

CINEMA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS BRASIS DE *RIO 2*

CINEMA IN FOREIGN LANGUAGE CLASS: THE BRAZILS OF RIO 2

Júlio Marques¹

Diogo Simão²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir sobre como as representações de Brasil presentes no longa-metragem *Rio 2* (2014), de Carlos Saldanha, podem impulsionar reflexões em aula de Português como Língua Adicional (PLA). Utilizaremos elementos da narrativa para discutir a construção do olhar sobre os brasis apresentados nesta animação e as problemáticas que podem ser levantadas ao utilizá-la como recurso didático-pedagógico em sala de aula.

Palavras-chave: cinema; línguas estrangeiras modernas; português como língua adicional.

ABSTRACT: This article aims to discuss how the representations of Brazil present in the movie *Rio 2* (2014), by Carlos Saldanha, can boost reflections in a Portuguese as an Additional Language (PLA) class. We will use elements of the narrative to discuss the construction of the perspective on the Brazils presented in this animation and the issues that can be raised when using it as a didactic-pedagogical resource in the classroom.

Keywords: cinema; modern foreign languages; Portuguese as additional language.

1. INTRODUÇÃO

Quando cogitamos usar obras cinematográficas em aulas de língua estrangeira, sobretudo médias ou longas-metragens, pensamos em quanto da obra pode ser utilizado para os fins que almejamos. Para muitos, a prática de utilizar esse tipo de mídia é uma forma de matar o tempo da aula, mas quando pensamos na relevância social das produções cinematográficas, seja para a discussão de temas específicos, seja

¹ Doutorando, UFPR.

² Doutor, UFPR.

como meio de entretenimento, seu uso em sala de aula ganha respaldo nas práticas sociais que envolvem esse tipo de registro audiovisual e, claro, na língua a qual é vinculado. Ao elaborar qualquer proposta didático-pedagógica, refletimos sobre o que as discussões estimuladas podem agregar ao repertório dos nossos alunos e alunas, de forma a fazer com que evoluam no processo de aprendizagem da língua portuguesa e se aproximem dos elementos que compõem as identidades brasileiras, permitindo entender como a sociedade funciona e sensibilizando para o encontro com a pluralidade de indivíduos que a compõem.

No trabalho com o filme *Rio 2* (2014), buscamos explorar o máximo de nuances contidas nos elementos narrativos, sejam eles texto-verbais ou texto-imagéticos, valendo-nos do olhar do brasileiro em contexto estrangeiro (o diretor do longa), do olhar estrangeiro que é apresentado a esse insumo (nossos alunos e alunas) e do olhar do brasileiro que conhece o contexto e que vê elementos nas entrelinhas da narrativa (professores e professoras que escolhem o filme, bem como as atividades e a abordagem do material). Propomos uma negociação de significado sobre o que é ser brasileiro e quantos brasis têm no Brasil, estimulando uma reflexão que permitirá aos envolvidos e envolvidas no processo de ensino-aprendizagem a construção de novos discursos a respeito dos temas abordados.

Apresentamos, ao final do artigo, algumas propostas de trabalho com o filme, como alternativas para o uso do cinema como recurso didático-pedagógico em sala de aula, assim como elemento impulsionador do processo de aproximação da língua adicional e da sociedade que a enuncia e por ela é enunciada.

2. RIO 2: QUANTOS BRASIS TEM NO BRASIL?

Rio 2, animação de 2014, dirigida por Carlos Saldanha, narra a sequência da história de Blu (Jesse Eisenberg / Gustavo Pereira³), introduzido em *Rio* (2011) como a última ararinha azul macho existente. Após ser apresentado a Jade (Anne Hathaway / Adriana Torres), ainda no primeiro filme, e viver uma história turbulenta que termina com romance, Blu conhece uma série de outros pássaros que introduzem o personagem ao que é o Brasil. No segundo filme, temos algumas reviravoltas na narrativa e, entre elas, se destaca a introdução de novas ararinhas azuis, seus filhos: Tiago (Pierce Gagnon / Yago Machado), Bia (Amandla Stenberg / Bruna Laynes) e Carla (Rachel Crow / Ana Elena Bittencourt). Na nova trama, Tulio (Rodrigo Santoro) e Linda (Leslie Mann / Sylvia Salustti), que trabalham com reabilitação de aves que foram contrabandeadas, vão até a Amazônia para devolver à natureza outras aves que estavam em cativeiro e que foram tratadas por eles. No meio dessa força tarefa, acabam vendo uma ararinha azul selvagem e resolvem descobrir onde ela se esconde, mas o embate com madeireiros acaba colocando o plano de preservação em risco. Como no primeiro filme, *Rio 2* (2014) traz uma série de arquétipos, ou de modelos, que constroem uma narrativa sobre o Brasil e o que é ser brasileiro. Pensando na construção midiática e nos elementos que são recorrentes nessa representação, Solange de Carvalho Lustosa (2013, p. 147-148) aponta que o retrato do Brasil acaba sendo “[...] povoado por representações bastante restritas em termos de diversidade étnica e cultural, pois é recorrente que apenas pessoas do Rio de Janeiro, Nordeste e Floresta Amazônica apareçam em produtos midiáticos do Brasil e do exterior, sendo os demais lugares e pessoas silenciados”.

