

PRÁTICA CINEMATOGRAFICA: O CINEMA COMO POTENCIAL ÉTICO-ESTÉTICO E TRANSDISCIPLINAR NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

PRÁCTICA CINEMATOGRAFICA: EL CINE COMO POTENCIAL ÉTICO Y ESTÉTICO Y TRANSDISCIPLINAR EN CLASE DE PORTUGUÉS COMO LENGUA ADICIONAL

CINEMATOGRAPHIC PRACTICE: THE CINEMA AS AN ETHICAL-AESTHETIC AND TRANSDISCIPLINARY POTENTIAL IN THE PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE CLASSROOM

Gabriela da Silva BULLA¹
Ananda Vargas HILGERT²
Mariana BULEGON³

RESUMO: Este trabalho pretende apresentar o curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discutindo algumas atividades realizadas dentro dessa proposta de ensino. O PPE é um programa de extensão que, desde 1993, tem por objetivos formar professores de Português como Língua Adicional (PLA) e oferecer aulas de PLA a alunos estrangeiros com ou sem vínculo com a UFRGS. Os cursos são elaborados a partir de diferentes temáticas e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), sendo que alguns incluem a realização de projetos de aprendizagem e outros são configurados exclusivamente a partir de projetos (HERNÁNDEZ, 2008). Essas metodologias de aprendizagem, acreditamos, proporcionam mecanismos para que os alunos se insiram na e pela linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Consideramos o cinema não como uma ferramenta para o ensino de português, mas uma arte que tem o potencial de proporcionar uma experiência ético-estética de sensibilização diante do mundo e das mais diversas formas que nos relacionamos com as linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Português para estrangeiros. Português como Língua Adicional. Cinema. Ensino de línguas. Multiletramentos.

¹ Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS - Brasil. Profesora Adjunta de Português como Lengua Adicional en el Departamento de Letras Clasicas y Vernáculas y Programa de Post-Grado en Letras. Doctora en Linguística Aplicada. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7091-4794>>. Correo: gsbulla@gmail.com

² Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS - Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación en el Programa de Post-grado en Educación (PPGEDU/UFRGS). Becaria CAPES. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4197-6299>>. Correo: anandavh@gmail.com.

³ Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS - Brasil. Estudiante de Maestria en Estudios en Linguística Aplicada, en el Programa de Post-Grado en Letras (PPG-Letras/UFRGS). Becaria CAPES. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1064-1691>>. Correo: bulegonm@gmail.com.

RESUMEN: *El trabajo pretende presentar el curso Práctica Cinematográfica del Programa de Portugués para Extranjeros (PPE) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), y discutir algunas actividades que se han realizado dentro de esta propuesta de enseñanza. PPE es un programa de extensión que desde 1993 tiene por objetivo formar profesores de Portugués como Lengua Adicional (PLA) y ofrecer clases de PLE a alumnos extranjeros con o sin vínculo con UFRGS. Se elaboran los cursos desde distintos temas y géneros del discurso (BAKHTIN, 2003), puesto que algunos incluyen la realización de proyectos de aprendizaje y otros se configuran exclusivamente desde proyectos (HERNÁNDEZ, 2008). Creemos que estas metodologías de aprendizaje, proporcionan herramientas para que los alumnos se insieran en el y por el lenguaje en las distintas esferas de la actividad humana. Consideramos el cine no sólo como una herramienta para la enseñanza de portugués, sino un arte que tiene el potencial de proporcionar una experiencia ética y estética de sensibilización ante el mundo y las más diversas formas por las cuales nos relacionamos con los lenguajes.*

PALABRAS CLAVE: *Portugués para extranjeros. Portugués como lengua adicional. Cine. Enseñanza de lenguas. Multiletramentos.*

ABSTRACT: *This paper aims at presenting the course Cinematographic Practice offered by the Portuguese for Foreigners Program (PPE) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), discussing some of the activities carried out within this teaching proposal. PPE is an extension program created in 1993 with the objective of educating Portuguese as an additional language (PLA) teachers and offering PLA classes to foreigners enrolled or not as UFRGS students. The courses are elaborated from different themes and discourse genres (BAKHTIN, 2003), some of which include the development of learning projects and others are configured exclusively as projects (HERNÁNDEZ, 2008). These learning methodologies, we believe, provide mechanisms for students to engage in and through language in different spheres of human activity. We consider cinema not as a tool for teaching Portuguese, but as an art that has the potential to provide an ethical-aesthetic experience of awareness to the world and to the various ways we relate to languages.*

KEYWORDS: *Portuguese for foreigners. Portuguese as additional language. Cinema. Language teaching. Multiliteracy.*

Introducción

Pensar en lenguaje y relaciones humanas en la post-modernidad requiere considerar nuevas posibilidades de interacción que la tecnología ha promocionado. Vivimos en tiempos que nos comunicamos e interaccionamos en y por el lenguaje desde diferentes recursos, medios y configuraciones, lo que exige reformulaciones en la educación formal, de modo a hacerla relevante e integrada a tantos cambios (MORÁN, 2015). De este modo, se hace necesario en encuentros educacionales, acompañar y

promocionar espacios para la reflexión sobre la vivencia de diferentes lenguajes y modos de interacción en la contemporaneidad, objetivando la participación de manera crítica, dialógica, responsable y constructiva (BRASIL, 1998; RIO GRANDE DO SUL, 2009; SIMÕES ET AL., 2012; SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Entre tantas posibilidades de lenguajes a trabajarse en clase de Portugués como Lengua Adicional (PLA) en el ámbito del Programa de Portugués Extranjeros (PPE) de UFRGS, el curso Práctica Cinematográfica, abordado en este trabajo, enfoca el género del discurso cinematográfico. El cine es el primer género audiovisual de la historia, que revolucionó la sociedad del siglo XIX y desde entonces hace parte de la vida de muchas personas “sean estudiosas o laicas, sea para divertir o filosofar” (HILGERT, 2014, p. 35), sea para dormir o despertar. Nos preguntamos; ¿Por qué el cine? ¿Por qué enseñarles a los alumnos a producir películas? ¿De qué forma este género específico se relaciona con la enseñanza de PLA?

