

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas
Docentes em Espanhol

Clarissa Rodrigues Gonzalez

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO CINEMA DE ALMODÓVAR NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: análise e expansão de unidade didática

Rio de Janeiro
2025



Clarissa Rodrigues Gonzalez

**O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO CINEMA DE ALMODÓVAR NO ENSINO DE
LÍNGUA ESPANHOLA: análise e expansão de unidade didática**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol.

Orientadora Professora M.a Patrícia Ruel de Oliveira.

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

G643 Gonzalez, Clarissa Rodrigues
O potencial pedagógico do cinema de Almodóvar no ensino de língua espanhola : análise e expansão de unidade didática / Clarissa Rodrigues Gonzalez. – Rio de Janeiro, 2025.

27 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Patrícia Ruel de Oliveira.

1. Língua espanhola (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Decolonialidade. 3. Cinema na educação. 4. Interculturalidade. 5. Entextualização. 6. Material didático. I. Oliveira, Patrícia Ruel de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Clarissa Rodrigues Gonzalez

**O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO CINEMA DE ALMODÓVAR NO ENSINO DE
LÍNGUA ESPANHOLA:**
análise e expansão de unidade didática

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. (a) Ma. Patrícia Ruel de Oliveira (Orientadora)
Colégio Pedro II

Prof. (a) Dra. Fabiana Oliveira de Souza
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Douglas Roberto Knupp Sanque
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro
2025

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO CINEMA DE ALMODÓVAR NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: ANÁLISE E EXPANSÃO DE UNIDADE DIDÁTICA

Clarissa Rodrigues Gonzalez¹

RESUMO

Este artigo explora uma unidade didática dedicada ao filme *Fale com ela*, de Pedro Almodóvar, extraída do livro *El ventilador* (nível C1), com o objetivo de, sob uma perspectiva decolonial e intercultural, adaptá-la a alunos de espanhol do 3º ano do ensino médio. Inspirada pela Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2022) e pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2009; ROJO & MOURA, 2012), tal iniciativa contempla os possíveis ganhos de se introduzir na educação básica materiais didáticos como esse e de se tirar partido do potencial pedagógico do cinema em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). De teor qualitativo, este artigo baseia-se em pesquisa e análise documental (biblio e cinematográfica) e tem como principal ferramenta teórico-analítica a noção de entextualização (BAUMAN & BRIGGS, 1990; SILVERSTEIN, 2003). Entende-se que iniciativas como a aqui proposta podem contribuir para formar cidadãos dotados de senso crítico, além de estarem alinhadas com demandas previstas em documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil, os quais sugerem o trabalho com diferentes gêneros textuais, especialmente os multimodais, bem como o manejo de materiais didáticos que contribuam para contextualizar práticas linguísticas e para a abordagem de temas transversais.

Palavras-chave: análise de unidade didática, ensino de espanhol, entextualização, decolonialidade, interculturalidade.

EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL CINE DE ALMODÓVAR EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA: ANÁLISIS Y AMPLIACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

RESUMEN

Este artículo explora una unidad didáctica dedicada a la película *Hable con ella*, de Pedro Almodóvar, extraída del libro *El ventilador* (nivel C1), con el objetivo de adaptarla para estudiantes de español de tercero de bachillerato desde una perspectiva decolonial e intercultural. Inspirada en la Lingüística Aplicada Interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2022) y la Pedagogía de las Multiliteracidades (COPE y KALANTZIS, 2009; ROJO y MOURA, 2012), esta iniciativa contempla los posibles beneficios de introducir materiales didáticos como este en la educación básica y de sacar partido del potencial pedagógico del cine en las clases de español como lengua extranjera (E/LE). Este artículo cualitativo se basa en la investigación y el análisis documental (bíblico y cinematográfico) y utiliza el concepto de entextualización como su principal herramienta teórica y analítica (BAUMAN y BRIGGS, 1990; SILVERSTEIN, 2003). Iniciativas como la que aquí se propone pueden contribuir a la formación de ciudadanos con conciencia crítica, además de estar alineadas con las exigencias de los documentos oficiales que rigen la educación básica en Brasil. Estos documentos sugieren trabajar con diferentes géneros textuales, especialmente los multimodales, y que el uso de material didáctico contribuya a contextualizar las prácticas lingüísticas y a abordar temas transversales.

Palabras clave: análisis de unidades didácticas, enseñanza del español, entextualización, decolonialidad, interculturalidad.

¹ Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7215398011131660>> [Acesso: 17/07/2025]

1 INTRODUÇÃO

“O cinema é uma invenção sem futuro”

Louis Lumière

Essas palavras, atribuídas ao inventor do cinematógrafo, sugeriam que, à época de sua criação, o cinema era visto mais como uma novidade tecnológica do que como uma forma de arte, expressão e comunicação. Lumière acreditava que, uma vez saciada a curiosidade inicial por assistir à projeção de fotografias em movimento, as pessoas logo perderiam o interesse pelo cinema. Ele, desde logo, não foi capaz de medir o impacto artístico, histórico, sociocultural e pedagógico que o cinema teria a posteriori.

Enquanto artefato sociocultural, o cinema se alimenta da realidade, assim como a realidade se alimenta do cinema. Um filme tem potencial tanto para dar a conhecer realidades, como para inspirar realidades, dado seu caráter pedagógico que projeta estilos de vida e formas de atuar. Se, ademais, entendemos que a educação envolve projeção e absorção de sentidos, o cinema teria grande potencial pedagógico e se tornaria peça de extrema relevância para o processo educacional.

Dada a sua transversalidade, o cinema facilita a tessitura de linhas de aproximação cultural e linguística. Logo, quando este é utilizado com caráter pedagógico, convém aproveitá-lo para contextualizar os cenários em que filmes são produzidos e os temas aos quais a narrativa remete. Resulta igualmente conveniente explorar o modo como o cinema pode inspirar a elaboração de unidades didáticas (doravante, UD[s]) e ser útil para a educação linguística, não só por ofertar um conhecimento mais contextualizado, mas também por enriquecer as práticas docentes com informação multimodal. O trabalho com a sétima arte em sala de aula permite transcender as barreiras do livro didático, tornando-se especialmente útil em aulas de língua estrangeira tanto por seu caráter holístico (que contribui para o ensino/aprendizagem de diferentes habilidades), quanto por favorecer a imersão em uma determinada língua e cultura. O cinema permite que, além do trabalho com interpretação textual, léxico, gramática, pronúncia, compreensão auditiva, produção oral e escrita, sejam abordadas questões que envolvem cultura e costumes, história e sociedade, panorama político e econômico, arte e literatura, turismo e gastronomia, construção de pontos de vista e enfoque narrativo, variação linguística e tipos de registro, entre outras. Docentes, ao levarem o cinema para a sala de aula, têm a possibilidade de transformá-la em um ambiente mais dinâmico, onde a língua, em lugar de ser tratada apenas como uma matéria, passa ser contemplada como experiência cultural viva.

Diante de tal cenário, materiais didáticos que envolvam o uso do cinema em aulas de língua estrangeira são bem-vindos, apesar do uso de tal recurso não ser tão frequente em suportes tradicionais. O livro didático *El ventilador* (nível C1), tomado como objeto de análise neste artigo, por exemplo, dedica apenas a UD 4.1 ao trabalho aprofundado com uma obra cinematográfica² (*Fale com ela*, de Pedro Almodóvar). Tal fato motivou não apenas a análise da referida UD, mas também sua adaptação e expansão tendo em conta o redirecionamento de público-alvo proposto (em lugar de alunos do Instituto Cervantes e outros cursos de idiomas, alunos do ensino médio brasileiro). Tal iniciativa, ademais, abre espaço para discutirmos os possíveis ganhos de se introduzir na educação básica materiais didáticos como a referida UD, a conveniência ou não de se adaptar conteúdos didáticos em circulação e também a pertinência de se explorar o potencial pedagógico do cinema em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Tal potencial está diretamente relacionado ao fato de que filmes, ao ilustrarem linguística e socioculturalmente muitas das situações que livros didáticos, na maioria das vezes, reproduzem de modo mecânico e descontextualizado, contribuem para prover ao estudante de língua estrangeira repertórios que podem lhe auxiliar a se comunicar e agir em determinadas interações cotidianas nas

² Fora isso, há apenas breves menções a outros filmes em outras páginas do livro.

quais venha a fazer uso do idioma que está aprendendo. Filmes, ao exibirem personagens em situações ordinárias e corriqueiras, mostram a língua sendo manejada em práticas situadas. Logram, assim, ir muito além de livros didáticos que não contextualizam usos linguísticos, desconsideram textos autênticos, apostam na memorização de regras gramaticais e na realização de exercícios mecânicos. O uso reflexivo e crítico do cinema em sala de aula, entre outras vantagens, pode contribuir para pôr em xeque preceitos da educação bancária (FREIRE, 1987), ou seja, de uma educação verticalizada e ancorada na ideia de ‘transferência de conteúdo’, em que o educador é o depositante e os educandos são os depositários, vistos e tratados como receptores passivos dos conhecimentos a serem depositados pelo mestre.

Dada a relevância de sua cinematografia e o modo como retratou a sociedade espanhola desde os anos finais do franquismo, quando realizou seus primeiros curtas-metragens, Pedro Almodóvar, o mais internacional e popular cineasta em atividade na Espanha, desponta naturalmente como primeira opção quando o que está em voga é o uso do cinema no ensino de E/LE, apesar de muitos de seus filmes terem classificação etária que impede a exibição deles para estudantes de determinados segmentos, especialmente os do ensino fundamental. Outros fatores, no entanto, contribuem para tal escolha: Almodóvar, muitas vezes considerado uma espécie de embaixador da cultura espanhola, comumente trata de temas “muito espanhóis” em seus longas. Não faltam referências à tauromaquia, à gastronomia regional (*gaspacho*, *tortilla*, *paella*), à literatura (Lorca), ao flamenco e a outros ritmos, bem como a hábitos e tradições (*siesta*, *tapeo*, idas ao *rastro madrileño*, festas típicas etc.), assim como a idiosincrasias de determinadas regiões, como Castilla La Mancha, terra natal do cineasta.

Considerações como as acima delineadas evidenciam a relevância de se trabalhar com cinema na educação básica e de se apostar em UD's baseadas em filmes, bem como na reciclagem das mesmas. Dada a particularidade do ensino de E/LE, também merece destaque a opção por obras como o filme *Fale com ela*, de Almodóvar. Tendo-o em tela, este artigo apresenta o seguinte desenho de investigação: primeiramente se esclarece que o cinema é concebido aqui como produção discursiva propícia a abordagens multidisciplinares e transversais. Na sequência, dedica-se uma seção ao filme *Fale com ela*, de Almodóvar, sinalizando a pertinência de tomar o cineasta e tal obra como referência para empreender este estudo. Em seguida, discorre-se sobre a Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar e a Pedagogia dos Multiletramentos, que inspiram e fundamentam teórico-metodologicamente esta pesquisa, de teor qualitativo e baseada em análise documental (biblio e cinematográfica). Destaca-se, à continuação, a importância de se apostar em uma abordagem decolonial e intercultural ao se abordar o ensino-aprendizagem de E/LE. Na seguinte seção, é apresentado o construto teórico-analítico que balizará a análise: a noção de entextualização. Depois a UD sob escrutínio é analisada e são apresentadas as estratégias idealizadas para complementá-la e adaptá-la a alunos brasileiros do 3º ano do ensino médio, alinhando-a a uma perspectiva de maior teor decolonial e intercultural. Concluo pontuando as considerações finais.