A afirmação da autora também funciona muito bem para *Rio 2* (2014). Apesar de apresentar uma perspectiva diferente do primeiro filme, que trazia basicamente o Rio de Janeiro como plano de fundo, os novos cenários que temos aqui, em sua maioria,

³ Ao nos referir às personagens, indicaremos entre parêntesis os dubladores. À esquerda da barra, a dublagem original, em inglês, e à direita a dublagem em português brasileiro, que é a nossa referência para o uso em sala de aula.

ainda se encaixam no que Lustosa (2013) chama de representações restritas. A abertura do filme traz como plano de fundo um samba agitado, sugerindo fortes indícios do lugar onde a narrativa se encontra, seja pensando no imaginário social, seja pensando na localização geográfica.

Essa trilha sonora perdura durante as primeiras cenas, que apresentam a exuberância da cidade na ocasião da celebração do ano novo, toda iluminada em um plano geral⁴ do continente e dos cruzeiros que se encontram atracados em Copacabana, na orla localizada em frente do Copacabana Palace. O samba (Figura 1) segue como elemento fundamental na construção da narrativa. A multidão e a realização de oferendas à Iemanjá (Figura 2) são traços bastante característicos do ano novo nas principais praias cariocas⁵.



FIGURA 1 — APRESENTAÇÃO INICIAL DE ELEMENTOS DA CULTURA BRASILEIRA: SAMBA (RIO 2, 2014).

⁴ Para alguns dos nomes mais técnicos da linguagem cinematográfica que utilizamos neste texto, cf. BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. São Paulo: Editora Unicamp e Edusp, 2013.

⁵ É importante mencionar que essa é uma prática bastante popular do ano novo em boa parte da orla brasileira, pois está presente na ritualística das religiões afro-brasileiras. Dessa forma, não queremos em nosso discurso fazer parecer que essa é uma exclusividade do contexto carioca.



FIGURA 2 — APRESENTAÇÃO INICIAL DE ELEMENTOS DA CULTURA BRASILEIRA: OFERENDAS (RIO 2, 2014).

Na cena inicial é possível ver o Cristo Redentor, também iluminado, ao fundo, o que também é muito associado a esse lugar. Durante esse primeiro tour pelo espaço que ambienta a narrativa inicial, passamos por uma comunidade (Figura 3), onde também figura a presença do samba e todos celebram. Nesse plano geral, podemos ver, assim como no primeiro filme, o contraste entre o morro, no primeiro plano, e a Baía de Guanabara, ao fundo.



FIGURA 3 — PLANO GERAL QUE CONTRASTA UMA COMUNIDADE COM A BAÍA DE GUANABARA E O PÃO DE AÇÚCAR AO FUNDO (RIO 2, 2014).

Da mesma forma que na literatura, na música e em outras expressões culturais, os retratos de Brasil são múltiplos no cinema. Existe uma série de representações que se encontram de formas mais regionalizadas, como o imaginário do cangaço e do sertanejo, dos pampas e do gaúcho, entre outros.

No caso de narrativas localizadas geograficamente na região norte do país, há uma presença recorrente de questões ambientais, trazendo, muitas vezes, a pauta da preservação e a da sobrevivência de todo o ecossistema, o que inclui as pessoas que moram na região e atuam de forma ativa nessa frente. Em representações como essas, também é muito forte a presença da tropicalidade, inerente ao povo e ao ambiente da região. Esses elementos muitas vezes são enunciados partindo de um exotismo, que

[...] configurou a concepção de muitos escritores brasileiros a respeito da identidade ou originalidade do país, especialmente quando em questão estava a natureza e as peculiaridades de uma sociedade tropical. (...) A lógica do exotismo se baseia no contraste e na inversão, operados a partir de polarizações: o simples e o complexo, o selvagem e o civilizado, o natural e o artificial, o espontâneo e o contrafeito, e assim por diante. O exotismo existe, portanto, apenas à medida que esse outro que se cultua permaneça desconhecido, pois o conhecimento poderia dotá-lo de significações particulares e estranhas à sua condição de espectro. (MURARI, 1999, p. 48).

Boa parte da história da animação se passa na Amazônia e, por isso, as belezas naturais e a exuberância da fauna e da flora brasileira são abundantemente destacadas. Os cenários, muito coloridos, apresentam uma natureza selvagem, quase intocada, onde tudo o que é instintivo aflora. Essa é uma imagem de brasilidade muito presente quando pensamos no retrato nacional construído pela mídia, seja no cinema, nas revistas ou em campanhas publicitárias etc. Quando se fala em Brasil, imagens que exploram a Mata Atlântica, a Amazônia, praias e rios dominam o imaginário construído por essas produções.