En este artículo, señalamos algunos caminos que hemos recurridos para problematizar una cuestión que consideramos profundamente importante: las posibles potencias en relacionar la enseñanza de PLA con el lenguaje cinematográfica. Creemos que esta ha sido una forma de acercar a la enseñanza de lenguas, el pensamiento ético y la sensibilización estética – acercamientos que pueden desestabilizar formas por veces ya sedimentadas de pensar educación y enseñanza de PLA.

Lenguaje, tecnologías y multiletramentos

Llevamos a cabo la idea de que es desde el lenguaje que los sujetos se insieren en el mundo y se constituyen en prácticas sociales (BAKHTIN, 2003; CLARK, 1999). Conforme propuesto por el filósofo ruso Mikhail Bakhtin (2003), el uso del lenguaje sucede en las diferentes esferas de la actividad humana desde enunciados locales, sitiados y únicos, en respuesta a enunciados anteriores. Aunque cada enunciado sea siempre individual y singular, “cada campo de utilización de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, los cuales se llaman *géneros del discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Los géneros del discurso son, por lo tanto, construcciones socio-históricas y simultáneamente son (re)construidos a cada interacción en la cadena de la comunicación discursiva.

Nuestros alumnos y nosotros como profesores hoy vivimos desde géneros orales, escritos y multimodales⁴ involucrados o creados por las nuevas tecnologías. Hoy día es posible leer a un texto de periódico a través de un sitio, asistir a una noticia por un video de *YouTube*, transmitir mensajes desde audio, video, foto o *meme*, por ejemplo y todo esto se puede consumir y practicar fácil y rápidamente desde el internet, de las redes sociales, de la velocidad y diversidad de acceso a la información y comunicación. En tiempos de *Netflix*, *Whatsapp*, *Youtube*, *Facebook* queda claro que las tecnologías han revolucionado las interacciones sociales y la comunicación, pero ¿qué hacemos con ellas? ¿Cómo tratamos esta velocidad de información, las nuevas formas de interaccionar en y por el lenguaje?

Consideramos relevante la reflexión para un posicionamiento sobre todo o que se consume. Las informaciones que trae la prensa, la posible manipulación de noticias y por ello la dificultad de seleccionarse fuentes de informaciones que sean quizás menos tendenciosas asolan las discusiones educacionales preocupadas con la formación de sujetos críticos capaces de seleccionar y consumir textos de modo menos ingenuo y manipulado. Pero ¿cómo la enseñanza puede trabajar en favor de la participación crítica en la sociedad?

Conscientes del espacio la tecnología los nuevos géneros del discurso fomentados por ella ocupan en el ámbito de la comunicación, así como las relaciones post-modernas que suceden y muchas veces dependen de la tecnología para existir, nos cuestionamos, por lo tanto ¿cómo vivir (en)esta velocidad que las relaciones operan, sin considerar sus implicaciones en el uso del lenguaje? Rojo (2009) defiende que las prácticas de letramento en la escuela deban “[...] dar cuenta de las demandas de la vida, de la ciudadanía y del trabajo en un sociedad globalizada y de alta circulación de comunicación e información, sin perder la ética plural y democrática [...]” (p.90). Lineadas a la autora, comprendemos que la enseñanza deba estar en servicio de las demandas sociales, posibilitando la reflexión sobre el uso de tecnologías y los multiletramentos imbricados, con el fin de formar ciudadanos más críticos respecto a eso.

Según Rojo (2009), el concepto de multiletramentos se refiere “[...] a las nuevas prácticas de letramento que involucran la multiplicidad de lenguajes y medios

⁴ En 1920 empezó a abordarse multimodalidad como una perspectiva de la pedagogía de la percepción y sólo en los años 1930, la Escuela de Praga desarrolló el primer estudio sobre multimodalidad, teniendo como objeto de estudio el lenguaje en las artes visuales y en el teatro (VAN LEEUWEN, 2005, p. 688).

electrónicos y tecnológicos presentes hoy día en la creación de textos (multimodalidad) y también la diversidad cultural relacionada a los productores y lectores de los dichos textos” (p. 168-169). De este modo, trabajar con multiletramentos en clase es también un enfoque multicultural que posibilita nuevos usos, reflexiones y prácticas de aprendizaje relacionadas a la sociedad multiletrada que vivimos, explorando críticamente nuevos procesos de lectura y escrita planteados por las tecnologías (TEIXEIRA; LITRON, 2012; BULLA; SILVA, 2017).

