

POTENCIALIDADES DA SÉTIMA ARTE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO ESPANHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOUZA, Fábio Marques¹ - UEPB/PG-USP

Resumo

Nossa preocupação com a maneira como o ensino de línguas pode preparar o aluno para situações reais de comunicação, com vistas a promover a alteridade e a interculturalidade tem nos levado a buscar caminhos que propiciem aos estudantes aguçar suas sensibilidades para o impacto que a diferença cultural exerce o processo comunicativo. Neste intuito, em nossas pesquisas, temos relacionado cinema e educação de forma a apresentar algumas possibilidades para o uso da sétima arte em processos educativos. Iniciamos nosso trajeto refletindo acerca da sociedade contemporânea, submersa em imagens, sons e movimentos. Na sequência, discorremos a respeito dos vários usos do cinema e vídeo na escola e compartilhamos algumas experiências no desenvolvimento de oficinas na educação básica para o trabalho mediado pelo cinema. A maior parte dos alunos participantes das oficinas relatam a visão do Espanhol-Língua Estrangeira como “chave de acesso” para o mercado de trabalho, crença acompanhada pela visão de que esta língua, por ser próxima do português, é fácil de ser aprendida. O cinema, considerado pela perspectiva sociocultural da qual comungamos como um artefato semiótico mediador, tem se mostrado como uma ferramenta potencializadora, proporcionando aos participantes uma forma pluricultural de perceber o mundo e a si mesmos.

Palavras-chave: Cinema. Ensino de línguas. Sétima arte.

Introdução

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologia, passou a ser reconhecido como “a sétima arte” e se apresenta como uma das mais ricas e completas manifestações artísticas que o ser humano já teve a capacidade de desenvolver; isto porque o fazer cinematográfico engloba todos os demais processos de criação artística já vividos (música, dança, pintura, escultura, teatro e literatura).

Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. O filme reúne extraordinário número de informações nas

¹ *Doutorando em educação* (FE-USP). Professor de Língua Espanhola na UEPB/Monteiro. E-mail: fabiohispanista@gmail.com

diferentes áreas da experiência. As discussões sobre o cinema – ao longo do tempo – têm se encaminhando por diversos focos: o da indústria, das artes, das invenções, do entretenimento.

Adentramos a sala de projeção e somos envolvidos num emaranhado de imagens e sons que atinge nossa alma, expondo nossas paixões, frustrações, desejos, inquietações. Uma breve análise pela trajetória do cinema nos revelará que, desde a década de 1960, a sétima arte vem passando por uma mudança de abordagem e tem se transformado em um dos mais fortes canais de comunicação e significação sociocultural. Neste sentido, Turner (1997), ao nos apresentar o cinema como prática social, nos alerta para o fato de que compreender um filme não é essencialmente uma prática estética; é uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura.

Ao pensarmos no cinema a partir do tema arte e entretenimento na contemporaneidade, devemos levar em consideração que ele vai além da projeção do filme e constitui um complexo sistema constituído por elementos como a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, as locações, os atores, a produção, as interpretações, as conversas depois do filme, dentre tantas outras coisas.

Almeida (1994) cita a sala de projeção como o local de encontro entre os que produzem e os que o consomem o cinema. Para ele, trata-se do momento estético em que um objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relaciona-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção.

Com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada, desde a educação infantil ao ensino superior, como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra.

Diante do exposto, nosso objetivo neste trabalho é apresentar as contribuições do cinema para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Neste intuito, iniciamos nosso trajeto refletindo acerca da sociedade contemporânea, submersa em imagens, sons e movimentos. Na sequência, apresentamos os vários usos do cinema e vídeo

na escola, e compartilhamos algumas experiências no desenvolvimento de oficinas na educação básica para o trabalho mediado pelo cinema.