A natureza exuberante, quase arrebatadora, que germina e impregna-se por toda parte, é uma sedutora representação do Brasil, sobretudo fora de suas fronteiras. Em diversos momentos da história da moda brasileira, fauna e flora inspiraram cores e formas, ou emprestaram imagens para a composição de motivos, figurativos presentes em nossas estampas. Ao mesmo tempo, a natureza percebida como molde para um caráter nacional brasileiro — quase como uma segunda natureza —, serviu por vezes para coser nossa moda, assim como outras produções culturais nacionais. (LEITÃO, 2009, p. 140-141).

É preciso refletir sobre como esse imaginário interfere ou influencia diretamente na construção das personagens. A construção da subjetividade humana está ligada de forma íntima ao contexto histórico, social e espacial em que os indivíduos se encontram. Em *Rio 2* (2014), percebemos que a construção das personagens se pauta nessa premissa, atribuindo aos animais toda exuberância, energia e felicidade contida na imagem construída do que é ser brasileiro nos contextos retratados, principalmente do que é ser carioca, trazendo, em cada uma das aves, arquétipos exagerados, mas que, de forma mais realista, ou menos hiperbolizada, poderiam ser reconhecidos em pessoas ao nosso redor.

2.1 RIOS

Considerando o título da animação, é possível inferir a ambientação no Rio de Janeiro — mas que Rio é esse? Na multiplicidade constitutiva das identidades, é possível visualizar, ao longo da narrativa, diferentes tipos de pessoas, que transitam por diferentes locais da cidade, mas que, no momento em que figuram como composição de algum plano do longa, acabam sendo também elementos-chave na constituição do contexto apresentado ali.

O que nos chama atenção, nesse caso, é o modo como se constrói essa multiplicidade. Segundo Jorge Alexandre Lucas (2014), a questão é simbólica. Para o autor:

Efeitos de identidades são formas de representação e são gerados através de ações simbólicas que são, por sua vez, construídas através da cultura, dos costumes e da própria língua. Como essa sensação de pertencimento está no campo do simbólico, não se pode afirmar que existe uma única identidade, mas que o sujeito é atravessado por múltiplas identidades, e a sua necessidade de pertencimento, a sua sensação de pertencimento, é construída através desses efeitos de identidade. No caso que tratamos aqui, da identidade carioca, observamos que não existe uma outra identidade, mais representativa, ou,

funcional, do que essa que é gerada por esses efeitos. Não falamos em identificação, mas em processos de identificação. (LUCAS, 2014, p. 114).

Acontece, desse modo, uma relação entre filme e espectador que é simbólica, balizada por questões culturais, sociais e econômicas a partir das representações geradas tanto pelo que o filme mostra, quanto pelo que as pessoas entendem como o que seja sua identidade. Essa representação passa pela construção do espaço e da rotina: temos uma apresentação do todo da cidade, passando por distintos cenários (Figuras 4, 5, 6 e 7), que mostram diferentes planos gerais a partir de um trajeto estimulado por uma atividade corriqueira (a de sair de casa para buscar alimento para a família).



FIGURA 4 — PLANO GERAL DA BAÍA DE GUANABARA (RIO 2, 2014).

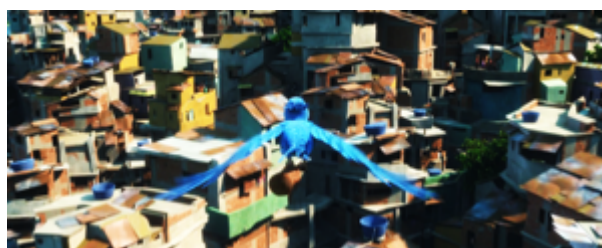


FIGURA 5 — COMUNIDADE (RIO 2, 2014).

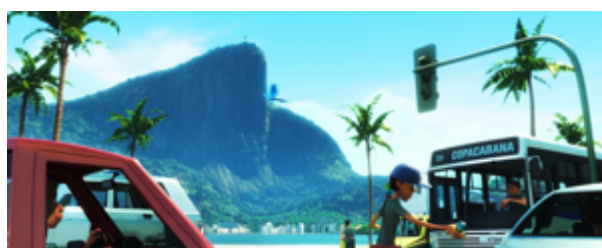


FIGURA 6 — TRÂNSITO COTIDIANO (RIO 2, 2014).



FIGURA 7 — PLANO GERAL DO MIRANTE DE VISTA CHINESA (RIO 2, 2014).

2.2 BRASIS

A discussão levada a cabo por Lucas (2014) pode ser expandida de forma a dialogar com um contexto mais amplo, saindo do carioca e indo para o brasileiro, exatamente com as mesmas discussões sobre pertencimentos, composições, nomenclaturas e atritos, ganhando outra proporção que daria conta de uma multiplicidade muito maior de identidades, de contextos e de processos de identificação. Assim, é necessário pensar nas caras que compõem o Brasil, compostas de escolhas, narrativas e discursos.

