

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**Discussões e propostas interculturais para as aulas de
Espanhol como Língua Estrangeira através da análise
de filmes**

PAULA RENATA ALMEIDA LIMA

Goiânia
2010

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Paula Renata Almeida Lima				
E-mail:	paula1lima@hotmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☐ Sim ☒ Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:			Sigla:		
País:	Brasil	UF:Go		CNPJ:	
Título:	Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes				
Palavras-chave:	interculturalidade; culturas; fatores extralinguísticos; filmes; ensino de E/LE.				
Título em outra língua:					
Palavras-chave em outra língua:					
Área de concentração:	Estudos Linguísticos				
Data defesa: (08/10/2010)					
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística da Faculdade de Letras - UFG				
Orientador (a):	Dr ^a Lucielena Mendonça de Lima				
E-mail:					
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ ☒ total ☐ parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____

☐ Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

PAULA RENATA ALMEIDA LIMA

Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima

Goiânia
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

L732d Lima, Paula Renata Almeida.
Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes [manuscrito] / Paula Renata Almeida Lima. - 2010. xv, 154 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

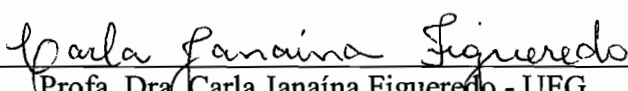
1. Interculturalidade. 2. Filmes. 3. Língua estrangeira – ensino. 4. Língua espanhola – aprendizagem. I. Título.

CDU: 811.134.2:930.85

Dissertação de mestrado defendida em 08/10/2010 no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística avaliada pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima – UFG
(Orientadora)



Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo - UFG



Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez - UnB

Dedico este trabalho, especialmente, aos meus pais, que constituem o alicerce de minhas realizações.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos, que sempre me incentivaram a estudar e a seguir em frente.

À profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, pela confiança, dedicação e profissionalismo com que me orientou neste trabalho, incentivando-me e encorajando-me com disposição e respeito.

Agradecimentos

Todas as palavras de gratidão seriam pouco para expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que fazem parte de minha vida e de minhas conquistas. Mesmo assim, agradeço, com imenso amor, a meus pais, Geso e Dúlcia, por toda força, dedicação e carinho que dispuseram para minha formação moral, ética, afetiva e educacional.

Às minhas queridas irmãs, Vitória e Naira, que sempre me apoiaram e por serem tão especiais.

Aos meus sobrinhos Luigi, Rhuan, Giovana e Rafaella, pelo carinho.

Ao meu querido Juan Alberto Castro Chacón, que pacientemente acompanhou todo o meu mestrado e com quem partilhei horas de discussão sobre diferentes temas relacionados a esta pesquisa.

À minha tia Nazaré e à minha prima Lorena Cristina, que são importantíssimas na minha vida.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que demonstraram entusiasmo, solidariedade e paciência durante esta jornada de estudos.

Ao amigo fiel Aristóteles Guimarães, por toda dedicação e presteza sem as quais eu não poderia desenvolver este trabalho.

Ao meu amigo Domingos Barbosa, pela amizade incondicional que me levou a acreditar que meus sonhos poderiam se realizar.

Às minhas amigas Flaviana, Paula Cristina, Tânia e Vívica, por fazerem parte da minha vida acadêmica e pessoal e pelo apoio de sempre nos desafios enfrentados até aqui.

A Joselin Chacón, que passou horas a fio revendo comigo os filmes analisados neste trabalho.

Às professoras Cleidimar e Sara, que participaram diretamente do processo de produção desta dissertação, mostrando-se sempre prontas a auxiliarem no que fosse necessário para sua concretização.

À professora Cleide Araújo, em especial, pela confiança e total apoio diante do meu ingresso no Mestrado.

Às professoras que participaram da Banca de Qualificação, Carla Janaína Figueredo e Dilys Karen Rees, pelas valiosas contribuições que fizeram.

Às professoras que compuseram a banca de defesa desta dissertação, Carla Janaína Figueredo e María Luisa Ortiz Álvarez, por terem aceitado prontamente o convite.

Agradeço, ainda, à profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, pela seriedade e habilidade com que orientou este trabalho.

Finalmente, agradeço a Deus, por haver colocado todas essas pessoas na minha vida.

*No soy de aquí, ni soy de allá, no tengo edad
ni porvenir y ser feliz es mi color de
identidad. (Facundo Cabral)*

SUMÁRIO

PRÉ-PRODUÇÃO: PREPARANDO O ROTEIRO	15
Justificativa	17
Objetivos	20
Perguntas de pesquisa	21
Metodologia e procedimentos de pesquisa	21
Organização do trabalho	23
 CAPÍTULO1: CONFIGURANDO O CENÁRIO: AS BASES PARA A PRODUÇÃO	25
1.1 Língua e identidade	26
1.1.1 Língua, linguagem e cultura.....	29
1.2 A competência intercultural	32
1.2.1 Educação intercultural.....	33
1.2.1.1 O modelo DMIS	35
1.2.1.2 Estágios etnocêntricos	37
1.2.1.3 Estágios etnorrelativistas	38
1.3 Etnocentrismo segundo uma perspectiva antropológica.....	40
1.4 Choque cultural e o processo de ensino-aprendizagem de LE	42
1.5 Interculturalidade e o ensino de línguas	46
1.6 Visão europeia de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural	48
1.6.1 A questão do bilinguismo	52
1.6.2 Visão brasileira de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural	56
1.7 Fatores extralinguísticos	58
1.7.1 Linguagem não-verbal	58
1.7.2 Fatores afetivos relacionados ao processo de aprendizagem de LEs.....	61
1.7.2.1 Motivação no processo de aprendizagem de LEs	62
1.7.2.2 Autonomia no processo de aprendizagem de LEs.....	64
1.7.2.3 Crenças no processo de aprendizagem de LEs.....	66
1.8 O lugar do Espanhol no mundo e no Brasil	67

CAPÍTULO 2: FILMAGEM E EDIÇÃO: CAPTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	73
2.1 Comentários acerca dos filmes analisados	74
2.1.1 Albergue Espanhol	74
2.1.2 Espanglês.....	76
2.2 As fases do DMIS – do etnocentrismo ao etnorrelativismo	78
2.3 Os estereótipos e as fases dos choques culturais	89
2.4 Os fatores extralinguísticos percebidos na conduta dos personagens e o uso da linguagem não-verbal nas interações.....	108
2.5 As dificuldades linguísticas	118
 CAPÍTULO 3: PENSANDO NA DISTRIBUIÇÃO: OS FILMES NAS AULAS DE E/LE	125
3.1 Usando os filmes nas aulas de E/LE: uma perspectiva intercultural	125
3.1.1 Atividade A (Albergue Espanhol) - Buscando un lugar para vivir	128
3.1.2 Atividade B (Espanglês) - Entrevista de trabajo	129
3.1.3 Atividade C (Albergue Espanhol) - Conociendo personas de otras nacionalidades	132
3.1.4 Atividade D (Espanglês) - Educando a los hijos	133
3.1.5 Atividade E (Albergue Espanhol) – Integrándose a la nueva vida.....	135
3.1.6 Atividade F (Espanglês) – Aproximándose al otro	136
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APÓS A DISTRIBUIÇÃO, A CRÍTICA	138
Respostas às perguntas de pesquisa	138
Implicações para os processos de ensino e aprendizagem de E/LE	143
Limitações da pesquisa	144
Sugestões para futuras pesquisas	145
Palavras finais	146
 REFERÊNCIAS	148

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir o desenvolvimento da prática intercultural na sala de aula de E/LE, usando como recurso filmes. Através da análise de *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004), propomos discussões, a partir de uma perspectiva intercultural, sobre as situações vividas pelos personagens, os quais se veem diante da necessidade de aprender uma nova língua e viver em um contexto cultural totalmente novo e estranho. Em ambos os enredos, evidenciam-se os choques culturais e identitários sofridos pelos personagens, os aspectos extralinguísticos, que influenciam as experiências, as crenças, as rupturas com o estilo de vida a que estavam habituados, os mal-entendidos ocasionados por problemas linguísticos e/ou extralinguísticos. Além disso, ressaltam-se as fases pelos quais um indivíduo passa ao adentrar a cultura do “outro”. Teoricamente esta pesquisa está fundamentada no conceito de interculturalidade, segundo Kramsch (1993; 2001), Santos (2005), Sercu (2001), no modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural, proposto por Bennett (1993) e nas vertentes interculturais aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem de LE propostas por Casal (1999, 2003), Sercu (2001) e o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001). As noções de cultura são abordadas de acordo com Santos (2006), Laraia (2008), Giddens (1996), Lobato (1999), entre outros. Woodward (2007), Silva (2007) e Hall (2007) contribuem para a discussão acerca das identidades. Para ampliar o estudo sobre os fatores extralinguísticos, Arnold e Brown (2000) e Mancera (2005) apontam os melhores caminhos para a compreensão dos fatores afetivos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de LE e para o uso da linguagem não-verbal respectivamente. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e fundamenta-se em alguns conceitos da etnografia, uma vez que se utiliza de mecanismos interpretativos para descrever aspectos linguísticos e culturais evidenciados no comportamento de um determinado grupo. Os resultados revelam que a prática intercultural na sala de aula de E/LE é possível e pode se apoiar em recursos de fácil acesso como os filmes, através dos quais o professor tem condições de entrar em contato com um universo desconhecido e encontrar diferentes meios para mostrar situações culturais diferenciadas para o aluno.

Palavras-chave: interculturalidade; culturas; fatores extralinguísticos; filmes; ensino de E/LE.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es discutir el desarrollo de la práctica intercultural en la sala de clase de E/LE. A través del análisis de las películas *El Albergue Español* (KLAPISCH, 2002) y *Espanglês* (BROOKS, 2004), proponemos discusiones, a partir de una perspectiva intercultural, sobre las situaciones vividas por los personajes, los cuales se ven ante la necesidad de aprender una nueva lengua y vivir en un contexto cultural nuevo y extraño. En ambas películas, se evidencian los choques culturales y de identidad sufridos por los personajes, los aspectos extralingüísticos, que influyen las experiencias, las rupturas con el estilo de vida con el cual estaban acostumbrados, los malentendidos ocasionados por problemas lingüísticos y/o extralingüísticos. Además, se resaltan las fases por las cuales un individuo pasa cuando se pone en contacto con la cultura del “otro”. Teóricamente este estudio se fundamenta en el concepto de interculturalidad, según Kramsch (1993; 2001), Santos (2005), Sercu (2001), en el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural, propuesto por Bennett (1993) y en las vertientes interculturales aplicadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE propuestas por Casal (1999, 2003), Sercu (2001) y el QECR (CONSEJO DE EUROPA, 2001). Las nociones de cultura son planteadas de acuerdo con Santos (2006), Laraia (2008), Giddens (1996), Lobato (1999), entre otros. Woodward (2007), Silva (2007) y Hall (2007) contribuyen para la discusión acerca de las identidades. Para ampliar el estudio sobre los factores extralingüísticos, Arnold y Brown (2000) y Mancera (2005) apuntan los mejores caminos para la comprensión de los factores afectivos que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE e para el uso del lenguaje no verbal respectivamente. Esta investigación se caracteriza como cualitativa y se fundamenta en algunos conceptos de la etnografía, pues se utiliza de mecanismos interpretativos para describir aspectos lingüísticos y culturales evidenciados en el comportamiento de un determinado grupo. Los resultados de este estudio revelan que la práctica intercultural en sala de clase de E/LE es posible y puede apoyarse en recursos de fácil acceso como las películas, a través de las cuales el profesor tiene condiciones de ponerse en contacto con un universo desconocido y encontrar diferentes medios para presentar situaciones culturales distintas para el alumno.

Palabras-clave: interculturalidad; culturas; factores extralingüísticos; películas; enseñanza de E/LE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: Sintomas do choque cultural	43
Quadro 1.2: As quatro etapas do processo de aculturação	44
Quadro 1.3: As quatro etapas do choque cultural.....	45
Quadro 1.4: Os tipos de bilinguismo	52
Quadro 3.1: Etapa I: Nível inicial (fases de negação e defesa)	127
Quadro 3.2: Etapa II: Nível intermediário (fases de minimização e aceitação).....	131
Quadro 3.3: Etapa III: Nível avançado (fases de adaptação e integração).....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1: Multilinguismo frente a plurilinguismo	51
Figura 1.2: Níveis para a recontagem de falantes de língua espanhola	68

LISTA DE SIGLAS

LE - Língua estrangeira

LM - Língua materna

E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira

DMIS – Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural

MCER – Marco Común de Referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza e evaluación

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

QECR – Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação

TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação

PRÉ-PRODUÇÃO: PREPARANDO O ROTEIRO

“Agora posso começar a contar tudo. Tudo começou aqui. Quando o avião decolou. Não. Não é uma história sobre avião. Bem, sim, é uma história sobre decolagem. Tudo começou aqui”. (KLAPISCH, 2002)

Atualmente, muito se tem discutido sobre as propostas de ensino de língua estrangeira (doravante LE), as quais se comprometem com um projeto de formação de um cidadão crítico e atuante. Entretanto, sabemos que esta não é uma tarefa fácil dada a longa tradição de um processo estrutural no ensino de línguas.

Nas últimas décadas, com os avanços científicos na área da Linguística Aplicada, que tem ampliado suas pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, os estudos sobre o ensino de línguas têm progredido e aberto novos caminhos para as práticas de ensino-aprendizagem de LEs.

É certo que lidar com uma LE não pressupõe apenas conhecer e utilizar bem adequadamente as regras gramaticais e lexicais do novo idioma. Fernández (2002) afirma que saber uma nova língua exige, além da competência linguística, outras competências, que envolvem o conhecimento relacionado não só à língua, mas também à cultura.

Para Canale (1995), a competência comunicativa pode ser entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação real. O conhecimento diz respeito ao que se sabe (consciente ou inconscientemente) sobre a linguagem e sobre outros aspectos de seu uso comunicativo; a habilidade está relacionada à forma que se utiliza este conhecimento. Este mesmo autor pontua os quatro componentes da competência comunicativa: a competência gramatical, relacionada ao domínio do código linguístico (verbal ou não-verbal); a competência sociolinguística, que envolve regras

socioculturais de uso e de discurso em diferentes contextos; a competência discursiva, a qual engloba o modo como se combinam formas gramaticais e significados para alcançar a produção de um texto oral ou escrito; e a competência estratégica, relacionada ao domínio de elementos da comunicação verbal ou não-verbal para se efetivar a comunicação.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação (doravante QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001) ¹ compreende, também, as competências gerais do usuário ou aprendiz da LE. Dentre estas, menciona o conhecimento declarativo que engloba o conhecimento sociocultural e outras características que traduzem bem a perspectiva deste estudo - como a tomada de consciência e as capacidades interculturais. Assim, ao adentrar os processos de ensino e aprendizagem de uma LE, é importante destacar a perspectiva intercultural para a educação, o que vai além do mero desenvolvimento sociocultural, e pode ser entendida como um modo de compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”.

Compartilhando da mesma visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's) (BRASIL, 1998) defendem que a aprendizagem de uma LE deve possibilitar a percepção do aluno como ser humano e como integrante do mundo que o cerca. Desse modo, é necessário outorgar importância às questões culturais e a aprendizagem passa a ser vista como fonte de ampliação dos horizontes culturais, pois de acordo com este documento,

[a]o conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhor condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 1998, p.30)

Assim, buscamos estabelecer, neste estudo, a perspectiva intercultural do ensino-aprendizagem de LE, visando mostrar a importância de se promover na sala de aula de E/LE uma visão ampla em relação às diferentes culturas. Escolhemos, para compor o cenário desta pesquisa, dois filmes, *Albergue Espanhol*² (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês*³ (BROOKS, 2004), que mostram o encontro entre personagens de diferentes culturas. Tais encontros nos

¹ Neste trabalho, utilizamos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação* (2001) cuja sigla é QECR, escrito na variedade do português de Portugal.

² Título original *L' Auberge Espagnole* e *Spanish Apartment* (ver referências).

³ Título original *Spanglish* (ver referências).

possibilitam levar para a sala de aula de E/LE discussões e práticas que favoreçam processos de ensino e aprendizagem de LE voltados para a interculturalidade.

Justificativa

Os processos de ensino e aprendizagem de LE devem ser concebidos de forma mais ampla, que vá além do enfoque puramente linguístico, pois colocam em evidência aspectos identitários e culturais que envolvem quem aprende a nova língua, quem a ensina e a maneira como se ensina. É por isso que se deve considerar as competências gerais que estão relacionadas a tais processos e que interferem, direta ou indiretamente, no modo como aprendizes e professores lidam com a LE que se estuda e ensina.

Nesse sentido, o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) destaca a relevância do conhecimento de mundo do aprendiz, pontuando, em especial, os conhecimentos socioculturais e interculturais que constituem aspectos fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem de LEs. Desse modo, o simples fato de se conhecer uma LE somente através de uma perspectiva formal (regras, léxico, estruturas) não é o suficiente, uma vez que, segundo este documento,

[o] uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29)

Dessa maneira, nos processos de ensino e aprendizagem de LE não se deve restringir a aprendizagem da língua com um fim em si mesma, uma vez que, como professores, somos agentes sociais e lidamos, também, com sujeitos ativos socialmente, que integram e atuam em contextos sociais diversos e heterogêneos.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) (BRASIL, 2006, p.131), “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”, implicando, assim, na formação do cidadão. Assim, o estudo e o uso de uma língua passam a se estabelecer como prática social e dialógica, além dos fins meramente linguísticos

e comunicativos. É necessário que observemos o lugar que cada aprendiz ocupa na sociedade e proporcionar-lhe, através da aprendizagem de LE, também, as noções de cidadania, propiciando-lhe meios para reconhecê-la e exercê-la.

Van Ek e Trim (apud BRASIL, 2006) consideram importante para o aprendiz, ao longo do processo de ensino-aprendizagem de LE, ampliar o seu horizonte de comunicação para além de sua comunidade linguística materna, fazendo-o compreender o outro; fazer com que o aprendiz entenda que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das LEs em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma LE, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos.