A sociedade submersa em imagens, sons e movimentos

É inegável a presença das imagens, sons e movimentos em nosso cotidiano. Já é consenso entre vários estudiosos que o cinema não nasceu mudo, mas em meio a narradores, explicadores, conferencistas, conversas, cantorias, enfim, em uma grande intersemiose. Neste ponto, damos destaque à compreensão da importância do montador na construção dos sentidos em meio ao emaranhado de signos que compõem uma cena. O próprio cinema nos tornou mais conscientes disto, por exemplo, quando nos apresentou Elizaveta Svilova restaurando o tempo em *O homem com a Câmera* (VERTOV, 1929). Atualmente, a produção e a circulação de imagens se dão de forma interativa e dinâmica.

As linguagens audiovisuais têm presença marcante na produção cultural contemporânea, o que pode ser observado desde a propaganda até a sofisticada produção cinematográfica contemporânea. São vários os gêneros que utilizam a linguagem audiovisual como ferramenta essencial: filmes, telenovelas, vídeos, minisséries e videoclipes, os quais estão cada vez mais presentes em nossa cultura e tecnologicamente mais sofisticados.

É inegável a revolução causada pela Internet na produção e circulação da linguagem audiovisual. A teia de alcance mundial mudou nossa forma de acesso à informação; a maneira de concebê-la (de forma hipertextual e multimodal); nossa forma de entretenimento e o panorama educacional. Cabe destacar também que a internet possibilita ao usuário a possibilidade de desempenhar um papel ativo, de emissor criador de conteúdo audiovisual e não somente o tradicional consumidor de conteúdo. Diante da gama de possibilidades para criação e consumo de produtos audiovisuais, faz-se necessário sensibilizar o espectador para compreender os vários discursos presentes nos produtos culturais transmitidos pela mídia:

Principalmente [pela] televisão, objeto popular de consumo, canal ideal para a propagação da cultura de massa. E também o cinema, uma forma complexa de fazer arte que difere das tradicionais em diversos aspectos. Sem a intenção de fazer um julgamento preconceituoso, faz-se necessário realizar uma leitura mais crítica dessa linguagem cada vez mais sofisticada. É conveniente rever o modo como enxergamos a comunicação de massa, a fim de que possamos participar, de forma politizada, desse processo de produção e consumo (DI CAMARGO, 2009, p. 28).

Vários estudiosos destacam as potencialidades da sétima arte no processo educativo. Napolitano (2003, p. 11-12), por exemplo, comenta que o trabalho com o cinema pode auxiliar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Neste sentido, Trevizan (1998, p. 85) cita que o filme congrega informações nas diferentes áreas da experiência humana e por isso deve ser utilizado, nas escolas, com o um instrumento didático. A autora destaca ainda o papel valioso desta mídia na formação de novas gerações.

Os vários usos do cinema e vídeo na escola

Em artigo acerca do vídeo na sala de aula, Moran (1995, p. 27) destaca que este dispositivo auxilia ao bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. O pesquisador argumenta que as mídias aproximam a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional.

Em publicação posterior, o autor nos apresenta vários usos do vídeo em sala de aula. Como usos inadequados, temos o vídeo-tapa-buraco; vídeo-enrolação; vídeo-deslumbramento e o vídeo-perfeição. Como possibilidades desejáveis de utilização o pesquisador relaciona o vídeo como sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção, avaliação, espelho e interação/suporte de outras mídias. Comentaremos, a seguir, cada uma dessas categorias elencadas.

Para ele, o “vídeo-tapa-buraco” ocorre quando exibimos um vídeo para sanar um problema inesperado, como, por exemplo, a falta do professor. O autor argumenta que “usar este expediente eventualmente pode ser útil, mas se for feito com frequência desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula” (MORAN, 2003, p. 25).

O “vídeo-enrolação” aconteceria com a exibição de um vídeo sem muita relação com o conteúdo que está sendo estudado. Nesta situação, o alunado até pode não reclamar na hora e ser coautor do mau uso, mas sabe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula.

