto os filmes mostraram uma imagem real destes países. Dessa forma, a análise do outro não ficará em um nível impressionista e construiremos, por meio do diálogo, uma nova imagem da alteridade, sem cair nos estereótipos. Como diz Barna (1994), quando nos aproximamos dessa realidade e alcançamos um maior entendimento dela, os estereótipos são matizados, desde que sejam contemplados com um olhar crítico.

Quando cheguei a casa, analisei os Questionários de Autoavaliação (QA) e os Relatórios de Observação (RO) para avaliar os resultados da aula. Percebi que os alunos-participantes colocaram no quadro de diferenças linguísticas e culturais, mais do que diferenças propriamente ditas, muita informação sobre conteúdos linguísticos e culturais que poderia ter entrado nas perguntas 2 e 3. Portanto, tive que fazer um apanhado das três primeiras perguntas para realmente conhecer os conteúdos linguísticos e culturais que, segundo os alunos-participantes, foram abordados.

Começando pelos elementos linguísticos, os resultados dos QA foram os seguintes: 9 participantes deram exemplos relativos a nomes de pratos e 7 colocaram diferenças fonéticas entre as variantes do espanhol trabalhadas (Argentina e Espanha). Uma participante também escreveu questões pragmáticas, como as estratégias de atenuação e o uso do pronome de 3ª pessoa do singular em textos formais. Outra participante colocou uma expressão idiomática que tem a ver com a comida.

Quanto aos conteúdos socioculturais encontrados nos QA, foram os seguintes: a gastronomia foi apontada por 9 participantes e houve 3 menções à televisão argentina e espanhola (os *cenários*, a *telebasura*). Uma participante comentou o poder de compra e a maneira de tratar às pessoas de mais idade, e outra comentou a *supervaloração que os espanhóis mostram do seu país*. Uma participante mencionou as tendências políticas da Argentina e 3 participantes comentaram a maneira direta dos espanhóis para falar as coisas (*a maneira rude dos espanhóis*) e uma colocou que o presunto curado da Espanha (o *jamón serrano*) é guardado pendurado do teto.

Dos RO, me interessou mais analisar as perguntas relativas à metodologia e à abordagem intercultural. Percebi que um dos observadores considerou que o material apresentou uma visão estereotipada das culturas argentina e espanhola e que não foi promovido um debate crítico para desconstruir esses estereótipos. A outra observadora também considerou que não houve uma reflexão crítica para sair da superficialidade. Acredito que eles deram essa resposta porque não levaram em conta a atividade que eu propus no final da aula, precisamente para trabalhar em cima desses estereótipos. Espero que suas respostas mudem nas próximas aulas.

Em termos gerais, acho que a aula de hoje foi boa, apesar de sentir que os níveis de participação poderiam ser mais elevados. Acredito que os participantes vão

precisar de bastante convívio para se sentirem realmente à vontade para falar e interagir com os colegas e com o professor – o que é habitual em todo curso de línguas, mas por outro lado revela a desvantagem de fazer uma pesquisa-ação tão curta e com pessoas desconhecidas. Minha expectativa era de encontrar mais participantes que foram meus alunos na graduação, mas a verdade é que estes acabaram sendo apenas quatro. Amanhã devo tentar estimular mais o debate e me aproximar mais deles para se sentirem menos intimidados. Hoje estava mais preocupada com a temporalização das tarefas que com criar um clima descontraído que desse abertura ao inesperado.

Também senti que podia ter realizado mais atividades de prática de novos expoentes linguísticos, como bem apontou um dos observadores-participantes em seu relatório. Isso é importante em qualquer aula de língua. Eu achava que na primeira aula não teríamos tempo para tantas atividades, mas, no final, a aula terminou mais cedo do previsto porque a turma estava tímida e não houve muita interação entre os participantes.

A partir da aula de amanhã, pretendo inserir gradativamente atividades de análise crítica e reflexiva das legendas como agente de mediação entre duas línguas e culturas, chegando, no último dia, a colocar os participantes no papel de tradutores-legendadores.

AULA Nº 2

DATA: 14/09/2110

Hoje vieram ainda menos pessoas que no primeiro dia: 7. Ontem três alunos tinham me avisado de que hoje não poderiam vir, e quando cheguei a casa tinha dois e-mails de alunos que chegaram atrasados e encontraram o portão do departamento trancado. Mesmo assim, esperava contar com outros alunos que não vieram no primeiro dia. Fiquei preocupada, espero que a quantidade de participantes não continue a cair.

Como nos questionários de autoavaliação de ontem percebi que muitos participantes sentiram que as legendas não tinham ajudado, mas distraído, hoje tentei dar um outro enfoque à leitura das legendas para acostumá-los com este tipo de visionamento.

Inicialmente expliquei qual seria o tema da unidade didática – a juventude e os problemas sociais – e comentei rapidamente qual seria a tarefa final, de maneira a indicar quais seriam os objetivos comunicativos da unidade. Também expliquei que hoje assistiríamos a sequências de um filme colombiano e outro mexicano.

Comecei a aula com uma atividade de relacionar uma série de cartazes de campanhas reivindicativas e educativas do mundo hispânico com os coletivos correspondentes que os publicaram. Para tanto, os participantes deviam ativar estratégias leitoras que requerem o preenchimento de lacunas de informação e a relação entre diversos sistemas semióticos, pois deviam procurar informação tanto no texto – que é constituído por slogans carregados de informação cultural e contextual – quanto nas imagens e nas siglas. Assim como a leitura de material audiovisual legendado (Gorovitz, 2006), a leitura de cartazes implica a participação ativa do receptor, que deve articular informação proveniente de diversos sistemas semióticos simultaneamente. Achei a atividade muito apropriada para ativar essas estratégias, e alguns alunos-participantes mostraram que possuem uma grande habilidade para identificar e relacionar a informação. Porém, percebi que outros tiveram dificuldades. Ao final, conseguimos realizar a tarefa de maneira satisfatória.

Depois, propus uma reflexão intercultural sobre a importância desses cartazes no contexto brasileiro: “Vocês se lembram de ter visto campanhas como estas no Brasil?” “Quais outros temas preocupam o Governo e as organizações brasileiras?” Ainda senti que havia pouca participação, e o debate só começou a aquecer depois que eu e os dois observadores-participantes comentássemos nossas percepções. Poderia pensar que isso se deve à falta de prática dos participantes em lançar um olhar crítico e reflexivo sobre sua própria cultura em comparação com a outra, mas acredito que não foi essa a causa da baixa participação, pois vários dos participantes que vieram hoje já moraram em algum país hispânico ou já estudaram comigo na graduação – e eu sempre invito os alunos a refletirem sobre sua própria realidade. Agora que penso nas possíveis causas da baixa participação, só consigo encontrar uma explicação: preciso propiciar mais um clima de descontração e confiança.

Em seguida, eles discutiram, em duplas ou grupos, a efetividade desse tipo de campanhas. Foram providenciados alguns modelos linguísticos para expressar hipóteses afirmativas ou negativas (PCIC, p. 105, 110-111) e eles tiveram que escrever cinco

afirmações sobre as quais houve unanimidade no grupo. Gostei da atividade porque eles se sentiram à vontade para falar e interagir com os colegas.

Depois passamos às atividades de visionamento. Passei uma sequência de um filme colombiano, primeiro sem áudio, para eles acompanharem lendo as legendas. Mas acho que não foi efetivo, porque eles não souberam responder às perguntas de compreensão da atividade. Quando acrescentei o áudio, eles puderam preencher todos os vazios de informação que ficaram durante o primeiro visionamento. Percebi que eles realmente se distraem quando têm que ler as legendas. No entanto, apenas duas pessoas responderam que as legendas ajudaram; os outros cinco alegaram que ajudaram na compreensão. Esse resultado pode dever-se à efetividade da seguinte atividade, onde as legendas realmente ajudaram.

Chamou minha atenção que, em uma das perguntas, na qual eu esperava que eles refletissem sobre o comentário machista do personagem (relações entre classes sociais, gerações e sexos, PCIC, p. 584), ninguém pareceu ter essa percepção. Só quando eu perguntei se eles não achavam aquilo machista eles concordaram. Acredito que nesse ponto existe menos diferença entre o Brasil e a Colômbia que entre a Espanha e a Colômbia. Por isso eu tinha uma expectativa diferente, por me basear na minha cultura – não só como espanhola, mas também por ser de uma classe social e ter uma experiência pessoal de vida determinada – ao invés de me colocar no lugar deles e tentar partir da sua experiência. No entanto, acho que esse tipo de discussão é positiva – e necessária – para entender as diferenças interculturais entre os diversos países, regiões ou indivíduos.

Também aproveitei a sequência para discutir as peculiaridades pragmáticas dos personagens, que utilizam umas formas de tratamento diferentes às que ditam os livros didáticos de espanhol. Assim, vimos alguns traços do falar e das estruturas sociais da Colômbia.

Na seguinte atividade, pedi que eles procurassem algumas equivalências linguísticas e culturais a partir do visionamento da sequência com legendas. Desta forma, eles descobririam, com ajuda das legendas, alguns valores culturais que estão implícitos na fala dos personagens. Por exemplo, eles descobriram que existe um mesmo ditado na Colômbia e no Brasil e que os colombianos utilizam a palavra '*indio*' com tom depreciativo, como sinônimo de ignorante ou inculto. Aproveitei para

promover a reflexão sobre o preconceito étnico (minorias étnicas e religiosas, PCIC, p. 590), historicamente construído, dos povos, e pedi que eles pensassem se no Brasil existe este tipo de apelativos racistas para falar mal de alguém. Na hora eles não souberam dizer nenhum, mas concordaram com que todas as línguas apresentam este tipo de preconceito.

Eles fizeram uma atividade para trabalhar as formas de tratamento e depois passamos ao segundo filme, desta vez, mexicano. Como já tínhamos feito um visionamento com legendas com o filme anterior, não considerei necessário repará-los para o visionamento completo, com o áudio e as legendas.

A primeira sequência serviu como pretexto para eles levantarem hipóteses sobre o tipo de relação que existe entre os personagens (a unidade familiar: conceito e estrutura, PCIC, p. 556; relações sentimentais, familiares e de amizade, p. 583). Na segunda sequência, eles verificaram se suas hipóteses estavam certas. Minha expectativa em relação a este exercício se cumpriu, pois eles fizeram as hipóteses que eu esperava e depois ficaram surpresos ao conhecer a verdadeira relação entre os personagens. O que fez com que eles imaginassem uma realidade diferente foi a maneira como se relacionavam a nora e a sogra, que os levou a acreditar que a sogra era a empregada da casa. Esta atividade serviu para refletir sobre as formas de tratamento e as relações familiares, tanto no México quanto no Brasil.

Antes de ver a segunda sequência com legendas, pedi que eles traduzissem um trecho dos diálogos. Minha intenção era que percebessem algumas diferenças de registro e que refletissem sobre os tabus do português (QECR, p. 148), que não necessariamente são tabus em espanhol. Minha expectativa se cumpriu, pois os participantes tiveram dificuldade para traduzir uma palavra que no Brasil é tabu (*'culo'*) e outra que expressa preconceito com os homossexuais (*'maricón'*). As soluções apresentadas foram muito diversas, chegando um aluno até a adaptar a tradução por considerar que uma tradução fiel ao sentido seria de muito mau gosto para o espectador brasileiro. Para finalizar, comparamos as versões resultantes com a versão das legendas.