Imágenes y peligros de nuestro tiempo

La proliferación de imágenes en nuestro cotidiano es casi que banal y, muchas veces, ni siquiera paramos para pensar en cuanto ellas nos intermedian. Hay en esto fascinación y peligro. Peligro no necesariamente como algo malo, pero en el sentido que Michel Foucault (2010) nombra “peligro de nuestro tiempo”, o sea, algo que debemos poner atención, problematizar, producir pensamiento sobre. La psicoanalista Maria Rita Kehl sintetiza:

En todas las épocas el poder se hace importante, representado en imágenes; pero nuestro tiempo es el único capaz de producir imágenes en escala industrial, con posibilidad de difusión planetaria. La única capaz de producir imágenes para todos los fenómenos de la vida social, imágenes simultáneas a los acontecimientos, traducciones del real editadas y emitidas tan real y rápidamente, trauma y sentido se confunden en la percepción del espectador. En todas las épocas el poder se traduce en imágenes, pero nuestro tiempo es el único que el eje central del poder, que ya no es la política sino el capital, se concentra sobre todo en los polos de producción y difusión de imágenes.⁵ (KEHL, 2015, p. 88)

En trabajo intitulado “Imágenes de la violencia y violencia de las imágenes”, Kehl (2015) afirma categóricamente que “toda imagen tiene un potencial de violencia” (p. 86). El potencial de violencia, según la autora, es aún más potente cuando se trata del cine. Y esta violencia está muy relacionada a la ilusión de verdad que el cine nos pasa, que según la autora, nos hace apaciguados por el “poder reconfortante de la imagen”

⁵ Em todas as épocas o poder se faz representar em imagens; mas nossa época é a única capaz de produzir imagens em escala industrial, com possibilidade de difusão planetária. A única capaz de produzir imagens para todos os fenômenos da vida social, imagens simultâneas aos acontecimentos, traduções do real editadas e emitidas tão depressa que imagem e real, trauma e sentido se confundem na percepção do espectador. Em todas as épocas o poder se traduz em imagens, mas nossa época é a única em que o eixo central do poder, que já não é a política, mas o capital, concentra-se sobretudo nos polos de produção e difusão de imagens.

87). Sería entonces una violencia causada paradójicamente, quizás por su potencial apaciguador. La autora parece defender que hay peligro en la falta de pensamiento sobre imagen, en la aceptación pasiva del cine como un retrato de la realidad tal como es, y que por ello no exigiera casi ningún esfuerzo para comprenderlo. La violencia no está en la imagen, sino en la relación que establecemos con ella. Y en un mundo donde se produce imágenes en masa, en escala industrial, podemos caer en el riesgo de problematizarlas.

Creemos que una clase de cine (tanto en el curso de Cine Brasileño del PPE, que trabaja con alumnos como espectadores, como en el Práctica Cinematográfica, en el cual alumnos son productores) puede ser un lugar privilegiado de pensamiento sobre imagen. Especialmente cuando pretendemos trabajar con películas que cuestionen un cierto *status quo* social e imagético. Desde el momento que reconocemos la importancia de la producción de imágenes en nuestro cotidiano, podemos considerar también esta una preocupación urgente de la educación. Nos parece hacer sentido unir la enseñanza de PLA con esta problematización de la violencia de las imágenes propuesta por Kehl (2015), con el fin de ampliar la participación crítica de nuestros alumnos extranjeros en prácticas de multiletramentos.

En una clase de Práctica Cinematográfica tal cual la concebimos, los alumnos tienen acceso a un cine que educa y hace pensar, que provoca y rompe clichés sobre imagen, cultura, sociedad y lenguajes. Creemos que es muy importante incluir en un curso de PLA, así como en clases de idiomas en la escuela, la posibilidad de interaccionar y producir imagen(es), sacando el alumno de una postura apaciguadora de consumidor de las “imágenes industriales” y poniéndolo más cerca de un lugar de crítica y protagonismo en este mundo tan mediado por imágenes.

Relaciones entre cine y enseñanza de PLA

Llevamos a cabo los estudios del investigador y profesor de cine brasileño Ismail Xavier en lo que respecta al lugar del espectador de cine como un espacio privilegiado de ampliación de las posibilidades de la mirada. Xavier (2003) teoriza sobre una posible “mirada sin cuerpo del cine”. Sin cuerpo porque nuestros límites corpóreos son rotos por los *travelings* y *zoom* de la cámara, por los *flashbacks* y *slow motion* etc.; o sea, todo lo que hace parte del lenguaje específicamente cinematográfica se ve por el autor como un impulsador en la relación entre el espectador y la película que se ve. Xavier (2003) describe con fascinación la posición privilegiada del

espectador que parece poder saltar por todos los lugares junto a las más distintas técnicas cinematográficas:

Pura mirada, insinúame invisible en los espacios a interceptar las miradas de dos interlocutores, controlar relaciones y gestos, explorar ambientes, de lejos, de cerca. Salto con velocidad infinita desde un punto hacia otro, desde un tiempo hacia otro. Ocupo posiciones de mirada sin comprometer el cuerpo, sin los límites de mi cuerpo. En la ficción cinematográfica, junto con la cámara, estoy en toda parte y ningún lugar.⁶ (p. 36).

De modo complementario, Jaques Aumont, importante estudioso de cine, llega hasta el punto de afirmar que una película no es nada sin su espectador “sino una sucesión de sombras, de formas y colores, literalmente ‘no identificables’ en una pantalla” (AUMONT, 1995, p. 259). Esta quizás sea una opinión radical, pero sirve para comprender que el espectador que está allá, en su “presente-ausencia”, no es pasivo; esta ausencia se marca por una presencia que significa. El espectador es puesto allá para rellenar vacíos, resignificar, ser protagonista y, simultáneamente, aceptar las imposiciones puestas por la película. Y en este juego, algo siempre escapa al espectador, que, de la mismo modo que no es pasivo, tampoco no lo es soberano y portador de la verdad (MARCELLO, 2008). Y justamente en virtud de la percepción de este lugar activo, de ser también productor de lo que se ve, que vemos en el alumno el potencial de hacer cine, de producir su propia película. Un lugar que no hay sin el otro, que no se desvincula. Nunca dejamos de ser espectadores porque pasamos a ser directores, guionistas, etc. El productor de cine sólo existe porque ya empezó a hacer cine en la medida en que asistía a películas que investigaban, desacomodaban, provocaban participación.