Culturalmente, o Brasil é plural. Assim como espacial, social e histórico. Cada região do território brasileiro (e aqui não nos referimos aos cinco agrupamentos que atendem por esse mesmo nome) tem suas particularidades, suas riquezas, suas misturas e suas culturas.

Nas aulas de Português como Língua Adicional (PLA) é fundamental ter em mente que, apesar de sermos todos seres humanos múltiplos, cada um é composto por suas próprias multiplicidades e em contextos plurilíngues e pluriculturais, isso se intensifica ainda mais. Essas questões devem ser consideradas no momento da preparação e do planejamento da aula. Se houver espaço para diálogo, sobretudo se a estrutura da escola tiver turmas com regência compartilhada, *i.e.*, com mais de um professor, vale a pena levar a discussão aos pares, de forma que distintas perspectivas se coloquem nessa etapa do processo de negociação de significados. Pensar em todas

essas nuances, sobretudo no atual contexto sociopolítico brasileiro, é a base para uma boa mediação dentro e fora da sala de aula. Retomamos, ainda, um último trecho da reflexão do professor José Luiz Fiorin (2009, p. 124), que afirma que “[a] identidade autodescrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um ‘jeitinho’. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc.”

Partimos dessa identidade autodescrita ao abordar determinadas temáticas em sala de aula. Os nossos alunos e alunas, assim como os professores, compartilham, de várias formas, de parte desses pressupostos da cordialidade e da receptividade brasileira, mas não podemos esquecer do outro lado — destacado por Fiorin (2009), que pode surgir nas discussões, seja partindo dos professores, seja partindo dos alunos, tendo os regentes que estar preparados para mediar o diálogo e provocar questões importantes e que não apareçam de forma espontânea.

Quando se inicia a jornada dos personagens que compõem o núcleo principal da narrativa, uma série de planos gerais são apresentados partindo do Rio de Janeiro (Figura 8) e seguindo por outros estados como Minas Gerais (Figura 9), Distrito Federal (Figura 10) e Bahia (Figura 11), de forma que o espectador acompanhe a viagem com uma perspectiva de descoberta, de quem pode observar do alto/de longe a pluralidade de cenários do território brasileiro.



FIGURA 8 — PLANO GERAL DO RIO DE JANEIRO/RJ COM O CRISTO REDENTOR E A BAÍA DE GUANABARA (RIO 2, 2014).



FIGURA 9 — PLANO GERAL DE OURO PRETO/MG COM A IGREJA DE NOSSA SENHORA DO PILAR (RIO 2, 2014).



FIGURA 10 — PLANO GERAL DE BRASÍLIA/DF COM O CONGRESSO NACIONAL (RIO 2, 2014).



FIGURA 11 — PLANO GERAL DE SALVADOR/BA COM O ELEVADOR LACERDA E A BAÍA DE TODOS OS SANTOS (RIO 2, 2014).

Destacamos a forma como o estado do Amazonas aparece. Sendo aves, as personagens poderiam simplesmente voar até o destino e encerrar a viagem. Elas optam, entretanto, por chegar em Manaus, capital do estado, sobrevoando um importante marco da arquitetura da cidade e passando por importantes pontos como o Mercado Municipal Adolpho Lisboa e o Teatro Amazonas (Figura 12).



FIGURA 12 — PLANO GERAL DE MANAUS/AM COM O TEATRO AMAZONAS (RIO 2, 2014).

Além disso, as personagens percorrem mercados abertos, com uma infinidade de produtos que compõem um cenário extremamente colorido e chamativo — o que é uma realidade em muitas cidades brasileiras, sobretudo nas regiões norte e nordeste, que preservam gigantescas estruturas que abrigam esse tipo de comércio e que são paradas obrigatórias para qualquer turista. Para finalizar o percurso, elas optam por pegar um barco gaiola, tipicamente utilizado para o transporte de mercadorias e passageiros nos rios amazônicos, com redes para que os passageiros possam descansar, já que as viagens podem ser muito longas. Em todas essas escolhas existem claras intenções de estabelecer contrapontos. No caso dessa sequência, em Manaus, podemos destacar a perspectiva de apresentar o meio urbano num momento de transição de cenário, que antecede o ingresso ao outro lado do Amazonas: o selvagem.

3. CINEMA EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)

Primeiramente, destacamos a pluralidade de possibilidades no que tange à nomenclatura nessa área. Essa variedade se dá pelo contexto sócio-histórico em que cada uma das vertentes se desenvolve, levando em conta a realidade dos aprendizes, bem como seus objetivos com a língua alvo. Temos Português como Língua de Herança

(PLH)⁶, Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)⁷, Português como Língua de Acolhimento (PLAc)⁸ e Português como Língua Estrangeira (PLE)⁹, sendo essa última utilizada por nós em trabalhos anteriores, pois é a vertente utilizada no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR), local onde tivemos boa parte de nossa formação na área e onde as publicações anteriores se ambientavam.