Outra situação seria o “vídeo-deslumbramento”, que ocorre quando o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo se empolga e passa vídeo em todas as aulas, esquecendo

outras dinâmicas mais pertinentes, neste caso, “o uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas” (MORAN, 2003, p. 25).

Situações negativas causadas pelo professor que sempre questiona todos os vídeos possíveis, apresentado defeitos de informação ou estéticos, são consideradas pelo autor de “vídeo perfeição”. Segundo ele, as obras sempre serão representações e, no caso dos “vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los, junto com os alunos, e questioná-los” (MORAN, 2003, p. 25).

Outra forma indesejada de utilização consiste no “só vídeo”, quando o professor não explora o material, ficando na mera exibição, sem discussão e nem integração com outros assuntos da aula.

Dentre as propostas desejáveis de utilização, o autor apresenta o “vídeo como sensibilização” como um dos mais importantes na escola: “um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria” (MORAN, 2003, p. 26).

O “vídeo como ilustração” tem o potencial de reunir muitos contextos, na maioria das vezes distantes da realidade do aluno, em uma só mídia e permite exemplificar e/ou complementar o que é visto em sala de aula, auxiliando os alunos na compreensão de cenários desconhecidos, de outros tempos históricos. Neste sentido, “a vida se aproxima da escola através do vídeo” (MORAN, 2003, p. 26). O pesquisador argumenta que um vídeo pode trazer para a sala de aula realidades distante dos alunos, como, por exemplo, a Amazônia ou a África.

Outra rica possibilidade é o “vídeo como simulação” já que nos permite ilustrar a aula de forma mais sofisticada, por exemplo, “o vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e muitos recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore – da semente até a maturidade – em poucos segundos” (MORAN, 2003, p. 26).

O “vídeo como conteúdo de ensino”, parte do pressuposto de que a mídia pode abordar temas direta ou indiretamente. Ao apresentar o “vídeo como produção” o autor subdivide esta categoria em três itens: a) como documentação, registro de eventos, aulas, estudos do meio, experiências, entrevistas, depoimentos; B) Como intervenção: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma trilha

sonora ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados, “assim como ele interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações, contextos mais próximos do aluno” (MORAN, 2003, p. 26); c) como expressão, como nova forma de comunicação, adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens:

As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar ao máximo a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna como um meio contemporâneo, nova e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assistir a eles (MORAN, 2003, p. 26).

Outra proposta seria a do “vídeo como avaliação”, o que inclui os alunos, o professor, e o processo de ensino aprendizagem. O autor destaca também o “vídeo-espelho”, nele, “vejo-me na tela para poder compreender-me, para descobrir meu corpo, meus gestos, meus cacoetes” (MORAN, 2003, p. 27). Esta categoria permite a análise do grupo e dos papéis de cada um, para acompanhar o comportamento individual, do ponto de vista participativo, para incentivar os mais retraídos e pedir aos que falam muito para darem mais espaço aos colegas. O autor argumenta também que o vídeo-espelho é de grande utilidade para o professor se ver, examinar sua comunicação com os alunos, suas qualidades e defeitos.

A última possibilidade apresentada seria a do “vídeo como interação/suporte de outras mídias”, nela o autor destaca o vídeo como suporte da televisão e do cinema e a interação do vídeo com outras mídias, como o computador, celular, videogames, internet.

O espanhol para o brasileiro: *a ilusão de competência espontânea*².

Creencia muy común es en este Brasil cristiano
que el idioma castellano
se parece al portugués.
Y en seguida hemos de ver que en verdad son parecidos...
Por ejemplo noz es nuez, fome es hambre y bode es chivo.
Y no lo tomen en broma que yo ni quito ni pongo:
llaman pomba a la paloma y a la laucha camundongo.
Nojo es asco, frango es pollo y una oruga taturana,

² Expressão cunhada por Celada (2002, p.39).

y como la salsa es molho, es batina la sotana.
(...)
¡Sí, Señores, ya lo ven! El idioma castellano
se parece al portugués,
como el chino al italiano
y como el ruso al japonés.