2. O POTENCIAL DISCURSIVO E PEDAGÓGICO DO CINEMA EM UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR E TRANSVERSAL

2.1 O cinema em sala de aula

Esta pesquisa, além de destacar o potencial pedagógico do cinema, compreende-o como uma prática discursiva, nunca neutra, sempre político-ideologicamente comprometida. Tal visão se coaduna com a premissa adotada por Rose (2001) ao versar sobre metodologias visuais: entender as visualidades como discurso. Desde logo, todo filme, por ser um artefato cultural, projeta sentidos, constitui-se como discurso, ou seja, como um conjunto de práticas discursivas que criam o objeto sobre o qual se fala

(FOUCAULT, 1969/2008). Precisamente por isso, o cinema se abre a ressignificações: novos sentidos são continuamente projetados sobre artefatos culturais, sempre sujeitos a inspirarem novas leituras.

Por mais que filmes sejam artefatos culturais datados, o que implica dizer que se conectam sócio-historicamente a um determinado espaço-tempo, esses artefatos, por seu caráter ‘entextualizável’ (BAUMAN & BRIGGS, 1990; SILVERSTEIN & URBAN, 1996), ou seja, por serem passíveis de serem total ou parcialmente deslocados a outros contextos, estão sempre sujeitos a serem ‘atualizados’, ressignificados. Logo, ao se usar o cinema como ferramenta didática, abre-se “a docência para outras perguntas, ligadas ao contexto cultural em que tais produções foram inventadas e aos contextos culturais em que circulam” (FABRIS, 2008, p. 130).

Filmes são fontes geradoras de conhecimentos culturais (dando a conhecer hábitos e tradições, produções literárias, artísticas e musicais, particularidades gastronômicas e culturais, questões de ordem política, econômica, geográfica e histórica, informações turísticas e idiosincrasias regionais, entre outras). São também fontes geradoras de conhecimentos linguísticos (podendo contribuir para ampliação de vocabulário, práticas de pronúncia, uso contextualizado de expressões idiomáticas etc.). Prestam-se também a ilustrar questões pontuais (exemplo: [cine]biografia de personagens relevantes), a atender demandas interdisciplinares (exemplo: abordagem de questões políticas em parceria com a cátedra de geografia) e a suprir prerrogativas curriculares (exemplo: contemplar tópicos estipulados em documentos oficiais³, como a diversificação de gêneros textuais, multimodalidade, interculturalidade, transversalidade etc.).

Quando são introduzidos na sala de aula de língua estrangeira, filmes ofertam materiais (registros, discursos, referências) e meios (para realização, veiculação, divulgação, análise e debate de múltiplas questões) que podem colaborar para que os alunos desenvolvam uma reflexão mais crítica acerca da significância social e política espreada pelos filmes trabalhados em classe, além de facilitar a abordagem de temas transversais. Tal propósito se vê potencializado quando a utilização de obras cinematográficas por docentes é acompanhada de estímulo à reflexão sobre as imagens projetadas, os temas nelas contemplados e o modo como são abordados, tendo em conta a carga semântica que os conteúdos arrastam e os possíveis efeitos de sentido que produzem. Rose (2001, p. 3) igualmente ressalta a relevância de se atentar para o modo como práticas sociais e relações de poder “são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar”.

O cinema, ao adentrar novos âmbitos, como o da sala de aula, por exemplo, conduz, muitas vezes, a uma abordagem multidisciplinar, que facilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, como imagem, audiovisual, comunicação, mídia, produção textual, pedagogia, história e, dentre outras tantas possibilidades, a especificidade contemplada neste artigo: o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Trata-se, afinal, de um produto multimídia – uma arte-síntese – com poder de atrair a atenção e manter o interesse do público-alvo. Dado que prestam um auxílio inestimável ao processo de familiarização dos estudantes com a leitura de imagens, facilitado pela considerável quantidade de conteúdo audiovisual que consomem, filmes são vistos como aliados na abordagem de gêneros textuais multimodais em sala de aula.

Diversos docentes recorrem à sétima arte para tratar de temas transversais, já que o cinema nos brinda a possibilidade de apresentar perspectivas distintas sobre um dado assunto, de ampliar pontos de vista e de estimular o pensamento crítico. Muitas vezes, seu uso em sala de aula também facilita o manejo de temáticas previstas em currículo. E, como destaca Schmidt (2002), questões de caráter cultural ganham destaque na sala de aula de língua estrangeira, sendo este um dos aspectos mais explorados por professores ao exibirem filmes em ambiente escolar. Talvez porque o cinema oferte e

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2017) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

– promova – a projeção de linhas de aproximação e identificação cultural. Talvez porque contribua para contextualizar acontecimentos, personagens, situações e cenários aos que a narrativa remete, localizando-os cultural e historicamente (FABRIS, 2008). Fato é que, por todos os pontos previamente elencados, o cinema pode ser considerado uma ferramenta bastante útil quando o que está em pauta é trabalhar questões que envolvam o binômio língua-cultura, tal como este artigo se propõe a fazer.

2.2 LA Indisciplinar e Pedagogia dos Multiletramentos

Dada a relevância do cinema de Pedro Almodóvar, não é de se estranhar que elementos de sua cinematografia tenham sido tema de muitas pesquisas acadêmicas, merecendo destaque as realizadas nas áreas de Comunicação/Artes visuais, Teorias Queer/Performances de gênero, Estudos culturais, Psicologia, Educação/Pedagogia, assim como na área de Letras/Linguística/Literatura (FELLIPE, 2004; ARAÚJO, 2010; SÁNCHEZ-ALARCÓN, 2008; PASSOS, 2011; SANTOS, 2012; VELOSO, 2012, GONZALEZ & MOITA LOPES, 2020, 2018, 2016), na qual esta pesquisa se insere. Há, de um modo geral, interesse por se contemplar a obra do referido cineasta em pesquisas acadêmicas no campo de estudos da linguagem. Mais especificamente, pode-se dizer que a cinematografia almodovariana também tem sido objeto de interesse para a área na qual este trabalho se inscreve, a LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2022), tanto pelas temáticas que Almodóvar aborda (especialmente as que lançam luz sobre o que está às margens da sociedade) como pelo convite à ruptura de barreiras disciplinares, dado o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento que seus filmes inspiram. Contribui para isso o caráter (auto[r])referencial e reflexivo de suas obras, povoadas de citações literárias, artísticas, cinematográficas, teatrais, iconográficas, musicais, gastronômicas, culturais e televisivas, entre outras. Esse caráter “(auto[r])referencial e reflexivo” requer um olhar indisciplinar, ou seja, que dialogue com outras disciplinas e seja capaz de atentar para os processos de contextualização e significação que atravessam determinados textos. Requer, ademais, que se tenha o compromisso ético e político de aproximar a academia da sociedade (MOITA LOPES, 2006, 2022).

Comprometida e rebelde, a LA Indisciplinar é uma das vertentes mais sincréticas e socialmente engajadas da Linguística, distanciando-se do modo como Saussure, o pai da linguística estrutural, concebeu-a: envolta no ideal de ‘pureza linguística’. Decidido a dotar os estudos linguísticos de cientificidade, a Linguística privilegiou a *langue* (código linguístico) em detrimento da *parole* (linguagem em uso) e centrou-se em si mesma, isolando-se das demais disciplinas. Dito de outro modo: o que Saussure fez foi idealizar uma ciência de base referencial que se ocuparia do estudo da língua, das regras que a regem, de prover os meios para que as pessoas não só falassem corretamente, mas também fossem capazes de usar o código para transmitir pensamentos e ideias de modo quase telepático, livre de ruídos de comunicação (como se isso fosse possível). Por entender que as práticas inevitavelmente corromperiam a linguagem, tornando-a impura, ou seja, aberta à polissemia e à ambiguidade, sujeita a múltiplas interpretações e mal-entendidos, bem como a desempenhar outras funções (poética, por exemplo) distantes daquelas associadas à precisão e literalidade pretendida, Saussure ignorou a dimensão pragmática, condenando-a ao limbo.

Na contramão da Linguística tradicional, a LA Indisciplinar vai olhar para a linguagem em uso, para os falantes e o lugar de onde falam, para os contextos, para a produção de sentido, para os efeitos dos mais diversos usos e funções da linguagem, abrindo-se para o diálogo com outras disciplinas, indo além da interdisciplinaridade. Nos termos de Moita Lopes (2006, 2022), ser indisciplinar implica ser responsivo às demandas da sociedade contemporânea.

Como o foco de interesse deste artigo é olhar para as margens e contemplar temas transversais ao se abordar o ensino de E/LE, atentando para os diversos recursos semióticos imbricados na produção

de sentido tendo como referência um filme de Almodóvar, a LA Indisciplinar mostra-se uma opção adequada.

Desde logo, seria possível escolher um dos filmes de Almodóvar, selecionar alguns diálogos e atentar meramente para o modo como determinada personagem faz uso do pretérito perfeito composto ou de qualquer outro tempo verbal, por exemplo. No entanto, os documentos oficiais (LDB, BNCC, PCN, OCEM etc.) que regem a educação brasileira dão cada vez maior importância à aprendizagem contextualizada da gramática, ao ensino da sintaxe associado à semântica e à pragmática, à multimodalidade, à diversificação de gêneros textuais, ao trabalho com textos autênticos (fílmicos, inclusive), à interpretação textual e à transversalidade, dado que o objetivo maior da educação brasileira deve ser o de formar cidadãos com aguçado senso crítico.

Para alcançar tal objetivo, assim como a LA Indisciplinar, a Pedagogia dos Multiletramentos mostra-se uma aliada fundamental, pois reconhece que a capacidade de analisar e questionar a realidade contemporânea exige mais do que a mera proficiência na leitura e escrita tradicionais. Em um mundo saturado de informações e estímulos (audio)visuais, faz-se necessário multiletrar o sujeito para torná-lo capaz de decodificar, interpretar e produzir significados articulando-os em diferentes âmbitos e contextos. Ao desenvolver essa proficiência ampliada, os estudantes tornam-se aptos a discernir a validade das fontes, a identificar vieses e a elaborar/compreender narrativas mais complexas, participando de modo mais ativo da vida social e do debate público, exercendo sua cidadania de maneira mais engajada e crítica.