Ainda sobre esta sequência, eles responderam a algumas questões sobre os roles dos membros da família e sobre a linguagem utilizada por eles. Perguntei se eles achavam que essa sequência refletia algum aspecto da cultura mexicana e depois projetei um trecho de um *reality show* mexicano onde pessoas de classe média falavam

de suas relações amorosas e familiares, que eram totalmente diferentes das relações presentes no filme. Acredito que este contraste mostrou a diversidade cultural do México e evitou que os participantes ficassem com uma única ideia fechada da cultura mexicana.

A tarefa final consistiu na elaboração de um cartaz voltado para ajudar algum dos personagens dos filmes visionados (serviços sociais e programas de ajuda, PCIC, p.580-583). Desta forma, eles refletiram sobre os problemas sociais apresentados pelos filmes e empregaram os recursos linguísticos aprendidos. De novo, chamou minha atenção que ninguém deles fez um cartaz sobre a violência de gênero, para mim fortemente presente nos dois filmes. Os temas trabalhados foram gravidez precoce e famílias desestruturadas: dois problemas de grande repercussão no Brasil.

Senti que a atividade de tradução, que por abordar esses temas tabus despertou vários risos, ajudou a criar um clima descontraído e uma maior interação. Espero que amanhã continue desse feito.

A análise dos dados mostrou o seguinte:

Quanto aos conteúdos linguísticos colocados no QA, 7 participantes mencionaram as diferenças nas formas de tratamento (Colômbia, México), 4 colocaram aspectos de léxico, especialmente os qualificativos pejorativos (e os preconceitos étnicos) vistos na aula, e um mencionou os sotaques. Uma participante colocou o conector gramatical *siempre y cuando*.

No que se refere aos conteúdos socioculturais do QA, todos (7) comentaram as relações familiares e os comportamentos entre classes sociais. Uma participante escreveu que *o México é uma sociedade a hierarquias onde os papeis estão bem definidos na sociedade. O machismo e a dificuldade de criar os filhos no México e na Colômbia também foram mencionados por dois participantes. Uma participante falou da gravidez nas adolescentes (no México e na Colômbia) e da falta de creches públicas na Espanha, e outra participante mencionou os problemas da juventude colombiana e o planejamento familiar no caso de famílias com mais dinheiro no México. Houve 4 menções à gastronomia e 3 citaram um produto típico da Colômbia (as arepas).*

Considerarei que alguns dos exemplos colocados pelos alunos-participantes apresentam o risco de fazer generalizações que não se correspondem com a realidade

dos países mencionados. Só uma participante mencionou a existência, no México, de famílias de classe média. Compreendo que as generalizações podem ter sido provocadas pelo questionário, que, ao solicitar exemplos dos países trabalhados, faz com que se façam generalizações. Espero que isso não signifique que eles tenham ficado com essa impressão dos países trabalhados. Acredito que não, pois hoje justamente tive o cuidado de mostrar duas realidades diferentes do México para mostrar a diversidade social do país.

Hoje os RO apresentaram resultados muito positivos com relação à metodologia. Segundo os observadores, a aula serviu para desenvolver a competência intercultural e, desta vez, não consideraram que se promoveu uma visão estereotipada das culturas. Espero que estes resultados se mantenham ao longo do minicurso.

AULA N° 3

DATA: 15/09/2110

Hoje contei com a presença de minha orientadora, que assistiu à aula e depois me transmitiu as impressões dela. Foi importante para mim e para o grupo, pois aproveitei a visita dela para comentar o andamento da pesquisa e lembrar aos participantes que todos eles são uma parte essencial e que existe um acordo e um diálogo entre nós. Talvez graças a esta oportunidade de comentar na aula o próprio processo, um aluno aproveitou para sugerir que mudemos o sistema de preenchimento dos questionários de autoavaliação: ao invés de eu entregar os questionários para eles no fim da aula para eles preencherem ali mesmo, sugeri que todo mundo leve o questionário para preencher em casa. Desta forma, ele acredita que os participantes terão mais calma e cuidado na escolha de suas respostas. Pareceu-me uma ideia sensata, e acrescentei outra alteração: a partir de hoje, passaria a entregar o questionário no começo da aula, para quem quisesse ir anotando coisas, e quem optasse por levar para casa poderia devolvê-lo no dia seguinte. Acredito que esta mudança será favorável à pesquisa, que, por tratar-se de uma pesquisa-ação, deve estar aberta a este tipo de mudanças metodológicas.

Vieram 9 alunos; mais que ontem, o que me deixou mais tranquila. Comecei a aula explicando qual seria o tema de hoje: as migrações. A tarefa final consistiria na

simulação de um diálogo de casal ou família reproduzindo o falar rioplatense. Expliquei que hoje assistiríamos a sequências de um filme espanhol e dois argentinos.

Comecei a aula com um texto de leitura onde uma emigrante argentina conta como é sua vida na Espanha e de quais coisas sente falta de sua terra natal. Aproveitei para perguntar de quais coisas eles sentiriam falta se fossem morar fora do Brasil. Alguns dos participantes já moraram fora e contaram suas experiências.

Depois, fizemos um exercício de relacionar as sinopses dos filmes com seus respectivos títulos e fotogramas legendados. Acho que foi uma boa atividade para apresentar uma ideia prévia dos filmes e preparar os participantes para associar informação de diversos sistemas semióticos.

Em seguida, assistimos a uma sequência do filme espanhol, primeiro sem legendas. Eles tinham que responder a algumas perguntas sobre o que os personagens diziam, mas houve dificuldades para responder. Depois, assistimos à sequência com as legendas e eles puderam responder às perguntas. Neste caso, ficou claro que as legendas ajudaram à compreensão, e o questionário o corroborou: 8 respostas positivas contra 1 negativa.

Aproveitando a presença, na sequência visionada, de dois personagens argentinos e um espanhol, vimos algumas das diferenças que existem entre estas duas variantes da língua e vimos um pequeno texto sobre o uso do pronome 'vos' em alguns países da Hispanoamérica. Praticamos um pouco as formas verbais correspondentes a este pronome em presente de indicativo e em imperativo e depois analisamos as legendas para encontrar algumas equivalências entre o português e o espanhol. Acho que este exercício também auxiliou na compreensão do filme e na aprendizagem ativa de léxico e gramática.

Depois, assistimos a uma sequência de um filme argentino onde se mostram alguns traços da comunidade polonesa de Buenos Aires (presença e integração das culturas e países estrangeiros, PCIC, p. 591). Fiz um exercício de completar frases, neste caso, frases das próprias legendas, e de comparação estrutural entre as legendas e os diálogos originais em espanhol. Também pedi que procurassem duas referências culturais sobre a comunidade polonesa na Argentina que, em meu entender, se perderam na tradução das legendas. Eram dois pequenos detalhes: um, que os judeus bebem o chá

em copo, e não em xícara, como dizia a tradução; e o outro, que as crianças na Polônia brincavam de esconde-esconde, e a legenda traduziu este jogo como ‘de esconder’. Eu, que nunca tinha ouvido esta denominação para o jogo, achei que tivesse sido mal traduzido, mas depois os participantes me disseram que também pode ser chamado assim. A informação do copo não foi identificada por ninguém, mas, quando a apontei, eles perceberam. Portanto, acredito que este exercício foi válido e interessante. Agora acho que, se tivesse colocado a cena mais uma vez, alguém teria encontrado esse pequeno detalhe.

Para terminar, vimos uma sequência do outro filme argentino onde aparecem vários preconceitos sociais, raciais e econômicos. A atividade consistiu em responder a perguntas de compreensão sobre a cena, e primeiro eles assistiram à cena sem legendas e depois com legendas. A partir das respostas, pudemos debater alguns dos preconceitos que existem na Espanha sobre os imigrantes da América Latina, na Argentina sobre os espanhóis e no Brasil sobre outras nacionalidades. O debate foi muito rico, com bons níveis de participação, e acho que, de novo, as legendas ajudaram na compreensão do filme.

Por fim passamos à realização da tarefa final: em grupos, simularam diálogos baseados nos conteúdos vistos na aula. Como um dos observadores-participantes é argentino, tivemos a sorte de contar com seus conhecimentos sobre esta variante da língua.

Os resultados do QA foram bastante ricos quanto aos conteúdos linguísticos: 8 participantes mencionaram as diferenças no uso dos pronomes pessoais (Argentina, Espanha), 9 colocaram léxico pejorativo (referente aos imigrantes sul-americanos na Espanha ou aos espanhóis na Argentina), 7 colocaram exemplos de expressões coloquiais e léxico de Argentina e Espanha. Uma participante colocou a estrutura gramatical *a lo mejor + indicativo* e 2 escreveram que se sentiam capazes de distinguir os usos linguísticos entre os falares dos dois países. Dois participantes fizeram menção às diferenças no uso de formas verbais do passado entre a Argentina e a Espanha. Uma participante colocou diferenças fonéticas entre os dois países. Uma participante incluiu o Brasil nas comparações linguísticas e culturais.

No que diz respeito aos conteúdos socioculturais, 7 participantes mencionaram os prejuízos raciais e 4 falaram dos costumes dos judeus na Argentina (*tomar o chá em*

copo). Uma participante falou da *emigração de jovens argentinos para a Europa, ora por segurança ora para ter melhores salários*, e do fato de os espanhóis não aceitarem os *ditos subempregos, que são deixados para os imigrantes*. Houve uma menção ao *homossexualismo na Argentina e à família tradicional, onde se ocasionam conflitos por causa de prejuízos*. Uma pessoa descreveu o bar espanhol, *onde as pessoas têm uma conversa familiar no meio a muita gente*, e o hábito de *ir de tapas* na Espanha. Também comentou *o liberalismo espanhol*. Uma participante colocou que *os espanhóis são classistas e rejeitam os imigrantes, sobretudo, os que não são brancos*.

De novo, os RO apresentaram resultados ótimos. Segundo os observadores, o material mostrou a diversidade do mundo hispânico e o material propiciou o desenvolvimento da competência intercultural, sem promover uma visão estereotipada das culturas.

Durante a conversa com minha orientadora depois da aula, ela me deu algumas dicas para melhorar a distribuição das cadeiras e propiciar, assim uma integração maior dos participantes, que se sentam formando grupos dispersos. A partir de amanhã, colocaremos as cadeiras em forma de semicírculo. Inicialmente descartei essa ideia por achar que não haveria na sala espaço para um semicírculo de vinte pessoas, mas, realmente agora essa seria a melhor distribuição. Ela também sugeriu que reduza o número de atividades e que dedique mais tempo ao diálogo e ao debate. Ela tem razão, o debate é fundamental para o ensino intercultural. Acredito que na aula de hoje todos os exercícios foram produtivos e importantes à realização da tarefa final, mas talvez podia ter gerenciado o tempo de uma outra maneira para priorizar mais o diálogo. Vou tentar fazer isso na aula de amanhã.

AULA Nº 4

DATA: 16/09/2110

Hoje segui os conselhos de minha orientadora, e acredito que foram acertados. Arrumei as cadeiras em um grande semicírculo e, embora alguns participantes preferiram sentar fora dele, a maioria se adaptou bem à mudança. Por outro lado, desenhei menos atividades de prática linguística e de análise das legendas para garantir um maior espaço para o diálogo e o debate.