Considerando o contexto em que vivemos no mundo atual, na era das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, também conhecidas como TIC's, não poderíamos deixar de reconfigurar os modos de lidar e pensar nos processos de ensino e aprendizagem de LEs.

Desse modo, o enfoque intercultural nos revela a oportunidade de promover na sala de aula de LE uma perspectiva de ensino-aprendizagem capaz de envolver o aprendiz em um leque bem maior de conhecimento acerca da LE que estuda do que o meramente linguístico e estrutural, possibilitando-lhe uma aprendizagem que abarque aspectos culturais e extralinguísticos.

De acordo com o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social de dois mundos; a consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas LM e LE e engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. Tais aspectos são fundamentais para proporcionar ao aluno a competência comunicativa necessária nas várias situações que lhe são apresentadas diante das novas culturas manifestadas pela língua espanhola.

Díaz (2005, p. 849) faz uma consideração fundamental acerca do estudo de componentes culturais em sala de aula:

[o] ensino e aprendizagem dos conteúdos culturais na sala de aula não está orientado para que os alunos se comportem igualmente aos nativos, reproduzindo seus comportamentos de forma mimética, mas sim para que saibam decodificá-los e compreendê-los através do recurso de referentes próprios, conhecimentos anteriores, vivências e experiências próprias na perspectiva dos contatos interculturais⁴.

Nesse sentido, escolhemos os filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004), duas comédias, uma americana e a outra europeia, para retratar situações diversas de interação, em que os personagens envolvidos se veem diante não só das limitações linguísticas impostas pelo novo contexto em que se encontram, mas também frente a uma nova conjuntura cultural que ora surpreende e encanta, ora causa estranhamentos, mal entendidos linguísticos, conflitos culturais e identitários.

Apesar de sabermos da limitação de não se poder trabalhar diretamente com uma situação real no contexto de sala de aula, no qual, muitas vezes, os recursos são escassos e as realidades dos alunos bem como as dos professores, em muitos casos, dificilmente permitiriam conhecer pessoalmente outros países e suas culturas, o trabalho com o *material autêntico*⁵ nos possibilita visualizar, interpretar e compreender outras realidades, rumo a uma perspectiva intercultural. Segundo Duarte (2002), ver filmes é uma prática tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. E, como afirma Carvalho (1993), a utilização de materiais autênticos ajuda a recriar as situações reais e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico.

Silvério (2009) também destaca a importância dos recursos audiovisuais nas relações sociais e afirma que

[...] a sociedade compartilha emoções através dos meios de comunicação, em especial, os audiovisuais. Com a evolução tecnológica, ao longo do tempo, eles foram moldando o modo de pensar do homem, cativando-o, seduzindo-o, fazendo-o rir, chorar, sentir medo, pavor, solidariedade, com imagens fragmentadas, inspiradas, baseadas ou recortadas do real. Tudo isso através de signos audiovisuais que remetem aos espectadores significados, fazendo com que eles construam seus universos cognitivos interiores pautados no

⁴ “La enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales”.

⁵Carvalho (1993), citando outros estudiosos, explica que, por material autêntico, entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou recriado para ser ministrado a alunos de línguas. É um material que foi escrito ou gravado para um público e não especificamente para alunos e reflete um contexto situacional cultural próprio.

imaginário audiovisual que, por sua vez, é baseado na visão de mundo da humanidade.

Além de retratar a visão do homem acerca da realidade, os recursos audiovisuais, neste caso, os filmes, podem servir como material didático, quando pensamos nos processos de ensino e aprendizagem de LEs, pois muitas atividades podem ser direcionadas, a partir dos filmes, de forma dinâmica e autêntica durante as aulas visando ao reconhecimento da própria cultura e da cultura do outro.

É certo que lidar adequadamente com os filmes pode ser mais complexo do que se pensa, como afirma Mocellin (2002, p. 38), “para um bom trabalho pedagógico, não basta escolher filmes que tenham imagens fortes, enredo compreensível e curta duração. É preciso promover a interação entre professor, alunos e a obra apresentada”. Por isso, preocupamo-nos em propor atividades destinadas a diferentes níveis de aprendizagem e com objetivos variados, a partir dos filmes escolhidos para a análise neste trabalho, visando proporcionar modelos de aulas que possibilitem o foco intercultural, e, ao mesmo tempo, que sirvam como sugestão para que outros filmes possam ser trabalhados de acordo com a acessibilidade e os interesses de cada professor em relação aos seus grupos de aprendizes.

Assim, através da abordagem intercultural de educação, buscamos mostrar como é possível revelar aspectos linguísticos e culturais que vão se ajustando a fim de estabelecer uma comunicação efetiva, ainda que, em determinados momentos, apareçam os mal-entendidos linguísticos, choques culturais, postura etnocêntrica, pois tais conflitos, aos poucos, podem ajudar a reconfigurar a identidade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Objetivos

Através da análise dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004), pretendemos mostrar e entender, a partir de uma perspectiva intercultural, as situações vividas pelos personagens, os quais se veem diante da necessidade de aprender uma nova língua e viver em um contexto cultural totalmente novo e estranho.

Em ambos os enredos, focalizamos os choques culturais e identitários sofridos pelos personagens, os aspectos motivacionais e afetivos (que os levam a entender ou não o novo contexto), as crenças, as rupturas com o estilo de vida a que estavam habituados, os mal-

entendidos ocasionados por problemas linguísticos e/ou extralinguísticos. Além disso, tratamos de ressaltar os estágios pelos quais um indivíduo passa ao adentrar a cultura do outro, que vão do etnocentrismo ao etnorrelativismo, segundo Bennett (1993), e as posturas etnocêntrica e etnorrelativista, de acordo com Casal (1999, 2003), até alcançar a postura intercultural.

Objetivamos, também, mostrar como os filmes, materiais autênticos, podem ser utilizados nas aulas de E/LE, sugerindo atividades que visem a uma proposta intercultural nos processos de ensino e aprendizagem da LE.

Para isso, baseamo-nos em alguns pressupostos, os quais se traduzem melhor em forma de perguntas de pesquisa.

Perguntas de pesquisa

- 1 – Que tipo(s) de postura(s) ou posicionamentos podemos observar em um contexto em que pessoas de diferentes culturas se encontram, se relacionam e convivem?
- 2 – Que aspectos linguísticos e/ou extralinguísticos podem interferir no processo de interação entre pessoas de línguas e culturas diferentes?
- 3 – De que maneira podemos utilizar os filmes na sala de aula a fim de propor processos de ensino e aprendizagem de E/LE voltados para uma perspectiva intercultural?

Metodologia e procedimentos de pesquisa

Considerando os propósitos dos atuais currículos e documentos legais que norteiam o trabalho do professor de LE no Brasil, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1986), Lei nº 11.161 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), que diz respeito à regulamentação do ensino de Espanhol no Brasil e a realidade em que vivemos, principalmente na cidade de Goiânia, em relação ao Espanhol, verificamos a necessidade de pesquisar novos recursos materiais para, através do ensino deste idioma, abrir caminhos para a formação do cidadão, dando-lhe oportunidades de conhecer a LE em questão e fazê-lo adentrar em um universo de conhecimento maior ligado às culturas.

Sendo assim, apoiamo-nos, também, em alguns conceitos da etnografia, uma vez que tratamos de entender um pouco dos comportamentos culturais revelados pelos personagens nos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004). Segundo a perspectiva de Spradley (1980), a etnografia é um trabalho de descrição de uma cultura, através da qual podemos entender a visão de mundo do outro, no caso, os personagens europeus, estadunidenses e latino-americanos, sob os pontos de vista deles mesmos.

Sobre o termo, Serrano (1994) explica que etnografia equivale à ciência que estuda e descreve as raças ou povos e tal estudo pode configurar-se sob diferentes vertentes, abarcando aspectos linguísticos, culturais, dentre outros. Dessa forma, a etnografia se apoia na convicção de que as tradições, papéis, valores e normas do ambiente em que se vive vão se interiorizando pouco a pouco e geram determinados estilos que podem explicar a conduta individual de forma adequada. Além disso, afirma que os membros de um grupo étnico, cultural ou situacional compartilham uma estrutura de raciocínio que, em geral, não é explícita, mas se manifesta em diferentes momentos da vida. No âmbito da educação, segundo esta mesma autora, a etnografia contribui bastante, ressaltando a grande complexidade que envolve os fenômenos educativos e sua integração no meio sociocultural mais amplo.

A partir do conceito de etnografia, fazemos uma discussão dos filmes, que apesar de constituírem material fictício, nos possibilita focalizar os comportamentos dos personagens, na tentativa de descrevê-los, de acordo com os aspectos culturais e identitários que revelam, como forma de mostrar aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de E/LE situações e atitudes possíveis de ocorrer. Assim, buscamos entender a forma como cada personagem vê o mundo e as realidades que o cercam.

Neste trabalho, então, não nos limitamos somente a descrever cenas pré-selecionadas dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004), mas tratamos de comentar o que se pode interpretar através das atitudes observadas. Serrano (1994, p. 20) diz “que o etnógrafo se interessa não somente pelo que aparece, mas também pelo que há por trás, ou seja, pelo ponto de vista do sujeito e a perspectiva com que este vê os demais⁶”.

Além disso, a etnografia é uma modalidade da pesquisa qualitativa, a qual, segundo Costa (1997), se utiliza de mecanismos interpretativos e de descobertas de relações de significados. Segundo Watson-Gegeo (1982 apud SERRANO, 1994) a pesquisa qualitativa

⁶ “El etnógrafo se interesa no sólo por lo que aparece, sino por lo que hay detrás, es decir, por el punto de vista del sujeto y la perspectiva con que éste ve a los demás”.

envolve descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis.

Serrano (1994) acrescenta, ainda, uma importante consideração sobre a análise de dados, afirmando que, na pesquisa qualitativa, o modelo de análise pode ser variado de acordo com a necessidade do pesquisador, que, por sua vez, possui diversas possibilidades de organizá-los. Esta autora chama a atenção para as possibilidades que a pesquisa qualitativa pode oferecer, já que busca caracterizar a organização social e cultural de um grupo que se estuda.

Procuramos escolher filmes específicos que possibilitassem o trabalho sob uma ótica intercultural. As duas produções escolhidas, embora retratem situações de imigração diferenciadas, mostram a visão do indivíduo fora de seu meio, frente a uma realidade estrangeira, que lhe é nova e complexa. Buscamos, assim, focalizar as atenções nos comportamentos dos personagens de *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e de *Espanglês* (BROOKS, 2004).

Após experimentarmos repetidas vezes a observação dos filmes, passamos a selecionar as cenas que deixam claros os conflitos culturais e identitários que os personagens vivem. Tais cenas foram todas transcritas, para melhor visualização dos comportamentos que discutimos ao longo da análise de dados, comentadas e analisadas de acordo com um critério de categorização que está organizado em: 1º) fases do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (BENNETT, 1993) – do etnocentrismo ao etnorrelativismo; 2º) os estereótipos e as fases dos choques culturais; 3º) os fatores extralinguísticos percebidos na conduta dos personagens e o uso da linguagem não-verbal nas interações e 4º) as dificuldades linguísticas. Assim, trabalhamos simultaneamente os dois filmes, mostrando que categoria a cena selecionada melhor exemplifica.

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em três capítulos precedidos por esta introdução. O primeiro trata das bases teóricas nas quais nos fundamentamos para estabelecer a interpretação dos dados e a relevância deste estudo. O segundo capítulo diz respeito à análise dos dados propriamente dita – nessa seção trabalhamos de forma detalhada as cenas selecionadas dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS,

2004) e suas respectivas interpretações, pautados nas teorias utilizadas. Buscamos, na análise dos dados, entender os fatores culturais, linguísticos e extralinguísticos revelados pelas atitudes dos personagens e explicá-los com base em teorias específicas que esclarecem as posturas adotadas por um indivíduo em relação a outras culturas. Baseamo-nos, principalmente, no Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural proposto por Bennett (1993), nos estudos de Casal (1999; 2003) sobre interculturalidade e em teorias sobre o uso de recursos extralinguísticos durante as interações, como a linguagem não-verbal explicada por Mancera (2005) e fatores afetivos discutidos por Arnold e Brown (2000) dentre outros. O terceiro e último capítulo traz sugestões de atividades que podem ser ministradas a partir dos filmes em uma perspectiva intercultural. Apresentamos, ainda, as considerações finais, quando retomamos e respondemos as perguntas de pesquisa e, em seguida, listamos as referências.

Passamos, a seguir, ao capítulo primeiro, no qual configuramos o arcabouço teórico que utilizamos para esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

CONFIGURANDO O CENÁRIO: AS BASES PARA A PRODUÇÃO

“Tudo em seu lugar e um lugar para tudo [...] Tudo parece ser claro, simples. Eu vou escrever *Albergue Espanhol*. Tudo parece tão claro, simples. Transparente agora. Esse não sou eu. Procuro alguém simples [...] Sou francês, espanhol, inglês. Sou francês, espanhol, inglês, dinamarquês. Não um, mas vários. Sou como a Europa. Sou tudo. Uma grande bagunça”. (KLAPISCH, 2002)

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam e norteiam esta pesquisa. Assim, pensamos em agregar a este cenário discussões que colaborem para o entendimento da proposta e apoiem a nossa análise de dados, tentando desenvolver e ampliar o conhecimento acerca dos processos de ensino e aprendizagem de E/LE com vistas a uma perspectiva intercultural. Desse modo, abordamos, ao longo deste capítulo, os conceitos de *língua, identidade, linguagem e cultura*, mostrando sua relevância para o ensino e aprendizagem de LE; as concepções de *educação intercultural*; *as fases do DMIS*, segundo Bennett (1993), e as *posturas* destacadas por Casal (1999), as quais demonstram os estágios por que um indivíduo pode passar em situações de encontro entre culturas diferentes; *as visões europeia e brasileira dos processos de ensino e aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural* e a questão do *bilinguismo*, o qual se faz presente em muitas situações de encontro intercultural. Tratamos, também, dos *fatores extralinguísticos* que permeiam e influenciam os processos de ensino e aprendizagem de LE, dentre eles os fatores afetivos e a linguagem não-verbal; e, finalmente, o lugar do *espanhol* no mundo e no Brasil.

1.1 Língua e Identidade

A língua assume papéis fundamentais: é por meio dela que o homem enuncia seu pensamento, analisa os fatos do mundo e interage com o outro. Assim, como afirma Orlandi (1998), observamos que linguagem e sociedade se constituem mutuamente em um jogo que envolve processos histórico-sociais. Essa mesma estudiosa, no artigo, intitulado *Identidade Lingüística Escolar*, diz que é comum aliar-se língua e identidade para se falar de identidade linguística, englobando nessa expressão as noções de nacionalidade, cultura ou pertencimento a um Estado (ORLANDI, 1998). Desse modo, ao estudarmos uma língua, colocamos em evidência aspectos identitários e culturais que envolvem não apenas quem aprende, mas também quem ensina.

Compartilhando dessa ideia, Almeida Filho (1998) discute a complexidade do conceito de LE, que segundo ele,

[p]ode significar a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica (...) pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz (...) revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 1998, p.11)

Observamos, então, que o conceito de LE concebe um processo de ensino-aprendizagem que vai além da estrutura. Por isso, temos que levar em consideração as identidades dos sujeitos envolvidos nesse processo e suas subjetividades, das quais não podem se desvencilhar ou ignorar, uma vez que “(...) nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2007, p.55).

Assim, as noções de identidade, tão discutidas atualmente, tornam-se essenciais para esta discussão. Woodward (2007) afirma que diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Dessa forma, somos diferentemente posicionados frente a cada contexto experienciado, assim, “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2007, p.55). Além disso, a referida autora comenta que a identidade é moldada pela cultura, uma vez que esta dá sentido à experiência ao tornar possível optar por um modo específico de subjetividade.

Silva (2007) define a identidade como um significado cultural e socialmente atribuído por meio da representação, a qual é concebida, por esse autor, como marca ou traço

visível, exterior de cada indivíduo. Nessa perspectiva, contrapõe a questão da identidade, da diferença e do outro, afirmando que “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (SILVA, 2007, p.97).

Por sua vez, Hall (2007) discute e critica a noção de identidade integral, originária e unificada. Sendo assim, a concepção que adota acerca de identidade não diz respeito a um núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança por sua trajetória. Afirma ainda que

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2007, p. 108).

Esse mesmo autor discute, também, duas diferentes formas de se pensar a identidade cultural: a primeira refere-se à recuperação de uma unicidade ou de uma verdade de uma história e de uma cultura compartilhadas coletivamente; a outra é aquela que vê a identidade cultural como uma questão de “tornar-se” ou de “ser”, concebendo-a em constante transformação.

Há muitos casos, entretanto, de indivíduos que sentem que suas identidades são ameaçadas quando se veem em contextos diferentes daqueles que lhes é familiar e, não raro, podemos, também, observar como a língua constitui um papel de defesa nesses casos. Exemplo disso são as visões estereotipadas, na maioria das vezes negativas, que se criam em relação às LEs, geralmente vinculadas à certa nacionalidade; os casos de imigrantes que reforçam o uso de suas línguas maternas como meio de preservação de sua cultura e identidade; situações em que se opta por determinada língua para excluir outras pessoas numa determinada interação, entre tantos outros exemplos.

Silva (2007) explica que o processo de produção de uma identidade oscila entre movimentos que tendem a fixá-la e estabilizá-la e outros que fazem justamente o contrário, tendendo a subvertê-la e a desestabilizá-la. Segundo este estudioso, o mesmo acontece com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade, mas esclarece, paradoxalmente, que embora a fixação seja uma tendência, é também uma impossibilidade. Esse fato se explica por não termos uma identidade una, senão fluida.

É este conceito apresentado por Silva (2007) que melhor se enquadra nesta pesquisa. A noção de identidade fluida, que se adapta e se transforma, explica de forma clara que não somos indivíduos passivos frente aos processos de ensino e aprendizagem de uma LE, ao contrário, demonstramos a capacidade de estar em contínua estruturação no que diz respeito ao aspecto identitário. Tanto na posição de aprendizes como na de professores de LEs, podemos reconfigurar nossa identidade conforme as experiências que experimentamos em sala de aula. Nesses contextos, então, devemos considerar as reconfigurações identitárias que ocorrem por meio do conhecimento de uma LE, os rearranjos subjetivos e a construção de novos saberes, uma vez que a nova língua traz consequências significativas para a constituição do sujeito (CORACINI, 2007).