Retomamos aqui a discussão levada a cabo por Margareth Schlatter e Pedro Garcez (2009), para defender, então, a vinculação da presente pesquisa ao PLA. Os autores apresentam uma relevante discussão sobre o caráter das línguas trabalhadas em contextos formais de ensino em território brasileiro, localizando seu diálogo, principalmente, com a realidade linguística do Rio Grande do Sul, uma vez que este documento trata das diretrizes curriculares para a rede estadual de ensino dessa unidade federativa. Refletir sobre a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM), componente curricular na educação básica, é fundamental para pensarmos a função da disciplina, bem como a formação inicial e continuada necessária para que os professores consigam trabalhar de forma adequada.

A orientação pela perspectiva de língua adicional “se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Consideramos aqui

⁶ Sobre o PLH, o Ministério de Relações Exteriores (MRE) lançou, em 2020, uma proposta de Parâmetros Curriculares para esse contexto de ensino. O documento pode ser acessado na íntegra. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%205-DIGITAL.pdf>.

⁷ Sugerimos a consulta ao livro *PFOL — Português para Falantes de Outras Línguas — Ensino-aprendizagem, tecnologias e letramentos* (AUGUSTO; SÁ, 2017), publicado pela Pontes Editores.

⁸ Sugerimos a consulta ao livro *Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no Mundo* (FERREIRA et al, 2019). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf.

⁹ Sobre o PLE em contexto de países onde o espanhol é língua oficial, o MRE lançou, como para o PLH, um volume de Parâmetros Curriculares. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%201-DIGITAL.pdf>.

que além das zonas de fronteira, onde há o trânsito de pessoas e, assim, de línguas e culturas, temos no contexto brasileiro a presença de dezenas de línguas indígenas, bem como a língua brasileira de sinais (LIBRAS).

As reflexões sobre o contexto podem ser estendidas a todo o território brasileiro, uma vez que a mobilidade de pessoas sempre foi um elemento constitutivo base na formação do povo e da nação. Somamos a isso os novos movimentos migratórios, iniciados por volta de 2010, que agregam ao repertório linguístico brasileiro outros idiomas não tão recorrentes até então, como o crioulo, o francês, o árabe, o lingala e o éwé. A língua portuguesa compõe esse processo, sendo uma ferramenta fundamental para o acesso aos serviços mais básicos aos quais todos os cidadãos têm direito. Dessa forma, corroboramos com os autores quando afirmam partir do princípio

[...] de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128).

Nessa perspectiva, Clarissa Jordão (2005) enfatiza o papel das instituições de ensino nesse processo, destacando que a escola que trabalha com perspectivas mais amplas de ensino-aprendizagem de LEM

[...] teria por objetivo oportunizar o domínio dos procedimentos de construção de sentidos aceitos pela língua e cultura maternas (através da comparação entre os sistemas de significação da LM e da LE, por exemplo), mas ao mesmo tempo estaria apresentando e enfatizando a possibilidade de transformação destes procedimentos usados para nomear o mundo, como diria Freire. Seria função da escola, então, possibilitar aos alunos o conhecimento dos valores estabelecidos nas e pelas comunidades de que querem participar, bem como os procedimentos adotados para tal valoração e o domínio das formas de construção de significados aceitas pelas comunidades em que transitam. Entretanto, ao mesmo tempo, a

escola deveria propiciar o desenvolvimento de um olhar crítico que se refletisse sobre essas mesmas comunidades, fomentando a transformação — e não apenas o alargamento — dos procedimentos utilizados para a produção de sentidos. (JORDÃO, 2005, s/p).

Partimos dessas reflexões no momento de preparar os materiais e aulas a serem ministrados nos mais diversos contextos em que atuamos. Devemos levar essas reflexões sobre o papel da escola, sobre o que significa, de fato, aprender uma língua adicional e, além de tudo, quais as necessidades reais dos aprendizes a partir das demandas que eles nos apresentam diariamente.

4. SALA DE AULA OU SALA DE CINEMA: APLICAÇÃO

A partir das questões apresentadas anteriormente, propomos algumas atividades que podem dar origem a sequências didáticas para trabalhar com o filme *Rio 2* (2014) em aulas de PLA. Quando optamos por trabalhar com filmes, sobretudo com longas-metragens, é importante explorar diferentes aspectos através de diferentes atividades. A pluralidade de insumos e de atividades possíveis é um dos grandes trunfos desse tipo de material base.

Dessa forma, propomos, na sequência, algumas atividades possíveis. Não apresentaremos um *layout* padrão para as atividades, de forma que cada professor possa sistematizar as atividades a partir das demandas do grupo com o qual vai trabalhar.