Como sempre, comecei explicando o tema e a tarefa final da unidade didática: a aula seria sobre as relações entre meio rural e o urbano e a tarefa final consistiria em escrever no diário um relato sobre choques culturais supostamente ocorridos entre pessoas destes dois meios. Também avisei de que os dois filmes de hoje seriam do Peru e da Argentina.

A primeira atividade foi de compreensão leitora e reflexão sobre os choques culturais que podem ocorrer entre duas pessoas que trocam papéis em um *reality show* da televisão espanhola. Como este tipo de programa também existe no Brasil, os participantes que já assistiram a algum episódio contaram como foi e como se resolveram esses problemas de adaptação. Acho que o tema resultou interessante para os participantes, e a participação foi alta.

Depois, assistimos a uma sequência de um filme peruano. Primeiro liamos a sinopse, para entender o enredo, que é bastante peculiar, e depois passei a sequência sem legendas para eles responderem a algumas perguntas de compreensão. Como não foi fácil responder, depois projetei a sequência com legendas e acredito que elas serviram para facilitar o acompanhamento da história: como na terceira aula, obtivemos 8 respostas afirmativas e 1 negativa na pergunta sobre a ajuda das legendas na compreensão. Aproveitei para falar um pouco sobre o quéchua e as outras línguas oficiais do Peru (política linguística, PCIC, p. 532). Tive a sorte de contar com alguns participantes que já moraram lá e que conhecem bastante da história do país.

Fiz uma pequena atividade para trabalhar formas de expressar arrependimento (PCIC, p. 231) e depois passamos ao segundo filme, o argentino. Eles leram a sinopse e depois assistiram à sequência, desta vez com legendas. Pedi que respondessem às perguntas sobre a sequência, que tinham a ver com o choque cultural produzido entre os personagens e com a identificação de expressões formulaicas entre o espanhol e o português. Para tanto, eles precisaram atentar para as legendas.

Também propus uma análise das legendas para localizar erros de tradução, quase todos relacionados a problemas de registro e de tabus conversacionais. Nesta aula de novo percebemos que existem certos assuntos sobre os quais o brasileiro não é tão específico quanto o hispano-falante. Por exemplo, quando uma pessoa no Brasil diz que precisa usar o banheiro, ela geralmente não especifica o tipo de necessidade que tem. Já o hispano-falante, em uma conversa informal, tem menos pudor em dizer se vai '*mear*'

ou 'cagar'. Por outro lado, vimos que no falar da Argentina também existe algum tipo de preconceito étnico, diferente do colombiano por motivos históricos: os argentinos utilizam a palavra 'chinita' como uma alusão pejorativa de menina. Pensamos em qual recurso seria bom no português para transmitir esse tom depreciativo, e os participantes concluíram que uma opção seria utilizar o diminutivo '-inha' (mulherzinha, garotinha, sujeitinha).

Quando terminamos essa atividade não restava tempo para a tarefa final, portanto decidimos deixá-la como dever de casa. Não sei se essa foi a opção mais apropriada, porque já percebi que muitos não têm tempo para fazer deveres de casa (só dois grupos conseguiram mandar o e-mail que pedi no primeiro dia), mas pelo menos cumpri com meu objetivo para a aula de hoje, que foi deixar mais espaço para o diálogo.

Durante a análise dos QA obtive os seguintes resultados quanto aos elementos linguísticos: uma participante mencionou diferenças no uso dos pronomes pessoais (Peru, Argentina), dois colocaram uma expressão em espanhol que no Brasil é um tabu conversacional e outra escreveu duas expressões coloquiais surgidas no filme argentino. Quatro participantes fizeram menção à situação de multilinguismo do Peru. Os conteúdos gramaticais trabalhados na aula apenas foram mencionados por um participante, que colocou as expressões *si lo llego a saber no vengo / si lo sé no vengo / de haberlo sabido, no habría venido*.

Os conteúdos socioculturais foram: um participante colocou que depois da aula se sentia capaz de reconhecer novos costumes e tradições, uma mencionou que, no Peru, há pessoas que conservam costumes muito antigos, e 3 pessoas falaram da maneira como embalsamam os mortos. Um participante fez referência à maneira como os argentinos se comportam perante situações novas e outra escreveu sobre as diferenças sociais que existem entre o meio rural e o urbano. Também houve uma menção à maneira de se servir à mesa e aos tipos de construções da Argentina (*com elevadores do século passado*).

Os resultados continuaram sendo ótimos nos RO.

Amanhã já é o último dia do minicurso, e pretendo colocar os participantes no lugar do tradutor de legendas. Acredito que a atividade de hoje de análise da tradução preparou eles para pensar no processo tradutório.

AULA Nº 5

DATA: 17/09/2110

Hoje foi a última aula, que pena. Agora que os níveis de participação eram altos e que os participantes estavam interagindo bastante, o curso chegou a seu fim. Espero poder fazer uma edição mais longa no futuro.

Apresente o tema e a tarefa final da unidade didática e avisei de que deixaria os últimos minutos da aula para comentarmos as respostas obtidas pelos grupos aos e-mails que enviaram (ou deviam ter enviado) aos colaboradores da Espanha e da Argentina. O tema de hoje foi a comunicação não-verbal e a tarefa final foi pensar em como traduziríamos um vídeo espanhol onde metade dos diálogos está baseada em gestos. Os dois filmes de hoje eram de Cuba e da Espanha, respectivamente.

A unidade começou com um quadrinho argentino cujos diálogos eles tiveram que escrever com base nas imagens. Este quadrinho nos apresentou alguns gestos próprios da Argentina, e convidei os participantes a refletirem sobre a existência e o significado desses mesmos gestos no Brasil. Eles concluíram que apenas um daqueles gestos é inexistente no Brasil, embora em uma atividade posterior tenhamos descoberto algumas diferenças sutis na realização destes gestos.

Antes de fazer o visionamento de uma sequência do filme cubano, eles tiveram que fazer, a partir do cartaz do filme, uma chuva de ideias sobre a estória e escolher a sinopse do filme entre uma lista de três. Para tanto, eles usaram alguns recursos linguísticos apresentados.

Depois assistimos à sequência, legendada, e pedi que preenchessem a tabela com sua análise de impressões gerais e particulares (baseada no modelo dos culturemas de Poyatos). Como alguns dos itens requeriam certa informação contextual (por exemplo, sobre o clima e as estações em Cuba ou sobre as peculiaridades da fala dos cubanos), forneci dois pequenos textos sobre estes temas. Acho que a escolha da cena foi apropriada para trabalhar diversos aspectos históricos e culturais de Cuba, mas percebi que eles não souberam o que colocar na última parte da tabela, onde se lhes pedia que colocassem hipóteses sobre a cultura cubana. No meu entender, eles tinham informação suficiente para emitir hipóteses como estas: que os cubanos parecem respeitar o espaço do outro, pois há uma distância considerável entre as mesas; que

parecem manter bastante contato visual, a julgar pela maneira como um dos personagens olha o outro, sendo que não confia nele e não está gostando da forma como se intrometeu na vida dele; que os cubanos gostam de sentar nas mesas da sorveteria Coppelia, onde há sempre tantos clientes que é o único local de Havana onde os desconhecidos dividem a mesa; que o Governo cubano não permite ler livros estrangeiros; que em Havana há praças públicas reservadas aos pedestres etc. Mas os participantes disseram que não podiam falar da cultura cubana só a partir daquela cena. Preferi não dar respostas a essa pergunta, pois esse tipo de conhecimento deve ser construído por eles mesmos, a partir de sua cultura, e não pelo professor (Kramsch, 1993). Depois de ver quais conteúdos culturais eles colocaram no questionário de autoavaliação; encontrei alguns exemplos que faziam referência aos aspectos da cultura cubana discutidos durante a aula, como: atividades ao ar livre (sentar para tomar um sorvete em mesas dispostas no espaço externo), repressão política, comunicação não-verbal, possibilidade de compartilhar a mesa com desconhecidos em locais públicos, leitura. Portanto, acredito que a atividade serviu para eles atentarem a esses detalhes, embora não quisessem fazer generalizações sobre a cultura cubana somente a partir daquela breve cena.

A seguinte atividade foi sobre um filme espanhol, e consistiu em identificar quais dos gestos (QCER, p. 130) desenhados na unidade didática apareciam na sequência visionada. Tive que projetar a sequência duas vezes, porque não conseguiram focar nessa informação durante o primeiro visionamento; tal vez eles estivessem lendo as legendas, agora que acostumaram com essa dinâmica. Durante o segundo visionamento eles identificaram os gestos e em seguida refletimos sobre a existência desses gestos no Brasil e sobre a adequação dos enunciados que os acompanhavam nas legendas. Aqui percebemos várias diferenças sutis entre os dois países, e também estabelecemos relações com os gestos da Argentina. Chegamos à conclusão de que alguns gestos são comuns aos três países, outros são inexistentes no Brasil e provavelmente outros são diferentes entre a Espanha e a Argentina.

Por último, assistimos a um vídeo cômico espanhol onde a metade dos diálogos é feita com gestos. A proposta foi que eles interpretassem os gestos e que pensassem na recepção desse vídeo no Brasil: deveríamos deixar os gestos sem traduzir ou teríamos que traduzi-los para garantir a compreensão do vídeo? E como os traduziríamos? O interessante do vídeo é que alguns dos gestos são próprios dos hábitos de consumo de

bebidas dos espanhóis e são incompreensíveis para os brasileiros, que pensam em várias possibilidades. Eu e os observadores participantes ajudamos a interpretar esses gestos, mas houve um sobre o qual não houve consenso. O que para mim era uma máquina cafeteira, para outros era uma frigideira com uma *'tortilla de patatas'*. Eu não achava esse gesto condizente com a realidade, mas agora acredito que eles estavam certos: o gesto simboliza a realidade, mas não necessariamente a reproduz fielmente. Isto foi uma prova da importância de deixar que os participantes descubram e interpretem a outra cultura. Se eu tivesse imposto minha percepção da mesma, eles poderiam ter ficado com uma informação errada, baseada na minha interpretação do gesto, que, com certeza, foi influenciada pela minha experiência de vida: trabalhei em um café, motivo pelo qual aquele gesto me remete ao movimento que fazia ao colocar e tirar o café da máquina. Em suma, eu aprendi com eles um elemento da minha própria cultura. Para mim não pode haver um final mais perfeito para este minicurso que procurava incentivar a construção de terceiros espaços (Kramsch, 1993).

Para finalizar, comentamos os e-mails que os participantes receberam em resposta a suas perguntas sobre a televisão espanhola e argentina. Apesar de que apenas dois dos grupos conseguiram trazer as respostas na aula (um grupo não conseguiu fazer o contato e o outro se comprometeu a compartilhar os resultados conosco quando os receberem), acho que os resultados foram muito satisfatórios, pois escutamos os depoimentos de uma argentina e de uma espanhola. As perguntas dos grupos foram muito pertinentes e as respostas das interlocutoras muito abrangentes e exemplificadas. Aproveitamos os exemplos dados por elas para assistir, brevemente, a alguns programas da televisão espanhola e argentina. As hipóteses levantadas na primeira aula foram desconstruídas e aprofundadas, evitando, assim, a manutenção dos estereótipos apresentados nos filmes assistidos. Todos nós aprendemos aspectos sobre nossas culturas e sobre as dos outros e, portanto, a proposta do aprendente etnógrafo pareceu-me perfeitamente apropriada para o ensino intercultural.