Nesse sentido, como afirma Brun (2004), ao aprender uma LE o indivíduo passa por uma nova configuração identitária, pois

[o] aprendiz de língua estrangeira gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente re(construção) identitária. (BRUN, 2004, p. 75)

A esse respeito, Maher (2007), também, chama a atenção para a nova ordem mundial caracterizada pelo multiculturalismo, reconhecendo que as noções de identidades culturais não são estáticas. Para ela, tanto as identidades culturais de alunos como as de professores modificam-se e influenciam-se, tornando o espaço de ensino-aprendizagem um espaço de interculturalidades.

E é justamente o contato intercultural que possibilita uma reorganização da identidade de quem aprende uma LE. Segundo Brun (2004, p. 81), “a aprendizagem de uma língua estrangeira nos convida para uma nova organização dos referentes psicoculturais da identidade”.

A partir desse preceito, retomamos o que já havíamos afirmado antes em relação à relevância de se considerar as identidades dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem como fluidas e não estáticas, uma vez que acreditamos, assim como Brun (2004), que o espaço da sala de aula de LE é permeado de experiências que nos possibilitam, a todo momento, nossa reconfiguração identitária.

Na sequência, abordamos e ampliamos os conceitos de língua, linguagem e cultura.

1.1.1 Língua, linguagem e cultura

Sabemos que a definição de cultura é muito complexa, pois constitui mais do que um produto, sendo, portanto, um processo. Ademais, reflete um universo mental compartilhado por uma comunidade e que poderá ser percebido através da expressão de crenças e opiniões (RODRÍGUEZ, 2005).

Segundo Santos (2006, p.24) existem duas concepções básicas de cultura:

[a] primeira preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade (...). [A segunda] quando falamos em cultura estamos nos referindo especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social.

Do ponto de vista da Etnografia, Spradley (1980, p.06) define o termo cultura como “o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos⁷”. É assim uma organização do significado dado pelas pessoas aos objetos, lugares e atividades.

Seguindo a visão sociológica, Giddens (1996) afirma que a cultura consiste em valores que os membros de um grupo têm, as normas que seguem e os bens materiais que criam.

Partindo de um conceito antropológico, Laraia (2008) atenta-se para a questão que envolve a linguagem e a cultura, defendendo que a comunicação é um processo cultural e a linguagem é um produto da cultura. Essa concepção havia sido discutida por Lévi-Strauss (1996), o qual considerou o problema entre linguagem e cultura como um dos mais complicados que existem. Segundo este autor,

[p]ode-se, inicialmente, tratar a linguagem como um *produto da cultura*: uma língua, em uso numa sociedade, reflete a cultura geral da população. Mas num outro sentido, a linguagem é uma *parte* da cultura; constitui um de seus elementos, dentre outros. (...) pode-se também tratar a linguagem como condição da cultura (...) na medida em que esta última possui uma arquitetura similar a da linguagem. Ambas se edificam por meio de oposições e correlações, isto é, de relações lógicas. Tanto que se pode considerar a linguagem como um alicerce destinado a receber as estruturas às vezes mais complexas, porém do mesmo tipo que as suas, que correspondem à cultura encarada sob diferentes aspectos. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.86)

⁷ “(...) culture as the acquired knowledge people use to interpret experience and generate behavior”.

Assim, verificamos que língua e cultura estão intimamente relacionadas, uma vez que, como afirmam Arnold e Brown (2000), a cultura é um construto, um tecido conceitual que evolui dentro de um grupo para oferecer uma organização de realidade e compreende ideias, crenças, costumes, arte, etc.; além de satisfazer as necessidades concretas de caráter biológico e psicológico e estabelecer um contexto de conduta cognitiva e afetiva para o indivíduo.

O que observamos até aqui é que o conceito de cultura é amplo e uns complementam os outros. Para este estudo, então, nos centramos no conceito apresentado por Lobato (1999, p. 9), que afirma que

[a] cultura se manifesta na linguagem, no pensamento e na maneira que os seres humanos devem se comportar em situações sociais concretas. Deste modo, as pessoas vão se adaptando à conduta comum e, em algumas ocasiões, às atitudes expressivas (...), portanto, é aprendida, transmitida, dinâmica, seletiva e inter-relativa, e claro, a cultura abarca tudo aquilo que o indivíduo deve saber para se desenvolver em uma sociedade moderna⁸.

Pautamo-nos, principalmente, neste conceito de cultura ao longo desta pesquisa por considerarmos a sala de aula de LE mais que um espaço de reprodução de conhecimentos. Percebemos este espaço, pois, como lugar de trocas de experiências sociais e culturais. Entram em jogo, então, as culturas do professor, dos alunos e da LE que se estuda, possibilitando o desenvolvimento não somente linguístico, mas também cultural, que, trabalhado de forma mais apurada, pode levar à competência intercultural, sobre a qual tratamos adiante.

Em relação ao ensino de LE, López (2005) comenta como o conceito de cultura sofreu transformações consideráveis. A princípio, era concebida como acessório, reiterando uma função de mera ilustração ou curiosidade. Isso levava a uma visão superficial e estereotipada de cultura, apresentando-se de forma descontextualizada e desintegrada nas aulas de LE. Posteriormente, um novo significado é dado à cultura por meio da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Ela passa a ser vista como parte da competência comunicativa, isto é, como componente necessário para a atuação e adequação linguística e, portanto, para a efetivação da comunicação. Sendo assim, está estreitamente ligada à língua.

⁸ “La cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales concretas. De este modo, la gente va adaptándose a la conducta común y, en ocasiones, a las actitudes expresivas (...), por tanto, es aprendida, trasmisible, dinámica, selectiva e interrelativa, y, por supuesto, la cultura abarca todo aquello que el individuo debe saber para desenvolverse en una sociedad concreta”.

Bizarro e Braga (2009) discutem o papel da LE e definem as culturas que se cruzam na escola: a crítica, a social e a institucional. A cultura crítica é constituída pelas propostas apresentadas pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas, as quais por muito tempo foram vistas como verdades universais, mas atualmente sofrem momentos de instabilidade⁹. A cultura social é aquela composta pelos valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam as relações humanas nas sociedades democráticas sujeitas às leis do livre mercado. Por último, a cultura institucional representa as pressões presentes nos papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição social específica.

Segundo estas autoras, a aula de LE tem se definido de maneiras diversas, em função de diferentes variáveis, sejam pelos objetivos almejados, pelos métodos de ensino aprendizagem utilizados ou pelo público a que se destinam. Contudo, atualmente, essa aula pode ser caracterizada como um espaço de interação cultural entre professores e alunos. Desse modo, “ao ser entendida, simultaneamente, como instrumento de comunicação (inter e intrapessoal), mas também como sistema de representação, a língua é fazedora de cultura, capaz de construir ou destruir relações sociais”. (BIZARRO; BRAGA, 2009, p. 829)

Assim, se levarmos em consideração o vínculo entre língua, linguagem e cultura, observamos que não é possível ensinar LE desconsiderando-se os aspectos culturais que a envolvem. Entretanto, não se trata de impor a cultura do outro aos alunos, mas sim de levá-los a interpretar os significados culturais presentes em tal cultura. Diante disso, Moita Lopes (1996, p.42) afirma que

[o] componente cultural não é uma condição essencial para a aprendizagem da LE [...] Não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno [...] desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade do aluno.

Embora esse autor não considere a cultura como elemento essencial no processo de aprendizagem de uma LE, não descarta sua importância, visto que, como já comentamos anteriormente, a língua é parte da cultura e é através dela que interpretamos, criticamos, aceitamos ou não o mundo ao nosso redor. Miquel (1999) corrobora essa opinião dizendo que tanto o ato de interpretar como de produzir expressões linguísticas são reflexos do que entendemos de uma cultura.

⁹ Ao mencionarem momentos de instabilidade na atualidade, as autoras se referem a incertezas introduzidas na avaliação da lei da relatividade, explicam isso a título de exemplo, portanto, podemos entender tal instabilidade como momentos de sucessivas transformações.

Contudo, Sercu (1998, p. 258) chama a atenção para o modo como se lida com os conhecimentos de cultura, afirmando que

[e]mbora pareça clara a importância de uma base sólida de conhecimentos de cultura específica, também é evidente que as descrições irreflexivas e simplistas de certos aspectos da cultura estrangeira podem fazer aumentar o uso de estereótipos por parte dos participantes e dar-lhes a falsa impressão de que “conhecem” a cultura¹⁰. (Grifos do autor)

No intuito de compreender melhor as formas como são tratadas as culturas nas aulas de LEs, vejamos como se estabelecem a competência intercultural e o seu enfoque na educação e, posteriormente, de modo mais específico, nos processos de ensino e aprendizagem de LEs.

1.2 A competência intercultural

O encontro entre culturas, como sabemos, nem sempre é permeado por situações fáceis ou agradáveis de se lidar. Os conflitos existem e se estabelecem naturalmente, dadas as diferenças culturais de cada indivíduo. Nesse sentido, desenvolver a competência intercultural torna-se um desafio em situações de contato com os diferentes contextos culturais que podem ocorrer, também, durante o processo de aprendizagem de uma LE.

Byram e Fleming (2001) explicam que a competência intercultural é o fenômeno que desperta a consciência identitária e cultural do falante e que demonstra sua capacidade de estabelecer relação entre a cultura da língua materna com a da língua meta. Assim, o desenvolvimento de tal competência possibilita não só a compreensão da cultura do outro, mas também o reconhecimento da própria cultura, a qual, muitas vezes, nem é observada por nós mesmos.

Do mesmo modo, Byram e Zárate (1994) afirmam que a competência intercultural contribui para a formação de indivíduos mais preparados para atuar em contextos culturais diversificados. Estes autores enumeram quatro sub-competências que devem ser desenvolvidas para se alcançar a competência intercultural: saber ser ou *savoir-etre*: diz respeito à capacidade de estabelecimento de relações entre a cultura da língua materna e a

¹⁰ “Aunque parece demostrada la importancia de una base sólida de conocimientos de cultura específica, también es evidente que las descripciones irreflexivas y simplistas de ciertos aspectos de la cultura extranjera pueden hacer aumentar el uso de estereotipos por parte de los participantes y darles la falsa impresión de que “conocen” la cultura”.

cultura da língua meta; saber aprender o *savoir-apprendre*: condiz à capacidade do indivíduo de observar e participar de novas experiências, incorporando os conhecimentos adquiridos aos que já tem; saber fazer ou *savoir faire*: é a capacidade do indivíduo de integrar o *saber ser* com o *saber aprender* em situações de contato entre a língua materna e a língua meta; e saberes ou *savoirs*: capacidade de estabelecer referências culturais que estruturam o conhecimento explícito e implícito adquirido durante a aprendizagem linguística e cultural.

Samovar *et al.* (1998, p.251) também apontam caminhos para o alcance da competência intercultural. Segundo eles, o indivíduo deve levar em consideração quatro pontos importantes: 1. Conhecer a si mesmo; 2. Conhecer a própria cultura; 3. Conhecer as próprias atitudes; 4. Conhecer o próprio estilo de comunicação. Vemos, mais uma vez, que desenvolver a competência intercultural exige um esforço de autoconhecimento, ou seja, é preciso conhecer-se primeiro para depois compreender o outro e suas diferenças.

Seguindo essa mesma vertente, Catoni (2005) diz que a competência intercultural é a capacidade de perceber a diversidade do outro, e compreender que o reconhecimento dessa diversidade fará com que o indivíduo adquira a competência intercultural sempre que seja capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças a fim de que se coloque no lugar do outro.

Corroborando este conceito, Casado (2006) nos chama a atenção para a definição do termo “competência intercultural”. Para esta autora, trata-se de uma competência que poderíamos denominar integral pelo fato de envolver atitudes, valores e motivações não somente relacionadas à língua, mas também ao desejo de conhecer e compreender o outro.

Dessa forma, empreender processos de ensino e aprendizagem de LEs voltados para o alcance da competência intercultural no mundo globalizado do qual fazemos parte é uma tendência cada vez mais acentuada na tentativa de promover o diálogo entre as culturas e tornar os encontros interculturais menos tensos para quem se vê diante de novos contextos culturais.

1.2.1 Educação intercultural

O foco no modelo de educação intercultural tem sido amplamente discutido nos últimos anos, dado o contexto globalizado em que vivemos. As transformações geradas pelas TIC's ocorrem a todo instante e nos permitem interagir instantaneamente de qualquer parte

em que estejamos, dispendo-nos cada vez com mais rapidez as informações e pondo-nos em contato direto com o outro e facilitando o diálogo. Os avanços tecnológicos nos permitiram tal acesso e derrubaram muitas “fronteiras” geográficas, ideológicas e culturais que nos separavam do resto do mundo.

Fleuri (2001) explica em que consistem as relações interculturais e mostra como elas se estabelecem no contexto educacional. Segundo ele, tais relações podem ser entendidas como aquelas que

buscam desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p.113)

Ouellet (1991) amplia esse conceito, pois, segundo este autor, a educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural; maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

Nesse sentido, acreditamos que pensar os processos de ensino e aprendizagem de LEs a partir dos moldes destacados por Ouellet (1991) é uma tendência cada vez mais relevante no âmbito da sala de aula de LE, uma vez que a educação intercultural, segundo este autor, nos possibilita, através do conhecimento e abertura a outras culturas, reconhecer, respeitar e aprender a conviver com as diferenças. Além disso, a partir da perspectiva intercultural é possível também reconstruir e flexibilizar as identidades que assumimos frente a diferentes situações.

Notamos, através dos conceitos apresentados, que a educação intercultural tem o objetivo de promover maior aproximação entre pessoas ou grupos de diferentes culturas, possibilitando não só um reconhecimento superficial das culturas, mas instigando o reconhecimento das diferenças e o respeito mútuo que deve existir entre indivíduos que, apesar de não compartilharem o mesmo universo cultural, podem interagir harmonicamente.

Considerando-se, então, a grande facilidade de interação entre pessoas de diferentes culturas e integração proporcionada pelo mundo globalizado, vemos que a guinada tecnológica, iniciada em meados do século XX e em constante desenvolvimento no século

XXI, reformulou, também, as concepções dos processos de ensino e aprendizagem de LEs, promovendo, agora, um processo que vise a uma produção linguística dos falantes não como um produto cultural a ser imitado no modelo do nativo de determinada língua, mas sim algo mais amplo que possibilite uma comunicação no âmbito intercultural, como defende Kramsch (2001).

Está claro que no século XXI, um novo perfil de falante, o qual tem novas necessidades, deve ser revisto a fim de dinamizar o ensino-aprendizagem de uma LE, evidenciando-se, assim, um modelo de comunicação intercultural. Young (2000, p.25) afirma que

[n]os últimos anos (...) tem-se dado uma importância especial à comunicação intercultural entendida como um ajuste recíproco entre as partes que intervêm em uma conversação e como uma interpretação bidirecional das dificuldades comunicativas, nas quais estão presentes as perspectivas de ambos interlocutores.¹¹

Para entendermos melhor a importância dos processos de ensino e aprendizagem de LEs voltados para a comunicação intercultural, é preciso observar os diferentes contextos em que as noções de interculturalidade se configuram e se estabelecem. Por isso, é importante comentarmos a perspectiva estadunidense, segundo Bennett (1993), de um modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural, o qual poderá, também, aplicar-se ao ensino-aprendizagem de LEs, e, mais adiante, discutimos acerca das visões europeia e brasileira de educação intercultural com ênfase no ensino-aprendizagem de LEs.

1.2.1.1 O modelo DMIS

Desde a década de 1960, os estudos que envolvem a perspectiva intercultural educacional vêm se desenvolvendo com mais força. O crescente número de imigrantes que se estabeleceu nos Estados Unidos nessa época impulsionou a busca por teorias e modelos educacionais direcionados a uma prática intercultural, a qual, para muitos estudiosos, era

¹¹ “En los últimos años, sin embargo, se ha puesto un énfasis especial en la comunicación intercultural entendida como un ajuste recíproco de las partes que intervienen en una conversación y como una interpretación bidireccional de las dificultades comunicativas, en la que se tienen presentes las perspectivas de ambos interlocutores”.

considerada como uma ameaça à preservação da própria cultura, mas, aos poucos, foi se configurando e mostrando-se necessária no contexto do mundo globalizado.

Bennett (1993) apresenta um modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural em seu artigo intitulado *A Development Model of Intercultural Sensitivity*, no qual a sensibilidade intercultural não é natural, mas construída. Tal modelo se caracteriza por diferentes níveis de crescimento pessoal, portanto tem como referência a natureza do indivíduo.

O modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural proposto por Bennett (1993) é dividido em estágios que vão do etnocentrismo ao etnorrelativismo. Subjacente a este modelo, está o conceito de diferenciação apresentado por Bennett. De acordo com este autor, a diferenciação pode ser entendida de duas maneiras: a primeira refere-se às diferentes formas de entendimento que as pessoas podem ter sobre um mesmo fenômeno; a segunda relaciona-se ao fato de que as culturas se diferenciam fundamentalmente nas formas de interpretar o mundo.

Dessa forma, o modelo apresentado por Bennett (1993, p. 29) pode ser dividido da seguinte maneira:

Estágios etnocêntricos:

Negação: isolamento e separação;

Defesa: depreciação, superioridade e reversão;

Minimização: universalismo físico e universalismo transcendental.

Estágios etnorrelativistas

Aceitação: respeito às diferenças de comportamento e respeito às diferenças de valores;

Adaptação: empatia e pluralismo;

Integração: avaliação contextual e avaliação construtiva.

A fim de entendermos melhor estes dois estágios, comentamos em que consiste cada um deles.

1.2.1.2 Estágios etnocêntricos

Como vimos, o etnocentrismo se divide em três fases distintas: *negação*, *defesa* e *minimização*, as quais se subdividem caracterizando cada momento de um indivíduo frente a uma nova cultura. Neste estágio, segundo Bennnett (1993), o indivíduo percebe somente sua própria visão de mundo, considerando a sua cultura o centro da realidade.