Traemos estas constataciones para señalar algo que nos parece de extrema importancia para pensar sobre cine y educación: la relación entre una película y el espectador. No sólo la película, no la interpretación que se pueda hacer de una película, sino la relación que nunca se agota, que nunca es unilateral. Es justamente esta relación tan llena de posibilidades que consideramos cara a este estudio y al contexto de clase que analizamos aquí. La presencia del cine y, aún más, del estudio de su lenguaje para una práctica cinematográfica, nos parece potente para el aprendizaje de un idioma.

⁶ Puro olhar, insinuo-me invisível nos espaços a interceptar os olhares de dois interlocutores, escrutinar relações e gestos, explorar ambientes, de longe, de perto. Salto com velocidade infinita de um ponto a outro, de um tempo a outro. Ocupo posições do olhar sem comprometer o corpo, sem os limites do meu corpo. Na ficção cinematográfica, junto com a câmera, estou em toda parte e em nenhum lugar.

Poniendo este enfoque mayor en la relación que puede establecerse entre espectador y película, creemos también extraer del cine el carácter de instrumento, de herramienta para la enseñanza de un idioma. El cine no está en la clase en servicio del aprendizaje del Portugués, eso sería disminuir mucho las potencias de una arte tan rica. Apostamos aquí que sea posible integrar la enseñanza de PLA con la práctica cinematográfica, multiplicando así las posibilidades de desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, o sea, una enseñanza de idioma que pasa por una experiencia ético-estética.

Al referirnos a la experiencia ético-estética, primeramente vale destacar que tanto ética como estética no son aquí vistas como conceptos fijos, pero siempre movidos, siempre existentes en relaciones. La ética no es sólo la conducta de una persona, la moral de alguien, pero está presente en la relación de esta persona con otras o con ella misma. De la misma forma, la estética no es algo encontrado en una obra de arte, pero hace parte de la relación entre un observador, el arte y lo que esta situación involucra.

Nadja Hermann (2002), justifica el uso conjunto entre ética y estética. Al rescatar histórica y filosóficamente los más diversos conceptos ya elaborados sobre ética y estética, la investigadora concluye que “la experiencia estética es una vía de acceso posible para la vida moral” (HERMANN, 2002, p. 12). Esta conexión entre ética y estética está también bastante relacionada a los estudios del filósofo Friedrich Nietzsche, sobre la apariencia y esencia, en que el pensador trae la relación con arte y vida del mundo dionisiaco y apolíneo, explorando estas dos formas, para afirmar que no hay división entre apariencia y esencia, no hay nada detrás de la superficie, no hay verdades a descubrir. En esta línea y recurriendo al pensamiento filosófico nietzschiano, Herman (2002) afirma que “sólo el arte trata la apariencia como apariencia y no como un mundo verdadero” (p. 14) y desde eso, podemos señalar una cierta potencia del arte para enfrentar el mundo de la forma como Nietzsche defendió: sin buscar la verdad por detrás de la apariencia. Y, con tal potencia, el arte puede proporcionar un pensamiento ético, una mirada ante nuestra conducta ética.

Es justamente en la línea de este pensamiento que operamos con el concepto de experiencia ético-estética en la clase de Práctica Cinematográfica en el contexto de enseñanza de PLA. Creemos que la relación de estos alumnos con la cultura brasileña, con sus vivencias en un país extranjero y con el aprendizaje de otro idioma se pone más

compleja por la presencia de un cine que los provoca, que permite el acceso a una sensibilización ética y estética.

Otro importante punto a destacarse es que no hablamos aquí de cualquier cine. Este que multiplica las posibilidades de mirada, según Xavier (2003), no puede ser cualquier película. En entrevista concedida a la revista *Educação & Realidade*, Xavier (2008) defiende que “el cine que educa es el cine que (nos) hace pensar”, aserción que justamente intitula la entrevista. Él desarrolla esta idea, tratando especialmente de la película que rompe dicotomías, que va más allá de los clichés muy bien establecidos en este arte que carga consigo la paradoja de ser un “arte de masas”⁷. Xavier (2008) se refiere especialmente al cine que no intenta ser “un retrato de la realidad” o un juzgamiento moral sobre algo. El cine que nos hace pensar (y que por ello educa) sería aquél que incomoda, más que apacigua. Aquél que rompe ideas listas, más que aquél que sólo nos muestra algo que ya sabemos. Cine que educa, que nos hace pensar, que nos desacomoda es el cine que pasa por una experiencia de sensibilización estética y del pensamiento ético.

Aunque nos alineemos fuertemente a la proposición de Xavier (2008), creemos también que el cine no desacomoda, el cine cliché (como muchas películas hollywoodianas preferidas por muchos alumnos), puede fomentar un trabajo problematizador insiriéndose en proyectos de aprendizaje (HERNÁNDEZ, 2008) y con tareas orientadas para la promoción de multiletramentos. Un proyecto de investigación sobre representación de la mujer brasileña o de la identidad de los brasileños en el cine, por ejemplo, con tareas que les inviten a los alumnos al análisis, reflexión y crítica, tiene el potencial de fomentar experiencias ético-estética también sensibilizadoras y trasgresoras.