4.1 TÓPICOS PARA DEBATE: EXPLORADORES

Sugerimos que a abordagem do filme, pensando nas práticas em sala de aula, comece com uma sensibilização, antes de acessar a obra. Esse processo facilitará o entendimento do que é apresentado na animação, de forma que a assimilação de

elementos essenciais seja mais efetiva. Além disso, ao fazer uma atividade de pré-leitura, os alunos e alunas poderão construir hipóteses sobre o que verão, o que serve como marco inicial no momento da discussão ao fim do filme, propondo não apenas uma retomada, mas a construção de elos argumentativos, que deixarão mais rica a construção discursiva a respeito dos temas abordados na narrativa.

Destacamos a necessidade de pensar no nível dos grupos onde se aplicarão essas atividades, uma vez que o professor pode trabalhar com o mesmo material base em diferentes níveis, adequando os diálogos propostos e os complexificando de acordo com a proficiência das turmas.

A figura do explorador, por exemplo, está sempre presente em filmes de aventura que envolvem a busca pelo desconhecido, em novos territórios, com novas experiências. Esse é um diálogo passível de abordagem a partir da narrativa desse filme e que, certamente, encontrará diálogos nos alunos e alunas do grupo. O ponto de partida pode ser a projeção da imagem de Túlio e Linda (Figura 13), logo ao começo do filme, e da imagem do buldogue Luiz (Tracy Morgan / Júlio Chaves), quando se prepara para acompanhar as aves na viagem que iniciariam (Figura 14).

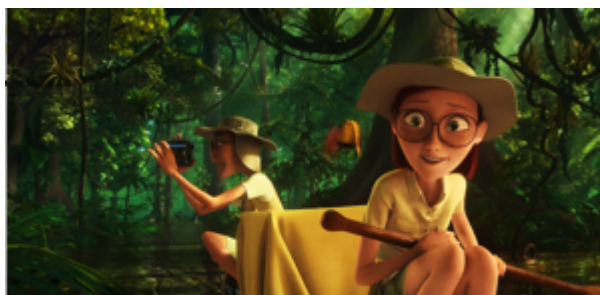


FIGURA 13 — TÚLIO E LINDA EXPLORADORES (RIO 2, 2014).

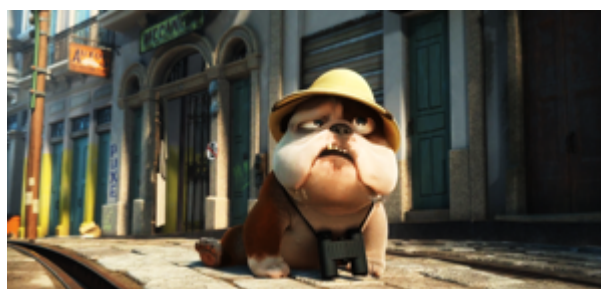


FIGURA 14 — LUIZ EXPLORADOR (RIO 2, 2014).

No momento de elaborar perguntas para compor o roteiro de trabalho, sugerimos que as primeiras sejam mais amplas, permitindo que os alunos e alunas possam trazer elementos do repertório cinematográfico que possuem, da maneira que melhor conseguirem articular essas informações.

— O que representam essas figuras?
— Quem são e por que se vestem assim?
— Vocês lembram de outros filmes em que personagens assim apareçam? Quais?

TABELA 1 — (OS AUTORES, 2021).

É importante usar o quadro como apoio, anotando as informações trazidas por eles, sistematizando, mas também permitindo que alunos de diferentes níveis possam acompanhar o processo e acessar as referências trazidas pelos companheiros, nem sempre tão audíveis ou compreensíveis a todos. Nesse momento, pode ser interessante explorar a personagem quando essa surgir nas respostas — o que também pode acontecer em outro momento, quando figurar no quadro uma lista mais consistente de personagens/referências. Essa escolha deve acontecer a partir da percepção do professor sobre o andamento da atividade, conduzindo sempre para a perspectiva que estimule mais o engajamento dos alunos e alunas.

— Todos conhecem essa personagem?
— Todos viram esse filme?
— Qual é o título dele no país de vocês?
— Aluna X, você pode contar pra gente um pouquinho da história?

TABELA 2 — (OS AUTORES, 2021).

A pesquisa prévia sobre os assuntos que serão abordados é um elemento-chave no processo de preparação das aulas. Ao pesquisar de forma breve sobre a figura do explorador no cinema, podemos encontrar dezenas de referências, em distintos momentos da história da sétima arte e que vão ser reconhecidas por, pelo menos, parte da turma. De acordo com o perfil do grupo, é possível mencionar um ou dois personagens / filmes, para impulsionar a dinâmica. Destacamos produções como *Tintin* (Bélgica, 1929), *Indiana Jones* (EUA, 1981), *Tudo por uma esmeralda* (EUA, 1984), *Jurassic Park* (EUA, 1993), *Tarzan* (EUA, 1999) e *A múmia* (EUA, 1999). A diferença dos nomes que os filmes ganham em cada nacionalidade pode ser um desdobramento interessante na dinâmica, sobretudo na abordagem com grupos mais básico-intermediários.