(Autor desconhecido, *apud* ABIO, 2005)

Adotamos esta epígrafe por seu caráter chistoso, mas temos consciência que a diferença entre o português e o espanhol vai muito além do plano lexical e, portanto, assim como Celada (2000, p.41; 2002, p. 37), não compartilhamos da concepção de que ter acesso a uma língua estrangeira é somente ter acesso às palavras. Porém, durante muito tempo a prática pedagógica brasileira foi guiada por uma visão contrastiva entre o Português e o Espanhol e que até hoje orienta a publicidade de escolas de línguas com situações “curiosas” acerca de equívocos de vocabulário em conversas de hispânicos com brasileiros. Foi nesse contexto que Becker (1945) criou a palavra heterossemântico para referir-se ao falso cognato que, na tradição do francês e do inglês seria falso amigo. O hispanista argumenta: “não são falsos amigos. Amigo falso é um traidor, enquanto que heterossemântico significa que a semântica é diferente”³.

Pioneiros na difusão do espanhol no Brasil como os professores Antenor Nascentes (1934) e Idel Becker (1945) difundiram uma relação de “proximidade” e “facilidade” na aprendizagem de E-LE por brasileiros, compatível com as teorias conhecida até aquele momento, essa difusão pode, em alguma medida, ter contribuído para que esse conceito perdure até hoje, uma vez que temos conhecimento do fato de que um fato assumido como verdade demora para ser desmistificado na memória coletiva dos sujeitos envolvidos. Atualmente, porém, essa concepção é considerada como equivocada por pesquisadores da área (CELADA & GONZÁLEZ, 2000, p.37).

Diversos pesquisadores da Linguística Aplicada afirmam que a cultura de aprender Língua Estrangeira (LE) do aprendiz baseia-se em teorias implícitas que são compostas por fatores como crenças, motivações, memórias, intuições e imagens, dentre outros (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1999). Os motivos pelos quais a sociedade brasileira procura aprender uma língua estrangeira mantêm-se, de forma geral, restritos à simples busca pela inserção no mercado ou à ascensão profissional no mundo dito “globalizado”.

³ Idel Becker, em entrevista de 07/10/93, concedida a Amaral (1995, p. 13 – vol. anexo).

Em uma pesquisa etnográfica de cunho qualitativo que realizamos⁴, com alunos de um Centro de Estudos de Línguas do interior do Estado de São Paulo, por meio da análise dos dados coletados com os participantes em formulários e entrevistas semiestruturadas, observamos que muitos desses aprendizes estudavam espanhol apenas porque, segundo seu imaginário, quem tem domínio de uma língua estrangeira tem chave de acesso ao mercado de trabalho e, já que, como constatamos também no estudo citado, o contato com a língua inglesa na grade curricular da escola pública foi frustrado, uma alternativa para ter um emprego melhor seria a língua espanhola, pois poderia inserir-se no Mercosul com facilidade. Essas visões estão representadas na imagem 1:



Imagem 1: Saber língua estrangeira significa ter emprego e ascensão financeira. (SOUZA *et al*, 2006, p.391)

Podemos perceber no discurso dos aprendizes uma visão de Língua Estrangeira enquanto “chave de acesso” ao mercado de trabalho e ao status social:

Por que o espanhol? Por que o mercado de trabalho é muito exigente e espanhol é a segunda língua mais falada. Karina⁵, 17 anos.

Faço espanhol pra ter um conhecimento a mais no currículo. Maria Júlia, 16 anos.

Sigo estudando espanhol porque quero completar o curso e, no final, pegar meu diploma. Ana Carolina, 17 anos.

Esse estudo possibilitou-nos conhecer outras crenças desses aprendizes, como a de que o espanhol, por ser uma língua próxima à língua portuguesa, é fácil de ser aprendida:

⁴ (SOUZA *et al*, 2006).

⁵ Visando a proteção da face, os nomes dos aprendizes são fictícios.