A Pedagogia dos Multiletramentos nos impele a sair da lógica educacional do tipo *magister dixit* (em português, “o mestre disse”), que imperou ao longo do século XIX, apoiada na ideia de educação bancária (FREIRE, 1987), que equipara a produção de conhecimento à realização de um depósito: em lugar de depositar dinheiro, o professor deposita conhecimento. Seus alunos seriam meros receptores passivos desse conhecimento. O mestre diz e os alunos, sem questionar, acatam/recebem.

Na prática, o que a Pedagogia dos Multiletramentos propõe é que discentes e docentes unam forças para coconstruir conhecimentos de modo situado e responsivo às demandas da sociedade contemporânea. Isso significa ir além das fronteiras disciplinares tradicionais, incentivando a investigação ativa e a resolução de problemas em cenários autênticos. Ao invés de meros receptores de informação, os estudantes se tornam produtores de conteúdo e agentes de transformação, utilizando diversos recursos semióticos – textuais, visuais, sonoros, digitais – para expressar ideias, analisar criticamente o mundo e propor soluções inovadoras. Essa abordagem colaborativa e dinâmica não apenas capacita os indivíduos a navegar na complexidade informacional, mas também os prepara para atuar de forma ética e engajada em um mundo em constante evolução.

A coconstrução de conhecimentos, baseada nos multiletramentos, exige flexibilidade curricular e constante inovação pedagógica. Para que essa abordagem colaborativa e dinâmica seja posta em prática, é fundamental que educadores e estudantes estejam abertos a experimentar novas metodologias, como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e o uso de ferramentas digitais interativas. Essa flexibilidade permite que o currículo se adapte rapidamente às transformações sociais, tecnológicas e culturais, garantindo que a educação permaneça relevante e significativa. Ao tornar os estudantes protagonistas de seu próprio aprendizado, a Pedagogia dos Multiletramentos fomenta não só a autonomia e a criatividade, mas também a capacidade de colaboração e o pensamento crítico, qualidades essenciais para fazer frente aos desafios do século XXI.

2.3 Ensino de E/LE, decolonialidade e interculturalidade

Em sintonia com a LA Indisciplinar e a Pedagogia dos Multiletramentos, convém destacar a relevância de se relacionar análises cinematográficas com as “práticas sociais e as relações de poder

em que estão incrustadas”, atentando para o modo como essas práticas e relações “são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar”, tal como sugere Rose (2001, p. 3). Diante desse panorama, não haveria como negligenciar uma abordagem decolonial e intercultural do ensino (multimodal) de espanhol, especialmente se temos em conta as particularidades do caso brasileiro⁴, tanto no que diz respeito ao nosso passado colonial e condição geográfico-fronteiriça como no que tange à proximidade linguística que há entre o português e o espanhol.

O processo de aprendizagem, de uma forma geral, e o de uma língua estrangeira, em especial, pelo modo como se vê simbioticamente entrelaçado com questões socioculturais, leva à reflexão sobre a interseção entre linguagem e sociedade, bem como sobre questões de pertencimento e também de ordem cultural e identitária. No caso específico da língua espanhola, tendo em conta a realidade brasileira, os países com os quais o Brasil faz fronteira e o fato de ter sido ex-colônia de Portugal, bem como o lugar que ocupa na geopolítica mundial, o processo de aprendizagem pode ser amplamente enriquecido por abordagens de cunho decolonial e intercultural, que nos aproximam de outras línguas, culturas e realidades, como as hispano-americanas, que convivem com rastros similares deixados pela dominação e exploração europeia desde a era colonial (não por casualidade, o Programa Nacional do Livro Didático 2026 privilegia materiais com esse enfoque⁵).

Esse rastro de exploração se caracteriza pela continuidade de diversos tipos de controle: da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (BALLESTRIN, 2013). Na tentativa de analisar e quiçá subverter esse rastro de exploração, que supõe a manutenção de estruturas de dominação colonial mesmo após a independência das nações ibero-americanas, surge o pensamento decolonial.

O foco do pensamento – ou giro – decolonial reside no combate ao eurocentrismo, à colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Quijano (2000) usa o termo ‘eurocentrismo’ para criticar o modo como a produção do conhecimento é eurocentrada, assim como os padrões socioculturais que se estabelecem como parâmetros de referência no mundo ocidental, invalidando e/ou inferiorizando todos os outros. Dito de outro modo: a Europa impõe seus padrões como universais e superiores, como referências validadas, enquanto os demais tipos de conhecimento são subjugados. O autor também versa sobre a colonialidade do poder. Esse tipo de colonialidade alude a um tipo de poder que surge com o colonialismo e se perpetua, dado que determinadas estruturas de dominação social, econômica e política se mantêm mesmo após o fim do colonialismo formal.

Mignolo (2003) amplia a discussão, argumentando que a colonialidade não afeta apenas o poder, mas também o saber e o ser. Ele se refere à colonialidade do saber como a imposição de um modelo de conhecimento eurocêntrico que desvaloriza e invisibiliza outras formas de conhecimento. Observa-se, assim, que esse tipo de colonialidade, a do saber, também guarda estreita relação com a noção de eurocentrismo, dado que referenda o conhecimento europeu ao passo que desqualifica os demais, especialmente aqueles conhecimentos considerados periféricos, ou seja, produzidos fora da órbita europeia ou norte-americana. Já a colonialidade do ser, como sinaliza Mignolo (2003), diz respeito ao impacto da colonialidade na linguagem, identidade e subjetividade dos sujeitos colonizados, que muitas vezes são inferiorizados e até desumanizados.

⁴ Apesar disso, o ensino de tal sofreu um duro golpe quando o ex-presidente Michel Temer, revogou a obrigatoriedade de oferta do idioma no ensino médio. URL: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html> [acesso: 14/09/2025]

⁵ Faz parte do PNLD 2026 a coleção Puentes (Linguagens e Tecnologias 2), que se distingue por sua abordagem decolonial e intercultural voltada para a integração latino-americana, com foco na preparação dos alunos para exercerem sua cidadania tendo em conta o entorno geopolítico, sociocultural e histórico ao que pertencem. URL: <<https://pnld.smeducacao.com.br/obras/puentes-linguagens-e-suas-tecnologias-2/>> [acesso: 14/09/2025]

Essas noções, bem como outras prerrogativas do giro decolonial, têm ecoado no âmbito educacional brasileiro. Discussões que a decolonialidade suscita, assim como questões de outra natureza (histórica, econômica e geopolítica), contribuíram para isso. Esse panorama impulsionou diversos autores do sul global a defenderem a adoção de uma perspectiva intercultural e decolonial em práticas didático-pedagógicas. Dar-se-á destaque àquelas de enfoque linguístico, tendo em conta o objetivo deste texto, que se centra no ensino/aprendizagem de E/LE. Mendes (2007, p. 138 apud MATOS, 2018, p. 21), por exemplo, enfatiza que, ao promovermos o diálogo entre culturas, devemos estar

abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista. [...] Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas (MENDES, 2007, p. 138 apud MATOS, 2018, p. 21).

Já Silva (2024, p. 230) nos recorda que abordagens interculturais contribuem para “formar cidadãos que reflitam sobre o mundo e a diversidade cultural a sua volta, buscando sempre pensar criticamente contra a reprodução das desigualdades, dos estereótipos, da discriminação e do racismo”. Tal discurso mostra-se alinhado com o de Matos (2018, p. 22), que já alertara previamente que trabalhar com a interculturalidade no âmbito educacional envolve “a criação de um projeto curricular que tenha como objetivo o desenvolvimento dos educandos de modo que se construa um espaço comum de convivência, no qual, se discuta e se refute qualquer manifestação de discriminação, racismo, xenofobia, e se entenda que a diversidade cultural é a normalidade em qualquer constituição social”. Segundo a autora (MATOS, 2018, p. 22-23), há de se ter em conta também que trabalhar com a decolonialidade supõe entender que a educação nunca pode ser neutra, incluindo aí o ensino de línguas estrangeiras, que precisa “problematizar as relações de poder constituídas no discurso dominante”.

Em face ao que foi exposto, corresponderia aos docentes abordar questões de caráter decolonial e intercultural em sala de aula de língua estrangeira. Conforme sinaliza Matos (2018, p. 22), uma das formas de fazê-lo se dá por meio da escolha de “materiais didáticos que incitem à reflexão sobre temáticas de conflito em nossa sociedade, de modo que com as discussões travadas em sala de aula, os alunos possam perceber a complexidade das questões culturais e consigam exercer com responsabilidade e criticidade sua cidadania”. No que tange à elaboração de materiais didáticos e à idealização das atividades a serem realizadas, convém destacar o peso que tais escolhas têm:

A escolha dos temas, textos e atividades utilizadas em sala de aula tem uma repercussão que, na maioria das vezes, não é vista de imediato, mas que vai refletir nas atitudes futuras dos alunos. A forma como os professores conduzem os conflitos travados em sala de aula, levantados tanto a partir dos textos quanto das relações humanas em ebulição no ambiente escolar, tem um peso preponderante na formação do senso crítico dos alunos (MATOS, 2018, p. 22).

Tal discurso mostra-se em sintonia com pautas estabelecidas em documentos oficiais que regem a educação básica brasileira. Esses documentos convergem em um ponto: os esforços das políticas educacionais devem centrar-se em formar cidadãos com aguçado senso crítico. Incentiva-se, ademais, o trabalho com temas transversais em sala de aula, de modo multimodal e ancorado em pedagogias de projetos que celebrem a interculturalidade.

É fato que, às vezes, deparamo-nos com circunstâncias que dificultam a posta em prática de determinados projetos (em diversas ocasiões, professores se veem impedidos de trabalhar com textos multimodais por conta de dificuldades técnicas ou falta de equipamento, por exemplo). Em outras,

podem precisar adaptar determinadas unidades didáticas ao grupo com o que estão trabalhando, seja por questões etárias, ajustes de cronogramas ou demandas específicas da instituição de ensino onde lecionam. Essa flexibilidade e adaptabilidade, tal como sugere Pennycook (1994, p. 305), faz parte do trabalho docente, afinal, o professor, “como um educador crítico, como intelectual específico, necessita entender as políticas culturais de seu contexto educacional, tentando compreender, por exemplo, questões de gênero, religião, etnia, poder econômico e político nos contextos em que ele trabalha”.

Feitos esses esclarecimentos, convém ressaltar que se toma como fonte de inspiração e objeto de análise, a UD 4.1 do livro didático *El ventilador* (CHAMORRO *et al.*, 2006), dedicada ao filme *Fale com ela* (*Hable con ella*), de Almodóvar. Tal iniciativa foi motivada pelo intuito de aproximar a educação básica de materiais didáticos que têm sido destinados a outros públicos (nesse caso, alunos de cursos de idiomas e de cursos preparatórios para provas de certificação de espanhol como língua estrangeira). Para tal, propõe-se complementar e adaptar o referido material didático, que conta com o selo do Marco Comum Europeu de Referência, para turmas do 3º ano do ensino médio brasileiro. Em face à mudança de interlocutores e ao novo enfoque proposto, faz-se necessário operar um redirecionamento do público-alvo e de questões a serem abordadas.