El curso de Práctica Cinematográfica

Se creó el curso Práctica Cinematográfica en 2016 para componer el hall de más de 30 cursos de PLA que el PPE/UFRGS ofrece, un programa de extensión que, desde 1993 tiene por objetivos formar profesores de PLA y ofrecerle clases de portugués a los

⁷ Trata de esta cuestión para mostrarnos lo cuanto el cine exige un pensamiento filosófico justo por ser una paradoja. El cine es arte y es de masa. Él es popular mientras que es sólo para “los especialistas”. Esta característica tan peculiar presentada por Badiou (2004) como una complejidad que debería pensarse desde múltiples cuestionamientos filosóficos, que se responderán, pero serán provocadores y crearán la posibilidad de aun más producción de pensamiento. Destacamos entonces más un aspecto específico del cine que lo tiene como potente, especialmente en un contexto de educación que se pretende cuestionador e inventivo.

alumnos extranjeros con o sin vínculo con la universidad⁸. Los cursos son elaborados desde diferentes temas y géneros del discurso (BAKHTIN, 2003) para promocionar el aprendizaje de PLA por el uso del lenguaje en interacción social (CLARK, 2000). Algunos cursos son organizados por temas, planteados desde unidades didácticas e incluyen la realización de algunos proyectos de aprendizaje (HERNÁNDEZ, 2008); otros se configuran exclusivamente desde proyectos (KRAEMER, 2012). Creemos que estas metodologías de aprendizaje proporcionan herramientas para que los alumnos se insieran en y por el lenguaje en las distintas esferas de la actividad humana, constituyéndose como sujetos en portugués y eligiendo de modo crítico y autoral del qué y cómo quieren participar.

El curso Práctica Cinematográfica trabaja conforme las orientaciones teóricas y pedagógicas de PPE. Es un trabajo realizado plenamente como un proyecto de aprendizaje que, como ya afirmamos, tiene en cuenta la enseñanza del lenguaje audiovisual⁹ y de PLA y objetiva la producción de un cortometraje de autoría colectiva.

Nos relacionamos con este curso del mismo modo que los estudios de Lingüística Aplicada y Educación – nuestras áreas de interés – han buscado actuar: desde la trasdisciplinaridad. Según Signorini e Cavalcanti (1998),

Trasdisciplinaridad abarca más que la yuxtaposición de áreas del saber. Involucra la coexistencia en un estado de interacción dinámica. [...] La sencilla yuxtaposición de saberes no lleva a la interacción, condición esencial para la trasdisciplinaridad. No se buscan contribuciones de otras áreas, sino la participación activa de los investigadores de las áreas involucradas, con el fin de darse cuenta de la problematización que el abordaje del objeto de estudio propuesto provoca en cada área¹⁰. (p. 133)

⁸ PPE fue fundado y coordinado hasta 2015-1 por la Profa. Dra. Margarete Schlatter; desde 2015-2, es coordinado por la Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla, profesora que ingresó para el área específica de PLA en UFRGS en 2012 y actuó como coordinadora adjunta del programa de 2012-2 hasta 2015-1. Más informaciones en: <www.ufrgs.br/ppe>.

⁹ Entendemos a representação narrativa, imagem-em-movimento, representação e comunicação presente em um filme como texto. Comprendemos la representación narrativa, imagen-en-movimiento, representación y comunicación presente en una película como texto.

¹⁰ Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica. [...] A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade. Não se buscam contribuições de outras áreas, mas sim, a participação ativa dos pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto provoca em cada área.

Reconocemos tanto las dificultades, como las necesidades de trabajarse de esta forma, teniendo en cuenta que, en muchos momentos, es transdisciplinar el modo por el cual la vida ocurre. Y la producción de cine ensimesma es un proceso trasdisciplinar.

La primera edición del curso sucedió en 2016, ministrada por dos profesores becarios, uno de Letras y otro de Cine, con el fin e potencializar la trasdisciplinaridad desde la colaboración entre posturas disciplinares. Hoy el curso ya ha tenido cuatro ofertas y consecuentemente cuatro distintos abordajes curriculares. Las dos primeras ediciones del curso totalizaron 45 horas a lo largo de un semestre, divididas en 15 encuentros; ya las dos últimas sumaron 60 horas. Los alumnos participantes son adultos de distintos países, hablan distintos idioma, y participantes de los cursos de niveles Portugués para Hispanohablantes, Intermediario I, Intermediario II y Avanzado¹¹.

Justificamos la posibilidad de enseñanza multinivel en este curso por su caracterización más activa e inclusiva, dentro de la perspectiva de proyectos (HERNÁNDEZ, 2008). Muchos de los trabajos se realizan en grupos o en parejas, lo que creemos que sea positivo para el aprendizaje de idiomas orientado por un punto de vista internacional. Alumnos con más nivel en PLA les pueden ayudar a los alumnos con menos nivel en la realización de actividades de producción y comprensión; y todos pueden aprender con las contribuciones de los demás. Creemos que ayudar también es una forma de aprender y que el hecho de compartir ideas para la realización de prácticas en clase puede promocionar ratos de cambios y ayudas, y principalmente del uso del lenguaje, del diálogo en portugués, además de los importantes debates culturales que la presencia del cine promociona.

El trabajo con los géneros orales, escritos y multimodales se realiza desde etapas como, por ejemplo, contextualización con el tema, (re)conocimiento del tema, apropiación del género, preguntas de lectura, producción textual. Conforme lo que sistematiza Silva (2017), el trabajo realizado en el curso Práctica Cinematográfica de PPE puede promocionar:

- ✓ el diálogo en portugués entre el equipo para definir el argumento de la película;
- ✓ la escrita de un guion;
- ✓ la apropiación de determinado lenguaje para los autores que van a interpretar los personajes, además de buscar un perfeccionamiento de la pronuncia en portugués.
- ✓ la sistematización de una narrativa en formato *storyboard*;
- ✓ el aprendizaje y uso de los planos [cinematográficos] en portugués;

¹¹ PPE ofrece clases del nivel Avanzado (ver Kraemer, 2012)

- ✓ la inversión de papeles de sujeto consumidor para sujeto productor de cine, imprimiendo sus ideas, creaciones y voluntades de expresar en portugués. (p. 12)

De este modo, nuestros alumnos en las cuatro ediciones del curso ya son productores de películas ficcionales en formato cortometraje, documentales, películas en *stopmotion*, así como los carteles de sus propias películas, guiones, sinopsis, entre otros.