4.2 TÓPICOS PARA DEBATE: ALIMENTAÇÃO

Retomando o que foi discutido em outros momentos desse artigo, é possível considerar a questão da alimentação como um tópico bastante recorrente nessa animação. Igualmente, esse é um tópico que sempre rende boas discussões, seja pelas diferenças entre as comidas das culturas de origem, seja pelas descobertas da culinária brasileira, seja pelos entraves no processo de adaptação decorrentes da nova dieta adotada a partir do que os brasileiros comem diariamente. É um tópico bastante versátil, sobretudo se pensarmos que cada professor de PLA que vá trabalhar essa atividade pode abordar de uma forma diferente essa discussão, em especial pelo

repertório gastronômico do contexto em que se insere. Apesar de termos alguns ingredientes que cortam todo o nosso território, a forma como eles são preparados e consumidos é diferente e é a partir dessa diversidade que trabalharemos.

A jornada de Jade para prover a alimentação para seus filhotes é um tópico que pode se alongar em níveis mais avançados. O paralelo e a reflexão com a jornada diária de milhões de brasileiros, como mencionado no início do artigo, pode ser um elemento para estimular um intenso debate sobre a estratificação social no Brasil e sobre o acesso a emprego, alimentação, transporte e outros serviços básicos. Por outro lado, ainda nessa sequência, temos Blu preparando panquecas. É possível questionar sobre os dois cafés da manhã apresentados, suas diferenças e se eles poderiam ser alimentos matinais na cultura de origem dos alunos. Porém, devemos tomar cuidado para não cair no trabalho engessado de o que se come em cada país de forma vazia, sem questionar o porquê, o como, os contextos etc.



FIGURA 15 — CASTANHA DO PARÁ (RIO 2, 2014).



FIGURA 16 — CASTANHA DO PARÁ (RIO 2, 2014).

Uma abordagem possível, a depender do tamanho do grupo, é trabalhar em duplas uma atividade de conversação sobre as práticas alimentares pessoais no seu país e no Brasil, ou pensar na própria questão dos alimentos típicos, mas numa perspectiva mais investigativa, onde os alunos tenham um tempo para pesquisar e contar para os colegas como esses alimentos se popularizaram nas culturas de origem — o que pode ser ampliado para o grande grupo, com apoio da projeção de imagens. Uma boa forma de começar, e que serviria como exemplo, seria com o professor contando um pouco sobre a castanha do Pará (Figuras 15 e 16), uma vez que ela é um importante produto de exportação e pode ser conhecida por alguns dos alunos, mas não na forma original, uma vez que a recebem após a limpeza, embalagem e outros processos industriais.

4.3 TÓPICOS PARA DEBATE: NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Temas ambientais estão todos os dias na mídia. Grande parte das reportagens e outros produtos midiáticos giram em torno dos efeitos da ação do ser humano na natureza como desastres, a degradação e a extinção. Por outro lado, cresce o trabalho com a educação ambiental, sobretudo para conscientizar as pessoas a minimizar os estragos causados até agora, buscando garantir melhores condições de sobrevivência para as gerações futuras.

A partir das discussões trazidas pelo filme, sugerimos o trabalho com notícias que falem sobre o avanço do desmatamento na região amazônica, da exploração madeireira, mineral e de contrabando de flora e fauna. São todos temas que podem dialogar diretamente com esse insumo e com outras mídias em circulação.



FIGURA 17 — PLANO GERAL COM BLU SE DEPARANDO COM A DEVASTAÇÃO DA AMAZÔNIA (RIO 2, 2014).

Partindo da imagem de Blu diante da ação dos madeireiros (Figura 17), é possível estabelecer conexões sobre discussões mais pontuais (como a estiagem na região sul, o desaparecimento das Cataratas do Iguaçu, a chegada de nuvens de fuligem a diversas regiões do Brasil etc.) ou mais amplas (ações internacionais de preservação da biodiversidade, pandemia de COVID-19 — nesse tópico cabe tanto a discussão da própria proliferação, de como surgiu, de onde vem, as teorias sobre a ação do homem no meio animal e até o trabalho com imagens que mostram a redução da poluição em grandes cidades que adotaram medidas de confinamento etc.). Caberá ao professor direcionar a discussão a partir do que esteja em foco nos veículos de comunicação do momento, de forma que os alunos possam trazer para a sala de aula reflexões sobre o insumo ao qual são expostos fora da escola (ou o contrário, interagindo fora da sala de aula e abordando essas temáticas a partir da discussão ocorrida no ambiente formal de ensino). Em níveis intermediários também pode ser uma boa oportunidade para trabalhar o gênero notícia.

Um dos tópicos bastante recorrentes em nossas discussões é a questão da exuberância. A maioria dos planos apresentados na animação tem inspiração em locais reais. Uma imagem que pode ser destacada ao retomar a discussão sobre a natureza brasileira é o encontro do Rio Negro com o Rio Solimões (Figura 18), um espetáculo natural mundialmente conhecido e que pode ser utilizado em alguma atividade que envolva a pesquisa.