Os QA trouxeram diversos exemplos sobre as peculiaridades linguísticas de Cuba: 4 participantes mencionaram o uso dos pronomes pessoais em Cuba, 3 se referiram à redundância do pronome pessoal no espanhol de Cuba e 7 mencionaram aspectos fonéticos do espanhol de Cuba (*aspiração do /s/ pós-vocálico, diferenciação entre /v/ e /b/*). Dois participantes colocaram léxico novo.

Também obtive nos QA bastantes exemplos sobre aspectos socioculturais da Cuba e da Espanha: 7 participantes fizeram referência aos gestos e à comunicação não-verbal. Uma participante mencionou a censura literária em Cuba, onde *as pessoas não são livres para ler o que querem*, outro escreveu que *o Governo cubano não apoia a arte* e 2 comentaram a repressão política do país. Uma participante falou das diferenças entre o bar espanhol e o brasileiro e houve 4 menções ao fato de que, em Cuba, há *terrazas* onde os clientes sentam onde querem. Uma participante falou do homossexualismo em Cuba e da importância que se dá, na Espanha, ao corpo e à cirurgia plástica.

As respostas dos observadores-participantes foram favoráveis à metodologia utilizada e à abordagem adotada na aula.

Em termos gerais, fiquei muito satisfeita com a progressão e os resultados. Considero que o número de participantes foi perfeito para um curso como este; vinte pessoas teriam sido demasiadas para propiciar a aproximação e a interação do grupo. Também acredito que não me faltarão dados para fazer uma pesquisa consistente.

Queria ter feito com eles uma tarefa de análise de estratégias de tradução para relacioná-las com as estratégias de comunicação empregadas pelo mediador intercultural em interações da vida real, mas percebi que não vai dar tempo. Esta atividade ficou fora, mas espero poder usá-la no futuro, pois acredito que é muito útil ao ensino e aprendizagem de línguas.

Terminamos a aula com agradecimentos, elogios, fotos e promessas de continuidade. Quero destacar o comentário de uma das participantes, que é professora da Secretaria de Educação e expressou um grande interesse em divulgar a proposta e promover o uso de material audiovisual legendado nas aulas de línguas. Ela comentou que existe um grande preconceito no meio dela no que diz respeito ao uso de legendas na língua materna dos aprendentes, chegando, alguns professores, a cobrir as legendas com um lençol quando não é possível desativar a pista de legendas. Espero ter contribuído para a eliminação desse preconceito, não só na escola onde ela trabalha, mas no meio de todos os participantes do curso.

Acho que todo mundo foi satisfeito para casa. Sobretudo eu, que por fim consegui fazer realidade este projeto! Ficarei eternamente agradecida a todos os participantes, aos observadores-participantes e a minha orientadora.

Anexo E: E-mails das colaboradoras externas

E-mail enviado pelo Grupo 1 para colaboradora espanhola:

Hola Angélica. A continuación, te dejo una carta que tenemos que enviar a los contactos de la prof. Helena Santiago en un minicurso que estamos haciendo. Amplexos y bendiciones.

[nome]

Angélica:

Hemos visto una escena de una película que trataba sobre un programa de entrevistas "Hay que leer más" de la película "Kika" de Pedro Almodóvar. La entrevistadora era una anciana que entrevistaba a un autor, cuya entrevista era muy seria y aburrida que hablaba sobre el libro de Nicolas Pierce.

Nos ha llamado la atención en la película los "ánimos" como entrevistaba la vieja al hombre: leyendo el rotero, la entrevista muy monótona y el desinterés de ella para leer, ya que el nombre del programa es "Hay que leer más". De ahí surgió una duda: ¿cómo son estos programas, generalmente, en España? Aquí en Brasil son más divertidos: hay autorio (público) en casi todos, los conductores bromean, etc. Por ejemplo (y lo puedes buscar en YouTube): "Hebe", "Programa do Jô", "Altas horas", "Programa Silvio Santos", "De frente con Gabi" (Marília Gabriela), "Casos de família", "Programa do Ratinho", sin contar las telenovelas brasileñas de gran éxito internacional: "Pantanal", "Xica da Silva", "Doña Bella", "La esclava Isaura", etc.

--

Amplexos e bençãos.

[nome]

Resposta de colaboradora espanhola para o Grupo 1:

Hola [nome]:

Las películas de Almodóvar siempre sacan a relucir algún aspecto de la cultura española para "criticarlo". En este caso la escena que te ha llamado la atención (muy sabiamente) ya que generalmente la gente en España no tiene muchas ganas de leer o en general hay poco interés por la lectura, lo cual me parece que en este caso se refleja en la escena de la película que me estas describiendo. Me imagino la típica mujer que está ahí

preguntando sin ninguna gana, ya que hace el trabajo solamente por dinero y no porque considere la lectura interesante. Un amplio colectivo español está siendo representado por esa mujer. Espero haber aclarado tu curiosidad ¡y siento el retraso en contestar! Cualquier cosa, aquí estoy.

Un cordial saludo.

Angélica

E-mail enviado pelo Grupo 2 para colaboradora espanhola:

¡Estimada Julia!,

¿Cómo estás?

Hoy hemos visto una película en la que se nos presentaba un programa de entrevista. Lo que nos ha sorprendido ha sido el decorado elegido como escenario. Nos pareció muy antiguo. Quisiéramos saber si se suele usar ese tipo de decorado en las casas, en España. Además nos ha llamado la atención el título del programa: "Hay que leer más" y a la vez la entrevistadora decirle, al escritor entrevistado, que no tenía la intención de leer su libro. Nos gustaría saber si las personas son tan directas y espontáneas en tu país. Es decir, ¿sería posible decírselo en un programa realmente?

Aquí, en Brasil, los programas de entrevistas tienen un escenario más moderno y los entrevistadores suelen ser más urbanas en el trato con sus entrevistados, sin embargo no pierden el humor y la espontaneidad.

¡Un cordial saludo! Desde Brasil.

[nomes]

Resposta de colaboradora espanhola para o Grupo 1:

Hola chicas,

A ver, os doy mi visión del asunto....no sé cuánta información necesitais, pero para que podais contrastar lo que os digo, voy a ir por partes y poniendo ejemplos con links de programas actuales de tv, ok? Ah...cualquier cosa que no os quede clara, o si necesitais más explicación, me lo comentais, sin problema ninguno!

Empezamos:

KIKA es una peli del año 93 y ya han pasado algunos años....aunque de todas formas, creo que Almodovar "predijo" bastante bien la telebasura que llegaría unos años después... aunque los títulos de los programas televisivos no son tan evidentes como "Hay que leer más" (ni las tipografías que se usan en las cabeceras tienen ese aspecto antiguo! y ñoño...) sí que hay nombres de programas que ya sólo por el nombre dejan entrever su contenido....como:

"Pasapalabra" (concurso, de juegos de palabras)

"Los desayunos de televisión española" (programa matinal variado, con noticias, entrevistas, actuaciones musicales, trucos de belleza o salud, cocina....)

"La ruleta de la suerte" (concurso)

"Espejo público" (programa de reportajes)

"Informe Semanal" (programa de reportajes de temas de actualidad, que se emite 1 vez a la semana)

"Saber y ganar" (concurso con preguntas de todas las disciplinas: ciencia, arte, historia, cultura...)

"Las mañanas de cuatro (Cuatro es el nombre de la cadena...y es un programa largo, de mañana, con varios apartados: noticias, corazón, consejos de salud, recetas de cocina...)

"60 minutos" (programa de 1 reportaje extenso, de 1 hora sobre un tema de interés general)

En cuanto a programas de libros hay uno ahora en la tv que se llama "Página 2", os paso un link para que veais que es una estética mucho más actual...normalmente para hacer los programas de libros más amenos incorporan un personaje público, conocido al que se le pregunta por sus gustos en cuanto a la lectura, que recomiende un libro, cuál se está leyendo actualmente, su libro favorito....etc. Os dejo un link, y ya vereis que las entrevistas se hacen casi siempre en diferentes escenarios: en un parque, en la playa, en un salón...aquí os dejo tres links, pero en youtube podeis encontrar un montón:

<http://www.youtube.com/watch?v=PTanvwUI9qM>

<http://www.youtube.com/watch?v=PZl6zKJ6naU>

<http://www.youtube.com/watch?v=0TN7ZK8x7xg>

En cuanto a lo que preguntais sobre la espontaneidad...a ver.... creo que aunque yo personalmente me considere muuuuuuuuuuuuuuy espontánea (jajaja), hay ciertas convenciones que en televisión no se suelen traspasar....aunque un presentador sí podría decirle a su entrevistado que no se ha leído el libro....sería muy raro (y se consideraría bastante grosero) que le dijera que no se lo piensa leer nunca... también depende del contexto, de la relación entre ambos y de si es un programa en clave de humor o no. Lo normal sería que le dijera "no he tenido tiempo de leerlo" . Me entendéis?? Por ejemplo, hay un programa (BUENAFUENTE) que lleva el nombre del propio presentador (ANDREU BUENAFUENTE) que se emite en horario nocturno actualmente y en el que el presentador entrevista a gente conocida (escritores, músicos, economistas, políticos.....) SIEMPRE con HUMOR... y en el que él se permite decir muchas verdades (podríamos decir ser muy espontáneos, aunque en realidad está todo bastante atado a un guión en clave de humor). Os paso un par de links con entrevistas a escritores:

ENTREVISTA A UN ESCRITOR QUE ha escrito sobre la CRISIS (el libro se llama "La crisis ninja"): <http://www.youtube.com/watch?v=1U-j2mIwOpE>

ENTREVISTA A UN ESCRITOR / DIRECTOR....ya vereis...con mucha broma....y un tono bastante "atrevido" <http://www.youtube.com/watch?v=Towu0L2Un1Y>

Aunque hay mucha "telebasura" (si quereis os puedo pasar también links, porque es la que más abunda!!!)...justamente estos dos programas que os pongo creo que son de lo mejorcito que tenemos ahora mismo en España....

Cualquier cosa que necesiteis: aquí estoy....

Espero haber contestado vuestras preguntas y que os sirva....

Mucha suerte en vuestros estudios y muchos besos a mi queridísima amiga del alma Helena!

Julia

E-mail enviado pelo Grupo 3 para colaboradora argentina:

Hola:

Soy alumna de Helena Santiago y ella me dijo para te enviar un email que vos ayudaría en nuestro trabajo.

Hemos visto una escena de la película *Historias Mínimas*, de Carlos Sorín. En esta película muestra a un programa de televisión que es un poco exagerado, este programa es un concurso, hay 3 participantes, un presentador y una secretaria un poco rara y hasta fea que lleva ropa de cowgirl y unas botas horrorosas y rosas. Ella habla durante el programa para hacer anuncios, pero al leer parece un robot. No tenía platea, pero había sonidos de aplausos.

Las participantes son mal vestidas y no están arregladas para se presentaren en la tele, son mujeres sencillas.

En la hora del sorteo tienen que girar una ruleta, pero cuando le tiran no muestra nada más que las caras de las participantes. Eso parece a mí algún tipo de trampa.