Eu escolhi o espanhol porque, das cinco línguas que têm aqui, eu acho que o espanhol é mais fácil. Izabel, 14 anos.

Eu escolhi o espanhol porque eu achei que fosse uma língua fácil e gostosa de se falar Marcos, 16 anos.

Eu gosto do espanhol, porque é uma das línguas mais fáceis. Kamille, 14 anos.



Imagem 2: A diferença entre aprender espanhol e outras línguas estrangeiras. (SOUZA *et al*, 2006, p.393)

Levando-se em conta um imaginário que impõe o estudo de línguas como uma necessidade essencial na contemporaneidade, o grupo pesquisado procura aprender espanhol, pois, segundo esse mesmo imaginário, na concepção da maioria desses alunos esta é uma língua que demanda pouco esforço do aprendiz.

Ampliando nosso foco do grupo estudado naquela ocasião para a representação da língua espanhola para a maioria dos brasileiros, contaremos com as idéias de Celada (2002). Para referir-se a esse fato, a autora apresenta o raciocínio: “espanhol – língua parecida – língua fácil – língua espontânea = portunhol” (2002, p.17).

Essa ilusão de uma competência espontânea preconiza o portunhol como uma interlíngua sem muita preocupação de evolução. Este caminho traçado da língua materna à língua alvo foi definido por Selinker (1972) como interlíngua, vocábulo utilizado para designar o sistema lingüístico não-nativo usado pelo indivíduo que aprende outra língua. Uma conceituação contemporânea seria a proposta por Cruz (2004, p. 27): competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta na sua produção, marcada pela

variabilidade em um trajeto com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até sua etapa final.

Celada (2002) cita a assinatura do Tratado de Assunção, firmado em 26/03/1991 (instrumento jurídico fundamental do Mercosul), como o divisor de águas entre a primeira e a segunda cena da recepção do espanhol pelo brasileiro. A ilusão da competência espontânea, predominante na primeira cena e frequentemente acompanhada pela pergunta “*Estudar espanhol!? Precisa mesmo?*”, vem sendo submetida a negações que a submetem a uma posição de língua veicular (da sociedade, de troca comercial) e que, portanto, precisa ser estudada.

Geralmente, o aluno que decide estudar o espanhol “pela facilidade” vê-se frustrado à medida que descobre que as diferenças entre o português e o espanhol vão além do plano lexical; muito antes de perceber as discursividades solicitadas nas produções em uma e na outra língua ele já se depara com muita dificuldade nas diferenças fonéticas e do sistema pronominal.

Além da falsa ilusão de que, pelo fato de falar português, já se é meio falante de espanhol, outro problema que permeia a difusão do espanhol no Brasil diz respeito, como já destacamos neste capítulo, à adoção do espanhol da Espanha como modelo. Estudos como os de Bugel (1998) e Irala (2004) demonstram que predomina no imaginário dos aprendizes brasileiros certa rejeição às variantes do espanhol hispano-americano e o desejo pelo espanhol “puro”, “culto” da península ibérica.

Os fatos delineados pelos estudos citados embasam as noções cristalizadas de “certo” e “errado” e perpetuam o preconceito linguístico que gera a dicotomia “espanhol da Espanha” e “Espanhol da América”, além do imaginário de um centro legislativo da língua, o controle “*in vitro*” exercido pela *Real Academia*.

Ainda hoje sofremos as consequências das relações entre discurso colonial e discurso linguístico (CALVET, 2005) e, independente da variante de espanhol adotada em nosso território, temos que encarar o fato de que aqui se desenvolverá um “Espanhol brasileiro”. Nesse aspecto, compartilhamos da reflexão tecida por Celada e Rodrigues (2005, p. 9), quando as pesquisadoras afirmam ser preciso reconhecer que a língua espanhola em expansão por terras brasileiras deverá submeter-se a certa heterogeneidade, deixando-se filtrar, sem pruridos puristas, por novas formas de dizer que resultam da maneira como um brasileiro explora sua posição específica de estrangeiro e no espanhol se inscreve, pois em tal

aprendizagem ele é um errante que deve submeter-se ao trabalho de construir materialmente um hiato entre as duas línguas.