La enseñanza y el aprendizaje de técnicas audiovisuales imbricadas en una propuesta pedagógica que visa promocionar nuevas perspectivas y posibilidades sobre un género del discurso tan presentes en nuestro cotidiano puede ser también una alternativa para conocer nuestros alumnos, sea desde sus miradas sobre las películas que asisten, sea desde las películas que producen. Además de los (bellísimos) productos finales ya realizados por nuestros alumnos, esta experiencia trasdisciplinar nos ha proporcionado reflexiones sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales desde los géneros multimodales y el cine como posibilidad de sensibilización ética y estética, para más allá de un simple instrumento.

El cine como incómodo ético-estético: *Recife Frio*

Para ejemplificar lo que hasta ahora teorizamos, discutimos aquí un relato de una de las clases de Práctica Cinematográfica. En el plan de clase del semestre, la clase tres se dedicó a géneros híbridos y funciones de un equipo de cine – desde la idea que había sido planteada por los propios alumnos en la clase anterior, de que documentales son la realidad y ficción son inventos. Por lo tanto, optamos por presentar películas híbridas, sin clasificarlas de este modo antes de su exhibición. Las películas exhibidas en esta clase tenían subtítulos en portugués, lo que les ayudó mucho en la comprensión. Para esta clase, llevamos dos películas: *Recife Frio* e *Ilha das Flores*. En la primera, se hace una narración durante casi toda la película, en otro idioma – español, con subtítulos en portugués, pero aún pedimos que los alumnos de nivel Avanzado e Intermediario II les ayudaran a los compañeros del Intermediario I, a durante la exhibición, disponiéndolos sentados en parejas.

Empezamos la clase haciendo un *brainstorm* con la palabra *Recife*, antes de exhibir *Recife Frio*. Un alumno dijo que ya había ido a Recife. Los demás alumnos ya sabían que Recife queda en el nordeste de Brasil, que es una ciudad muy turística, con playas bonitas. Tras este levantamiento, realizamos una actividad de lectura de un

reportaje que trataba de islas de calor en Recife¹², con preguntas de lectura y reflexión lingüística sobre el texto. Con ello, fue posible trabajar la lectura del género reportaje, el conocimiento previo de los alumnos sobre una ciudad turística brasileña, se discutió problemas ambientales que provocan calor en Recife. Tras eso, exhibimos la película.

Los alumnos parecen muy sorprendidos con el resultado que el documental presentaba. Ellos habían comprendido previamente que hace mucho calor en Recife, que hay playas bonitas y que la ciudad es conocida por sus bellezas naturales, que de tan bella conquista a muchos turistas. *Recife Frio* (2009), de Kleber Mendonça Filho, muestra una ciudad devastada por un invierno sorprendente. Los alumnos compraron la idea de la película, ya que comprendieron que “documental es la realidad”, sin darse cuenta o tener duda respecto a algunas exageraciones de la película, como la migración de pingüinos argentinos en la capital pernambucana. Tras la exhibición de la película, les contamos a los alumnos que eso nunca ha pasado en Recife, que la película es una ficción explorada en forma de documental. El grupo inicialmente se puso agitado con la noticia y las preguntas empezaron a surgir. Parecía que a los alumnos que ya no les gustaba la película en aquella situación, pero con las discusiones que abrimos, comprendieron que la cuestión principal de la película va más allá de lo que es no o lo es verdadero. Ellos lograron comprender la ironía que el autor de la obra utilizó para hablar de verdades en una película ficcional, como la relación del cuatro de la empleada con la senzala, planteada en la discusión por uno de los estudiantes.

Esta situación nos reveló que los alumnos se sintieron, de cierto modo, traicionados por la ficción, por la inventividad del cine de género híbrido. Se quedaron extremadamente confusos, ya no les gustaba una película que a lo largo de la exhibición les había gustado. El debate generado en esta clase, el rompimiento de expectativas y clichés fue muy productivo, tanto para la reelaboración sobre cine cuanto para el propio aprendizaje del idioma. Los alumnos se pusieron incomodados, tanto que se involucraron en un debate con el grupo y con las profesoras, produciendo conocimiento sobre cine en portugués. Aquí la lengua portuguesa y el lenguaje cinematográfico se entrecruzaron en un juego lleno de incómodos potencialmente creativos.

De hecho, *Recife Frio* es una película provocadora y se incluyó en el plan del curso exactamente por esta razón. Nos parece una película que tiene potencial de

¹² Adaptado de:

<<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/cienciamambiente/noticia/2012/03/19/recife-e-suas-ilhas-de-calor-36221.php>>. Acesso em: 20 set. 2018.

promocionar una experiencia ético-estética, de llamarle al espectador a hacer parte de su construcción de modo provocador y crítico. Al jugar con un género tan consagrado del cine (el documental), Kléber Mendonça inventa una nueva ficción y también una nueva posibilidad de verdad¹³ en el arte cinematográfica. Los propios alumnos hicieron rápidamente la conexión entre documental con verdad y vimos en eso na oportunidad de educación de la mirada, del rompimiento de lo que parecía tan obvio, tan aclarador para el grupo. Es desde este choque que el cine puede hacerse complejo a las relaciones de los alumnos con cultura, lengua y lenguajes. Una experiencia como esta pone todas nuestras “creencias” en suspenso y abre espacio para desconstrucciones de los que habíamos comprendido como listo, cerrado, sedimentado.