En Brasil hay programas de concurso por la tele, pero son mejor elaborado que este de la película, hay participantes, platea que participa del programa dando palpites, hay anuncios cuando un cuadro termina y otro empieza y no a todo instante.

Las secretarias del plato son bonitas, escotadas y muy arregladas, y normalmente se quedan bailando en el plató mientras ocurre las pruebas, los premios de la película eran cosas sencillas, utensilios del hogar, mientras aquí sortean casas, carros y dinero.

¿Hay programas así en tu país, tan exagerados como el de la película?

¿Vos importaría explicar nos cómo son los programas en general de tu país?

Gracias por tu ayuda.

Resposta de colaboradora argentina para o Grupo 3:

¡Hola! Los programas de televisión de Argentina no son todos iguales.

En los canales de Bs As, que son los que más producción tienen, los programas son más modernos.

Los decorados son con muchos plasmas (monitores) y luces LED. Los conductores son más glamorosos para vestirse y los participantes van muy bien arreglados para la ocasión. Tanto en cómo se visten como en el maquillaje hay mucha producción.

Las secretarias, en general llevan muy poca ropa, lo que hace que sean una atracción para el público masculino.

Los conductores promocionan muchos productos todo el tiempo, como medicinas y aparatos para hacer gimnasia.

Siempre hay público, para aplaudir o reírse en los momentos en los que haga falta. También acá los premios son importantes, como plata, casas y autos.

Pero en los programas de canales del interior del país es todo más sencillo, más parecido a la película, aunque no tan exagerado.

Los conductores y participantes están más normales, no tan producidos. Los premios son electrodomésticos, entradas al cine, una torta o una cesta de productos comestibles.

No tienen tanta audiencia, así que no hay tantos anunciantes publicitarios interesados en promocionar en esos espacios. Y tampoco tienen público en vivo.

En esa escena de Historias Mínimas se representa a un programa de un pequeño canal del interior del país. Pero está un poco exagerado.

Espero que te sirva mi descripción. Si necesitas algún dato más, ¡no dudes en escribirme!

¡Saludos!

Eloisa

Anexo F: As cinco unidades didáticas empregadas no minicurso

Actividades de previsionado:

1. Lee este correo electrónico enviado al director de una cadena de televisión pública española y contesta a las preguntas.

Estimado Sr. Director:

Le escribo para expresarle mi preocupación por la penosa programación de su cadena, que cada día emite más programas basura, en los días y horarios más variados. Le agradecería que me explicase por qué una televisión con una trayectoria de excelencia como la suya ahora se dedica a hacer programas de contenidos superfluos cuyo interés principal reside en si se le va a ver algo a la escotadísima presentadora. Si se trata de ganar audiencia, a lo mejor deberían pensar más en la función social de los medios de comunicación y ofrecer más programas culturales para ver en familia y para todos los públicos, ¿no le parece?

Entiendo que vivimos en una sociedad morbosa que disfruta con los cotilleos que nos cuentan los medios sobre la familia real o sobre personajes famosos sin oficio ni beneficio, pero lo que no me entra en la cabeza es que cada vez nos queden menos programas de calidad en la televisión. ¿Le importaría explicarme cuáles son los criterios de selección de contenidos de su cadena? ¿No cree que deberían emitir más documentales, películas y debates de contenido social con personas civilizadas?

Teniendo en cuenta la cantidad de programas ridiculizantes y sensacionalistas que proliferan en todas las televisiones, me gustaría que reflexionase sobre la necesidad de mantener una televisión de calidad para informar, formar y entretener a la sociedad. Ya tenemos suficiente telebasura.

Un cordial saludo,
Juan Rivas Toledo

- a) ¿Cuál es la finalidad del texto? ¿Es un correo formal o informal?
- b) ¿Qué fórmulas utiliza el autor para atenuar sus quejas? Señálalas en el texto.
- c) ¿De qué tipo de programas crees que habla el autor? ¿Cómo es la televisión en tu país? Coméntalo con tus compañeros.

Podéis empezar las frases así: **Normalmente/generalmente...**

- d) En grupos, imaginad que vais a escribir una carta al director de una cadena de televisión de vuestro país. Preparad algunas preguntas que os gustaría hacerle.

2. Vas a ver una escena de la película *Kika* (1993), de Pedro Almodóvar, que transcurre en un programa televisivo titulado "Hay que leer más". Primero, leed los subtítulos en portugués e intentad imaginar:

A la entrevistadora y el entrevistado. El decorado. El tipo de programa. Lo que comen

SUBTÍTULOS EN PORTUGUÉS

200:09:12,752 --> 00:09:17,883
Esta tarde, nosso convidado é Nicholas Prisse... jornalista e escritor americano... que acaba de publicar seu primeiro romance em espanhol... chamado "Apaixonei-me por um farsante".
300:09:18,391 --> 00:09:20,621
Não sei se li direito. É "Pierce".
400:09:21,127 --> 00:09:25,655
Não me dou bem com nomes estrangeiros.
500:09:26,399 --> 00:09:30,859
-Coma um chouriço. -Não, obrigado.
600:09:32,371 --> 00:09:34,669
Eles vêm de Castilla La Mancha, como eu. Estão ótimos.
700:09:35,541 --> 00:09:36,838
Há quanto tempo vive na Espanha? Há 4 anos. Vim fazer uma reportagem sobre casas.
800:09:37,076 --> 00:09:40,204
Escrevia para revistas americanas sobre casas, viagens... e acabei gostando do país... Sobretudo, de uma mulher, com quem me casei. Então, fiquei.

1600:10:10,543 --> 00:10:13,273
Não há lugar melhor que a Espanha.
1700:10:14,847 --> 00:10:19,648
No prefácio de seu livro, você alerta aos maliciosos... que esse romance não é autobiográfico.
1800:10:20,219 --> 00:10:24,019
Não, mas admito que tem um pouco de minha vida.
1900:10:24,724 --> 00:10:28,285
Eu ia dizer isso. Por exemplo: sua mulher, que descanse em paz... também morreu como a do romance.
2000:10:29,395 --> 00:10:31,522
2100:10:31,764 --> 00:10:34,733
No seu livro, o marido dela é escritor como você. Entre os escritores há uma certa tradição em matar as esposas. É mesmo? Eu não sabia.
2200:10:35,067 --> 00:10:37,695
William Burroughs atirou em sua mulher... e Louis Althusser estrangulou a dele.
2300:10:38,337 --> 00:10:42,171
2400:10:42,675 --> 00:10:47,112
2500:10:47,847 --> 00:10:49,337
2600:10:50,116 --> 00:10:52,607
2700:10:52,885 --> 00:10:55,513
2800:10:55,788 --> 00:11:00,452
Que horror! Não os conheço. Não são espanhóis, são?

Actividades durante el visionado

3. Vamos a ver la escena. ¿Qué aspectos os han sorprendido? ¿Os habías imaginado cosas muy diferentes? Podéis usar expresiones como:

"Me ha sorprendido / extrañado/ llamado la atención que bebieran..."
"Me había imaginado un decorado menos..."

¿Te has dado cuenta de que hay un error de traducción en los subtítulos? Se trata de un error fonológico debido, probablemente, a que el traductor no distingue la pronunciación de la c y la z (las pronuncia como s) cuando van delante de las vocales e, i. Es decir, pronuncia de la misma forma "coser" y "cocer"; "casar" y "cazar". ¿Quieres intentar encontrarlo?

Imaginad que estáis en el programa de televisión "Hay que leer más", pero con un tercer personaje: un brasileño. En grupos, pensad en cómo reaccionaría el brasileño ante las siguientes situaciones:

- Cuando la entrevistadora le ofrece chorizo.
- Cuando la entrevistadora le recomienda que se busque una mujer y se case.
- Cuando la entrevistadora le dice que España es el mejor país de todos.

- b) ¿Qué consejos le daríais a un brasileño que va a ir de vacaciones a España para evitar posibles conflictos?

4. Ahora, vamos a ver una escena de *Historias mínimas* (2002), de Carlos Sorín, que también transcurre en un plató de televisión. Responde a las preguntas.

- a) ¿Por qué les ponen las caras en un corazón cuando van a decir las letras?

b) Escribe cinco frases sobre el programa utilizando las siguientes expresiones y coméntalas con tu compañero.

Por ejemplo: *Lo emocionante de "Casino Multicolor" son las caras de las concursantes.*

Lo...	gracioso ridículo absurdo interesante bonito emocionante curioso	del presentador del decorado de las concursantes de las azafatas del programa del técnico los premios	es... son...
-------	--	---	-----------------

c) ¿Qué les pasa a las concursantes? Relaciona las fotos con lo que les pasa a los personajes y completa las frases.



1. Se ha puesto agresiva porque _.
4. Se ha puesto muy contenta cuando _____.
2. Se ha puesto a llorar mientras _____.
5. Se ha quedado decepcionada porque _____.
3. Se ha puesto nerviosa cuando _____.
6. Se ha puesto triste porque _____.

d) ¿Conoces los platos del restaurante? Lee cómo los han traducido en los subtítulos y discute con tus compañeros si habría otras traducciones más cercanas a la cultura brasileña. Te damos algunas pistas sobre el modo de preparación.

ESPAÑOL	SUBTÍTULOS	PISTAS
Patitas a la Villeroy	Frango	à milanesa
Matambrito tiernizado con salsa criolla	Matambre com molho	à vinagrete
Solomillo de cerdo hecho en su propio jugo	Carré de porco no seu próprio suco	lombo
Costillitas a la Riojana	Costelinhas a la Riojana	com batata e linguiça picante
Suprema Maryland	Suprema Maryland	Peito de frango à milanesa
Puchero de gallina	Puchero de galinha	Caldeirada
Minilomito con fritas	Mini bife com fritas	Filé mignon

¿Sabías que los platos típicos son unos de los referentes culturales más difíciles de traducir? Hay platos que ya son internacionalmente conocidos, como la paella o la *feijoada*, pero, en ocasiones, es necesario explicar a los extranjeros lo que hay para comer. Dada la "intraducibilidad" de estos elementos, tenemos que recurrir a adaptaciones que les den una idea aproximada de los ingredientes principales y de la forma de preparación.

¿Te han parecido muy raros los platos del restaurante? ¿Hay alguno que no pedirías? Aquí tienes una lista con varios platos típicos de España y de Argentina. Relaciona los nombres con las descripciones. ¿Se comen en Brasil?

PLATOS Y PRODUCTOS	DESCRIPCIÓN
Mollejas 	Pierna de cerdo curada.
Criadillas 	Nombre gastronómico que reciben los testículos de cualquier animal de matadero.
Morcilla 	Apéndice carnoso situado al principio del intestino de los animales que se forma por infarto de las glándulas.
Jamón serrano 	Trozo de tripa de cerdo, carnero o vaca rellena de sangre cocida que se condimenta con especias y cebolla y a la que suelen añadirse otros ingredientes como arroz, piñones y miga de pan.

Actividades de previsionado

1. Estos carteles defienden causas diferentes. Identifica el colectivo u organización que los publicó y completa las frases.