2.4 Almodóvar: falando sobre o filme

Imagine um filme protagonizado por duas mulheres em coma, bem como o silêncio e a imobilidade que as envolve. Imagine dois homens que as acompanham de perto e que, por compartilharem da mesma dor, acabam estreitando laços de amizade. Esta é a premissa de *Fale com ela*, que segundo seu realizador, Pedro Almodóvar, versa sobre “a incomunicabilidade entre casais” (CHAMORRO *et al.*, 2006). Pode parecer peculiar, à primeira vista, que tal obra seja escolhida como base para o desenvolvimento de uma unidade didática para aula de E/LE, mas há uma série de questões que sinalizam o contrário.

O filme em questão, apesar de ser uma produção europeia, mostra-se aberto, em certa medida, à abordagem de questões de base decolonial e intercultural, especialmente se se tem em consideração que o cinema de Almodóvar, apesar de recorrer muitas vezes ao melodrama, destaca-se por subverter convenções narrativas e estéticas ocidentais. Poucos cineastas têm explorado, como ele, matizes da sexualidade, do desejo, da dor e do prazer de forma tão crua e autêntica, muitas vezes desvinculando-os das normas sociais impostas. Em vez de focar em histórias lineares ou em personagens estereotipados, o cineasta mergulha em universos complexos, frequentemente povoados por párias, *queers*, mulheres de caráter forte, artistas e tipos incompreendidos. Seus personagens são retratados com profundidade e dignidade, desafiando a hierarquia imposta pelo pensamento colonial, que classifica e subordina o “outro”. Essa desconstrução é basilar para a perspectiva decolonial, que busca dismantellar epistemologias eurocêntricas e contemplar outras experiências e sujeitos que desempenham performances corpóreo-discursivas, bem como de gênero e sexualidade, não hegemônicas, desafiando, desse modo, pilares de sustentação do pensamento colonial, como a lógica patriarcal e binária.

No caso específico de *Fale com ela*, essa desconstrução se manifesta na forma como as relações de cuidado e afeto são apresentadas. Os protagonistas, Benigno e Marco, vivem em um mundo onde a comunicação e a empatia transcendem as barreiras convencionais, desafiando a lógica cartesiana e individualista que comumente é associada ao pensamento ocidental. A amizade entre Benigno e Marco, dois homens com experiências de vida tão distintas, poderia ser considerada como um microcosmo de diálogo intercultural. Eles se conectam através da vulnerabilidade e da capacidade de se colocar no lugar do outro, mesmo diante de circunstâncias extremas. Pode-se dizer que a relação de Benigno com

Alicia, a bailarina em coma, também desafia essa lógica, configurando-se como algo profundamente complexo que levanta questões sobre consentimento, agência e a natureza do afeto. Embora controversa, essa dinâmica força o espectador a questionar as fronteiras do desejo e da comunicação, desestabilizando noções pré-concebidas de "normalidade" que são, muitas vezes, produto de lógicas coloniais. Tampouco se pode negligenciar outra questão evidenciada pela narrativa, a do corpo, que tem ocupado um lugar crucial no debate decolonial, pois tem sido, historicamente, um campo de colonização e controle, especialmente no que tange ao desempenho de performances de gêneros e sexualidades não normativas (BUTLER 1993/ 2008).

Outro ponto a se ter em consideração é que a figura do cuidador, que muitas vezes é invisibilizada ou feminilizada na sociedade, ganha centralidade na narrativa fílmica. Benigno, um enfermeiro, é o fio condutor da trama, e suas ações, por mais contestáveis que possam ser em alguns momentos, revelam uma dedicação e um afeto que desconstruem a imagem puramente técnica do profissional de saúde. Ao dar projeção e centralidade a um personagem masculino dedicado e servicial como Benigno, Almodóvar contribui para descolonizar o olhar e resignificar as relações de poder.

Convém ressaltar também que Almodóvar cria pontes entre diferentes universos culturais, através de, entre outras, referências artísticas e musicais, vide o caso da inserção da música *Cucurrucú Paloma* em *Fale com ela*, composta pelo mexicano Tomás Méndez e cantada por Caetano Veloso. O cineasta celebra, ademais, a diferença e a complexidade das identidades, em vez de tentar homogeneizá-las, dotando suas obras de caráter intercultural. Nelas, a música, a dança e a arte funcionam como linguagens universais que transcendem barreiras verbais e culturais, permitindo uma comunicação mais profunda e empática. Em suma, o cinema de Almodóvar, de um modo geral, e o filme *Fale com ela*, em especial, oferecem um campo fértil para a reflexão sobre questões interculturais e decoloniais. Por meio de propostas estéticas audaciosas, de abordagens não normativas das relações e da valorização do "outro", o cineasta espanhol nos convida a repensar as estruturas que moldam nossa percepção de mundo e a abraçar a complexidade e a diversidade das experiências humanas.

3 METODOLOGIA E INSTRUMENTAL TEÓRICO-ANALÍTICO

Este estudo, de teor qualitativo, que se baseia em pesquisa e análise documental (biblio e cinematográfica), toma com o referência a UD 4.1, extraída do livro *El ventilador* (nível C1), com o objetivo de adaptá-la a turmas de espanhol do 3º ano do ensino médio. Diante da necessidade de diversificar os conteúdos ofertados, tal empreitada abre espaço para discutir os possíveis ganhos de se introduzirem materiais didáticos como esse na educação básica. Também põe em pauta se haveria ou não brecha para o uso mais frequente de materiais do Marco Comum Europeu de Referência, dentre outros dirigidos a diferentes públicos-alvo, que poderiam sofrer adaptações em maior ou menor grau.

O arcabouço teórico que dá sustentação a esta pesquisa combina Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2022) e Pedagogia dos Multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2009; ROJO & MOURA, 2012) com uma abordagem decolonial e intercultural (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007; WALSH, 2010; GROSGOUEL, 2016). Essa combinação tem como intuito seguir diretrizes didático-pedagógicas e curriculares estipuladas nos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira, os quais balizam as práticas docentes e oferecem suporte valioso e responsivo às demandas contemporâneas ao enfatizarem o trabalho com textos multimodais autênticos, pedagogia de projetos, diversificação de gêneros textuais, transversalidade, decolonialidade, interculturalidade etc.

Em termos de ferramenta teórico-analítica, será empregada a noção de entextualização (BAUMAN & BRIGGS, 1990; SILVERSTEIN & URBAN, 1996), que nos ajuda a identificar de que modo fragmentos de texto (como o fílmico, no caso desta pesquisa), retirados de seu contexto original (a

obra *Fale com ela*), são ‘textualizados’, ou seja, convertidos em material textual que pode ser transferido a outros contextos e amoldado a novos formatos (como a unidade didática 4.1 do livro *El ventilador* nível C1 e este artigo). Tal construto, por permitir investigar o modo como personagens, situações e acontecimentos extraídos da narrativa fílmica inspiram a produção de novos (con)textos, dentre os quais destacam-se os de caráter didático, mostra-se idôneo para a realização desta pesquisa.

Tendo em tela que texto é todo “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN [1959-1961] 2003, p. 305), um filme, tal como qualquer outro artefato cultural (música, obra de literatura, teatro, artes plásticas etc.) é um texto que, na medida em que circula, em que se insere em novos contextos, involucra-se em múltiplos processos de descontextualização e recontextualização. Bauman e Briggs (1990), assim como Silverstein e Urban (1996), chamam de entextualização esse fenômeno citacional que caracteriza a produção textual. Cabe enfatizar, ademais, que a entextualização chama a atenção para o modo como textos dialogam com outros textos e, ao fazê-lo, podem promover metamorfoses de diferentes ordens, contextuais, semânticas, discursivas. Em outras palavras: textos citam outros textos e, em meio a tal movimento, podem se resignificar ou resignificar os contextos adentrados, os sentidos e discursos projetados.

Dito isso, convém ressaltar que a metodologia aqui apresentada trata de oferecer um olhar crítico sobre o ensino de língua espanhola. Ao utilizar o filme *Fale com ela* como catalisador, busca-se não apenas explorar as potencialidades didático-pedagógicas do cinema, mas também promover uma reflexão profunda sobre as implicações éticas e políticas do ato de ensinar e aprender uma língua estrangeira em um mundo cada vez mais interconectado e, ao mesmo tempo, desigual.

4 UNIDADE DIDÁTICA: ANÁLISE E EXPANSÃO DA UD 4.1

O livro *El ventilador*, que conta com o selo do Marco Comum Europeu de Referência, foi idealizado como uma espécie de manual de E/LE e utilizado pelo Instituto Cervantes como material didático em suas distintas sucursais mundo afora (NADIR; PLANA & RIUTORT, 2020). No Brasil, tem sido adotado por outros cursos de idiomas tanto em aulas para alunos de nível C1, como material de apoio de cursos preparatórios para a realização de exames de certificação de proficiência em língua espanhola. Dentre as UD's que constam no referido, uma delas foi dedicada ao filme *Fale com ela*, de Pedro Almodóvar. Tal UD será analisada tendo em vista o propósito de torná-la mais decolonial e intercultural, movimento que pode ser encarado como uma espécie de apropriação antropofágica, ou seja, como uma tentativa de extrair da unidade em questão o que dela se considera mais potente para saciar demandas específicas de um país do sul global, de língua latina, que faz fronteira com sete países hispânicos e com eles compartilha, conforme sinalizado previamente, um passado de exploração colonial.

Igualmente já se destacou que os documentos oficiais que regem a educação básica brasileira sugerem abordagens transversais, bem como o trabalho com diferentes gêneros textuais, o uso de textos multimodais e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que estimulem os alunos a realizar atividades e produzir materiais de modo ativo e colaborativo com base em um processo de ensino-aprendizagem que tem como objetivo dar-lhes autonomia para que se tornem cidadãos com aguçado senso crítico e agentes de transformação. Tal forma de conceber a educação faz com que, em certa medida, práticas docentes e discentes se equiparem: assim como docentes se apropriam de conhecimentos e materiais sobre os quais se debruçam, convém que estudantes façam o mesmo, ou seja, que interajam com os conteúdos trabalhados em aula de modo reflexivo e criativo, buscando, por meio da realização de pesquisas e do trabalho coletivo, soluções para os desafios que lhes são interpostos.