A *negação* pode ser considerada uma das formas mais visíveis de etnocentrismo, pois as diferenças existentes entre a cultura de um indivíduo ou de um grupo e a do outro não são percebidas. Tal fase pode se manifestar de duas maneiras: pelo *isolamento* e pela *separação*. O *isolamento* é geralmente físico e ocorre quando um grupo não percebe as diferenças frente a outro. Além disso, pode se manifestar, em muitos casos como forma de percepção seletiva, ou seja, o indivíduo percebe, apenas, o que lhe é familiar. Por outro lado, a *separação* apresenta-se como uma forma intencional de negação, uma vez que cria barreiras físicas e/ou sociais para manter a distância das diferenças culturais.

Na *defesa*, as diferenças culturais são percebidas como ameaças à cultura e à identidade do indivíduo. Esta fase pode se apresentar através da *depreciação*, pela *superioridade* ou pela *reversão*. Na primeira, é comum observar que os estereótipos são criados com facilidade, já que valores negativos são atribuídos à outra cultura a todo o tempo. Na *superioridade*, o que se nota, de acordo com Bennett (1993), é a supervalorização da própria cultura frente às outras. Em contrapartida, na *reversão*, há uma inversão de pensamento, pois o indivíduo passa a desvalorizar a própria cultura e considera valores e costumes da outra como superiores.

Por sua vez, na *minimização*, o que se constata é que as diferenças continuam sendo percebidas, porém já não são avaliadas negativamente. As semelhanças culturais são valorizadas, por isso o foco não é mais as diferenças. Esta fase se configura pelo *universalismo físico* e pelo *universalismo transcendental*. No *físico*, as características biológicas comuns a todos os seres humanos tornam-se essenciais; assim, as culturas são vistas como simples elaborações da natureza, já que as necessidades dos seres humanos são iguais. É isto, pois, que dita o comportamento, tornando-o compreensível a todos os seres humanos. É provável, então, que nessa fase a pessoa use a própria cultura para interpretar o comportamento do outro, continuando, portanto, no modelo etnocêntrico. Já o *universalismo transcendental* parte do pressuposto de que todos os seres humanos são produtos de um mesmo princípio, lei ou imperativo transcendental, isto é, tal posicionamento se remete a

explicações deterministas sobre o mundo. Sendo assim, sua visão acerca dos comportamentos acaba sendo reducionista.

1.2.1.3 Estágios etnorrelativistas

O etnorrelativismo divide-se em *aceitação*, *adaptação* e *integração*. Os estágios do etnorrelativismo, conforme Bennett (1993), começam com a aceitação da diferença cultural como algo inevitável e agradável, através da adaptação das diferenças culturais com a utilização das habilidades interculturais comunicativas em direção ao estágio final de integração, no qual o etnorrelativismo pode ser entendido como uma nova identidade coerente e flexível.

A *aceitação* pode ser considerada uma fase de transição entre o etnocentrismo e o etnorrelativismo. Nesta etapa, a diferença cultural é tanto reconhecida como respeitada. A *aceitação* pode se manifestar como *respeito às diferenças de comportamento* ou *às diferenças de valores*. A primeira se baseia na ideia de que todos os comportamentos variam de acordo com o contexto, sendo assim mudanças não indicam desvios de uma verdade universal – a relatividade cultural se torna mais evidente. A segunda se caracteriza pela aceitação das diferentes visões de mundo. Desse modo, há o reconhecimento de que sua visão de mundo e seus próprios valores são construções culturais.

Na *adaptação*, ampliam-se as habilidades para se comunicar e se relacionar interculturalmente. A *empatia* e o *pluralismo* constituem esta fase. A *empatia* consiste em colocar-se no lugar do outro com o intuito de compreender seu ponto de vista. Já o *pluralismo* compreende dois aspectos: o compromisso filosófico com as diferenças, que passam a ser entendidas dentro de uma determinada cultura; e a identificação que se cria com duas ou mais formas de se ver o mundo – as diferenças passam a fazer parte da identidade do indivíduo.

Na última etapa, a da *integração*, o indivíduo se relaciona com as culturas sem que uma se sobreponha à outra. A integração ocorre em dois momentos distintos: o da *avaliação contextual* e o da *marginalidade construtiva*. A primeira consiste na habilidade de avaliar e analisar situações de acordo com uma ou mais visões de mundo, tornando o indivíduo capaz de fazer uma análise ética do contexto e posicionar adequadamente frente a ele. A segunda extrapola a avaliação cultural, assim o indivíduo cria sua própria realidade num *continuum*, visto que não representa o fim do aprendizado.

Bennett (1993) propõe identificar como a diferença cultural é percebida e quais as estratégias facilitam ou dificultam as experiências entre culturas, em geral. É importante ressaltar que, embora este autor não tenha apresentado este modelo de desenvolvimento de sensibilidade intercultural sob uma perspectiva educacional ou mesmo voltada para os processos de ensino e aprendizagem de LEs, podemos aplicar sua teoria nesses contextos. Além disso, outros autores, dentre eles Casal (2003), ampliaram este modelo adaptando-o para os processos de ensino e aprendizagem de LEs.

Casal (2003) retoma o DMIS, proposto por Bennett (1993), sob uma nova ótica voltada para o ensino-aprendizado de LEs. Para esta estudiosa, o desenvolvimento da competência intercultural exige uma combinação de propostas de cultura específica e de cultura geral que incidam em temas de etnocentrismo, consciência da própria cultura e estratégias de adaptação geral. Desse modo, Casal (2003, p. 21) entende que

[a] competência intercultural é a habilidade para se relacionar efetiva e apropriadamente em uma variedade de contextos. Requer um conhecimento sensitivo cultural, um modo de pensar e umas habilidades, atributos e habilidades linguísticas necessários para o comunicador¹².

Em outro artigo, Casal (1999) corrobora esta opinião afirmando que os processos de ensino e aprendizagem de LEs não podem limitar-se à mera transmissão de atitudes e valores da cultura meta. Assim, devemos levar para a sala de aula modos de ver a realidade, entendê-la e interpretá-la do ponto de vista do nativo¹³, relativizando-as segundo as culturas dos alunos. Dessa forma, afirma que o caminho de aproximação entre as culturas se caracteriza por três posturas:

- Etnocentrista: consiste em aproximar-se de outras culturas e analisá-las a partir nossa, que serve como parâmetro para as demais;
- Relativista: propõe o conhecimento e análise de outras culturas a partir de seus próprios valores, demonstrando atitudes de respeito e tolerância, mas, ainda, não há o interesse do indivíduo pelo encontro entre culturas diferentes;

¹² “La competencia intercultural es la habilidad para relacionarse efectiva y apropiadamente en una variedad de contextos. Requiere un conocimiento sensitivo cultural, un modo de pensar y unas habilidades, atributos y destrezas necesarios para el comunicador”.

¹³ O termo “nativo”, neste contexto, é entendido, conforme define Kramsch (2001), como aquele que tem autoridade de falante por nascimento, direito adquirido através da escolarização e prerrogativa de pertencimento a uma comunidade social.

- Intercultural: parte do respeito pelas outras culturas, supera as carências do relativismo, pois há a busca de um encontro em igualdade entre as diferentes culturas e uma visão crítica acerca delas.

Embora de forma mais resumida, as posturas apresentadas por Casal (1999) mostram bastante concordância com Bennett (1993).

Desse modo, Casal (2003) considera o DMIS um caminho para o desenvolvimento da competência intercultural e afirma que o modelo proposto por Bennett (1993) pode ser usado pelo professor de LE, seja para avaliar a preparação dos estudantes para alcançar certo tipo de aprendizagem intercultural, seja para selecionar atividades que contribuam para o desenvolvimento da competência intercultural geral, possibilitando meios de transformar as perspectivas culturais e desenvolvendo uma “mente intercultural”.

Vejamos, na próxima seção, outros conceitos de etnocentrismo e as características do choque cultural, também, no contexto dos processos de ensino e aprendizagem de LEs.

1.3 Etnocentrismo segundo uma perspectiva antropológica

As diferentes formas de se observar, interpretar e entender o mundo que nos rodeia são estabelecidas pelos componentes culturais que adquirimos ao longo das experiências pelas quais passamos. Desse modo, de acordo com Laraia (2008), nossas formas de apreciações valorativas e comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural. Assim, passamos a avaliar o outro a partir de uma ótica determinada pela nossa própria cultura. Isso leva o homem a crer que o modo de vida que conhece, os comportamentos que aprendeu e os quais compartilha com seu grupo específico sejam os únicos certos e aceitáveis.

O fato de tomarmos como referência somente a nossa cultura para avaliar experiências distintas, segundo Laraia (2008, p. 73), é uma tendência natural do ser humano, desse modo “o etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão”.

Santos (2006, p.16) discute a relação entre cultura e relativismo, e, afirma que, ao compararmos diferentes sociedades

[v]erifica-se que a observação da cultura alheia se faz segundo pontos de vista definidos pela cultura do observador, que os critérios que se usa para classificar uma cultura são também culturais. Ou seja, segundo essa visão, na avaliação de culturas e traços culturais tudo é relativo.

Podemos reconhecer, na afirmação de Santos (2006), a relação existente com a teoria de Bennett (1993), segundo o qual, em um primeiro momento de contato intercultural, as posturas etnocêntricas são mais frequentes e se revelam pelo modo como o indivíduo se comporta diante da nova cultura, tomando como referência somente o que é de seu próprio conhecimento, considerando, assim, a sua cultura como o centro da realidade.

A visão estereotipada dos fatos pode levar a comportamentos equivocados e preconceituosos em relação a outras culturas. Lévi-Strauss (1993, p. 333) afirma a esse respeito que

[a] atitude mais antiga, e que se baseia indiscutivelmente em fundamentos psicológicos sólidos (já que tende a reaparecer em cada um de nós quando nos situamos em uma situação inesperada), consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, que são as mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos.

Assim tomamos como referência somente nossos próprios hábitos, nosso próprio espaço e costumes, demonstrando estranhamento diante do diferente. A questão da diversidade cultural, também discutida por Lévi-Strauss, passa a ser ignorada e tendemos a ver tudo sob uma ótica limitada em torno somente daquilo que conhecemos.

Rocha (1987) reafirma esta noção de etnocentrismo, mostrando, também, como um indivíduo se posiciona frente a uma cultura diferente da sua. De acordo com este autor,

[e]tnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1987, p. 7)

Para complementar essa discussão acerca do conceito de etnocentrismo, Casal (2003) explica que este é um fenômeno social que se define como a crença na superioridade inerente ao grupo a que um indivíduo pertence e de sua cultura. Muitas vezes, pode vir acompanhado por sentimentos de menosprezo em relação às pessoas que não pertencem à cultura do etnocêntrico, o qual tende a avaliar negativamente tudo que provém do estrangeiro, e percebe e julga a outras culturas tomando como parâmetro a sua própria.

Fica claro, a partir desses conceitos, que a visão etnocêntrica, embora seja uma tendência natural do homem, mostra-se como um posicionamento limitado frente ao que é diferente. O fato de considerar somente a própria cultura como referência para as demais

pode causar conflitos, choques culturais e muitos mal-entendidos linguísticos e culturais. Dessa forma, Laraia (2008) comenta que comportamentos etnocêntricos resultam em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes, levando o indivíduo a catalogar práticas de outros sistemas como absurdas, deprimentes e imorais. Nesse sentido, tentar transferir a lógica de um sistema para outro é um equívoco, pois cada sistema cultural tem sua própria lógica.

1.4 Choque cultural e os de ensino e aprendizagem de LEs

O olhar particular e unívoco de um indivíduo frente às diferenças com as quais se depara dá margem ao sentimento de estranheza e rechaço em relação aos hábitos culturais que não lhes são comuns, uma vez que só reconhece como aceitáveis seu próprio modo de agir, configurando, assim, o choque cultural.

Para Rocha (1987, p. 8), o choque cultural é o pano de fundo da questão etnocêntrica. É ele que gera a postura etnocêntrica e nasce da constatação das diferenças, que, segundo este autor, constitui um mal-entendido sociológico. Assim, “a diferença é ameaçadora porque fere nossa própria identidade cultural”.

Os choques culturais, também, se fazem presentes quando lidamos com culturas de uma LE, pois sabemos que o ensino e a aprendizagem de uma LE é bastante complexo e envolve múltiplos aspectos socioculturais e pragmáticos. De acordo com Lobato (1999, p. 11), “a aprendizagem de uma nova língua estrangeira é a aquisição de uma certa competência em seu emprego, e também, a obtenção de uma certa competência sociocultural ou intercultural”¹⁴.

Resumidamente, Miquel (1999, p. 33) explica que o choque cultural ocorre porque

[t]odo membro de uma cultura que não fez um processo de distanciamento e/ou de mestiçagem a percebe e a vive como universal e, portanto, o comportamento distinto do outro aparece como intencional e transgressor, quando, na verdade, está respondendo unicamente a um automatismo que o faz reproduzir suas pautas culturais que, por sua vez, vive como universais¹⁵.

¹⁴ “El aprendizaje de una lengua extranjera es la adquisición de una cierta competencia comunicativa en su empleo, y también, la obtención de una cierta competencia sociocultural o intercultural”.

¹⁵ “Todo miembro de una cultura que no haya hecho un proceso de distanciamento y/o de mestizaje la percibe y la vive como universal, y por tanto, el comportamiento distinto del otro aparece como intencionado y

Lidar, então, com uma perspectiva etnocêntrica pode levar a confrontos, a choques culturais entre as diferentes culturas que se encontram, uma vez que “a cultura é um modo arbitrário de classificação e que condiciona os modos de sentir e atuar de seus membros”¹⁶ (MIQUEL, 1999, p. 28).

De acordo com Arnold e Brown (2000), a aquisição de uma língua pode ser afetada pelo choque cultural, o qual pode ser definido como a ansiedade devido à desorientação criada ao entrar em contato com uma nova cultura.

Isso acontece, como explica Casal (2003), porque ao nos submetermos à aprendizagem de outra língua, não partimos do zero, fazemos uso de nossas experiências e de nossos conhecimentos prévios para abordar a nova cultura em questão. Sendo assim, as comparações se tornam frequentes, muitas vezes odiosas, mas inevitáveis ao longo do processo de reconhecimento da outra cultura.

Mais uma vez a visão etnocentrista toma lugar e acentua os choques culturais por meio de um efeito denominado *efecto escaparate*¹⁷, esclarecido por Casal (2003, p. 10) como uma metáfora para designar o fato de observarmos o outro de fora, do nosso próprio lugar, através de uma vitrine que não nos permite aceitá-lo ou compreendê-lo diante de seus comportamentos linguísticos e condutas sociais.

Essa mesma autora apresenta seis sintomas que caracterizam o choque cultural. Vejamos, através do quadro abaixo, como tais sintomas se caracterizam:

Quadro 1.1

Sintomas do choque cultural

SINTOMAS	CARACTERÍSTICAS
Tensão	As pessoas envolvidas na situação de encontro intercultural ¹⁸ têm que se esforçarem para se fazerem entendidas, criando-se, assim, um ambiente de tensão e ansiedade.
Clima de rechaço	Nas situações de encontro intercultural, as pessoas sentem certa dúvida, ansiedade e, às vezes, medo de ser rechaçado.

transgresor, cuando, en realidad, a lo único que responde es a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que, a su vez, vive como universales”.

¹⁶ “[...] la cultura es un modo arbitrario de clasificación y que condiciona los modos de sentir y actuar de sus miembros”.

¹⁷ Efeito vitrine.

¹⁸ Entendam-se os termos “encontro intercultural” e “choque intercultural”, empregado por alguns autores, como encontro entre diferentes culturas, mas não sob uma ótica intercultural, considerando que nesta perspectiva uma pessoa não reagiria de forma etnocêntrica em um encontro entre culturas diferentes, ou seja, não sofreria os sintomas característicos de um choque cultural.

Desorientação	Dá-se pelo fato de que se criam expectativas de papel, de valores, em situações de encontro intercultural, assim, as pessoas se sentem confusas e desorientadas.
Sensação de perda	As pessoas nestas situações experimentam sentimentos de perda de seus familiares, amigos, de seu <i>status</i> e sua profissão.
Sentimentos de surpresa	Ao se dar conta das diferenças entre suas expectativas e o que observam e experimentam diariamente, as pessoas sentem fortes emoções, com frequência negativas (ansiedade, desgosto, indignação).
Sentimento de impotência	Ocorre devido à dificuldade de atuar de maneira eficaz no encontro intercultural.

Segundo Casal (2003); (elaboração própria)

De modo mais resumido e com algumas diferenças em relação aos sintomas apresentados por Casal (2003), Brown (1994 apud ARNOLD; BROWN, 2000) vê o choque cultural como segunda etapa dentre as quatro que assinala no processo de aculturação, cujo conceito discutimos mais adiante. Vejamos as quatro etapas apresentadas:

Quadro 1.2

As quatro etapas do processo de aculturação

ETAPA	CARACTERÍSTICA DENTRO DO PROCESSO DE ACULTURAÇÃO
1ª	Caracteriza-se por um estado de entusiasmo em relação à nova cultura.
2ª	É o próprio choque cultural, que aparece quando as diferenças culturais criam obstáculos entre o eu e a segurança.
3ª	É o estresse cultural, uma tentativa de recuperação. Alguns problemas permanecem, mas experimenta-se um lento processo conforme o indivíduo começa a aceitar mais aspectos da nova cultura.
4ª	Representa a assimilação da nova cultura ou a adaptação à mesma e aceitação própria dentro dela.

Segundo Brown (1994 apud ARNOLD; BROWN, 2000); (elaboração própria)

Oberg (1960 apud CASAL, 2003) apresenta, também, quatro etapas do choque cultural por meio da metáfora do casamento:

Quadro 1.3

As quatro etapas do choque cultural

ETAPA	CARACTERÍSTICA
Lua de mel	Ocorre no início do encontro intercultural. Mantêm-se as relações interpessoais cordiais e superficiais com os anfitriões e as emoções produzidas são, geralmente, entusiasmo, fascinação, euforia e curiosidade em descobrir novidades.
Crise	As diferenças de linguagem, valores, ideologia e comportamento, em geral, que no início parecem atrativas, são causa de perda de autoestima da pessoa, porque passa a crer que sua forma de se comportar não é adequada para o meio em que está inserida.
Recuperação	A pessoa encontra formas de lidar com as novas situações e começa a superar as emoções e os sentimentos que experimentou durante a etapa de crise.
Adaptação	Se o indivíduo conseguir experimentar esta última etapa, conseguirá trabalhar em seu novo contexto e desfrutar as experiências que vive. Além disso, será capaz de expressar humor e de confiar nas pessoas, podendo realizar-se plenamente, expressar-se sem dificuldades e ser criativo.