- a) La RNMA **se opone a que...**
- b) La Asociación La Calle **exige que...**
- c) El Comité para la Defensa de los Derechos de la Mujer **advierte que...**
- d) Las Juventudes Socialistas de España **nos desafía a...**
- e) La Organización SERJOVEN **ofrece orientación a...**
- f) El movimiento de Integración y Liberación Homosexual **hace un llamamiento a la sociedad para que...**



Un mensaje de:    
Igualdad legal para todas las parejas
www.movilh.cl

2. ¿Recuerdas haber visto campañas como estas en tu país? ¿Incluirías algún otro problema social importante? _____.
3. ¿Crees que estas campañas van a cambiar las cosas? Coméntalo con tus compañeros. Puedes utilizar fórmulas como las del recuadro.

SI CREES QUE NO...	
Por más que + SUBJ...	...no + FUTURO.
Aunque + SUBJ...	

SI CREES QUE TAL VEZ...	
Si + INDICATIVO...	...FUTURO.
Siempre y cuando + SUBJ...	

Por ejemplo: -Yo creo que, **por más que** lo intenten, **no conseguirán** acabar con la discriminación contra los homosexuales.

-Pues yo creo que, **siempre y cuando dirijan** bien la campaña, **lo conseguirán**.

Escribid cinco afirmaciones sobre las que estéis de acuerdo:

1. Creemos que la campaña de _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

Actividades durante el visionado

4. Vamos a ver una escena de la película *María llena eres de gracia* (2004), una coproducción EE UU-Colombia dirigida por Joshua Marston. Primero la veremos **sin audio**. Contesta a las preguntas.
 - a) ¿Cómo se despiden las amigas? _____.
 - b) ¿Cómo crees es el tratamiento entre Juan y María? ¿Formal o informal? ¿Por qué? _____.
 - c) ¿Sabes cómo se llama lo que comen? En Colombia recibe uno de estos tres nombres: **panqueca / arepa / tortilla**.
 - d) ¿Por qué no quiere Juan vivir en casa de María? ¿Crees que su actitud es común?
 _____.

5. Ahora, vamos a ver la escena **con sonido**. Responde a las preguntas.

- a) ¿Qué pronombre personal utilizan para dirigirse el uno al otro?
¿Crees que el traductor se confundió?

_____.

Lee la siguiente información sobre las formas de tratamiento de Colombia:

En Colombia coexiste el uso de los pronombres de segunda persona *tú*, *vos* y *usted*, dependiendo de la región de donde proceden los hablantes. En Bogotá, por ejemplo, se da un fenómeno conocido como *ustedeo*, y que consiste en utilizar el pronombre *usted* para dirigirse a alguien de confianza, sea un familiar, un amigo o un compañero de trabajo. Para expresar respeto o formalidad hacia el interlocutor, los hablantes emplean recursos como el vocativo *señor/a* al inicio de la oración y, en algunas ocasiones, el *tú*. Pero la elección de los pronombres también depende de la clase social y el género de los interlocutores: las mujeres de clase alta casi siempre se tutean, mientras que las de clase baja se ustedean; los hombres siempre se ustedean, pues tutear entre hombres es visto como algo muy cursi.

- b) Juan dice un refrán que no ha sido traducido. ¿Cuál es? ¿Cómo lo traducirías al portugués? _____

- c) Escribe las palabras en español correspondientes, según los subtítulos, a:

Idiota _____ Perdedor _____.

Busca estas palabras en este diccionario colombiano:
<http://www.jergasdehablahispana.org/?pais=Colombia&palabra=indio&tipobusqueda=1>

¿Qué significan estos insultos exactamente? ¿Por qué crees que los tradujeron así?

6. Escribe estas frases utilizando el pronombre *tú*.

- a) ¿Por qué no se quiere casar conmigo?

- b) Juan, ¿usted me ama? _____

- c) Míreme a los ojos y dígame que me ama.

- d) Por Dios, Juan, ¿qué clase de persona es usted?

- e) ¿Usted se va a casar con alguien que no lo ama?

- f) ¡Cállese!

7. Vamos a ver dos escenas de *Amores Perros* (2000), una película mexicana de Alejandro González Iñárritu.

Responde a las preguntas sobre la primera escena:

- a) ¿Qué tipo de relación crees que hay entre ellas? ¿Cómo se tratan?

_____.

- b) ¿Por qué crees que Susana no lleva al niño a la guardería?

_____.

- c) ¿Crees que Concha está enfadada? ¿En qué lo notas?

_____.

8. Antes de ver la segunda escena con subtítulos, traducid, en grupos, estos diálogos:

<p>OCTAVIO: ¿Sabías que en Guadalajara, cuando nace un bebé, los doctores le meten un dedo por el culo?</p> <p>SUSANA: ¿Para?</p> <p>OCTAVIO: Para ver qué van a ser de grandes. Mira, si el niño pega patadas, es que va a ser futbolista. Si está grite y grite, es que va a ser mariachi, y si está risa y risa es que va a ser maricón.</p> <p>SUSANA: Y si son niñas, ¿qué les hacen?</p> <p>OCTAVIO: Ah, a esas les metemos el dedo hasta que cumplan dieciocho.</p> <p>CONCHA: Ya, Octavio, ¡ya! Deja de decir tonterías.</p>	
--	--

Comparad vuestra traducción con los subtítulos. ¿Habéis encontrado grandes diferencias entre las dos versiones? ¿A qué crees que se deben?

9. Responde a las preguntas:

a) Hay dos palabrotas que se utilizan mucho en México. En portugués aparecen como *maldito* y *cretina*. ¿Cuáles son?

_____ y _____.

b) ¿Qué tipo de relación une a los personajes?

c) Define los papeles sociales de cada uno: función en la casa, deberes y responsabilidades, jerarquía...

SUSANA: _____.

CONCHA: _____.

OCTAVIO: _____.

RAMIRO: _____.

d) ¿Crees que la escena refleja algún aspecto de la cultura mexicana?

_____.

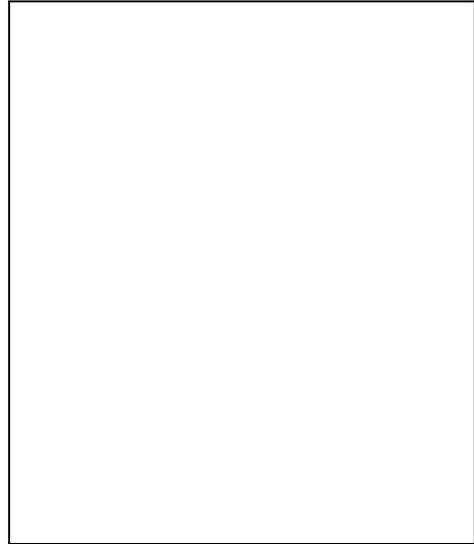
10. Vamos a ver un fragmento del programa mexicano *Amo en el DF* (http://www.tal.tv/video.asp?Submit.x=148&Submit.y=41&Submit=Submit&url_video=792). ¿Qué diferencias has notado entre estas personas y la de la película?

Actividades de posvisionado

11. ¿Crees que las escenas que hemos visto reflejan la existencia de problemas sociales? En parejas, formad un colectivo para ayudar a estas personas. Elegid un nombre para vuestro grupo, elaborad un cartel y escribid un folleto informativo con cinco consejos.

Consejos:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Actividades de previsionado:

1. Lee el texto y contesta a las preguntas.

GENTE ONLINE

Viernes 10 de Septiembre de 2010

Bárbara Durand "**Quiero volver a vivir en la Argentina**"

Fue una de las modelos *top* de los 90, y hace dos años que se fue a vivir a España junto a su familia a causa de la inseguridad. Ya lejos de las pasarelas y con el mismo encanto de siempre, pasó sus vacaciones en Bariloche, planea abrir un local de productos argentinos en Madrid, pero desea regresar pronto para que sus hijos puedan crecer en nuestro país.

Hace dos años abandonó "*la casa de sus sueños*" en Pilar por un departamento ubicado en La Moraleja -un coqueto barrio de Madrid-, que los primeros dos meses estuvo amueblado sólo con colchones. Reemplazó la inseguridad de la Argentina desmembrada por las crisis económica y política de fines del año 2001 por la perfección y el orden de las urbes europeas. Dejó sus amigos, parte de su familia y su tierra para emigrar junto a su marido y sus hijos. Pero este año decidió regresar para pasar sus vacaciones en San Carlos de Bariloche. "*Desde que llegué, recibí una sobredosis de afectos y comí muchos asaditos* -comenta-. *Aproveché para ver a toda mi familia, que extraño horrores*".

Bárbara se fue a vivir a Europa, como muchos, en busca de la tranquilidad que perdió: "*Es que acá están acostumbrados a tomar precauciones, a vivir con miedo, con los ojos en la nuca para evitar que los roben o los secuestren. En cambio, en España, las cosas funcionan y se vive bien, lo único que falta son los amigos, los afectos. El primer año fue muy difícil, sufrí una depresión muy grande. Yo decía ¿qué hacemos acá? Si tenía trabajo, mi casa, todo. Me quería volver*".

Hoy la ex modelo está sin trabajo porque finalizó el contrato que la vinculaba a Disney. "*La compañía hizo una reestructuración y, como el programa que yo conducía era muy caro, se necesitaba achicar costos. Hoy sueño con poner un bolichito en Madrid para llevar cosas de acá. Me encantaría armar un rinconcito argentino en España*", explica entusiasmada.

A los 35 años, se dedica a estudiar inglés y francés, y reparte su tiempo entre sus hijos, la casa y el gimnasio. "*En España, las noticias sobre la Argentina son tremendas. Recuerdo que hace un mes me llegó una nota en el cuaderno de comunicaciones del colegio de mis hijos acerca de una campaña solidaria para juntar alimentos, ropa y juguetes para nuestro país. Pensé: ¿qué nos pasó? Fue un momento terrible*", comenta con tristeza.

- a) ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos de su vida en España? ¿Crees que acabará volviendo a Argentina? ¿Por qué?
- b) ¿Qué palabras del texto crees que son características del habla y la cultura argentina? Coméntalo con tus compañeros.
- c) ¿Has vivido alguna vez en el extranjero o te gustaría hacerlo? ¿Qué echabas de menos o echarías de menos de tu vida en Brasil?



2. Vamos a ver tres fragmentos de películas diferentes. Intenta relacionar los fotogramas de las películas con el título y la sinopsis correspondientes. Después comprobarás si has acertado.

Películas:

1. ***Abrazo partido*** (2003), de Daniel Burman
2. ***Lugares comunes*** (2003), de Adolfo Aristaráin
3. ***Reinas*** (2005), de Manuel Gómez Pereira

Sinopsis:

Fernando Robles es porteño, ya ha cumplido los sesenta y es profesor de Literatura. Está casado desde toda la vida con Liliana Rovira, una asistente social española algo menor que él. Se quieren, se respetan, son leales. Ninguno concibe la vida sin el otro. Pedro, su hijo, vive en Madrid. Emigró hace años y tuvo éxito: abandonó sus inclinaciones literarias y descubrió que la computación le hace ganar muy buen dinero. Esta renuncia a su vocación provoca una relación conflictiva con su padre.



Un joven judío trabaja junto a su madre en una mercería de una galería de Once y está iniciando los trámites para conseguir la ciudadanía de Polonia e irse a vivir a Europa. Esta película cuenta su historia, la de los diversos personajes que habitan la galería, y la de su padre, que hace varios años se fue a luchar en la Guerra de Yom Kippur, y que ahora vuelve a reencontrarse con su hijo.