Questões como essas nortearão o exercício analítico e construtivo a ser realizado à continuação, que se baseia em dinâmicas de reciclagem intertextual, ou seja, na forma como textos dialogam com

outros textos, o que, segundo Silverstein e Urban (1996), faz parte da “história natural do discurso”. Feito esse esclarecimento, é importante destacar que a UD aqui contemplada não está sendo submetida a críticas com relação ao modo como foi elaborada ou ao seu arcabouço didático-pedagógico. Pelo contrário: a UD, pelas suas qualidades, está sendo tomada como fonte de inspiração para a adaptação de material didático em face ao redirecionamento do público-alvo (estudantes do 3º ano do ensino médio), das referências (pensamento decolonial, LA Indisciplinar, Pedagogia dos Multiletramentos) e dos propósitos apresentados (alinhamento com as diretrizes estipuladas em documentos oficiais).

Entre as páginas 108 e 113 do livro didático *El ventilador*, é apresentada uma UD (“sesión 4.1: *Hable con ella*”) que tem início com a apresentação do *escenario*, que consta de um fotograma e da ficha técnica do filme em questão, seguida de objetivos listados. Enquanto o cenário justifica a relevância de se trabalhar com o referido filme de Almodóvar, os objetivos detalham a pertinência de se levar o cinema – uma atividade artística e cultural – para a sala de aula, bem como os possíveis ganhos de se aproximar a filmografia de Almodóvar dos alunos e os benefícios que tal empreendimento pode gerar (forma de acesso à língua e cultura hispânica, com destaque também para o caráter “vívido y real” que o cineasta lhes imprime).

Figura 1 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 108

SABER ENTENDER **SESION 4.1**
Hable con ella

Escenario

En esta sesión vamos a trabajar con una película. Es prácticamente un clásico, y muy internacional, pues obtuvo el Oscar al mejor guión original en 2003. Por ella, Almodóvar estuvo también nominado al mejor director.

Esta es su ficha técnica.

DIRECCIÓN Y GUIÓN: PEDRO ALMODÓVAR
PAÍS: ESPAÑA
AÑO: 2001
INTERPRETACIÓN: JAVIER CÁMARA (BENIGNO), LEONOR WATLING (ALICIA), DARIÓ GRANDINETTI (MARCO), ROSARIO FLORES (LYDIA), GERALDINE CHAPLIN (CATARINA BILOVA), MARIOLA FUENTES

(ROSA), ROBERTO ÁLVAREZ (DOCTOR), CHUS LAMPREAVE (PORTERA), FELE MARTÍNEZ (ALFREDO), ELENA ANAYA (ÁNGELA), LOLA DUEÑAS (MATILDE), ANA FERNÁNDEZ (HERMANA DE LYDIA), MARISA PAREDES (HUMA ROJO), PAZ VEGA (AMPARO)

MÚSICA: ALBERTO IGLESIAS
FOTOGRAFÍA: JAVIER AGUIRRESAROBÉ
MONTAJE: JOSÉ SALCEDO
DIRECCIÓN ARTÍSTICA: ANTXON GÓMEZ
VESTUARIO: SONIA GRANDE
ESTRENO EN ESPAÑA: 15 DE MARZO DE 2002

Objetivos

Trabajar en clase con una película tiene varios objetivos. El primero es el de entrenarnos para una de las actividades favoritas de mucha gente, ver cine, y para hacerlo en español. El segundo es acercarnos a una cinematografía enormemente rica, que parte en los años 30 del director surrealista Luis Buñuel, maestro del cine experimental. El tercero es el de aproximarnos a través del cine a una manera de entender el mundo y la vida que se corresponde con la cultura hispana (cultura con minúscula) y que este arte refleja como ninguno. Por último, hacerlo con una película de Pedro Almodóvar es hacerlo con la garantía de acceder a una lengua vívida y real que este director sabe llevar a la pantalla mejor que nadie.

Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p.108).

Para tornar a UD mais intercultural e decolonial, dentre os objetivos, poderíamos incluir práticas orais em língua espanhola a fim de incentivar os alunos a se apropriarem do idioma que estão aprendendo. Tais exercícios poderiam incluir: conversa sobre a origem cigana da personagem interpretada por Rosario Flores; discussão sobre o caráter intercultural da performance musical de *Cucurrucucú Paloma*; debate sobre convivência intercultural, já que Madri (cenário do filme) é uma cidade cosmopolita onde convivem pessoas procedentes de diferentes lugares; tematização do etarismo por conta da presença marcante na trama de personagens com idade mais avançada (exemplos: Pina Bausch, Geraldine Chaplin); problematização dos espaços ocupados por mulheres na sociedade contemporânea (personagens toureira e bailarina), concepção de dança/arte como forma de expressão.

Na página seguinte (p. 109), a UD propõe a realização de algumas atividades “antes de ver o filme”. A letra A do número 1 propõe que o aluno A assista à primeira cena do longa, disponibilizada

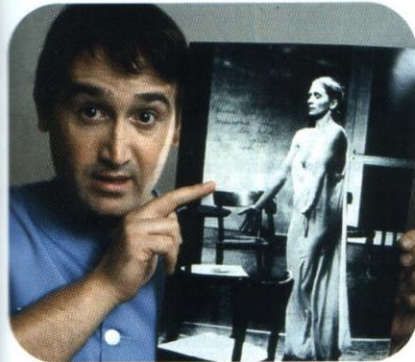
em DVD que acompanha o livro, e a conte para o aluno B. Este, por sua vez, deve preencher as lacunas de um texto com tais informações. Em maior ou menor medida, o exercício combina diferentes habilidades: prática oral, compreensão leitora e produção escrita.

Figura 2 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 109, nº1, A

Hable con ella SESIÓN 4.1

1. Antes de ver la película

En parejas A y B. El alumno A va a ver con atención la primera escena. Mientras tanto, B lee el siguiente texto (sin ver la escena). Después, A explicará a B, con detalle, todo lo que ha visto, y B hará preguntas para completar el texto y comprender qué pasa.



El escenario está lleno de (1) de madera. Salen dos (2) en camisión, y con los ojos (3)....., como dos sonámbulos. ¡Te da un miedo que las pobres se choquen con todo! Pero de repente, aparece (4) con la cara tristísima, la cara más triste que he visto yo en mi vida. Y les va quitando a manotazo limpio las sillas y las mesas para que (5) ¡No te puedes imaginar cómo era de emocionante! A mi lado había (6) de más de cuarenta años, guapo, que (7) varias veces de emoción. La verdad que no era para menos, ¿eh? ¡Qué bonito! ¡Uff!

Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p. 109).

Esta primeira cena, no entanto, poderia ser trabalhada de outro modo tendo em conta o redirecionamento aqui proposto: depois de exibi-la, o professor poderia dirigir algumas questões para a turma a fim de checar primeiras impressões e introduzir os alunos na narrativa filmica: do que vocês acham que o filme trata? Que conexão é possível fazer entre as mulheres da foto e o balé do início do filme? Também seria conveniente pedir que os alunos falassem sobre as bailarinas mais velhas da cena de abertura e do homem que chora na plateia enquanto assiste ao espetáculo de dança (desconstrução de estereótipos).

Com o intuito de impulsionar a produção oral, sugere-se que os alunos se esforcem para realizar a atividade em espanhol, sem censurar, desde logo, usos esporádicos de *portunhol*. Dada a pretensão de impulsionar os alunos a manejar diferentes habilidades, convém incentivar a produção oral em espanhol (ao falar/debater, o aluno aplica conhecimentos gramaticais de modo contextualizado, interpreta o que está sendo dito e, eventualmente, toma notas escritas/mentais).

Dentre as atividades passíveis de realização antes da exibição do filme, convém incluir as de pré-leitura. Tomando como referência o mesmo material sugerido na UD (a primeira cena do filme), pode-se pedir que os alunos façam inferências com relação à narrativa ou que tratem de relacioná-la com reflexões acerca do pensamento decolonial a serem postas no quadro tendo como base quatro pontos: ruptura com o eurocentrismo, patriarcado, estruturas de poder colonial e hegemônicas sedimentadas (como as que balizam performances de gênero, sexualidade, classe, raça, idade etc.). Também é possível fazer algo similar usando outros fotogramas do filme inseridos na UD ou o cartaz, que não é contemplado nela, mas torna-se bem-vindo nesta releitura. O mesmo poderia ser abordado levando em consideração tanto questões que remetem à intertextualidade (a arte do cartaz teria sido inspirada em um álbum de Barbra Streisand) como a aspectos multimodais (o que as cores sugerem? Será que ambas mulheres terão o mesmo destino?).

Figuras 3 e 4 – capa do álbum *Duets*, de Barbra Streisand, e cartaz do filme *Hable con ella*



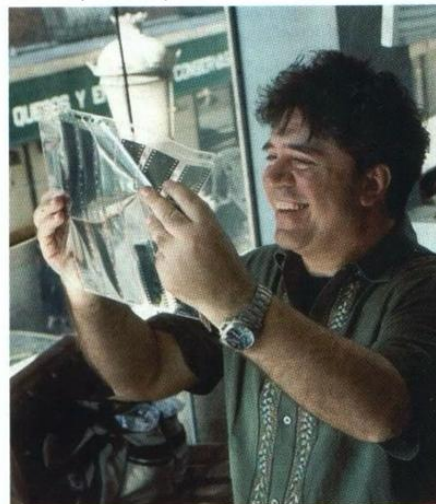
Fonte: Rádio y Televisión Española (RTVE). URL: <<https://www.rtve.es/television/20200512/chayo-mohedano-otras-portadas-plagiadas-historia-musica/2013921.shtml>> [acesso: 7/09/2025]

O seguinte exercício (1B) exhibe, ao lado de uma foto do cineasta, um texto escrito por ele. Conforme indica o enunciado, esse texto “descifra muchas de las claves de esta primera escena y de la película” e nos ajuda a “entrar en contacto con la historia”. O enunciado também sugere checar se algum aluno já viu o filme e, em caso afirmativo, solicita que a pessoa explique o título da obra sem dar muitos *spoilers*. Já o exercício 1C solicita que todos vejam a primeira cena e explicita que as palavras enunciadas pelo personagem Benigno compõem o texto trabalhado na atividade A. Caso se opte por realizar o exercício 1C tal como a UD sugere, é imprescindível averiguar se a sala, além de possuir o equipamento que viabiliza a projeção, conta com boa acústica (se não for o caso, uma opção seria exibir a cena com legendas em espanhol).

Figura 5 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 109, nº 1, B e C

B Ahora, vamos a leer un texto de Almodóvar en el que él mismo nos descifra muchas de las claves de esta primera escena y de la película. Nos servirá para entrar en contacto con la historia. Si alguien ya la ha visto, puede explicar a los demás el porqué del título *Hable con ella* (pero sin contar toda la historia). Si nadie la ha visto, no importa, el siguiente texto también os puede dar pistas.