Segundo Oberg (1960 apud CASAL, 2003); (elaboração própria).

Ao analisar os sintomas descritos por Casal (2003) e as etapas do choque cultural apresentadas por Brown (1994 apud ARNOLD; BROWN, 2000) e Oberg (1960 apud CASAL, 2003), notamos semelhanças e diferenças.

Casal (2003) enfatiza os pontos negativos ocasionados pelo choque cultural; os sentimentos apontados são sempre de ansiedade, medo de ser discriminado, dúvida e inferioridade. Desse modo, podemos aproximar os sintomas que apresenta do estágio etnocêntrico descrito por Bennett (1993), em que barreiras sociais, culturais e físicas são criadas frente ao encontro intercultural.

Por outro lado, Brown (1994 apud ARNOLD; BROWN, 2000) e Oberg (1960 apud CASAL, 2003) convergem em muitos momentos ao apresentarem as etapas do choque cultural. Começa-se pelo entusiasmo sentido pelo indivíduo ao entrar em contato com a nova cultura; posteriormente, passa-se à constatação das diferenças, seguida de um processo de aceitação até chegar à assimilação da nova cultura.

Ao compararmos as descrições destes dois estudiosos com as características apresentadas por Bennett (1993), verificamos que há concordância em muitos aspectos que vão do etnocentrismo ao etnorrelativismo, pois, também, na reversão, o indivíduo demonstra considerar mais os valores e cultura do outro como superior, passando à constatação das

diferenças, na minimização, e alcançando, posteriormente, o estágio etnorrelativista, adaptando-se e integrando-se à nova cultura.

Retomemos, então, o conceito de aculturação, que de acordo com Figueiredo (2004, p. 31) “é definida como um processo pelo qual um indivíduo se adapta a uma nova cultura”. Esse autor explica que, “no caso de imigrantes, o processo de aculturação é determinado pela distância social e psicológica entre a cultura do indivíduo e a nova cultura do país em que está inserido”. Schuman (apud FIGUEIREDO, 2004) afirma que tal distância psicológica pode ser diminuída pela ausência de choques culturais e por uma alta motivação por parte do indivíduo.

Assim, podemos dizer que os choques culturais são inevitáveis quando nos vemos diante da diferença. Contudo, ao lidar com uma nova cultura, é preciso amenizarmos os efeitos dos choques com o intuito de superar esta fase rumo a uma postura intercultural.

1.5 Interculturalidade e o ensino de línguas

Nessa perspectiva, passamos a pensar em um processo de aprendizagem de LE sob uma ótica intercultural. Segundo Kramsch (1993), esse termo pode significar o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, entretanto participam de diferentes grupos culturais.

Em outro estudo, Kramsch (2001) discute a importância de se formar falantes interculturais, aqueles capazes de lidar com situações diversas e reconhecer as diferenças. Por isso, questiona o mito do falante nativo, desconstruindo a autoridade que lhe é outorgada pelo fato de haver nascido, haver sido educado e pertencer a uma comunidade de falantes nativos. Essa autora defende a importância da perspectiva intercultural. Assim, advoga por um falante intercultural como sinônimo daquele que tem a capacidade de selecionar as formas apropriadas exigidas por certo contexto social de uso da língua, afirmando, ainda, que “o privilégio do falante intercultural é, de fato, um privilégio eminentemente verbal”. (KRAMSCH, 2001, p. 37)

No ensino de LEs, Santos (2005) diz que a interculturalidade é um termo que se refere aos modos de compreender o outro e a sua língua.

Outros autores abordam, também, a importância de se dar lugar a competência intercultural no ensino de LE. Lusting e Koester (1993 apud KOHONEN, 2000) apresentam o seguinte modelo dos componentes da competência intercultural:

1. **O respeito:** a capacidade de expressar respeito e consideração positiva por outra pessoa.
2. **A orientação ao conhecimento:** termos que as pessoas usam para explicar-se e explicar o mundo.
3. **A empatia:** a capacidade de nos comportar como se compreendêssemos o mundo da mesma forma que os outros compreendem.
4. **O controle da interação:** destreza para regular as conversas.
5. **O desempenho dos papéis de tarefa:** a iniciação de ideias relacionadas com a resolução de problemas de grupo.
6. **O desempenho de papéis relacionais:** a facilitação da harmonia e a mediação interpessoal.
7. **A tolerância à ambiguidade:** a capacidade de reagir em situações novas e ambíguas sem problemas visíveis.
8. **A postura de interação:** a capacidade de responder aos demais de forma descritiva e não avaliativa e sem preconceitos.

É certo que cada um dos tópicos descritos faz parte de um processo gradual considerado ideal frente a um contato entre culturas diferentes, visando alcançar a interculturalidade. Assim, no contexto de ensino-aprendizagem de LEs este modelo de competência intercultural pode, também, ser observado e retomado em diferentes momentos.

Sercu (2001) faz um resumo das principais qualidades, enumeradas por Edelhoff (1987), que um professor de LE com perspectiva intercultural deve desenvolver. Dentre elas estão a tentativa de se adotar a função e o papel de intérpretes sociais e interculturais, os conhecimentos acerca das limitações do idioma e de seus usuários estrangeiros, além de evitar falsas interpretações e o domínio das habilidades de comunicação apropriadas para a negociação, tanto na sala de aula como em situações de comunicação intercultural, dentro do próprio país ou fora dele.

Nas seções que seguem, tratamos de expor as perspectivas europeia e brasileira voltadas para os processos de ensino e aprendizagem de LEs, mostrando a preocupação e os esforços que se têm feito para a adoção de uma abordagem intercultural. Além disso,

comentamos a questão do bilinguismo, uma vez que dentro da perspectiva intercultural discute-se muito este assunto frente ao multilinguismo e ao plurilinguismo.

1.6 Visão europeia de ensino-aprendizagem de LEs em uma perspectiva intercultural

Com o objetivo de fornecer bases comuns de orientação para o ensino de LEs, o QEER (CONSELHO DA EUROPA, 2001) foi escrito para possibilitar maior comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. Desse modo, não poderia ignorar em seu conteúdo o foco na interculturalidade, pois este documento (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19) admite que

[o] objectivo central da educação em línguas é promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.

A decisão tomada pelo *Conselho da Europa*, responsável pela elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001), deu-se graças à percepção da existência de uma mobilidade cada vez maior da população, à facilidade para comunicar-se através das novas tecnologias e ao crescente interesse por intercambiar todo tipo de informação. Diante de tal integração, o *Conselho da Europa* centrou seus esforços na consideração dos usuários da língua como agentes sociais, membros integrantes de uma sociedade, que se veem em meio a situações que exigem não só habilidades linguísticas, mas, também, extralinguísticas que permeiam a comunicação e a determinam.

Dessa maneira, observamos que a comunicação intercultural tem por objetivo considerar os diversos aspectos inerentes à interação, a qual é influenciada por elementos externos, ou seja, pelo contexto social que se apresenta num dado momento de fala. Por isso, o QEER (CONSELHO DA EUROPA, 2001) procura tratar o ensino-aprendizagem de LEs como um processo amplo, que possibilite o desenvolvimento da competência comunicativa sob várias perspectivas, dentre elas as de dimensões extralinguísticas, que englobam a consciência intercultural, a capacidade de aprender a aprender, os fatores afetivos e culturais presentes nos processos de ensino e aprendizagem de LEs.

Além disso, o QEER (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 148) pontua a importância de lidar com elementos socioculturais nos processos de ensino e aprendizagem de

uma LE, afirmando que “o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo”. Sendo assim, aspectos relacionados à cultura de um grupo como vida quotidiana, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, linguagem corporal, convenções sociais, comportamentos rituais devem ser trabalhados em uma perspectiva além da visão estereotipada, levando a uma consciência intercultural a partir do conhecimento de tais elementos.

Assim, este documento (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 151) destaca, também, as capacidades interculturais que devem ser estimuladas à medida que entramos em contato com uma LE, dentre estas estão:

[a] capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

Podemos observar que os caminhos apontados por Bennett (1993), Casal (2003) e pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para se alcançar a interculturalidade convergem no que diz respeito à preocupação pela busca da sensibilidade cultural e da capacidade de compreender a própria cultura e a cultura do outro, no intuito de melhorar as relações entre os diferentes modos de pensar e agir presentes no mundo globalizado e cada dia mais integrado.

Assim, diante de uma nova ótica acerca dos processos de ensino e aprendizagem de LEs, implementada pelas necessidades de garantir integração e liberdade entre países que fazem parte da União Europeia, o *Conselho da Europa*, segundo Rivilla (2005), promoveu o conceito de plurilinguismo e pluriculturalismo. Tal preocupação em se tratar dessas duas vertentes se deu graças à percepção da existência de uma mobilidade cada vez maior da população, à facilidade para comunicar-se através das TICs e ao crescente interesse por intercambiar informações.

Esses fatores, por sua vez, atingem não só os países pertencentes à União Europeia; desse modo, as perspectivas plurilíngues e a pluriculturais também se fazem necessárias em outros contextos, ampliando o papel e a importância das LEs. Assim, a

importância de se reconhecer, nos processos de ensino e aprendizagem de LEs, a relevância das competências plurilíngue e pluricultural se torna evidente.

O QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) esclarece o conceito de plurilinguismo e pluriculturalismo, mostrando sua relevância nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, deixando clara a distinção entre estes termos. Segundo este documento, o multilinguismo, utilizado durante muito tempo para designar o conhecimento de várias línguas por um indivíduo, é restrito, uma vez que considera formas independentes e isoladas de um mesmo sujeito aprender línguas diferentes. Isso quer dizer que um indivíduo não utiliza de forma ampla os conhecimentos prévios adquiridos ao aprender uma nova língua, não aproveita em benefício da nova aprendizagem os recursos ou estratégias, por exemplo, que utilizou previamente ao aprender outra língua. Sendo assim, a cada nova língua que se aprende, na perspectiva do multiculturalismo, o indivíduo o faz de maneira isolada, recomeçando um novo e diferente processo, como exposto pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.23)

[n]os últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira [...]

Em contrapartida, a nova ótica defendida pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a do plurilinguismo, orienta para o desenvolvimento da consciência sobre a língua e a comunicação, enfatizando o processo de aprendizagem conforme se ampliam as experiências prévias que foram adquiridas em outras circunstâncias. Desse modo,

[a] abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva [do multilinguismo] e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande [...] essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

A figura nos auxilia na compreensão das diferenças entre multilinguismo e plurilinguismo.

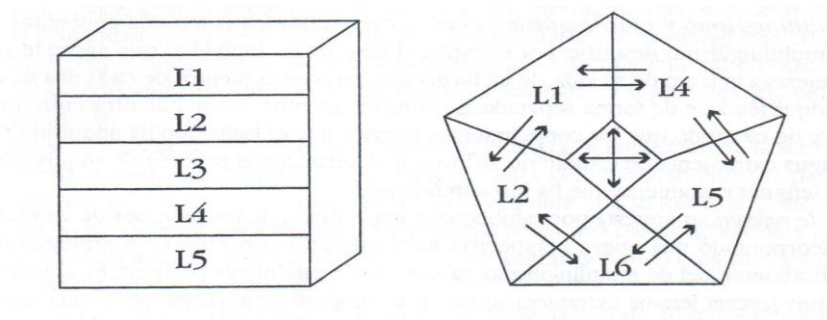


Figura 1.1: Multilinguismo frente a plurilinguismo – Rivilla (2005, p. 636)

Do mesmo modo se chega ao pluriculturalismo, um conceito mais amplo que engloba o plurilinguismo. Rivilla (2005, p. 636) interpretando a perspectiva de pluriculturalismo apresentado pelo *Marco Común Europeo de Referencia*¹⁹ (doravante MCER) (Consejo de Europa, 2002), afirma que

[d]a mesma maneira que um indivíduo que estudou várias línguas pode melhorar o processo de aprendizagem de cada uma destas línguas relacionando os conhecimentos e experiências que foi adquirindo em cada uma delas, transformando-se assim em plurilíngue, este mesmo indivíduo adquirirá, simultaneamente, uma competência pluricultural ao começar a estabelecer relações significativas entre as distintas culturas (...) que vai conhecendo como resultado de sua aproximação a diferentes línguas.²⁰

O documento alerta para não se generalizar o fato de que conhecer uma língua e sua(s) cultura(s) pressuponha necessariamente alcançar uma postura intercultural ou etnorrelativista, em alguns casos, o indivíduo, ainda, se mostra resistente ao novo contexto, revelando-se bastante etnocêntrico. Contudo, o esforço rumo a uma postura pluricultural pode, na maioria das vezes, representar benefícios para quem aprende e/ou ensina uma LE, possibilitando ao indivíduo mais espontaneidade e segurança ao interagir e oferecendo-lhe caminhos alternativos como a mudança de código para transmitir uma mensagem e mesmo liberdade para recorrer a formas bilíngues de comunicação (MCER, 2002).

¹⁹ Versão espanhola do QECR (2001).

²⁰ “De la misma manera que un individuo que haya estudiado varias lenguas puede mejorar el proceso de aprendizaje de cada una de estas lenguas poniendo en relación los conocimientos y experiencias que ha ido adquiriendo en cada una de ellas, convirtiéndose así en plurilingüe, este mismo individuo adquirirá, a la vez, una competencia pluricultural al comenzar a establecer relaciones significativas entre las distintas culturas(...) que va conociendo como resultado de su acercamiento a diferentes lenguas”.

1.6.1 A questão do Bilinguismo

Os estudos acerca do bilinguismo, apesar de numerosos, ainda, são bastante controversos, dada a complexidade dos conceitos que o envolvem. De acordo com Ferreira (2000, p. 98), em seu dicionário da língua portuguesa, bilinguismo é a “utilização regular de duas línguas por indivíduo, ou comunidade, como resultado de contato linguístico”. Tal conceito nos leva a crer que um indivíduo bilíngue tem domínio, no sentido amplo, de todas as habilidades das duas línguas que conhece, o que, segundo muitos estudiosos, não é verdade.

Outras definições acerca do bilinguismo, no entanto, permeiam os estudos linguísticos. O *Dicionário de termos lingüísticos relacionados com a aquisição da linguagem* (MARTINS, 2007) traz a diferenciação de tipos de bilinguismo, segundo estudiosos como Crystal, Lambert, Hornby cujas definições dadas para o termo são variadas. No Dicionário *on line*²¹, são apresentadas as seguintes definições:

Quadro 1.4

Os tipos de bilinguismo

Tipo de bilinguismo	Conceito
ADITIVO (LAMBERT, 1977)	Tipo de bilinguismo que se caracteriza pela aquisição de duas línguas socialmente reconhecidas como úteis e prestigiadas.
SUBALTERNIZAÇÃO (LAMBERT, 1977)	Tipo de bilinguismo em que a aquisição de uma língua nova com grande prestígio social ameaça a língua adquirida anteriormente, procurando dominá-la ou substituí-la. Esta situação pode ser acompanhada por uma situação em que a cultura da língua dominante ameaça a existência da língua dominada e a identidade étnica a ela ligada.
COMPOSTO (HORNBY, 1977)	Tipo de bilinguismo em que as duas línguas são consideradas apenas como dois modos diferentes de expressão, correspondentes a uma única rede semântica subjacente, assim como a um sistema de representação proposicional para a memória semântica. Costuma ser associado a períodos e contextos comuns de aquisição.

²¹ Dicionário de termos linguísticos relacionados com aquisição da linguagem (2007). Disponível em: <<http://aquisicionistas.blogspot.com/2007/05/dicionario-de-termos-linguisticos.html>> Acesso em: 14 jul. 2009.

COORDENADO (HORNBY, 1977)	Tipo de bilinguismo em que as duas línguas do indivíduo bilíngue correspondem a dois sistemas semânticos diferentes e separados, assim como a dois sistemas de representação proposicional para a memória semântica. Costuma ser associado a tipos de contextos e períodos de aquisição diferentes.
DIFERENCIAL (HORNBY, 1977) (LAMBERT, 1959)	Tipo de bilinguismo em que o processo de aquisição e desenvolvimento de duas línguas não ocorrem de forma semelhante ao processo de aquisição de uma única língua materna, o que pressupõe que, pelo menos numa das línguas, a competência comunicativa e gramatical não seja comparável com a do monolíngue nativo.
EQUILIBRADO (HORNBY, 1977) (LAMBERT, 1959)	Tipo de bilinguismo que pretende referir um processo simultâneo e equivalente de aquisição e desenvolvimento de duas línguas à semelhança do processo de aquisição de uma única língua materna, e em que se pressupõe uma competência comunicativa e gramatical comparável à do monolíngue. Este conceito é mais ideal do que real, já que a maioria dos indivíduos fluentes em ambas as línguas se sente, provavelmente, mais à vontade numa delas do que em outra, consoante à situação, contexto, interlocutor, etc.

Segundo o Dicionário de termos lingüísticos relacionados com a aquisição da linguagem (2007); (elaboração própria)

Diferentemente do que muitos pensam, o bilinguismo é uma característica mais comum do que se imagina, pois Grosjean²² (2008) afirma que já há estimativas de que metade da população mundial seja bilíngue. Em seu artigo, intitulado *Bilinguismo Individual*, Grosjean (2008) trata muitos aspectos do indivíduo bilíngue. Desse modo, critica a definição de bilinguismo adotada por muitos pesquisadores, a qual afirma que bilíngues são indivíduos que têm o controle de duas ou mais línguas de maneira semelhante à dos nativos.

Conforme Grosjean (2008, p. 163), raramente um bilíngue usa uma língua tão bem quanto a outra, e isso não deve ser considerado um problema, pois

[a] maioria adquire suas línguas em diferentes momentos da vida e raramente são igualmente fluentes em todas elas – muitos falam uma de suas línguas não tão bem quanto a outra (e quase sempre com sotaque) e muitos leem ou escrevem em apenas uma das línguas que falam. Além disso, poucos bilíngues são capazes de interpretar ou traduzir profissionalmente.