El destino de cinco mujeres les ha reservado una fantástica sorpresa: sus hijos están a punto de contraer matrimonio en la primera boda gay de la historia de España y todas van a coincidir en la celebración. En el habitual contexto de nervios, prisas e imprevistos que rodean una boda, descubrimos a Ofelia, la madre protectora e invasora que es capaz de abandonar su negocio en Argentina para instalarse en Madrid en casa de su hijo; a Reyes, la madre egoísta a la que le preocupa más su carrera de actriz que su propio hijo; a Nuria, mujer inestable y promiscua que se comporta con su hijo como una amiga; a Magda, la menos maternal de todas las madres y a Helena, una juez firme y rigurosa.



Fotogramas:



Actividades durante el visionado:

4. Vamos a ver una secuencia de *Reinas* donde Ofelia cena con su hijo y el prometido de su hijo. Primero la veremos **sin subtítulos**. Extrae la siguiente información:

a) Ofelia elogia tres cosas de la cena: _____,
_____, y _____.

b) Ofelia critica una cosa de la cena: _____.

c) Ofelia se levanta para buscar: _____.

d) ¿Cómo dirías esta frase en portugués?

Ha dicho que mañana haría la comida: _____
_____.

e) Completa lo que le dice el hijo de Ofelia a Miguel.

Vos _____ un problema de afecto con tu madre y _____ con la mía.

¿Ya conocías esta forma de dirigirse a alguien? ¿Es formal o informal?
Coméntalo con tus compañeros y después leed este
Lee la siguiente explicación para saber más sobre el tema:

El uso del pronombre *vos*, conocido como 'voseo', es característico del español rioplatense (hablado en Argentina y Uruguay), aunque también es frecuente, con variaciones, en otros países de hispanoamérica, como Paraguay, Chile, Colombia y Bolivia. El *vos* rioplatense es equivalente al *tú* de España, es decir, se utiliza en situaciones informales de comunicación. Si el verbo que lo sigue es regular y está en presente de indicativo o en imperativo, presentará las siguientes terminaciones:

Presente Imperativo

Vos cantás Cantá!

Vos comés Comé!

Vos escribís Escribí!

f) ¿Cómo dirías esto en español rioplatense?

Pedirle a tu madre que se tome la pastilla de la tensión.

_____.

Acusar a tu pareja de tener demasiado miedo al compromiso.

_____.

Preguntarle a tu amigo por qué no bebe cerveza.

_____.

g) Con ayuda del contexto, di a qué crees que se refieren las palabras de la columna de la izquierda:

ESPAÑOL	DEFINICIÓN	EQUIVALENTE EN PORTUGUÉS
Vajilla		
Pichón		
Apenas		
Agarrársela con alguien		
Ponerse los pantalones		
Sudaca		
Tío		
A lo mejor		

Ahora, comprueba tus respuestas y añade en la columna de la derecha la traducción utilizada en los **subtítulos**.

5. Vamos a ver una escena de *Abrazo partido*. Responde a las preguntas.

a) ¿Cómo se llama a las personas de Polonia? _____.

b) ¿Qué documentos necesita Ariel para conseguir la nacionalidad?
_____.

c) Completa las frases que dicen en español y compáralas con la traducción al portugués. ¿Qué diferencias estructurales encuentras entre las dos lenguas?

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
_____ de la heladera _____ no duela la garganta.	Tiro da geladeira para não me dar dor de garganta.
Si _____ das...	Se me der os papéis...
No, pero _____ ser útil.	Não, mas pode ser útil.
¿Qué _____?	O que está fazendo?
Yo _____ quemo, ¿sí?	Eu queimo para você.
Pero _____ delante mío.	Mas faça isso na minha frente.

d) Vamos a ver la escena otra vez, prestando especial atención a los subtítulos. Hay dos informaciones culturales que, tal y como están traducidas, podrían pasar desapercibidas para el espectador brasileño. Una tiene que ver con lo que suelen beber los judíos y la otra con los juegos infantiles de Polonia. ¿Sabrías decir cuáles son? ¿Por qué crees que las tradujeron así? _____

6. Para terminar, vamos a ver una secuencia de la película *Lugares comunes* donde Fernando y Liliana salen a tomar algo con su hijo y su nuera. Primero la veremos **sin subtítulos**. Responde a las preguntas.

a) ¿Qué dicen sobre la educación de los niños en la escuela y en casa?

b) ¿En qué trabajan su hijo y su nuera? ¿Están contentos con su trabajo?

c) ¿En qué sitios ha vivido Liliana? ¿De dónde se siente?

c) ¿En qué tipo de establecimiento están? Describe el lugar, el ambiente y a las personas.

Ahora, vuelve a ver la escena **con los subtítulos** y completa tus respuestas.

Actividades de posvisionado

7. Comenta con tus compañeros los siguientes aspectos:

- ¿Has estado en establecimientos parecidos? ¿Dónde?
- ¿Crees que hay diferencias en la educación de los hijos entre España, Argentina y Brasil? ¿A qué colegios van? ¿Quién los cuida en casa?
- Fernando habla del contraste entre sudacas y gallegos. ¿A quiénes se refiere? ¿Existen este tipo de designaciones en Brasil?

8. En parejas, preparad un diálogo de pareja o familia utilizando vocabulario o expresiones que hemos visto del español rioplantense.

Puede ser sobre uno de los siguientes temas:

- trabajo
- mudanza a otro país
- educación de los hijos
- visita inesperada de un pariente

Actividades de previsionado:

1. Lee el texto sobre el programa televisivo "Me cambio de familia", un *reality show* emitido por la cadena española Telecinco. Responde a las preguntas.

Una urbanita y una humilde mujer de campo intercambian papeles



Telecinco
Emisión 14.02.10
22:45 h.

Una emprendedora mujer de Madrid, de posición acomodada, con dos hijos de 9 y 4 años, que trabaja en el mundo de la moda y reivindica un papel activo de la mujer en la sociedad y el ámbito profesional, y una granjera de un pequeño pueblo de Huesca, con dos hijos de 17 y 21 años, acostumbrada a ocuparse de todas las labores del hogar y a la sencillez del ámbito rural, son los perfiles de las mujeres que intercambiarán su hogar y su familia en el segundo especial de "Me cambio de familia", que Telecinco ofrecerá el domingo, a partir de las 22:45.

Pilar, la mujer de Madrid, dice: "Siempre he tenido fortuna personal y casi siempre he tenido servicio". Urbanita por encima de todo, Pilar vive sin aprietos económicos. Asegura no poder vivir sin servicio y su trabajo le permite dejarse ver en las fiestas más chic de la ciudad. Se define como una mujer acostumbrada a hacer lo que quiere, le da mucha importancia a la estética, es poco dada a madrugar y a las rutinas y su individualismo está por encima de sus obligaciones como madre y ama de casa. "Para mí el programa es una experiencia vital. Quiero ver cómo me desenvuelvo y reafirmarme o no en cosas que pienso", ha explicado Pilar.

Gloria, la mujer de Huesca, ha dicho: "Estoy acostumbrada a madrugar. Trabajo y en casa todo lo hago yo." La vida de Gloria está marcada desde primera hora de la mañana por el trabajo en la granja, las rutinas y las tareas de la casa que realiza en solitario, ya que su marido es de los que creen que esas cosas no las hacen los hombres. Se define como una mujer de pueblo, que se siente abrumada por la agitada vida de la ciudad. Está acostumbrada a vivir con muy poco dinero y es feliz así. Gloria afronta la experiencia como un descanso en su rutina: "Llevo una vida tan dura y sacrificada que me apetece ser otra mujer durante un tiempo, pero me preocupa la persona que va a ocupar mi lugar".

En "Me cambio de familia", dos mujeres intercambian sus roles para adaptarse a las normas y rutinas que siguen los habitantes de otra casa desconocida durante los primeros siete días y poner en práctica sus valores y costumbres en un entorno familiar totalmente opuesto al suyo durante la segunda semana. En todo este tiempo, las mujeres no tienen contacto alguno con sus verdaderas familias, ni disponen de dinero propio, tarjetas de crédito ni teléfono móvil.

Concluida la experiencia, las dos parejas mantienen una reunión para hacer balance de la experiencia e integrar -si lo consideran procedente- nuevas dinámicas para mejorar la convivencia y las rutinas domésticas.

- a) ¿Qué quiere decir Pilar cuando comenta que no puede vivir sin servicio?
- b) ¿Qué tipo de trabajo crees que hace Gloria en la granja?
- c) ¿Quién crees que va a sufrir un mayor choque cultural? ¿Por qué?
- d) ¿En Brasil hay un programa como este? Cuenta si has visto algún episodio.

Actividades durante el visionado

2. Vamos a ver una escena de la película peruana *La teta asustada* (2009), de Claudia Llosa. Aquí tienes la sinopsis.

Sinopsis

Fausta es una joven que sufre el mal de la teta asustada, una extraña enfermedad que transmite el miedo y el sufrimiento de madres a hijos a través de la leche materna. Como su progenitora fue violada durante la época del conflicto armado entre el Gobierno y el grupo terrorista Sendero Luminoso (1980-1992), Fausta vive en una burbuja de traumas y miedos que la hace repeler cualquier contacto con hombres (excepto con los miembros de su propia familia). A pesar de que el enfrentamiento entre los militares ya acabó, ella decide hacer lo mismo que las mujeres de la época: introducirse un tubérculo en la vagina para alejar a los violadores. Al morir su madre, Fausta tiene que buscarse un trabajo para pagar el entierro.

Primero veremos la escena **sin subtítulos**. Responde las preguntas.

- a) ¿Qué tipo de ataúdes presenta la señora? Completa la tabla.

PARA LOS...	PORQUE... (qué hay escrito/dibujado)

- b) ¿Qué soluciones le propone la señora de la funeraria a Fausta?
 _____.
- c) ¿Cuál es la moneda de Perú? _____.
- d) ¿Cuál es la forma de tratamiento entre la madre y la hija?
 _____.
- e) ¿Qué dicen sobre el pastel? _____.
- f) ¿Qué están haciendo con el cadáver de la madre? ¿Por qué lo hacen? ¿Crees que es una práctica habitual en la familia?
 _____.
- g) ¿De qué trabaja la tía de Fausta? _____.
- h) ¿Qué mala noticia le da a Fausta la señora que ha abierto la puerta? _____.

Comprueba tus respuestas viendo la escena **con subtítulos**.

3. ¿Sabes en qué lengua cantan? Es una de las lenguas oficiales del Perú. ¿Cuáles son? _____.

Lee la siguiente información sobre el Perú:

El Perú es un país multilingüe, donde se estima se hablan una cincuentena de lenguas como maternas (las cuentas van desde 43 lenguas a más de 60, según la división dialectal que se considere). La más extendida es el español, que en el Perú se conoce como castellano, ya que el 80,2% de los habitantes lo consideran su lengua materna. Este es seguido por las lenguas indígenas, principalmente las lenguas quechuas (13,2% en conjunto) y el aimara (1.8%).

4. Cuando Fausta se entera de que no va a recibir el adelanto que necesita para pagar el entierro de su madre, ¿crees que habrá pensado? Marca las frases que podría decir.

- a) Sabiéndolo, no venía.
- b) Si lo llevo a saber, no vengo.
- c) Si lo sé no vengo.
- d) Si lo sabré no venía.
- e) Si lo sabía no vendría.
- f) De haberlo sabido, no habría venido.