Cine, PLA y alteridad

Considerando el contexto de la clase explorado aquí, no podemos ignorar otro hecho muy importante: el contacto con el otro, o sea, las relaciones de alteridad provocadas por la presencia de un cine extranjero (en un grupo de extranjeros de muchos países). Cada película o corto elegido para las clases carga una compleja producción cultural brasileña que, por ello, puede provocar aún más a los alumnos de otras culturas. El propio concepto del extranjero se convierte en una clase de cine, considerando que una película provoca distintos alejamientos y acercamientos en relación al diferente, o aquel que de pronto descubrimos que no es tan distinto. Esta presencia radical e innegable de diferencias es una situación que permite rupturas, rumores, relaciones de rompimiento, cuestionamientos, reformulaciones. Aquí interesa pensar el cine, la experiencia estética con el cine y la alteridad, desde un punto de vista del orden de la mirada, de la experiencia demorada que nos atraviesa, de la potencia del lenguaje cinematográfica en desestabilizar, provocar pensamiento y trascender la diferencia cultural.

Creemos, por lo tanto que la clase de Práctica Cinematográfica para extranjeros exige todo el rato un dislocamiento de nuestra zona de confort (tanto por parte de los

¹³ El debate sobre las relaciones de cine con conceptos de verdad y realidad es uno de los más importantes y vastos dentro del campo cinematográfico, pero sobre el cual no vamos a hablar aquí. Destacamos sólo el cuanto un simple rompimiento de expectativa en relación a un género de película puede provocar una gran perturbación en espectadores menos acostumbrados con un cine más cuestionador. Esta discusión parece que nunca se agota, considerándose que las barreras entre ficción/cine/realidad ya han sido rotas y nuevamente reconstruidas tantas veces, haciendo este uno de los temas centrales para quienes quiera pensar sobre las relaciones entre una película y sus espectadores.

alumnos, como de los profesores). Quizás sea más apropiado hablar en dislocamientos de múltiples zonas de confort: en relación a los lenguajes, a nuestras concepciones de arte y cine alteridad radical en que somos puestos en contacto. Es justamente esto que se configura como una posibilidad de experiencia ético-estética que puede potencializar la enseñanza de PLA de una forma trasdisciplinar, múltiple e inventiva.

Educación de la mirada y escrita del guion

En una clase de lengua extranjera, para que los alumnos produzcan textos de cualquier género, se hace necesario que tengan acceso a recursos lingüístico-discursivos que posibilitan la participación en un diálogo con una compañera, en una discusión oral (como en un debate) o escrita (como en un artículo de opinión o en comentarios en sitios) etc. Y al seleccionar tales recursos para realizar acciones en distintas interacciones en clase es que el aprendizaje de idioma ocurre gradualmente, en secuencias de uso, reflexión y nuevamente uso del lenguaje en contextos discursivos (BRASIL, 1998).

Aplicamos esta misma lógica a nuestra clase de Práctica Cinematográfica: si queremos que los alumnos produzcan cortometrajes, necesitamos enseñarlos cómo hacer esto, lo que realizamos desde el acceso a los recursos necesarios hasta la reflexión sobre ellos, para la producción de este género específico. En este sentido, no sólo hacemos referencia (como Recife Frio) que fomenten el pensamiento crítico, que desestabilicen, que rompen con lo que ya es conocido y abran espacio para el inusitado.

Como se ha dicho anteriormente, la producción de cine empieza ya en el acto de asistir a una película. Por esta razón una de nuestras preocupaciones, como ya presentamos aquí, es qué cine traemos a nuestras clases. Las películas a las cuales vamos a asistir con los alumnos formarán sus repertorios junto con sus referencias previas de cine. Si queremos que ellos produzcan cortos creativos, necesitamos construir un espacio de reflexión cinematográfica en las clases. Así como es necesario estar presente en clase los géneros del discurso que hacen parte del género cinematográfico (como guion, sinopsis, *storyboard* etc.) y con ellos los recursos lingüístico-discursivos necesarios para sus producciones.

Un ejemplo de actividad pedagógica muy productiva y que parece integrar de forma muy creativa y productiva de cine y enseñanza de PLA es la escrita del guion. En el Práctica Cinematográfica, los alumnos producen el guion en grupos, siendo este un género del discurso que nos parece adecuado para la práctica de escrita colectiva en un

proyecto de producción colectiva de un corto. Un guion de cine tiene muchas características y técnicas específicas, además de ser un gran reto escribir desde el punto de vista de una mirada de la cámara, es decir, intentando describir todo que aparecerá en pantalla sin juzgamientos o detalles que no se pueden filmar (como olores, pensamientos etc.). Además de eso, es un género que exige de los alumnos grande reflexión acerca de la lengua oral. Es justamente ahí que está la importancia de la interacción y escrita en grupo: es mucho enriquecedor unir diferencias de niveles de conocimiento de portugués, de experiencias internacionales con brasileños, de relación con rasgos de la cultura brasileña. Este es un momento de aprendizaje en grupo en que muchos tipos muy distintos de conocimientos y habilidades son valorados.

Cada palabra del guion necesita ser pensada y debatida en el grupo con mucho cuidado. Los alumnos-guionistas necesitan estar atentos a las reglas técnicas de la escrita de este género del discurso, a la creatividad e inventividad cinematográfica de la narrativa, y a los diferentes usos de portugués que cada situación creada por ellos exige, buscando lograr efectos de sentido deseados por los autores. Es necesario que todo lo que se escribirá se pueda filmar. Cada frase será dicha por un actor que necesita comprender plenamente el significado y la pronuncia necesaria.