Este mesmo autor acrescenta, ainda, que

[o]s pesquisadores estão começando, agora, a ver o bilíngue não mais como a soma de dois (ou mais) monolíngues, completos ou incompletos, mas como um falante ouvinte específico, completamente competente e que

²² Texto traduzido ao português por Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees.

desenvolveu uma competência comunicativa equivalente à do monolíngue, embora de natureza diferente. (GROSJEAN, 2008, p.165)

Dessa maneira, considera bilíngue todos aqueles que usam regularmente duas línguas, mesmo que não possuam a fluência de um nativo em ambas, assim, releva várias razões que impulsionam o bilinguismo, dentre elas: migrações de diversos tipos, nacionalismo e federalismo, educação e cultura, comércio, casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes, etc. Para o referido autor, “esses fatores criam diversas necessidades linguísticas para as pessoas que estão em contato com duas ou mais línguas, levando-as a desenvolver competências nessas línguas, na medida em que suas necessidades assim exigem” (GROSJEAN, 2008, p. 164).

A mesma crítica é feita por Maher (2007, p.73) em relação ao conceito de Bloomfield²³, cuja noção de sujeito bilíngue se resume à “somatória perfeita de dois monolíngues igualmente perfeitos”.

Outro aspecto relevante no estudo do bilinguismo é o fato de o indivíduo bilíngue não se comportar de forma idêntica nas duas línguas. Grosjean (2008) comenta o comportamento linguístico do bilíngue, mostrando possibilidades de uso de uma língua ou outra, fator determinado pelo contexto em que o falante está inserido e necessidades que se apresentam.

Fishman (1986) também considera variáveis descritivas e analíticas que podem contribuir para um entendimento de quem fala, qual língua, para quem e quando. Desse modo, estabelece o conceito de domínios, entendidos como

[u]ma construção sociocultural advinda de tópicos da comunicação, de relações entre falantes, eventos de comunicação em acordo com as instituições de uma comunidade de fala de tal modo que o comportamento individual e padrões sociais podem ser distintos uns dos outros e ainda relacionados uns aos outros. O domínio é uma alta ordem de abstração ou de sumarização advinda de um estudo detalhado das interações face a face em que as escolhas linguísticas estão embutidas²⁴. (FISHMAN, 1986, p. 20)

²³ Bloomfield (apud HAMERS; BLANC, 1989) citado por Maher (2007)

²⁴ (...) domain is a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a speech community, in such a way that individual behavior and social patterns can be distinguished from each other. The domain is a higher-order abstraction or summarization which is arrived at from a detailed study of the face-to-face interactions in which language choice is embedded.

Para Maher (2007), o comportamento do bilíngue depende do tópico (assunto), da modalidade²⁵, do gênero discursivo em questão, das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala. Sendo assim, o indivíduo pode se desempenhar melhor em uma língua que na outra e até mesmo se desempenhar em somente uma delas em certas práticas comunicativas, tais como apresentar uma comunicação, escrever um artigo ou conversar com um amigo.

Bourdieu (2002) discute a questão da escolha do comportamento conveniente para cada situação e exemplifica essa atitude referindo-se ao bilinguismo. Segundo ele, as situações de bilinguismo fornecem um bom exemplo para um tipo de troca ajustado [de língua e/ou linguagem] que os interlocutores adotam, tanto na sua forma quanto no conteúdo. Isso se dá de maneira inconsciente – uma ou outra das duas línguas disponíveis segundo a situação, o objeto da conversação, o estatuto social do interlocutor. A esse respeito, Grosjean (2008) afirma que diversos fatores podem influenciar na escolha de uma língua ou outra no momento da interação, entre eles estão os interlocutores envolvidos, a situação da interação, o conteúdo do discurso e a função da interação. Esse fenômeno de escolha de uma língua para determinada situação não exclui necessariamente a outra do discurso. Esse autor mostra como em muitos casos as línguas se mesclam e no momento do discurso pode haver, inclusive, a mudança de código, a qual constitui uma estratégia comunicativa para transmitir informações tanto linguísticas como sociais. Mas os estudos sobre mudança de código não se restringem a essa única possibilidade, a mudança de código também pode ser explicada como uma forma de

[s]uprir uma necessidade da língua; dar continuidade à última língua utilizada; especificar o interlocutor; introduzir uma citação ou discurso de alguém; excluir alguém da conversa; qualificar a mensagem; especificar o envolvimento do falante, etc. (GROSJEAN, 2008, p. 169)

Diante disso, podemos afirmar que a mudança de código pelo bilíngue não é uma constatação de incompetência linguística, mas um recurso que favorece a efetivação da comunicação. Maher (2007) vê essa prática como um poderoso recurso comunicativo do qual o bilíngue lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir vários sentidos aos

²⁵ Neste contexto, o termo “modalidade” foi usado no âmbito das modalidades discursivas que, segundo Adam (1992) são formas de organização linguístico-discursivas com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua, como é o caso do narrar, do relatar, do argumentar, do expor, do descrever e do instruir.

enunciados, podendo expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico (assunto) e suas identidades.

Young (2000) afirma que a forma como os bilíngues usam e escolhem uma língua contribui para a formação de suas identidades sociais, de modo que cada ato de fala ou mesmo de silêncio se transforma em um ato de identidade.

Grosjean (2008) também discute em seu artigo a distinção feita por muitos estudiosos, segundo os quais existem três tipos de bilíngues: os coordenados, os compostos e os subordinados, definidos da seguinte maneira:

[o]s bilíngues coordenados são aqueles que têm dois conjuntos de unidades significativas e dois modos de expressão para cada língua (...); os bilíngues compostos são aqueles que têm um conjunto de unidades significativas e dois modos de expressão (...) e os bilíngues subordinados são aqueles que têm as unidades significativas da primeira língua e dois modos de expressão.

O que observamos e o que os estudos têm demonstrado é que de fato ser bilíngue apresenta mais benefícios que inconvenientes. Grosjean (2008) comenta as atitudes e o sentimento em relação ao bilinguismo. Por um lado, evidencia-se a vantagem de se ter uma visão mais ampla do mundo e a possibilidade de se comunicar em outra língua, por outro mostra o inconveniente de, às vezes, mudar de código involuntariamente, a necessidade de se ajustar às culturas diferentes, o sentimento de perda de uma das línguas ou ter de servir de tradutor em determinadas ocasiões. Este autor, também, chama a atenção para o fato de o bilíngue ser regulado pelo meio, pelas situações que o envolvem, daí suas escolhas linguísticas, atitudes, sentimentos e comportamentos.

Na sequência, discutimos a visão brasileira de ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural.

1.6.2 Visão brasileira de ensino-aprendizagem de LEs em uma perspectiva intercultural

Alguns dos objetivos apresentados pelas OCEM (BRASIL, 2006), ao tratar das LEs, é ressaltar a importância do estudo de línguas no contexto educacional, reafirmando a relevância da noção de cidadania; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias e dar sugestões sobre a prática do ensino de LEs.

Este documento aponta aspectos relevantes para os processos de ensino e aprendizagem de LEs, enfatizando a importância de se considerar aspectos extralinguísticos e

culturais que envolvem alunos, professores e a própria dinâmica da língua-alvo em questão. Propõe, assim, que se trabalhem as LEs no âmbito da formação de indivíduos atuantes no meio em que vivem, ou seja, indivíduos que possam exercer a sua cidadania.

De acordo com as OCEM, para o ensino de Espanhol (BRASIL, 2006, p. 132),

[a] reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua, é de crucial importância na constituição dessa cidadania.

Além disso, o referido documento chama a atenção para o papel das LE na escola, no sentido de abrir caminhos para a apresentação e entendimento das diferenças culturais, estimulando o reconhecimento da diversidade existente naquele espaço.

Assim, em acordo com a ordem globalizada que rege o mundo, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 148), também se preocupam com a perspectiva intercultural ao pensar o ensino-aprendizagem de Espanhol/LE, afirmando que

[n]ão se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz (...) ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural.

Desse modo, o que vemos é que o ensino de LEs deve ser concebido como um conjunto de valores e de relações interculturais. Em vista disso, os processos de ensino e aprendizagem de uma LE deve também focalizar o reconhecimento do nosso próprio papel bem como o papel do outro na sociedade em que vivemos, tornando-se, através da perspectiva intercultural, um importante instrumento educacional para a formação da cidadania.

Por sabermos que trabalhar os processos de ensino e aprendizagem de LEs sob uma perspectiva intercultural é mais complexo que somente tratar de aspectos linguísticos e/ou culturais, passamos, na próxima seção, à discussão relacionada aos fatores extralinguísticos que, também, permeiam este contexto.

1.7 Fatores extralinguísticos

Os estudos acerca dos fatores extralinguísticos que influenciam a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem de uma LE têm sido cada vez mais recorrentes, desde Krashen (1982), com a teoria do filtro afetivo, já se suscitava essa discussão. Esse filtro afetivo seria uma barreira a qual impede os aprendizes de adquirir a língua. Desse modo, vê-se em evidência aspectos afetivos que dizem respeito aos motivos, atitudes, necessidades e estado emocional do aprendiz em relação à LE. Dependendo da intensidade em que os aspectos afetivos aparecem, a aprendizagem da LE pode ser limitada e afetada negativamente. Além disso, tratamos do uso da linguagem não-verbal nos processos de ensino e aprendizagem de LEs.

No intuito de entendermos melhor como esses fatores podem atuar nos indivíduos em processo de aprendizagem de uma LE, discutimos, nas próximas seções, sobre o uso e importância da linguagem não-verbal e sobre a relação entre afetividade e aprendizagem de LEs, centrando-nos, posteriormente nos aspectos motivação, autonomia e crenças.

1.7.1 Linguagem não-verbal

Ao tratarmos dos processos de ensino e aprendizagem de LEs, observamos que muita importância tem sido dada ao aspecto comunicativo voltado, principalmente, para a interação verbal. Não obstante, estudos acerca da linguagem não-verbal têm ganhado força e espaço no que diz respeito ao conhecimento de outra língua, uma vez que se trata de um sistema amplo e complexo que envolve a comunicação e a determina em muitos casos.

Dessa forma, Mancera (2005) comenta sobre a importância da informação pragmática, social, situacional e geográfica, ressaltando, ainda, a relevância dos signos e sistemas de comunicação não-verbal no processo de aquisição de outra língua. Esta autora também critica o fato de os currículos de ensino de LE muitas vezes desconsiderarem a importância do conhecimento da comunicação não-verbal, a qual pode ser conceituada da seguinte maneira:

[f]orma de comunicação humana produzida mediante a utilização de signos não linguísticos. Incluem-se, portanto, todos os signos e sistemas de signos não linguísticos que comunicam ou se utilizam para comunicar, isto é, os hábitos e os costumes culturais em sentido amplo e os denominados sistemas

de comunicação não-verbal: paralinguagem, quinésica, proxêmica e cronêmica²⁶. (MANCERA, 2005, p. 594)

Se devemos considerar a comunicação como um todo nos processos de ensino e aprendizagem de LEs, então, é preciso pensar conjuntamente nos sistemas verbal e no não-verbal, pois, segundo esta mesma autora, há uma relação de dependência existente entre estes dois sistemas. Além disso, a comunicação não-verbal tanto pode complementar a comunicação verbal como comunicar por si só em muitos casos.

Para entendermos melhor os sistemas de comunicação não-verbal, comentemos cada um deles, segundo Mancera (2005).

A paralinguagem é o sistema não-verbal de caráter fônico. Desse modo, está constituído pelas qualidades, pelos modificadores fônicos, pelos indicadores sonoros de reações fisiológicas e emocionais, por pausas, silêncios que a partir de seu significado ou de alguns de seus componentes de inferência comunicam ou reforçam o sentido dos enunciados verbais ou de outros signos paralinguísticos.

Por sua vez, o sistema quinésico de comunicação não-verbal é formado pelos movimentos e pelas posturas corporais que, também, comunicam ou reforçam os enunciados verbais. Podemos incluir aqui os gestos faciais, as maneiras convencionais de realizar as ações ou os movimentos, as posturas estáticas ou comunicativas, resultantes ou não da realização de certos movimentos. Poyatos (1994) define os gestos como os movimentos conscientes ou inconscientes, realizados normalmente com a cabeça, o rosto ou as extremidades, e que podem aparecer junto a elementos verbais. Para esta mesma autora, as maneiras podem ser conscientes e dinâmicas, são aprendidas e ritualizadas socialmente segundo um contexto situacional e as posturas são estáticas, podem ser conscientes ou não e também são ritualizadas.

O sistema proxêmico, por outro lado, constitui-se, de acordo com Mancera (2005), por hábitos relativos ao comportamento e crenças da comunidade. Além disso, está relacionado com o uso e distribuição do espaço e com as distâncias culturais que mantêm os indivíduos de uma interação. Pode ser classificado em três categorias distintas: proxêmica conceitual, proxêmica social e proxêmica interacional. A primeira diz respeito a temas de estudo e tratamento didático tais como hábitos de comportamento e ambientais e as crenças

²⁶ “[...] forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos. Se incluyen en ella, por lo tanto, todos los signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, esto es, los hábitos y la costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralinguaje, quinésica, proxémica y cronémica”.

relacionadas com o conceito que uma comunidade tem do espaço, com a distribuição que faz dele e com a incidência que tem este espaço na ação humana, ou seja, na organização espacial. A proxêmica social compreende os signos culturais que mostram o uso do espaço nas relações sociais, assim como o comportamento das pessoas frente à violação de seu território. Por último, a interacional diz respeito ao estabelecimento cultural das distâncias que as pessoas realizam diferentes atividades comunicativas interativas e com as funções que cumprem uma série de signos não-verbais em associação com outros sistemas de comunicação.

Por fim, Mancera (2005) apresenta o sistema cronêmico, que pode ser definido como a concepção do tempo que se tem em uma cultura e a estruturação e o uso que o ser humano faz dele. Assim como a proxêmica, pode ser classificado em três categorias: cronêmica conceitual, cronêmica social e cronêmica interacional. A conceitual inclui os hábitos, comportamentos e crenças de cada cultura em relação ao tempo. A cronêmica social é constituída pelos signos culturais que mostram o manejo do tempo nas relações sociais. E, finalmente, a cronêmica interacional tem a ver com a duração de signos de outros sistemas de comunicação que tem valor informativo.

Em outro estudo, Mancera (1998, p.11) afirma que “todos os signos dos sistemas de comunicação não-verbal são plurifuncionais, podendo cumprir, em qualquer momento da interação, uma ou mais das seguintes funções fundamentais”²⁷: 1) acrescentar informação ao conteúdo ou sentido de um enunciado verbal ou reforçá-lo; 2) comunicar substituindo a linguagem verbal; 3) regular a interação; 4) Sanar as diferenças verbais; 5) favorecer as conversações simultâneas.

Observando a complexidade da comunicação não-verbal e constando a frequência com que é utilizada associada à comunicação verbal e a outros sistemas de comunicação, não podemos desconsiderar sua importância nos processos de ensino e aprendizagem de LEs. De acordo com Rodríguez (2005), nós falamos mais por meio da comunicação não-verbal que pela verbal, uma vez que, na maioria dos casos, nossa atuação não-verbal é involuntária e inconsciente. Por isso, Mancera (2005) afirma que, na atualidade, é necessário que se inclua a comunicação não-verbal nos currículos de LEs, selecionando elementos peculiares de cada cultura através de estudos comparativos interculturais e integrando, aos poucos, este componente aos processos de ensino e aprendizagem de LEs.

²⁷ “Todos los signos de los sistemas de comunicación no verbal son plurifuncionales, pudiendo cumplir, en cualquier momento de la interacción, una o más de las siguientes funciones fundamentales”.

A seguir discutimos sobre os fatores afetivos que interferem no processo de aprendizagem de uma LE.

1.7.2 Fatores afetivos relacionados ao processo de aprendizagem de LEs

O termo afetividade, segundo Arnold e Brown (2000), diz respeito aos nossos aspectos emocionais. No contexto de aprendizagem de LEs, consideram a afetividade em sentido amplo, incluindo aspectos emocionais, de sentimentos, de estado de ânimo ou das atitudes que condicionam a conduta do indivíduo. Estes autores chamam a atenção para o fato de que no ensino-aprendizagem de um idioma a dimensão afetiva não pode se contrapor à dimensão cognitiva, pois as duas devem ser utilizadas de forma simultânea a fim de alcançar bons resultados.

Stevick (2000) afirma que as emoções são respostas à forma como se satisfazem ou não nossas necessidades e intenções variadas. Desse modo, define afetividade como aspectos intencionais e emocionais das reações das pessoas diante do que lhes acontece.

Vários são os fatores relacionados à afetividade, dentre eles estão os individuais que fazem parte da personalidade do indivíduo que aprende a nova língua, tais como a ansiedade, a inibição, a autoestima. Para Arnold e Brown (2000), a ansiedade é um fator afetivo que cria obstáculos no processo de aprendizagem de uma LE, uma vez que está associada a sentimentos negativos como frustração, insegurança, medo e tensão. Oxford (2000) define alguns tipos de ansiedade, como a prejudicial e a social. A prejudicial está relacionada a atitudes e crenças negativas e a dificuldades em relação à língua; prejudica a atuação do indivíduo de várias formas, tanto indiretamente, através de sentimentos como preocupação e dúvida, como diretamente, reduzindo a participação e evitando o uso da língua. Por outro lado, a ansiedade social se caracteriza pelo medo de falar em público, pela timidez, pela vergonha e o medo de ser avaliado socialmente.

Arnold e Brown (2000) explicam como se dão a inibição e a questão da autoestima. A primeira ocorre por medo de errar e se arriscar na tentativa de se expressar na LE, assim aparece a necessidade de o indivíduo se proteger contra as críticas que podem surgir em razão do erro. A autoestima está relacionada às avaliações que uma pessoa realiza sobre as experiências que vivencia, sejam internas ou com o mundo externo. Pode ser situacional, quando se refere à avaliação que fazemos de nós mesmos em situações concretas

tais como a educação e o trabalho ou autoestima de tarefa, que se refere a tarefas concretas em situações específicas. Oxford (2000) comenta que os alunos que têm uma autoestima mais alta podem controlar melhor sua ansiedade.