5. Ahora, vamos a ver una escena de *Rancho aparte* (2007), una película del realizador argentino Edi Flehner. Aquí tienes la sinopsis:

Había una vez, en un lugar llamado Nogolí, un rancho de paredes de barro y piedra, donde vivían Tulio y Susana. La vida transcurría con rutinas. Fuera de allí todo era extraño, distinto, inconveniente, peligroso... En otra ciudad lejana llamada Buenos Aires vive Clara, hermana de Tulio, tía de Susana con sus rutinas, sus rencores y sus pequeñas compañías cotidianas.

Responde a las preguntas.

a) Hay varias cosas que Tulio y Susana no conocían. ¿Cuáles son?

_____.

b) A Clara le sorprenden algunos comportamientos de sus parientes, ¿cuáles son? _____.

c) ¿Crees que esa oposición tan marcada entre tradición y modernidad sigue existiendo en muchas regiones de Argentina? ¿Y en Brasil? ¿Qué opinas tú sobre eso? ¿Crees que eso es un problema o te parece que es algo normal?

6. Vamos a verla otra vez. Presta atención a los subtítulos para buscar las siguientes equivalencias formulaicas:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
	Alô!
	Como você está?
	Entre.
	Meu Deus!
	Estou indo.
	Não acredito.
	Vamos!
	Pronto.
	Onde se enfiou?
	Sei lá!

Actividades de previsionado:

1. Aquí tienes una historieta de la dibujante argentina Maitena. Intenta imaginar lo que dicen en cada viñeta y compara tu versión con la de tus compañeros. ¿Ha habido muchas diferencias en las intenciones de los enunciados? ¿A qué crees que se deben?



(Maitena, Mujeres alteradas 4, Buenos Aires, Editorial Atlántida, 1990, p. 27)

Ahora, comparad vuestras versiones con el texto original. ¿Hay algo que os haya extrañado o sorprendido?

¿Quién dijo que lo que más nerviosa te pone del supermercado son los precios...?



(Maitena, Mujeres alteradas 4, Buenos Aires, Editorial Atlántida, 1990, p. 27.)

Actividades durante el visionado:

2. Vamos a ver una escena de la película cubana *Fresa y chocolate* (1994), de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío. ¿Qué te sugiere el diseño del cartel? ¿Sobre qué crees que puede tratar la historia? Haced una lluvia de ideas.

Puedes utilizar expresiones como estas.

Por ejemplo:

A juzgar por la expresión facial de los personajes, **creo que** trata sobre...

EXPRESIONES PARA HACER CONJETURAS A PARTIR DE ALGO	
A juzgar por...	...creo que...
Por...	...imagino que...
Si tenemos en cuenta...	...supongo que...
	...parece que...



LLUVIA DE IDEAS

Te presentamos tres sinopsis. ¿Cuál crees que es la de la película?

Sinopsis:

- Tres personajes mantienen una intensa y conmovedora relación de amistad en medio de prejuicios e incomprensiones sobre la homosexualidad en la Cuba de 1970. David, un universitario miembro de la Juventud Comunista, se hace amigo de Diego, un artista homosexual, que entra en contradicción con el sistema establecido. En medio se cruza la vecina de Diego, una mujer madura y agobiada por la soledad.
- Comedia satírica sobre la vida en Cuba. Un atípico cortejo fúnebre y un camión cubren el mismo recorrido, aunque con muy diferentes cometidos. El cortejo debe cumplir un nuevo y ahorrativo plan estatal de traslado de difuntos. El camión realiza su ruta habitual.
- La película describe la lenta evolución de Cuba, del régimen de Batista a la revolución de Fidel Castro. Son cuatro narraciones que refuerzan el ideal comunista frente al capitalismo. A lo largo de estos episodios, Cuba se libera de sus dependencias políticas para reafirmar su identidad, singular e independiente, con sus contradicciones y esperanzas.

3. Durante el visionado, intenta anotar información sobre el ambiente y los comportamientos de las personas.

ANÁLISIS DE LA ESCENA	
IMPRESIONES GENERALES	IMPRESIONES PARTICULARES <i>Comportamientos verbales y no verbales</i>
Ambiente rural o urbano:	Distancia entre las personas y objetos:
Interior o exterior:	Contacto visual:
Ambiente formal o informal:	Modales:
Cantidad de personas:	Características del habla:
Ubicación de las personas (de pie, sentadas...):	Momento del día:
Otras:	Día laborable o festivo:
	Época del año:
	Zona peatonal o abierta al tráfico:
	Ambiente (agradable, ruidoso...)
	Otras:
HIPÓTESIS SOBRE LA CULTURA CUBANA:	

Información que te puede ser útil:

El clima de la isla de Cuba es subtropical durante todo el año, temperaturas medias de 25°C, y unos 300 días de sol al año. La costa oriental es más calurosa que la occidental. La temporada de lluvias abarca de mayo a octubre, y es especialmente fuerte en los meses de septiembre y octubre. La estación seca, de enero a abril, es la más fresca en cuanto a temperaturas. En el otoño (de agosto a noviembre) a veces se producen huracanes y fuertes tormentas tropicales, pero se suele avisar a la población con suficiente antelación.

El español cubano comparte la mayoría de las características del español caribeño, entre las que podemos destacar:

-Predominio del tuteo, si bien existe algún resto de voseo en el oriente de la isla. El pronombre de respeto *usted* es usado para denotar respeto y distancia entre los interlocutores.

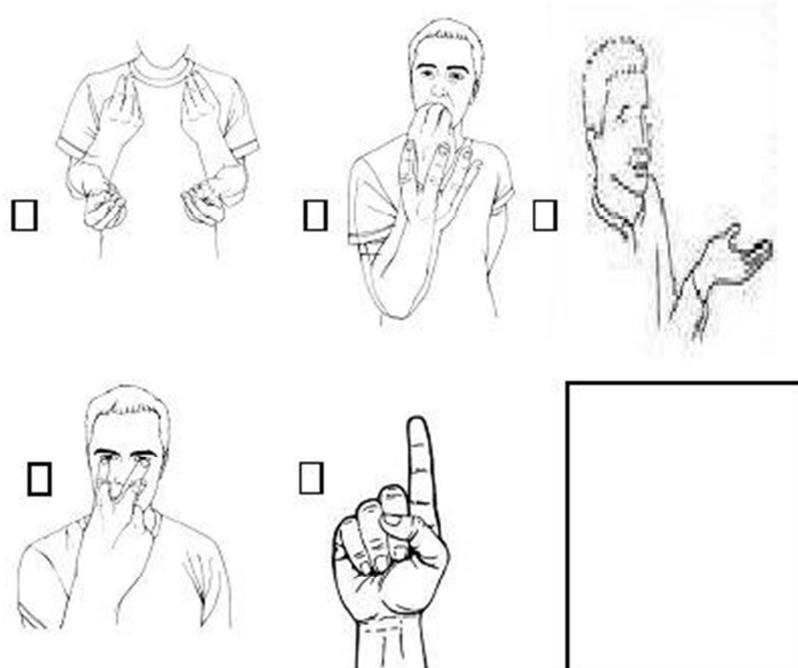
-Es común la inserción redundante de los pronombres sujeto en la oración: *Susana dice que mañana **ella** no va a venir.*

-Aspiración de la /s/ posvocálica.

4. Ahora vamos a ver una escena de *Todo sobre mi madre* (1999), de Pedro Almodóvar. La película trata sobre una madre, Manuela, que acaba de perder a su hijo y siente la necesidad imperiosa de avisar al padre, que hace años que desapareció de su vida.

En la escena que vamos a ver, Manuela va con su amiga Agrado a pedir trabajo en un centro de reinserción social.

Aquí tienes algunos gestos utilizados por los españoles. Marca los que son utilizados por Agrado y dibuja el que falta. Por el contexto, ¿qué crees que significan? ¿Aparece alguno en el cómic de Maitena?



5. Mira los fotogramas donde aparecen y di si esos gestos se utilizarían con esas expresiones en portugués. En caso negativo, ¿qué cambiarías, el gesto o el enunciado?



6. Ahora vamos a ver un vídeo del grupo de humoristas españoles Splunge. Primero, intenta completar las frases a partir de la información visual. Después, piensa en los problemas que tendrías para traducir el vídeo al portugués.

ESPAÑOL	PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS
-Perdone, ¿me puede traer la... (_____)? -¿Quiere la... (_____)? -sí. -Un segundo, que estoy con la... (_____) -No se preocupe, que yo... (_____) -¿Quiere que mientras le invite a... (_____)? -No, no, no, que luego tengo que... (_____) -Oiga, ¿me puede poner a mí un... (_____)? -Un segundo, que estoy con la... (_____) -Ya, pero es que tengo un poco de... (_____) -Ya, bueno, pero está este señor antes que quiere la... (_____) -No, no se preocupe, que yo no tengo... (_____) -Y que me va a pagar con... (_____) -Sí, pero cuando me traiga la... (_____)	

<p>-Bueno, un segundo, que estoy con la... (_____)</p> <p>-No se preocupe, yo no... (_____)</p> <p>-Pero acuérdesese de mi... (_____) ¿eh?</p> <p>-Oye, perdona, ¿podrías bajar un poquito el...? (_____) Que es que me está dando el chorro y me estoy quedando... (_____)</p> <p>-Ya, y de paso nos traes dos... (_____)</p> <p>-Dos más de... (_____)</p> <p>-Ay, cómo se nota que no tienen que... (_____)</p> <p>-Enseguida se las llevo.</p> <p>-¿Cómo que enseguida? Si no me ha traído todavía mi... (_____)</p> <p>-Sí, y yo la... (_____)</p> <p>-¿Pero usted no me ha dicho que no tenía... (_____)?</p> <p>-No, no, no. Yo no...</p> <p>-Oye, que yo tampoco tengo... (_____)</p> <p>-Vamos, que cuando acabes con la... (_____) le pones a este señor su... y me traes mis dos...</p> <p>-Lo que sí que te pido es... (_____)</p> <p>-¿A usted no le importa que baje un poquito... (_____)? Es que la chica se está quedando... (_____)</p> <p>-No, no, no, ningún problema, si yo no... (_____)</p> <p>-Pero un momento, es que usted, entre la... (_____)</p> <p>y lo de que tiene que reducir el... (_____)</p> <p>se le está amontonando el trabajo y a mí no me llega mi... (_____)</p> <p>-Y, cuando puedas, ¿me preparas a mí la... (_____)?</p> <p>-Sí, pero después de mi... (_____)</p> <p>-Pero yo también quiero mi... (_____)</p> <p>-Por favor, baja el... (_____)</p> <p>-No, no, no, por favor.</p> <p>-Bueno, ¡a ver, a ver!</p> <p>-Lo que sí les pido es un poco de... (_____) ¿eh?</p> <p>-Cuando yo termine de... le llevo a usted su... (_____), que tiene un poquito de... (_____)</p> <p>Y antes le llevo a usted su..., que me va a pagar con... (_____)</p> <p>Y después bajo un poquito el... (_____), que están ustedes todos... Y luego le llevo a usted sus dos... (_____) Porque no tienen... (_____) Y tampoco tienen que... (_____)</p> <p>-¿No es así?</p> <p>-Sí.</p> <p>-¿No ven cómo hablando se entiende la... (_____)?</p>	
---	--