FIGURA 18 — ENCONTRO DO RIO NEGRO COM O RIO SOLIMÕES, MANAUS/AM (RIO 2, 2014).

Além do trabalho de retomada a partir da imagem do próprio filme, é interessante apresentar fotos para que os alunos e alunas tenham noção da proporção do encontro desses dois rios e do efeito do encontro das águas que não se misturam. A abordagem pode vir atrelada à de outras belezas naturais apresentadas, permitindo o diálogo sobre elas, a exposição oral por parte dos alunos ou outras dinâmicas que partam de insumos complementares como vídeos, textos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo era discutir as caras que o Brasil assume a partir da narrativa criada por Carlos Saldanha em *Rio 2* (2014). Exploramos elementos da cultura e da sociedade brasileira a partir daqueles trazidos na animação, nos direcionando a um processo de questionamento sobre representações, padrões e estereótipos. Dessa forma, nossos alunos e alunas, imersos no processo de ensino-aprendizagem e vivência do português brasileiro como língua adicional, estariam conscientes dos vários brasis que compõem o Brasil. Essa importância de se pensar os estereótipos/representações limitadores do Brasil e do ser brasileiro e a produção de atividades didático-pedagógicas que os questionem pode ser entendida, talvez, a partir da própria visão de PLA como proposta por Schlatter e Garcez (2009), que entendem que o processo de adição do português ao repertório linguístico/cultural ocorre em processos tensos e com conflitos, o que requer negociações e adaptações. Ou seja, a

aula de PLA seria o local onde esses questionamentos (às vezes conflituosos para a(o) professor(a) e para os(as) alunos(as)) poderiam ser feitos e negociados.

Acreditamos que as propostas de atividades apresentadas servem como base para o trabalho de professores que já atuam na área de PLA/PLE/PFOL/PLAc/PLH, de forma que cada um possa direcionar a abordagem para as especificidades de seu contexto de atuação, ressignificando essas práticas a partir das demandas trazidas pelos alunos e alunas com os quais trabalham. É fundamental que a adaptação das atividades a novos contextos de aplicação leve em conta elementos que deem pistas das identidades que compõem os grupos, tais como nacionalidade, repertório linguístico, histórico de viagens/deslocamentos/trânsitos/reterritorializações, gostos, preferências etc.

Destacamos o trabalho em diferentes linhas, dando conta de discussões que dialogam mais abertamente com referências trazidas pelos estudantes a partir de um repertório cinematográfico geral (*Tópicos para debate: exploradores*), com referências que eles podem não ter, ainda, mas que poderão contribuir para entender a sociedade que os rodeia em diálogo com as sociedades de origem (*Tópicos para debate: alimentação*) e, ainda, discussões que são relevantes num contexto global e que podem trazer diferentes perspectivas de abordagem/diálogo, mas partindo de uma problemática local e expandindo (*Tópicos para debate: natureza e educação ambiental*).

Por fim, as análises e propostas aqui trazidas se apresentam apenas como possibilidades, levando em conta a experiência e os contextos de atuação dos autores, de forma que novos desdobramentos e perspectivas podem e devem ser explorados.

REFERÊNCIAS

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema: uma introdução*. São Paulo: Editora Unicamp e Edusp, 2013.

FIORIN, José Luiz. *A construção da identidade brasileira*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. São Paulo/SP: 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3002/1933%3E>. Acesso em 30/04/2020.

JORDÃO, Clarissa. *A língua estrangeira e a formação do indivíduo*. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação — Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Estaduais — Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

LEITÃO, Débora K. O Brasil é uma paisagem: moda, nação, identidade e outras invenções. *Iara: revista de moda, cultura e arte*. v.2, n.2. São Paulo: 2009. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/o-brasil-é-uma-paisagem-moda-nação-identidades-e-outras-invenções>

LUCAS, Jorge Alexandre. *Somos todos cariocas: identidade e pertencimentos no mundo globalizado*. Revista Científica Ciência em Curso, v. 3, n. 2, p. 111-123, jul./dez. Palhoça/SC: 2014. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/ciencia_curso/article/view/2659/1969. Acesso em 30/04/2020.

LUSTOSA, Solange de Carvalho. *Brasilidade no cinema nacional: problematizando os processos de identidade*. 511 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14646/1/2013_SolangedeCarvalhoLustosa.pdf. Acesso em 27/04/2020.

MURARI, Luciana. *O culto da diferença: imagens do Brasil entre exotismo e nacionalismo*. Revista de História, n. 141. São Paulo/SP: 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18882/20945>. Acesso em 27/04/2020.

SCHLATTER, Margareth; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês)*. In RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre, 2009. p. 127-172. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em 26/04/2020.

RIO 2. Direção: Carlos Saldanha. Estados Unidos: 20th Century Fox, Blue Sky Studios, 2014. 1 DVD (101 minutos), color.

Recebido em: 29/07/2021

Aceito em: 17/09/2021