En el semestre de 2018/1, tuvimos una situación en la que los alumnos escribían un guion con dos escenas seguidas que exigen el uso de lenguajes y géneros del discurso muy distintos: una charla entre amigas y una entrevista de empleo. Ellos tuvieron que componer las escenas con una variedad de conocimientos de lengua, de conducta, de cultura y de cine. En la interacción entre los alumnos, quedó claro el entrecruzamiento de estos conocimientos. En este sentido, destacamos el potencial – también pasible de vivencia en la producción de otros géneros del discurso, como los literarios – para el trabajo con otros géneros bajo un punto de vista ficcional inherente a la producción de los cortos. ¿Qué es una entrevista? ¿Cómo podemos hacer una entrevista verisímil en nuestra película? ¿Qué elementos multimodales y lingüístico-discursivos echaremos mano para la producción de efectos de sentido, relaciones de identidad entre personajes y construcción de la entrevista dentro de nuestra narrativa? Son cuestiones que atraviesan la producción de los cortos y que posibilitan aprendizajes ético-estéticas, lingüístico-discursivas, culturales y afectivas.

Consideraciones finales

El curso Práctica Cinematográfica de PPE tiene como objetivo explorar y producir cine vinculado al aprendizaje de PLA. Sin embargo, consideramos el cine no sólo una simple herramienta para la enseñanza de portugués, sino como un arte que tiene el potencial de promocionar una experiencia ético-estética de sensibilización ante el mundo y de los más diversos modos que nos relacionamos con lenguajes. Más allá de la formación de cineastas, creemos que esta experiencia educacional puede contribuir para la formación de ciudadanos más críticos como interactuantes con textos multimodales, siendo por lo tanto una posibilidad para el trabajo con multiletramentos en clase de PLA.

La discusión que se realizó en este artículo pretendió mostrar que trabajar con cine en un contexto de PLA puede ser una combinación múltiple de géneros del discurso y aun de producción de pensamiento filosófico. Entrecruzamos teorías de diferentes áreas del conocimiento justo porque el cine parece promocionar eso: un entrelazamiento entre aprendizaje muy distintos, pero juntos pueden reconfigurar y hacer compleja una clase de PLA. Para ello, sin embargo es fundamental que el profesor realice un recorrido investigativo transdisciplinar acerca del objeto artístico-cultural que desea incluir en clase, con el fin de promocionar actividades pedagógicas capaces de explorar críticamente la complejidad del objeto y problematizar paradigmas.

La presencia del cine ensimisma no es una novedad en las clases, sin embargo este cine aun parece, en la mayoría de las veces, ser usado como instrumento, como algo para lograr un conocimiento más allá de lo que se ve de la película. Buscamos mostrar aquí que la película no necesita ser sólo un puente para aprenderse algo, pero el propio aprendizaje ensimismo. Al producirse en conjunto un cortometraje, los alumnos se ponen en un lugar de protagonismo de una producción audiovisual, que suele inundar nuestro cotidiano. Así al ocupar un espacio crítico, consumidor, analista y productor de conocimiento en un género del discurso tan presente en nuestras vidas, los alumnos tienen el potencial de ampliar, de modo informado y cuestionador, sus relaciones con textos multimodales, sus experiencias ético-estéticas, artísticas y culturales y su participación como ciudadano.

En el libro “El placer de los ojos: textos sobre cine”, del cineasta francés François Truffaut (2005), un capítulo en especial nos llama la atención: “Porque soy el hombre más feliz del mundo” (TRUFFAUT, 2005, p. 327). El autor empieza con una narrativa de una situación que él vio por la calle, algo sencillo y rutinario que le llamó la atención. De esta narrativa, él pasa a otra: casi la misma escena, pero ahora con un final

diferente. La segunda historia ya no es un relato de lo que vio por la calle, sino de una escena filmada por él. Lo que le fascina a Truffaut no es simplemente lo que observó en el cotidiano, pero la posibilidad de recrear, cambiar, transformar lo que ve desde el cine. Todo el capítulo se hace a través de relatos como este y opiniones generales sobre cómo debe ser el cine. Al final del texto, comprendemos el título: Truffaut es el hombre más feliz del mundo porque hace cine. ¿No es esta una linda invitación para hacerse a nuestros alumnos?

REFERENCIAS

- AUMONT, J. **A estética do filme**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BADIOU, A. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, G. (Org.). **Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004. p. 23-81.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2018.
- BULLA, G. S.; SILVA, M. B. Escola, multiletramentos e tecnologias na aula de Língua Portuguesa: reflexões a partir de um projeto sobre Youtubers. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1984-1997, out./dez., 2017.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar., 2000.
- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho em curso. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 296-327.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HILGERT, A. V. **Alteridade e experiência estética: o olhar, o outro e o cinema**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 35-47, jul./dez., 2005.
- KEHL, M. R. Imagens da violência, violência das imagens. **Concinnitas**, ano 16, v. 1, n. 26, jul., 2015.

KRAEMER, F. F. **Português língua adicional**: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MARCELLO, F. A. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação/ Departamento Pedagógico, 2009.

SILVA, M. B. **Luz, câmera, ação!** Prática Cinematográfica em aula de Português como Língua Adicional. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

TEIXEIRA, A.; LITRON, F. F. O maguebeat nas aulas de Português - Videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-180.

TRUFFAUT, F. **O prazer dos olhos**: textos sobre cinema. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Londres: Routledge, 2011. p. 668-682.

XAVIER, I. **O Olhar e a Cena** – Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar: entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun., 2008.

Como citar este artigo:

BULLA, Gabriela da Silva.; HILGERT, Ananda Vargas.; BULEGON, Prática cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11806

Submissão em: 20/08/2018

Revisões requeridas: 03/09/2018

Aprovação final em: 29/09/2018