Para Christine Revuz, aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa.

Antes de falar todo sujeito está imerso em, um mundo de discursos, no qual há sempre interpretações (explícitas, implícitas ou denegadas) sobre o sujeito e seu sentir, sobre expectativas a seu respeito e sobre o mundo ao seu redor. As memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará. (SERRANI, 2005, p. 19)

Sobre a interferência da língua materna na constituição deste “novo eu” em contato com a língua espanhola no Brasil, será sempre uma reconstrução baseada na língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e nas bases ou memórias discursivas, que constituem a denominada “identidade cultural” de cada um de nós.

Considerações finais

Os possíveis diálogos entre a arte cinematográfica e a educação foi o fio condutor no trajeto que traçamos neste texto. Destacamos a capacidade da sétima arte para representar a vida em seus múltiplos aspectos, enfatizando o potencial representacional das inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. Tecemos considerações acerca das várias vias de estudo com vistas à compreensão do cinema, com foco na indústria, nas artes, nas invenções, no entretenimento e ressaltamos seu potencial na formação de novas gerações.

A partir de visões múltiplas e ao mesmo tempo complementares, isto é, tomando o texto fílmico como arte, entretenimento, ferramenta e prática social traçamos reflexões acerca da sociedade contemporânea submersa em imagens, sons e movimentos, discorremos sobre os vários usos do cinema e vídeo na escola, relatamos uma experiência realizada lançando mão do cinema, considerado pela perspectiva sociocultural da qual comungamos como um artefato semiótico mediador, que tem se mostrado como uma ferramenta potencializadora, proporcionando aos participantes uma forma pluricultural de perceber o mundo e a si mesmos.

Referências bibliográficas

- ABIO, Gonzalo. *Situación actual y perspectivas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera a brasileños*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 21-25 de noviembre de 2005.
- ALMEIDA, M.J. A linguagem na nova oralidade: imagens e sons In: *Coletânea Lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1994, p. 117-124.
- BUGEL, Talia. *O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Campinas: IEL/Unicamp, 1998.
- CALVET, J.L. *Lingüística y colonialismo*. Tradução: Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CELADA, M.T. & RODRIGUES, F.S.C. *El español en Brasil: actualidad y memoria*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, España, 2005.
- CELADA, M.T. *Espanhol para brasileiros: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado). IEL/UNICAMP, 2002.
- CELADA, M.T. & GONZALEZ, Neide. Los estudios de lengua española en Brasil. *Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Thesaurus, 2000. p.35-58.
- CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Colección Monografías ASELE, n.º 6. Málaga, 2004.
- DI CAMARGO, I.J. *A Memória de Futuro analisada pela Linguagem Cinematográfica: Diálogos entre a Teoria do Cinema e Mikhail Bakhtin*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2009.
- IRALA, V.B. *A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço* In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, N.º 2, 2004.
- MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/Ed. Moderna. Jan./abr. 1995, n. 2, pp. 27-35.
- MORAN, J.M. Os vários usos do cinema e de vídeo na escola In: NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SELINKER, Larry. "Interlanguage" In: *IRAL*, Vol. X/3, August, 1972.
- SERRANI, S.M A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ *Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas: Editora Pontes, 2005.
- SOUZA, F.M. et. al. "Aquisição linguístico-cultural de Espanhol-Língua Estrangeira (E-LE) mediada pelo cinema: um estudo de representações". In: PINHO, S.Z.; SAGLIETTI; J.R.C. (orgs.) *Núcleos de Ensino - Projetos de 2004*. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP Publicações, 2006.
- TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.
- TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997
- VERTOV, D. *O Homem da Câmera (Chelovek s Kinoapparatom)* (1929). Disponível em: U torrent Download.