Podemos agregar a estes fatores a empatia, que Arnold e Brown (2000) definem como o processo que nos permite apreciar a identidade ou a cultura do outro e está intimamente relacionada à relatividade cultural, rumo a uma empatia intercultural.

Saber lidar com os fatores afetivos pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem de LEs, desfazendo os bloqueios e amenizando os sentimentos negativos frente à LE e à sua cultura.

1.7.2.1 Motivação no processo de aprendizagem de LEs

Os estudos sobre aquisição de segunda língua têm levado em consideração, de maneira especial, os aspectos motivacionais relacionados ao processo. Vários estudiosos da Psicologia Social como Gardner e Lambert (1972), Brown (1990), Oxford e Shearin (1994), Burden (1997), Harmer (2001), dentre muitos outros de considerável relevância, têm se dedicado e contribuído com teorias que explicam a importância dessa variável nos processos de ensino e aprendizagem de segundas línguas. Neste contexto, tratamos de contrapor as teorizações acerca da motivação descrita a partir da psicologia social, cujos autores já foram mencionados, e da motivação como investimento em relação ao ensino de segundas línguas, conforme Pierce (1995).

Baralo (1999) afirma que se o interesse e a necessidade de se adquirir uma nova língua são fortes, o processo de aprendizagem seguirá a passos fortes e certos, avançando gradualmente. Se, por outro lado, não existe motivação verdadeira, o que se aprende pode ficar na memória a curto prazo e pode desaparecer facilmente.

Além disso, essa autora chama a atenção para a relação entre motivação e distância social e psicológica existente entre o aprendiz e a outros membros de uma comunidade idiomática. Segundo ela, na aprendizagem de uma segunda língua, a motivação e o interesse estão estreitamente relacionados com a percepção da distância social e psicológica do aprendiz em relação a outros membros nativos dessa comunidade idiomática e às suas necessidades, objetivas e subjetivas, de integração na sociedade da língua-alvo.

Para Harmer (2001), existem dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. A primeira é causada por fatores externos, como exemplo, o necessário para passar num exame ou para a possibilidade de fazer uma viagem. Já a intrínseca é o contrário, ela é individual, assim uma pessoa pode ser motivada pelo próprio prazer de aprender ou pelo desejo de aprender que a faz sentir bem.

Em outras palavras, Arnold e Brown (2000) afirmam que a motivação extrínseca nasce do desejo de conseguir uma recompensa ou de evitar o castigo; o foco está em algo externo à atividade de aprendizagem. Em contrapartida, a motivação intrínseca supõe que a experiência de aprendizagem é sua própria recompensa.

Gardner e Lambert (1972) consideram que a motivação está dividida em dois tipos: integradora e instrumental. Aquela se refere a um desejo de aprender o idioma com um objetivo de se relacionar com a cultura da língua-alvo, e esta tem a ver com os motivos práticos para aprender um idioma.

Por outro lado, outras concepções de motivação são consideradas, demonstrando uma perspectiva que revela a motivação como investimento, uma prática que surge por necessidade e que, para muitos, pode garantir uma posição ou um retorno financeiro ou simbólico viável num determinado momento da vida. Por isso, segundo Pierce (1995), as concepções de motivação apresentadas pela psicologia social e já discutidas anteriormente não representam a complexidade das relações de poder, identidade e aprendizagem de uma língua. Esta estudiosa prefere trabalhar com a concepção de investimento, que, segundo ela, é mais que simplesmente uma motivação, uma vez que estabelece relações sociais e de identidade. Desse modo, afirma que se um aprendiz investe em uma segunda língua, ele o faz sabendo que vai adquirir uma grande quantidade de recursos materiais simbólicos, o que aumentará o valor de seus capitais culturais²⁸. Tais recursos e materiais simbólicos dizem respeito à língua, educação e amizade; por outro lado, fontes materiais estão relacionadas a valores materiais, dinheiro. Sendo assim, ao investir numa nova língua, os aprendizes terão meios de alcançar um retorno que lhes dará acesso a fontes antes inacessíveis. Daí dizer que um investimento em uma língua-alvo é, também, um investimento na própria identidade social do aprendiz que está sujeita a mudanças através do tempo e do espaço.

É importante observarmos que, nessa perspectiva, consideram-se razões e desejos múltiplos, não só relacionados com os fatores psicológicos, afetivos que levam um indivíduo

²⁸ Pierce (1995) trabalha a noção de *capital cultural* usada por Bourdieu (1977), referindo-se ao conhecimento e aos modos de pensamento que caracterizam classes e grupos sociais diferentes em relação a locais específicos de classes sociais.

a querer aprender uma nova língua, mas também a própria relação desse indivíduo com o mundo em que vive e atua. Investir em uma segunda língua, então, significa abrir possibilidades de se integrar a novos contextos culturais e impor-se como sujeito ativo na sociedade.

Defendemos, para esta pesquisa, o conceito de motivação para se aprender uma LE por investimento, dadas as circunstâncias em que se encontram os personagens dos filmes analisados. Em situação de imigrantes veem no aprendizado da LE uma necessidade e uma forma de investimento no campo profissional.

Na sequência, apresentamos e discutimos alguns conceitos relacionados à autonomia no processo de aprendizagem de LEs

1.7.2.2 Autonomia no processo de aprendizagem de LEs

A questão acerca da capacidade de aprender a aprender tem suscitado muitas discussões sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno durante o processo de aprendizagem de uma LE.

Moura Filho (2009, p. 258) faz um amplo estudo sobre a complexidade do termo autonomia e afirma que as várias acepções existentes para tal termo se dão porque a autonomia “é inerente aos aspectos afetivo, cognitivo, metacognitivo e social que a integram”.

Assim, de acordo com Benson e Voller (1997) o termo autonomia, ao tratar de aprendizagem, pode abarcar uma série de significados, dentre eles: o fato de o aprendiz estudar totalmente por conta própria; um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas na aprendizagem autodirigida; capacidade inata que torna desnecessária a educação institucionalizada; exercício de responsabilidade em relação à própria aprendizagem e, por último, o poder de escolha do aprendiz em determinar os próprios rumos de sua aprendizagem.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem de LEs, Santa-Cecilia (1995) comenta que o conceito de autonomia pode ser entendido sob duas óticas distintas: por um lado, está relacionado com a capacidade do aluno em desenvolver-se em situações comunicativas quando não dispõe de recursos adequados ou quando seus recursos não são suficientes; por outro, pode estar relacionado ao desenvolvimento de estratégias que permitam ao aluno desenvolver sua própria aprendizagem de forma mais eficaz.

Little (1991 apud MOURA FILHO, 2009) apresenta algumas contradições, a fim de esclarecer o termo. Assim mostra que autonomia não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor; não envolve o banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem; não é algo que os professores fazem para os alunos; não é um comportamento único facilmente identificado; não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre. Desse modo, fica mais fácil desmistificar e entender que ter autonomia não significa ser autossuficiente em relação ao aprendizado nem tão pouco ser autodidata, mas sim ser sujeito ativo nos processos de ensino e aprendizagem, valendo-se da orientação do professor e, ao mesmo tempo, construindo caminhos próprios para alcançar os objetivos frente à LE que se aprende.

Holec (1993) menciona, em sua contribuição ao projeto *Language learning for European citizenship*, do Conselho da Europa, a preocupação em se trabalhar diferentes tipos de demanda existentes, atualmente, em relação aos processos de ensino e aprendizagem de LEs, considerando, por sua vez, a educação à distância, os métodos autodidáticos e o ensino através do computador. Este mesmo autor destaca algumas implicações pedagógicas relacionadas a uma prática autônoma de aprendizagem. A primeira é saber escolher a forma como deve aprender, caso não saiba, deverá aprender a aprender; a segunda refere-se aos recursos necessários para aprender os quais devem estar à disposição do aluno; e, por fim, a terceira está voltada para o professor, o qual deve saber como desempenhar as novas funções diante da aprendizagem autônoma.

Little (1994) discute, também, sobre a importância da autonomia e ressalta a questão da responsabilidade, afirmando que os alunos que concebem o seu processo educativo de forma responsável têm mais possibilidades de alcançar seus objetivos.

Observamos e acreditamos, assim, que as decisões diante dos processos de ensino e aprendizagem estão voltadas para o aluno, cabe, então, a ele direcionar seu modo de aprender e, ao professor, cabe apontar caminhos e proporcionar meios para que o aluno desenvolva sua autonomia. Como afirma Paiva (2005), a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor.

Na próxima seção, abordamos sobre os conceitos de crenças e suas implicações para o processo de aprendizagem de uma LE.

1.7.2.3 Crenças no processo de aprendizagem de LEs

Os estudos sobre crenças nos processos de ensino e aprendizagem de línguas vêm ganhando espaço nas últimas décadas. Barcelos (2004) comenta o grande interesse e importância do conceito de crenças no Brasil desde a década de 90 e mostra como essa temática se tornou mais patente com a abordagem comunicativa do ensino de línguas.

As diversas crenças que se criam ao aprender um novo idioma fazem parte do processo de aprendizagem e influenciam no modo em que o indivíduo conceberá a nova língua. Richards e Lockart (1998) afirmam que o sistema de crenças dos alunos abarca uma ampla gama de temas e pode influenciar sua motivação para aprender, suas expectativas acerca da aprendizagem de línguas, suas percepções acerca do que é fácil ou difícil e o tipo de estratégias utilizadas pelo aluno.

Segundo Barcelos (2001, p.73), “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconscientes e contraditórias”²⁹. Nesse mesmo sentido, teorias como as de Kalaja (1995) e de Pajares (1992) corroboram e complementam a definição de Barcelos (2001). Kalaja (1995) define crenças como construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis, sendo assim podem estar em constante mudança. Pajares (1992) chama a atenção para a complexidade do conceito de crenças e afirma que as crenças influenciam o modo como as pessoas se organizam e definem suas tarefas.

Puchta (2000) discute sobre a maneira em que as crenças são formadas e aponta caminhos para fomentá-las positivamente. Segundo esta autora, as crenças positivas e negativas dos alunos podem levar ao sucesso ou ao fracasso de sua aprendizagem. Desse modo, as crenças profundas e alentadoras não são garantia de êxito, mas podem ajudar os alunos a progredirem com mais facilidade frente à aprendizagem da nova língua. Por outro lado, as crenças negativas influenciam as expectativas do aluno, muitas vezes, baixas em relação ao processo de aprendizagem. Assim, quando passa por situações de fracasso acaba confirmando suas crenças iniciais e tornando-se mais desmotivado.

Tendo como base esses conceitos de crenças, fica claro que não é possível, ao tratar do ensino-aprendizagem de uma LE, não considerar os diversos aspectos extralinguísticos no processo. O que constatamos é que as crenças, em diferentes momentos,

²⁹ Este conceito é o que melhor traduz a perspectiva analisada neste trabalho, uma vez que toma de maneira mais geral e ampla as crenças que se podem observar ao longo dos filmes escolhidos para a análise em questão.

acabam fazendo parte do desenvolvimento desse processo e implicam questões pessoais e culturais, que influenciam e transformam a forma de aprender a nova língua.

Adiante, discutimos o lugar do Espanhol no mundo como LE, mostrando que esta língua de cultura vem conquistando, a cada dia, mais espaço.

1.8 O lugar do Espanhol no mundo e no Brasil

O contexto pós-Segunda Guerra Mundial estabeleceu novas perspectivas em relação às LEs no mundo globalizado. De um lado, os Estados Unidos trataram de difundir o inglês motivado por seu poder econômico, político e cultural que influenciava a Europa e, posteriormente, outros países do globo. De outro lado, o espanhol se mantinha na Espanha e nas América do Sul e Central e do Norte, e, aos poucos, ganhava espaço no próprio território estadunidense, uma vez que a imigração composta por hispanos crescia cada vez mais, fazendo do espanhol a segunda língua mais falada no mundo, salvo quando consideramos o chinês, cujo número de falantes é bem superior. Entretanto, não cabe aqui comparar o espanhol ao chinês, uma vez que o modelo deste último é bem distinto das demais línguas por tratar de unificar dialetos orais muito distintos existentes na China, como nos explica Breton (2007).

Entretanto, os lugares ocupados por cada uma destas duas línguas, ainda, gera discussões no âmbito pessoal, político, econômico e cultural relacionado às crenças. O inglês, por sua vez, aparece como língua franca, imprescindível a quem quer estar integrado à nova ordem mundial. O espanhol, em contrapartida, toma lugar de língua de cultura e, para muitos, torna-se uma alternativa contra o imperialismo estadunidense que se impõe através do inglês, ainda que a política do governo espanhol, através do Instituto Cervantes, seja transformá-la em 2ª língua franca ou mesmo na primeira, considerando o número de falantes, conforme mostra o estudo de Fernández e Roth (2006), que entenderemos melhor adiante.

Muitas são as razões que justificam a posição de segunda língua mais falada no mundo, atualmente, ocupada pelo espanhol, mas muitos esforços também estão sendo feitos para alcançar o primeiro lugar, um deles é o relatório de Fernández e Roth (2006). Estes autores, ao estudarem a demografia da língua espanhola, propõem a recontagem do número de falantes desta língua, dividindo-os em três grupos: GDN – Grupo de Domínio Nativo; GCL – Grupo de Competência Limitada e GALE – Grupo de Aprendizes de Língua Estrangeira.

O primeiro grupo se caracteriza pelo conjunto de indivíduos cuja capacidade de usar uma língua determinada corresponde à daqueles que a adquirem desde a infância. Estes autores explicam que os integrantes deste grupo podem ter uma língua materna diferente, pois o que importa é a capacidade de interação dos indivíduos como falantes nativos e o fato de serem considerados membros da comunidade idiomática da língua em questão. Como exemplo, citam os falantes de língua materna, os falantes de espanhol como língua principal, falantes bilíngues em comunidades com implantação social do espanhol.

O segundo grupo – GCL – consiste no conjunto de indivíduos cuja capacidade de usar uma língua está limitada linguística, sociolinguística ou estilisticamente, como é o caso de falantes de espanhol de segunda e terceira geração em comunidades bilíngues, pessoas estrangeiras de língua materna diferente do espanhol residentes em um país de língua espanhola.

E, por último, GALE, conjunto de indivíduos que adquiriram ou estão adquirindo a língua através de um processo de aprendizagem em sala de aula, como estudantes de espanhol na França e nos Estados Unidos, por exemplo, bem como no Brasil e em diversos outros países, estudantes do Instituto Cervantes, em todo o mundo, e pessoas que possuem o certificado de Diplomas de Espanhol como Lengua Extranjera (doravante DELE).

Assim, de acordo com Fernández e Roth (2006), mais de 40 países estão incluídos nos círculos nuclear e de expansão e outros tantos no círculo correspondente ao GALE, conforme mostra a figura.

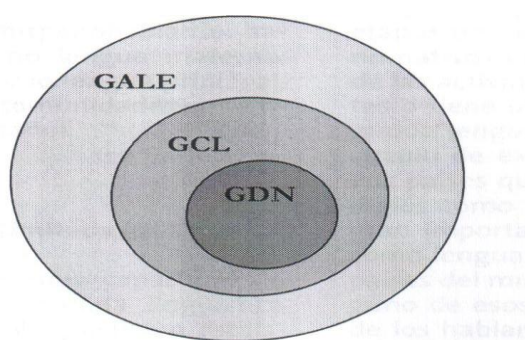


Figura 1.2: Níveis para a recontagem de falante de língua espanhola – Fernández e Roth (2006, p. 16)

É importante ressaltar que Kachru, na década de 80, também apresentou um estudo sobre o uso da língua inglesa no mundo. Contudo, Kachru apresentou o Modelo dos Círculos Concêntricos que tinham o objetivo de constatar as peculiaridades históricas, funcionais e educacionais do inglês nos quais se podem incluir 75 países no mundo

(KACHRU, 1997; FERNÁNDEZ; ROTH, 2006), diferentemente do estudo de Fernández e Roth (2006) cujos círculos propostos não incluem países ou territórios, mas sim tipos de falantes, segundo uma tipologia básica de domínio da língua, identificados em mais de 40 países para os círculos nuclear e de expansão e em uma grande parte de países do mundo para o círculo correspondente ao GALE.

Não obstante, fatores políticos, econômicos e culturais também explicam o crescente número de falantes de espanhol no mundo. A política linguística pan-hispânica, um movimento ideológico que defende a unidade dos povos de fala ou cultura hispânica, não só no âmbito cultural, mas também social, econômico e político, outrora idealizada por Bolívar, é uma delas. De acordo com a *Real Academia Española* (2010), o compromisso acadêmico de avançar em uma ação conjunta transcende o âmbito linguístico para constituir um reforço da sólida base de união entre os povos hispânicos na Comunidade Ibero-americana de Nações: o idioma.

Além disso, podemos apontar as facilidades que os avanços tecnológicos trouxeram para esta empreitada, fazendo com que a política linguística pan-hispânica se materializasse em âmbito internacional.

Podemos, ainda, mencionar outras justificativas que concernem à expansão do espanhol no mundo, dentre elas o crescimento do setor de serviços (negócios, tradução e interpretação, turismo) e o setor acadêmico, que tem trabalhado, ultimamente, com muitos programas de intercâmbio em todo o mundo.

Rodríguez (2005) menciona outros fatores referentes ao avanço da língua espanhola como: crescimento econômico espanhol explicado pelo interesse de empresas estrangeiras em intervir na capital, Madri; a consolidação da Espanha como um grande polo turístico; no âmbito da União Europeia, o aumento da circulação de professores e alunos universitários graças a diferentes programas de intercâmbio, como por exemplo, o *Erasmus*; e a tendência à integração dos mercados na América. Somado a estes fatores, está a criação do Instituto Miguel de Cervantes, em 1990, maior instituição mundial dedicada ao ensino de língua espanhola, com o objetivo de promover e difundir a língua e a cultura hispânica pelo mundo.