El telón de rosas color salmón y grandes flecos dorados se abre para ver un espectáculo de Pina Bausch: *Café Müller*. Entre los espectadores, dos hombres están sentados juntos por casualidad, no se conocen. Son Benigno (un joven enfermero) y Marco (un escritor de cuarenta y pocos años). En el escenario, completamente lleno de sillas y mesas de madera, dos mujeres con los ojos cerrados y los brazos extendidos se mueven al compás de *The Fairy Queen* de Henry Purcell. La pieza provoca tal emoción que Marco rompe a llorar. Benigno puede ver el brillo de las lágrimas de su casual compañero en la oscuridad del patio de butacas. Le gustaría decirle que a él también le emociona el espectáculo, pero no se atreve. (...) *Todo sobre mi madre* terminaba con el telón de un teatro abriéndose sobre un oscuro escenario. *Hable con ella* empieza con el mismo telón, también abriéndose. (...) *Hable con ella* va de narradores, narradores de sí mismos, hombres que hablan a quien les pueda oír y sobre todo a quien no puede oírles.



C Ahora, todos vemos la primera escena y leemos el texto del apartado a: se trata de las primeras palabras de Benigno (uno de los dos hombres que asistieron al espectáculo de danza) contando a otra persona lo que vio. ¿Qué emociones piensas que quiere transmitirnos el director con el baile y la música al presentar así la historia?

Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p. 109).

Na página 110, o exercício 2 (“más escenas”), começa com a apresentação da estratégia a ser trabalhada, salientando não ser fácil ver um filme inteiro em outra língua e que, por isso, é importante inferir o que não se entende. Na sequência, são propostas atividades cuja finalidade é pôr tal estratégia em prática. A atividade 2A propõe ver algumas cenas sem som e tentar obter o máximo de informação delas tendo como referência apenas as imagens. Há uma tabela a ser preenchida: para cada cena vista, os alunos devem responder perguntas do tipo: De que idade, sexo e classe social são as personagens? Onde e em que circunstâncias se encontram? Quem aparece em cada cena? Com quem e sobre o que conversam? Que tom (mais ou menos íntimo) e registro (formal, informal) adotam? Que elementos não verbais – movimentos do corpo, gestos etc. – merecem destaque? O que teria ocorrido antes da cena em questão e o que poderá ocorrer à continuação? Cabe mencionar que, para a realização de tal exercício, é necessário contar com alguns recursos (computador e projetor de slides ou TV). Caso a sala de aula não possua tais equipamentos, uma opção seria imprimir capturas de tela e apresentá-las em formato de fotonovela.

Na atividade 2B, os alunos terão acesso às transcrições dos diálogos para poderem preencher as lacunas da tabela pendentes de resposta. Na atividade 2C, finalmente serão exibidas as cenas com som, a fim de que os alunos possam escutar os diálogos e completar “el análisis del escenario”. Tais exercícios levam os alunos a analisar elementos verbais e não verbais, a atentar para o contexto (situação de comunicação, tipo de registro etc.). Pode ser interessante também fazer outras inferências (quem são os quatro protagonistas, qual o tipo de conexão existente entre eles, como o espaço-tempo é trabalhado na narrativa etc.).

Figura 6 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 110, nº 2, A, B e C

2. Más escenas

ESTRATEGIA

Es difícil entender una película entera en otra lengua, pero hay trucos que pueden ayudarte. Lo mejor es inferir lo que no entiendes a partir de lo que sí entiendes. Para ello, el contexto ayuda mucho. La actividad siguiente tiene como objetivo entrenarte en esta estrategia tan útil.



2 Vamos a ver unas escenas sin sonido e intentaremos obtener el máximo de información que pide la siguiente tabla a partir exclusivamente de las imágenes.



Lydia Marco Alicia Benigno

	escena 2 Benigno y Alicia	escena 3 Lydia y Marco	escena 4 Benigno y Marco
1	¿Dónde hablan, en qué lugar y en qué circunstancias, en qué momento, en qué ambiente?		
2	¿Quiénes hablan? ¿Cuál es su edad, sexo, posición social, jerarquía? ¿Qué relación tienen entre ellos?		
3	¿Cuál es el objetivo de la conversación, para qué se habla?		
4	¿La conversación es formal o informal, qué tono tiene: más o menos íntima, más o menos pública?		
5	¿Qué elementos no verbales –movimientos del cuerpo, gestos, etc.– te parecen interesantes?		
6	¿Qué pudo pasar antes de esta conversación? ¿Qué imaginas que pasará después?		

1b Ahora, leeremos las transcripciones de los diálogos y volveremos a la tabla para intentar completarla.

2 Finalmente vemos y escuchamos las escenas y completamos el análisis del escenario.

Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p. 110).

Na página 111, a atividade 2D indica que há algo que permitiria uma melhor compreensão das personagens: identificar o que seus nomes (Benigno, Alicia, Lydia, Marco) evocam. Para auxiliar os alunos na realização dessa tarefa, o livro facilita *links*⁶ de páginas webs dedicadas ao filme e ao seu diretor.

Figura 7 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 111, nº 2, D e E; nº3 A e B

Hable con ella SESION 4.1

d Algo que quizá pueda ayudarte a entender mejor a estos personajes es saber qué evocan sus nombres. Primero, piensa en ello individualmente; después, busca información. Anota lo que averigües. Tienes algunas pistas en las escenas anteriores...

Benigno	Alicia
Lydia	Marco

ESTRATEGIA

Si tenéis acceso a Internet, podéis visitar alguna de las páginas dedicadas a la película y a su director. Si, con el tiempo, estas que os proponemos aquí han desaparecido, podéis buscar otras.

La página de la película:
<http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/hableconella/hableconella.htm>

La página del director:
<http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/almodovar/>

La página de la productora:
<http://www.eldeseo.es/>

c Lo mejor sería ver a continuación toda la película y, después, hacer las actividades que siguen en el apartado 3. Si no tenéis esa oportunidad, os proponemos otro tipo de trabajo. Os ofrecemos todos los escenarios en los que ocurre la historia. Eso sí, están desordenados. Con la información que ya tenéis y con vuestra imaginación, podéis inventar una trama coherente que se desarrolle en estos escenarios. Si en la clase hay quien haya visto la película, alumnos o profesor, podemos jugar a adivinar lo que pasa. Los que no saben nada irán haciendo afirmaciones y los que sí, respondiendo "frio" (si se acerca), o "caliente" (si se aleja).

LA CASA DE BENIGNO	LA CASA DE ALICIA
LA ACADEMIA DE BAILE	LA CÁRCEL
EL HOSPITAL	LA CASA DE LYDIA
LA PLAZA DE TOROS	LA ENFERMERÍA DE LA PLAZA DE TOROS
EL TEATRO	

ESCENAS
HABLE CON ELLA
MENÚ

Lydia y Marco son pareja. Caliente, caliente... Alicia se enamora de Benigno. Frio...

3. Si habéis visto la película


a Este texto es un comentario sobre la película. Léelo. Después, reflexiona sobre las cuestiones que te planteamos más abajo.

Hable con ella es una historia sobre la amistad de dos hombres, sobre la soledad, y la larga convalecencia de las heridas provocadas por la pasión. Es también una película sobre la incomunicación de las parejas, y sobre la comunicación. Sobre el cine como tema de conversación. Sobre cómo los monólogos ante una persona silente pueden ser una forma eficaz de diálogo. Del silencio como "elocuencia del cuerpo", del cine como vehículo ideal en las relaciones de las personas, de cómo el cine contado en palabras detiene el tiempo y se instala en las vidas de quien lo cuenta y del que lo escucha.

Hable con ella es una película sobre la alegría de narrar y sobre la palabra como arma para huir de la soledad, la enfermedad, la muerte y la locura. También es una película sobre la locura, ese tipo de locura tan cercana a la ternura y al sentido común que no se diferencia de la normalidad.

- ¿Crees que Marco tiene derecho a cuidar de Lydia durante su convalecencia?
- Si estuvieras en la posición de Lydia, ¿te gustaría que te cuidara?
- Benigno viola a Alicia, pero le devuelve la vida. ¿Es culpable o inocente? Si estuvieras en la posición de Alicia, ¿pensarías igual?

b Ahora vamos a discutir estas cuestiones con toda la clase y a hacer un juicio sentimental: tres estudiantes adoptarán los papeles de juez, fiscal y abogado defensor de Benigno y otro el propio Benigno, el resto será el jurado popular. Sed cuidadosos porque las preguntas pueden provocar un debate muy emocional: se pueden tratar cuestiones muy delicadas.



Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p. 111).

Eis aí uma proposta pertinente que une etimologia à narrativa filmica. Outra possibilidade seria solicitar que os alunos estabelecessem correlações entre os nomes e as características de cada

⁶ Os dois links que remetem ao *Club Cultura* estão desativados, mas o da produtora *El Deseo* permanece ativo.

personagem e/ou situações do enredo. Também resultaria oportuno pedir que os alunos prestassem atenção aos sotaques (Darío Grandinetti, intérprete de Marco, é argentino; os outros três protagonistas são espanhóis). Observa-se aí uma boa oportunidade de também se trabalhar com variedade linguística, especialmente a diatópica. No entanto, há de se averiguar previamente se há alguma sala com acesso à internet, já que o uso de celulares não é mais permitido em escolas, conforme atesta a lei 15.100/2025.


Já a atividade 2E sugere que os alunos finalmente vejam o filme em sua totalidade. Tal alternativa talvez não seja prudente dado o público-alvo da atividade aqui proposta. Em lugar de exibir o filme completo, seria mais conveniente selecionar algumas de suas cenas, dado que há temas sensíveis (estupro de vulnerável) que poderiam gerar gatilhos em alguns alunos. O ideal seria dar destaque às cenas que serão trabalhadas em aula (logo cada estudante avaliaria se valeria a pena assistir ao filme completo por conta própria).

O livro, de qualquer modo, apresenta outra alternativa. Se não for possível exibir o filme em sua totalidade, a atividade propõe a realização de um jogo de adivinhação baseado em uma lista com todos os cenários que aparecem no filme: a casa de Benigno, a academia de balé, a prisão, a Praça de Touros, o hospital etc. Uma vez apresentados tais cenários, os alunos teriam que tentar adivinhar o que acontece em cada lugar, sendo balizados pelo professor (que deve ter visto o filme para poder orientar a prática). Essa alternativa permite ajustar o exercício ao que se estabeleceu como objetivo (debater questões de teor decolonial/intercultural) e público-alvo (estudantes pré-universitários). Tal jogo de adivinhação poderia conter perguntas do tipo: quantas pessoas não-brancas aparecem nas imagens? Por quais cenários circulam? Qual a importância delas para a narrativa? Há ainda a possibilidade de pedir que os alunos imaginem o que mudaria, em termos narrativos e cenográficos, se algum dos protagonistas fosse negro ou latino-americano. Qual dos quatro protagonistas poderia ser interpretado por um ator/atriz negro/a? O que justificaria tal escolha? Que tipo de mudanças na trama isso poderia acarretar?


Nesta mesma página (111), consta o início do exercício 3, composto de duas atividades. O título (“Si habéis visto la película”) deve ser encarado como um alerta de *spoilers*: os assuntos abordados dizem respeito a fatos que compõem o desenlace da narrativa. A primeira atividade (3A) apresenta um comentário sobre o filme que trata de questões que, na sequência, serão abordadas. Para responder a elas, convém que os alunos tenham visto o longa-metragem. Já a letra B sugere montar um tribunal em sala de aula para julgar o crime cometido por Benigno (estupro), não sem antes alertar (“Sed cuidadosos porque las preguntas pueden provocar un debate muy emocional: se pueden tratar cuestiones muy delicadas”). Na UD idealizada neste artigo, o comentário sobre o filme poderia ser incluído, porém seria pertinente mudar os exercícios 3A e 3B: resultaria delicado manejá-los em aulas do 3º ano do ensino médio por conta das menções ao estupro perpetrado por Benigno (apesar de o filme ser apto para maiores de 14 anos no Brasil, convém evitar questões que possam ferir susceptibilidades). Uma alternativa consistiria em substituir tal prática por um debate sobre um tema amplamente discutido na sociedade espanhola contemporânea: a tauromaquia. Como encará-la: espetáculo, tradição cultural ou crueldade?

Nas páginas 112 e 113, há apartados comuns a todas as UD's do livro: “Radio ventolera”, “Taller de escritura” e “Todo bajo control”. Em “Radio ventolera”, disponível no CD que acompanha o livro, tem-se a oportunidade de ouvir a versão da música *Cucurrucucú Paloma*, do mexicano Tomás Méndez, interpretada por Caetano Veloso. O livro propõe que os alunos a escutem e cantem, além de sugerir que, em grupos, busquem uma explicação coerente que relacione o tema da música com a história do filme. Indica, ademais, que os alunos atuem como professores de espanhol, montando uma atividade com a música em questão que fuja do lugar comum (preenchimento de lacunas ou des/reordenação de versos).

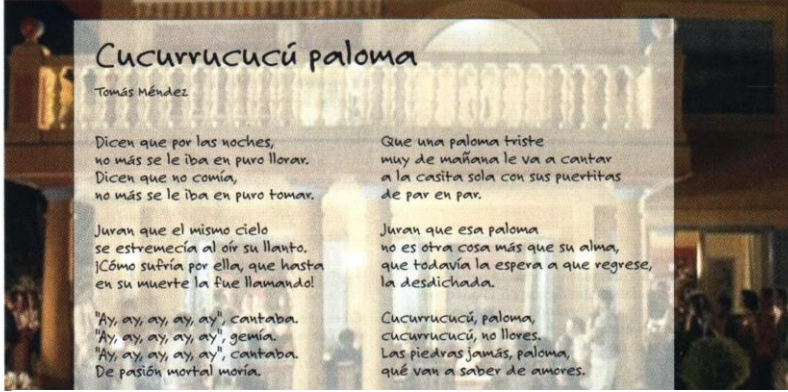
Figura 8 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 112, *Radio ventolera* e *Taller de escritura*




Radio Ventolera

 En nuestra película, Caetano Veloso hace su versión de una conocida canción del mexicano Tomás Méndez. Te proponemos tres actividades para trabajar con ella. Haced aquella o aquellas que más os interesen. Estas son las posibilidades:

- Escuchad la canción y disfrutadla. Si os gusta cantar, esta es vuestra oportunidad.
- En grupos o parejas. Tenéis que encontrar una explicación coherente sobre el tema o la historia de la canción y el tema o la historia de la película. Lo preparáis y discutís entre todos.
- En grupos o parejas. Sois profesores de español y tenéis que montar una actividad con esta canción: ¿qué haríais? Solo una condición: no valen los huecos en el texto ni desordenar los versos. Discutid cuál es la mejor propuesta y, luego, la ponéis en práctica para ver si funciona.






Taller de escritura

Te vamos a proponer dos trabajos diferentes Decide cuál vas a hacer según te sientas más o menos creativo.

Opción 1. Vuelve a leer el texto de Pedro Almodóvar sobre la primera escena (página 109) y continúa, añadiendo algunas líneas más. Recuerda que es un texto bastante literario y evocador, más impresionista que meramente descriptivo.

Opción 2. Después de hacer la actividad “Todo bajo control” de la página siguiente, vuelve a leer esa entrevista a Pedro Almodóvar. Escribe el párrafo introductorio de la entrevista; debe incluir frases de presentación del personaje y del motivo de la entrevista.



Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p.112).

Por mais que exercícios em que discentes atuam como docentes sejam bem-vindos por conta do deslocamento que produzem e por colocarem o estudante no centro do processo didático-pedagógico, dando-lhes autonomia, o exercício também poderia explorar outras possibilidades. Uma delas consistiria em fazer uma abordagem intercultural do material, já que a música foi composta por um mexicano (Tomás Méndez), tendo sido interpretada por um brasileiro (Caetano Veloso) em uma das cenas de um filme espanhol. Uma proposta alternativa de exercício seria pedir que os alunos pesquissassem a trajetória de ambos cantores (Tomás e Caetano) e, em um segundo momento, comparassem oralmente as duas versões da música, além de realizarem o exercício de interpretação textual sugerido pelo livro (relacionar a música com a narrativa fílmica). O título da música, que dá destaque a uma onomatopeia (*Cucurrucucú*), também nos permite trabalhar com figuras de linguagem.

Por fim em “Taller de escritura”, o livro propõe dois trabalhos diferentes. A opção 1 sugere voltar a ler o texto de Pedro Almodóvar sobre a primeira cena (página 109) e dar continuidade a ele. A opção 2 propõe, após a realização da atividade A de “Todo bajo control”, que consta na página seguinte (p. 113), escrever um parágrafo introdutório para a entrevista que nela consta. Por certo, tal atividade consiste em elaborar perguntas para as respostas que Pedro Almodóvar teria dado à Ronda Magazine durante uma entrevista realizada à época de lançamento do filme. Já a atividade B, de “Todo bajo

control”, tem caráter lúdico: trata-se de um jogo de palavras-cruzadas com temas relativos ao cinema e ao filme, dentre outros aleatórios. Para potencializar o teor intercultural/decolonial do exercício, poderia ser proposto o seguinte: 1) escrever uma redação que analise se determinados estereótipos de gênero são desconstruídos pelo filme (homem chorando, mulher toureando); 2) as relações interculturais entre o quarteto de protagonistas: uma das atrizes é de origem cigana (Rosario Flores), um dos atores é argentino (Darío Grandinetti) e os outros dois são espanhóis (Leonor Watling e Javier Cámara); 3) debater o modo como o etarismo (do qual muitas mulheres são vítimas) comparece no filme.

Figura 9 – Livro didático *El ventilador*, sesión 4.1, p. 113, *Todo bajo control*, A e B

Hable con ella SESIÓN 4.1

Todo bajo control

1 Poco después de recibir un Oscar al mejor guión original por *Hable con ella*, Pedro Almodóvar respondió a esta entrevista en *Ronda Magazine*. Escribe las preguntas que crees que le hace el periodista.

1. ¿.....?

Es indescriptible. En el momento de recibirlos te embarga la emoción, sobre todo al ver cómo te aplaude y te acoge tanta gente que has admirado, respetado y que te ha inspirado a lo largo de tu vida. Es una mezcla de orgullo y humildad la que sientes.

3. ¿.....?

Creo que han hecho una excepción conmigo y no sé por qué. Mis películas siempre han sido provocativas o, como se dice ahora, políticamente incorrectas. Yo no me muerdo la lengua; lo que tengo que decir lo digo. Pero, en esta ocasión, el público lo ha aceptado con una completa falta de prejuicios. No cabe duda de que soy un afortunado.

2. ¿.....?

En mi caso, esa humildad de la que hablaba toma protagonismo. Cuando gané el Oscar por *Todo sobre mi madre*, tenía grandes proyectos en el cajón; sin embargo decidí hacer algo más pequeño e íntimo olvidándome de los premios y de los elogios que me rodeaban. Fue todo un riesgo; pero ahora me alegro por haberlo corrido y sobre todo de haberlo hecho con la libertad de elección con la que cuento. La experiencia me ha demostrado que cuanto más honesto y personal es mi trabajo, mayor éxito tengo.

4. ¿.....?

Porque el sistema de trabajo en este país no me seduce. Es muy distinto a mi manera de hacer las cosas. Yo tengo absoluto control de mis películas, cosa que en Hollywood es impensable. Trabajo como un artesano; me ocupo de todo lo que me rodea, desde elegir el color de una taza de café a elegir la tela de un sofá o la pintura de una pared, por no decir el tono en el que habla un personaje. Eso sería imposible hacerlo aquí; hay demasiada gente dando su opinión, imponiendo su criterio. Si aceptara trabajar aquí, tendría que comprometer todo eso, y de momento no me interesa.

12 Para terminar, un crucigrama con algunas palabras que han aparecido en esta sesión. Usa un diccionario monolingüe para ayudarte. Puedes hacerlo tranquilamente en la cafetería de tu centro, con tus compañeros. El último que lo termine, invita a los demás al café.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1				■				■				
2										■		
3												
4	■											
5		■										
6												
7												
8												
9												
10												
11												

Horizontales

- Aquí. .../DC. Sobre lo que pisamos.
- Golpes dados con la mano. Distintivo provincial de Barcelona.
- Quererse. Lo contrario del placer.
- La primera letra. Un apellido chino muy frecuente. Preparad el pan antes de meterlo en el horno, al revés.
- Otra vez la primera. Un color y un pez de río. Distintivo de Navarra. Si la repites, haces ruido de motor.
- Lo contrario de la noche. Distintivo de Alicante. El sexto color del arco iris.
- Uno en números romanos. Remate que cuelga de un telón o una

- Otra vez la letra para hacer el ruido de una moto. Escucharla. Estuarios de ríos, especialmente en Galicia.
- Dios egipcio. El creador de una película, en femenino y al revés.
- Exclamación muy torera. La primera ciudad, según la Biblia. Pronombre personal de segunda persona del plural.
- La especie de vestido que llevan las bailarinas al principio de *Hable con ella*, en plural. La vocal redonda.

Verticales

- Dueña. Al revés, espectáculo taurino muy violento y cruel.
- Donde se suele dormir. La tercera vocal. Los pájaros tienen dos.
- Un nombre de mujer muy común. Poetisa griega. Al revés, pronombre personal de primera persona.
- Foto de una promoción universitaria. Ata, enreda. La tercera vocal, otra vez.
- Perteneiente al mismo movimiento artístico que Salvador Dalí y Luis Buñuel, al revés.
- Se precipita al vacío. Mil en números romanos. Un elemento químico que forma parte de la lejía y de la sal.
- La última letra del alfabeto. La primera de las notas musicales. De esa palabra viene el taoísmo, al revés. El principio de la nada.
- Curados, al revés. Cien en números romanos. España en las matriculas de los coches.
- Utilidades. La letra más española. Segunda nota musical. La letra para formar el plural.
- La segunda vocal. Único, diferente, primigenio, al revés.
- Cinuenta en números romanos. Símbolo que sirve para meditar. Alabáis.
- Trabajar, hacer. Ácido Lisérgico, o Lucy in the Sky whit Diamond. La vocal redonda.

Fonte: CHAMORRO *et al.* (2006, p.113).

Há, além das possibilidades aventadas aqui, muitas outras formas de se adaptar e expandir a UD em questão para atender os objetivos estipulados. Materiais didáticos como a referida UD, precisamente por não atenderem a determinadas demandas específicas, dado que se dirigem a um público muito

amplo (todo e qualquer estudante de espanhol de nível C1), demandam adaptações para usos distintos àqueles que lhe foram originalmente atribuídos. Tal esforço, no entanto, é bem-vindo: incorporar e dar novos usos a materiais que circulam em outros segmentos educacionais externos à educação básica ou estabelecer diálogo com outras esferas, tal como se ensaiou fazer aqui, pode contribuir para suprir determinadas carências e aumentar a diversificação de oferta de material didático. Este talvez seja um dos principais ganhos dessa aposta. Deveria, portanto, haver brecha para o uso mais frequente na educação básica brasileira de materiais do Marco Comum Europeu de Referência, dentre outros dirigidos a diferentes públicos-alvo, que poderiam sofrer adaptações em maior ou menor grau.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dinâmica e multifacetada: assim pode ser definida a realidade de quem se dedica à docência no ensino básico contemporâneo, especialmente em um país como o Brasil, dados os múltiplos desafios que se interpõem. Por ser um país de dimensões continentais, professores inevitavelmente precisam atender a demandas regionais e locais específicas. Dentre os desafios mais frequentemente enfrentados, figura a produção/adaptação de material didático. Há ocasiões em que se faz necessário produzir, complementar ou substituir parcial ou completamente determinados conteúdos do livro didático ou da apostila adotada, especialmente quando ela não é elaborada por docentes da instituição de ensino que a maneja. Isso ocorre por múltiplas razões, que vão desde a necessidade de rever certos conteúdos antes de avançar com a matéria até a eliminação de exercícios que podem gerar situações incômodas (não seria conveniente, por exemplo, pedir que os alunos desenhassem uma árvore genealógica tendo como referência uma família nuclear tradicional se há um contingente considerável de alunos cujas famílias não se enquadram nesse modelo). Situações como essa põem de manifesto que não são raras as vezes em que se deve ajustar o material ao público-alvo, reduzir/expandir conteúdos ou adequar-se a prerrogativas de teor geográfico-linguístico ou político-econômico (estudantes de espanhol em convívio mais intenso com migrantes hispânicos, que residem em cidades fronteiriças ou que provenham de zonas com maior volume de negócios com países vizinhos requerem uma abordagem diferenciada do ensino de língua espanhola, que pode envolver uso de vocabulário técnico ou de regionalismos, dentre outras demandas específicas).

No caso contemplado nesse artigo, o desafio levado a cabo diz respeito à análise/ adaptação de uma UD. Quem exerce o magistério se depara frequentemente com tarefas similares e é por essa, dentre outras razões elencadas à continuação, que os esforços neste texto efetuados poderiam resultar oportunos, posto que: a) apresentam não apenas diretrizes, mas também uma proposta e um *modus operandi* que poderia servir de parâmetro/estímulo para outros docentes que julguem necessário adaptar materiais didáticos; b) alertam para os cuidados que docentes devem ter ao exibir/manejar determinados conteúdos (adequação à faixa etária dos alunos, prudência para não ferir susceptibilidades); c) incentivam o uso de recursos multimodais em classe de língua espanhola e o uso diversificado de gêneros textuais (audiovisual, cartazes, áudios etc.); d) sugerem caminhos para que o cinema não seja subutilizado em sala de aula (em lugar de usá-lo para realizar exercícios tradicionais de interpretação textual, almeja-se o debate de ideias e o incentivo à produção de inferências, à leitura daquilo que fica subentendido nas entrelinhas do discurso fílmico); e) sinalizam como a cinematografia de Pedro Almodóvar pode ser explorada em aula de E/LE; f) impulsionam, conforme indicado por documentos oficiais, o manejo de textos multimodais autênticos, tais como fragmentos de obras cinematográficas; g) incitam docentes a se apropriarem de materiais didáticos inicialmente idealizados para outros segmentos; h) aventam possibilidades de oxigenar as práticas docentes a fim de tirá-las da mesmice; i) suprem determinadas carências e

aumentam a diversificação de oferta de material didático; j) propõem reflexões acerca da práxis docente; k) põem em prática preceitos da pedagogia de projetos: atividades de cunho interativo, coprodução de conteúdos, realização de trabalhos em equipe etc.

Também cabe reiterar que, em uma sociedade hipersemiotizada como a contemporânea, em que somos expostos a múltiplos estímulos semióticos constantemente, diferentes tipos de textos se movem freneticamente e adentram novos contextos constantemente. Consoante com tal panorama, deve-se dedicar um olhar atento à entextualização, ou seja, à contínua reciclagem/ressignificação de textos (sejam eles cinematográficos, didáticos ou de qualquer outro tipo), bem como à busca por suportes metodológicos e pedagógicos que incorporem novas tecnologias, especialmente recursos multimodais (como o cinema), que expandem, atualizam e subvertem tradicionais processos de letramento, tal como propõem a LA Indisciplinar e a Pedagogia dos Multiletramentos.

Outro ponto a ser considerado é que levar o cinema para a sala de aula resulta oportuno não só por estar em sintonia com a tendência a se apostar cada vez mais em multiletramentos, mas também porque nos permite explorar o potencial pedagógico, decolonial e intercultural da sétima arte: nos conhecemos e reconhecemos o outro por meio das histórias que narramos e nos narram. Sem contar que obras como *Fale com ela*, dentre tantas outras de Almodóvar, apresentam um diferencial: são capazes de trazer à tona o que está à margem e, muitas vezes, é negligenciado pelo cinema *mainstream*. Atendem, desse modo, a um apelo da LA Indisciplinar: o de tematizar aquilo que muitas vezes não é tematizado, lançando luz sobre o que geralmente não é foco de interesse de estudos linguísticos mais tradicionais. Olhar para as práticas, para o que subjaz nas entrelinhas do discurso, para performances não hegemônicas (discursivas, corpóreas, de gênero ou sexualidade) deve ser celebrado porque nos põe em contato com outridades, ampliando nossos horizontes de possibilidades.

Por fim, convém ressaltar que o manejo de material didático, além de ser algo que faz parte do dia a dia de quem se dedica à docência, é o que pauta, na maioria das vezes, as ações em sala de aula. Precisamente por isso, este artigo se configura como um convite à reflexão, que não teve a pretensão de encerrar qualquer um dos temas elencados, mas sim de debatê-los.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. da C. Narrativas nas entranhas: diálogos entre literatura & cinema em Almodóvar. *Revista Semioses*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 6, p. 98-110, fevereiro, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BAUMAN, Richard & BRIGGS, Charles. Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language Social Life. **Annual Review of Anthropology**, Vol. 19, p. 59-88, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 1993/ 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAMORRO, M^a Dolores *et al.* **El ventilador: curso de español de nivel superior C1**. Barcelona: Difusión, 2006.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Routledge, 2000.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FELLIPE, Renata Farias de. Silêncio e (meta)linguagem em “Fale com ela”. **Cadernos Pagu**, (23), p. 399-411, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Clarissa & MOITA LOPES, Luiz Paulo. Peles habitáveis de Almodóvar em perspectiva: projeções meta escalares. **Linguagem em Dis(curso)**, v. 20, p. 51-71, 2020.

GONZALEZ, Clarissa & MOITA LOPES, Luiz Paulo. Performance narrativa multimodal de Agrado em Tudo sobre minha mãe: desarticulando a autenticidade de gênero. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 679-708, 2016.

GONZALEZ, Clarissa & MOITA LOPES, Luiz Paulo. Reflexividade metapragmática sobre o cinema de Almodóvar numa interação online: indexicalidade, escalas e entextualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, p. 1102-1136, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 25, 2016, pp. 153-174.

MATOS, Doris. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (Org). **Interculturalidade e Identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: Edufba, 2018. p. 17-33.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz & SILVA, Kleber Aparecido da. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social**. São Paulo: Parábola, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NADIR, Richard; PLANA, Mar Gutiérrez-Colón; RIUTORT, Marcià. Aspectos culturales en los manuales de E/LE destinados a alumnos de español fuera de sus fronteras lingüísticas: El caso de los manuales de español para argelinos. **Foro de Profesores de E/LE**, número 16, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of english as an international language**. London and New York, Longman, 1994.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies**. London: Sage, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y casificacion social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

PASSOS, Luzia. **A representação do ethos do espanhol peninsular em filmes de Almodóvar: Imagens da mulher através de pedidos**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

ROJO, Roxana & MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁNCHEZ-ALARCÓN, María Inmaculada. El color del deseo que todo lo transforma: claves cinematográficas y matrices culturales en el cine de Pedro Almodóvar. **Palabra Clave**, vol. 11, Nº 2, p. 327-342, 2008.

SANTOS, Fabiana Crispino. **Olhares em movimento: cidade e autoria no cinema de Pedro Almodóvar**. 2012. 216 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SILVA, Gabriel Ferreira. Entre calles y clases: a poesia oral do poetry slam e o trabalho de letramento racial nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Revista Leia Escola**, v. 24, n.3, dezembro de 2024.

SILVERSTEIN, Michael.; URBAN, Greg. **Natural histories of discourse**. Chicago: UCP, 1996.

VELOSO, M. T. **O sujeito do desejo na trama do discurso**. Frederico Westphalen: URI-Frederico Westph, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÑA, Jorge; TAPIA, Luis & WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB), 2010.

AGRADECIMENTOS

Por acreditar em uma academia que extrai sua potência do partilhar generoso do conhecimento e da produção de redes, de apoio e de conexões, registro aqui o meu agradecimento aos docentes da Especialização em Ensino de Espanhol do Colégio Pedro II, especialmente a:

Patrícia Ruel de Oliveira, minha orientadora, que compartilha comigo o amor pela arte, pelo cinema, pela obra de Pedro Almodóvar, pela língua e cultura espanhola.

Andrea Galvão de Carvalho, brilhante professora de língua espanhola e coordenadora deste curso de pós-graduação.

Fabiana Oliveira de Souza, que com suas aulas, levou-me a redirecionar este TCC e a abraçar uma perspectiva decolonial e intercultural.

Estendo, ademais, os meus agradecimentos a todos que fazem do Colégio Pedro II a instituição de excelência que é desde a sua criação.

Também agradeço ao membro externo da banca, Douglas Roberto Knupp Sanque, e a suplente Elen Fernandes dos Santos, por toparem participar desta empreitada.