Fernández (2006) mostra as principais características desta língua, auxiliando-nos na compreensão dos fatores que levam à contínua expansão do idioma até os dias atuais, sendo assim destaca seis pontos:

1) A relativa homogeneidade do idioma pela simplicidade do sistema vocálico, amplitude do sistema consonantal compartilhado por todo o mundo hispânico, pela dimensão do léxico fundamental e por uma sintaxe elementar em comum;

2) O espanhol é uma língua de cultura de primeira ordem³⁰;

3) É uma língua internacional, tem caráter oficial e veicular em 21 países;

4) É uma língua geograficamente compacta;

5) É uma língua em expansão desde a época da colonização;

6) Oferece um alto índice de comunicatividade, mesmo que haja no mundo hispânico grandes zonas bilíngues ou plurílingues.

Todos esses fatores impulsionaram a expansão do espanhol como LE, dando-lhe lugar de destaque e, muitas vezes, mostrando-se como ameaça à hegemonia do inglês, como podemos verificar dentro dos Estados Unidos, país que já cria políticas de proteção contra a crescente presença do espanhol (RODRÍGUEZ, 2005; FERNÁNDEZ; ROTH, 2006, RAJAGOPALAN, 2005).

No Brasil, a história do ensino de espanhol sofreu mudanças significativas ao longo de sua trajetória. Durante muito tempo, o espanhol como LE era visto como simples “mediador”, como afirma Kulikowski (2005), servindo, apenas, como instrumento para os estudos das literaturas espanholas e hispano-americanas.

Na década de 40, foi implantado oficialmente no Brasil, tornando-se obrigatório no ensino médio, antigo 2º grau, de todas as escolas. Entretanto, com o passar do tempo, e com os poucos recursos voltados para os estudos linguísticos, formação de professores e pesquisas científicas nessa área, foi perdendo força e restringindo-se aos cursos de idiomas.

Questões políticas, também, contribuíram para esse enfraquecimento do espanhol no Brasil, dentre elas as de caráter militar, em 64, defendidas por Getúlio Vargas, o qual deixava transparecer seu nacionalismo exacerbado e impedia maiores contatos com os países vizinhos de língua espanhola, que nesse momento viviam transformações de nível internacional em consequência da repercussão alcançada por suas literaturas no mundo.

Além disso, os estereótipos acerca dessa língua, como a de língua fácil, dada sua proximidade tipológica com o português, intensificavam o rechaço ao espanhol, criando um imaginário, por parte dos brasileiros, que minimizava a importância do estudo dessa língua no Brasil. As OCEM (BRASIL, 2006, p.128) comentam essa visão:

³⁰ Entenda-se como uma língua que se expande por interesses culturais, pelo estilo e literatura em primeiro plano e não como língua de negócios como o inglês.

[...] Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispano-falantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas.

Antes dessa constatação, Antenor Nascentes (1943, p. 10), o primeiro a publicar uma gramática de espanhol para brasileiros, também afirmou que

[a] extrema semelhança das duas línguas, entretanto (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma construção se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença.

Entretanto, com o fim da ditadura e diante de acordos políticos e econômicos entre o Brasil e os países vizinhos, bem como com a Espanha, e com a criação do Mercosul, em 1993, o espanhol emerge no cenário brasileiro. Sendo assim, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 128)

[...] ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade [...]

Diante dessa nova realidade, a corrida em busca de profissionais capacitados para o mercado leva a mais um desafio a ser superado. Pela falta de cursos de graduação voltados para essa área, até então, o nativo, tendo formação ou não, ocupava um espaço privilegiado nesse mercado. O simples fato de ser falante nativo de espanhol conferia-lhe autoridade de professor – situação ainda observável nos dias de hoje, pelo menos nos centros de idiomas.

Atualmente, com a regulamentação da lei nº 11.161 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), passa a ser obrigatório a todas as escolas de ensino médio o oferecimento da língua espanhola como integrante do currículo. Isso levou a uma maior busca pela formação acadêmica de professores de espanhol – tema discutido por Fernández (2003) – garantindo a essa língua um lugar reconhecido na educação brasileira.

Contudo, como afirmam Quintela e Santos (2008, p. 2331), as justificativas de integração latino(íbero)-americana “para a consolidação desse idioma no ensino médio, ou secundário, por si, não garante a aceitação, e portanto o sucesso, da empreitada”.

Sousa (2007), em um estudo sobre como são vistas as línguas inglesa e espanhola no Brasil, constata que as duas línguas possuem uma forte relação de importância a respeito do mercado de trabalho, no entanto tal relação se diferencia quando a língua inglesa é tomada, pelo sujeito brasileiro, como parte que lhe falta, como pré-requisito para este sujeito ocupar o lugar que o discurso prefigura, determina. Por outro lado, a língua espanhola ocupa o segundo lugar de importância no discurso do sucesso em relação ao mercado de trabalho, é um diferencial, mas não essencial ou primordial.

O espanhol deve, ainda, percorrer um longo caminho a fim de estabelecer-se como língua franca no mundo globalizado. No Brasil, deve centrar esforços na formação de profissionais e na difusão da cultura e língua espanholas.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados extraídos dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e de *Espanglês* (BROOKS, 2004).

CAPÍTULO 2

FILMAGEM E EDIÇÃO: CAPTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

“No meio do confronto, ela encontrou a clareza”. (BROOKS, 2004)

Após apresentarmos o cenário de nosso estudo, projetado sobre as bases teóricas que envolvem esta pesquisa, passamos, neste capítulo, ao trabalho com os dados. No primeiro momento, fazemos uma descrição geral sobre os dois filmes, *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004), a fim de contextualizar os dados e facilitar a compreensão da análise, posteriormente. Tratamos de selecionar as cenas dos filmes que evidenciam situações que retratam, de forma clara, os comportamentos dos personagens diante de diferentes situações de encontro entre culturas. Tais cenas são comentadas e analisadas de acordo com um critério de categorização que está organizado em: fases do modelo DMIS (BENNETT, 1993) – do etnocentrismo ao etnorrelativismo; os estereótipos e as fases dos choques culturais; os fatores extralinguísticos percebidos na conduta dos personagens e o uso da linguagem não-verbal nas interações e, por último, as dificuldades linguísticas. Assim, analisamos, simultaneamente, os dois filmes, mostrando em que categoria a cena selecionada serve como exemplo.

2.1 Comentários acerca dos filmes analisados

A fim de contextualizar a análise de dados, fizemos uma leitura descritiva acerca dos enredos dos filmes analisados, *Albergue Espanhol*³¹ (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004). Ambos os filmes trabalham com as vozes narrativas de Xavier e Cristina, respectivamente, levando-nos a uma reflexão ética sobre as culturas.

2.1.1 Albergue Espanhol

O filme *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), uma produção franco-espanhola, dirigido por Cédric Klapisch, é o que chamamos de um verdadeiro produto cultural europeu, pois retrata a vida de estudantes europeus de diferentes nacionalidades que vão a Barcelona por meio da famosa bolsa de estudos *Erasmus*. Lá têm de lidar com o novo idioma e aprender a conviver com as diferenças, uma vez que se veem obrigados a dividirem a mesma casa, uma espécie de república para estudantes, com o intuito de conter os gastos com moradia. Segundo o próprio diretor

[a] ideia de fazer *Albergue Espanhol* surgiu há cerca de 10 anos. Minha irmã estava participando do programa de intercâmbio *Erasmus* em Barcelona e, quando fui visitá-la por uma semana, ela dividia um apartamento com cinco pessoas, cada uma de um país diferente. Quando me dei conta do quanto era divertida e fértil essa situação em termos dramáticos, resolvi fazer um filme sobre o tema. (KLAPISCH, 2010)³²

A história gira em torno do personagem principal, Xavier, estudante francês que vai a Barcelona estudar Economia. O jovem revela em seu comportamento, além de um espírito de curiosidade, compromisso com sua formação continuada. Mesmo não se comunicando muito bem na língua espanhola, aventura-se e mostra-se relativamente aberto para lidar e estabelecer relações no novo ambiente cultural em que se encontra.

O personagem sofre com as barreiras culturais as quais já imagina antes de chegar ao país onde viverá por cerca de um ano, pois sabe que começar a vida em lugar estranho não é fácil. Nas conversas com Martine, sua namorada, e ao despedir-se de sua mãe, Xavier sabe

³¹ Neste contexto, tomamos o termo “albergue” como república de estudantes.

³² Comentário feito pelo produtor do filme ao escrever as notas de produção. Disponível em: <<http://www.webcine.com.br/notaspro/npalbesp.htm>> Acesso em: 18/09/2009.

que passará por situações difíceis até adaptar-se à nova vida no país estrangeiro, pois não se sabe aonde vai chegar nem como serão suas relações sociais.

Logo no início da trama, quando Xavier chega ao aeroporto de Barcelona, encontra um casal francês, Jean-Michel e Anne Sophie. Estes dois franceses passarão a ser grandes amigos de Xavier, no decorrer de sua estada em Barcelona. Jean-Michel é médico, especialista em Neurologia, já vive em Barcelona há algum tempo, e recebe Anne Sophie, sua esposa, que também se muda para Barcelona a fim de acompanhar o marido.

A primeira dificuldade que percebemos na chegada de Xavier à Barcelona está relacionada ao lugar onde instalar-se. O jovem, ainda, não tem amigos nem pode pagar altos preços por um aluguel. Sem ter para onde ir, fica hospedado na casa do casal francês que conheceu no aeroporto. Depois de muito procurar, encontra em um anúncio a chance de se tornar o novo integrante de uma república de estudantes; Xavier passa por uma entrevista e é aceito pelo grupo.

É nesta casa onde o encontro entre as culturas se estabelece de modo nítido, ora em forma de conflitos ora em forma de surpresas, estranhamentos e diversão. Os moradores são Wendy, uma inglesa, que mais tarde recebe a visita do irmão William; Lars, um dinamarquês, Soledad, a única espanhola do grupo, Tobías, um alemão, Isabelle, uma belga e Alessandro, um italiano, além de Xavier, de nacionalidade francesa. Como o próprio personagem diz aquele lugar “era uma verdadeira Babilônia”.

Os personagens estavam sempre envolvidos em brigas, discussões. Não havia muita organização na casa e os conflitos gerados por este motivo também eram constantes.

Na universidade, os moradores da república enfrentavam outro problema: o fato de não saberem catalão. Vivendo em Barcelona, uma das regiões bilíngues, da Espanha, os estrangeiros se viram afetados por não terem aulas em espanhol.

Xavier observa tudo o que acontece de modo particular e analisa os fatos e os sentimentos que tem frente à nova cultura. Mantém seu relacionamento com Martine, que ficou em Paris, mas aos poucos vai se integrando à vida em Barcelona. Passa a ter um caso com Anne Sophie, talvez impulsionado pela carência experimentada no país estrangeiro – com ela podia falar sua própria língua e expor suas impressões sobre a nova realidade.

Os moradores da república passam a se comportar como uma verdadeira família, fato que se explica porque todos eles estavam vivendo uma experiência semelhante, e, por isso, se identificaram de modo a conseguirem conviver no mesmo espaço mesmo diante de tantas diferenças.

Aos poucos, Xavier passa a se familiarizar com o lugar e sua organização social, com os hábitos dos colegas, com o modo de vida barcelonês e com a língua espanhola que, paulatinamente, foi aperfeiçoando.

Ao final de um ano, o jovem francês já não se vê mais da mesma forma como chegou, Xavier percebe que sua identidade foi reconfigurada, já não era mais um simples francês, mas, sim, um pouco de tudo que aprendeu durante sua estada em Barcelona.

Regressa a Paris e passa a estranhar tudo o que antes lhe era familiar – Xavier é capaz de ver o que nunca percebeu antes de sair de Paris, observa as pessoas, o espaço físico, os hábitos, os próprios estudantes *Erasmus*, em Paris, e já não se reconhece como antes – demonstra um outro eu, constituído por tudo que vivenciou na Espanha.

A trama diverte e leva o espectador à reflexão sobre ampliação do conhecimento que é proporcionado através do encontro entre as culturas.

2.1.2 Espanglês

Espanglês (BROOKS, 2004), uma produção estadunidense, dirigida por James Brooks, narra a história de Flor, uma mexicana que vive a realidade de muitos imigrantes nos Estados Unidos, em busca de uma vida melhor para si mesma e para a filha. Entretanto, apesar de ultrapassar a fronteira física que divide o México e os Estados Unidos, a personagem não ultrapassa os limites culturais que a nova realidade lhe apresenta. Essa barreira a qual se impõe a si mesma faz com que se restrinja aos domínios de uma comunidade mexicana dentro do novo país de residência – há a existência de uma cultura dentro da outra, no caso, latinos nos Estados Unidos.

Somente depois de 6 anos no país estrangeiro, é que Flor decide realmente adentrar a cultura estadunidense, mais precisamente, na cidade de Los Angeles, impulsionada pela busca de um trabalho que lhe rendesse mais, e, ao mesmo tempo, lhe permitisse estar em contato com a filha por mais tempo, a fim de educá-la.

Nessa busca por um emprego, conhece a família Clasky, que a contrata como doméstica. Na casa viviam o pai, John Clasky, renomado *chef* de cozinha, Deborah, sua esposa, mulher muito preocupada com a própria aparência física e com a da filha, Bernice, uma adolescente que enfrenta muitos conflitos com a mãe, um filho mais novo do casal e a avó materna, Evelyn, uma idosa alcoólatra.

Flor se choca com o estilo de vida estadunidense da família com a qual passou a conviver e reluta para não se envolver com os conflitos familiares. Contudo, isso não é possível, pois a cada dia se vê mais propensa a estreitar os laços afetivos, positivos ou não, com aquelas pessoas.

Por outro lado, Cristina, sua filha, cada vez se identifica mais com o novo contexto. A adolescente é bilíngue e atua como intérprete da mãe em várias ocasiões, além disso já estava integrada à educação formal local e se encanta com as novas possibilidades que o contato com a família Clasky pode lhe proporcionar.

Dias depois de haver começado a trabalhar, Flor se viu obrigada a passar o verão em uma casa de praia com a família, caso contrário perderia o emprego. Os conflitos começam a se agravar – tanto Deborah quanto John interferem na educação de Cristina. Primeiro fazem questão de lhe pagarem uma escola privada, em outros momentos lhe oferecem dinheiro e até mesmo a levam para passear sem o consentimento da mãe.

Flor vê sua integridade de mãe ameaçada, discute várias vezes com os patrões, e percebe, então, que, por uma questão de defesa e sobrevivência, deve aprender a falar inglês.

Mesmo em meio a tantos conflitos, a mexicana se envolve sentimentalmente com o John Clasky, mas em nome de sua dignidade e da educação da filha, não leva o relacionamento adiante. Prefere demitir-se e levar consigo a filha que, aos poucos, via mais distante de si.

Cristina se indigna com a atitude da mãe, mas anos depois, quando já adulta, e narrando toda história contada no filme, reconhece que Flor fez o melhor para ela e que deve tudo o que é graças ao esforço e coragem da mãe.

Espanglês (BROOKS, 2004) é uma comédia romântica, que retrata bem os desafios de uma imigrante latina nos E.U.A, que luta a todo o tempo na tentativa de preservar sua identidade. Embora a veja reconfigurada, Flor não perde seus valores, demonstra-os até o fim.

Nas próximas seções, passamos à análise e categorização dos dados, propriamente ditas.

2.2 As fases do DMIS – do etnocentrismo ao etnorrelativismo

Em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), observamos, em vários momentos e em atitudes de diferentes personagens, ora atitudes etnocêntricas, ora atitudes etnorrelativistas que retratam, de forma clara, os estágios propostos por Bennett (1993) do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural.

Na 1ª cena transcrita aqui, vemos que, aos poucos, Xavier adentra a nova cultura. Embora, no começo, se relacionasse, apenas, com o casal francês que conheceu logo no aeroporto, quando chegou a Barcelona, ao iniciar os estudos e passar a conviver com os outros integrantes da república, começa a se identificar com o espaço, com os hábitos dos outros e com a cultura que o cerca.

As aulas de Xavier, em uma universidade de Barcelona, se iniciam e mais um conflito é instaurado diante deste personagem e de outros que também foram a Barcelona por meio do *Programa Erasmus* para intercâmbio. As aulas de um determinado professor são todas ministradas em catalão, o que constitui uma grande dificuldade para quem não é nativo dessa região da Espanha.

Vejamos o diálogo entre Isabelle, estudante belga, e o professor em sala de aula³³:

Excerto 1:

[1] **Isabelle (belga):** No entiendo la clase en catalán ¿y tú? ¡No es posible! Hay que decirle que hable castellano. ¿Quién lo hará? ¿Quién?

[2] **Compañera:** ¡Tú!

[3] **Profesor (em catalão):** Muy buen día a todos. Debatiremos el futuro del capitalismo global.

[4] **Isabelle:** Disculpe, señor. Perdón, pero ¿podría hablar en castellano?

[5] **Profesor:** Lo siento, señorita, pero no es posible. La mayoría de los alumnos son catalanes, así que no creo que tengo que cambiar de idioma.

[6] **Isabelle:** Somos más de quince estudiantes de *Erasmus* que no hablamos catalán y para usted no es un problema hablar español.

[7] **Profesor:** Mira, le entiendo perfectamente, señora, de verdad, perfectamente. Pero usted me tendría que entender a mí también. Estamos en Cataluña y aquí el catalán es el idioma oficial. Si usted quiere hablar español, [...] se va a Madrid o se va a Sudamérica. Silencio.

³³ Originalmente a língua dos filmes é francês, no caso de *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), e inglês, no caso de *Espanglês* (2004), entretanto, escolhemos lidar com as legendas em língua espanhola, uma vez que este trabalho está voltado para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Momentos antes da aula, Isabelle discute com seus colegas de sala sobre a dificuldade de lidar com as aulas em catalão [1]. Por isso, alguém deveria tomar uma posição e conversar com o professor a respeito do problema, uma vez que pensavam que, para ele, não seria nenhum problema falar em espanhol. Isabelle, mesmo receosa, aceita a indicação dos colegas [2] para ser a porta-voz do grupo e falar sobre o problema. A aula começa, o professor fala em catalão [3], Isabelle levanta-se e pede a palavra em [4], pergunta ao professor se este não pode falar em castelhano. Em [5], o professor, em tom ríspido, não atende à solicitação da aluna, afirmando que a maioria de seus alunos é catalã e por isso não vê motivos para mudar de língua.

Isabelle insiste em [6], segundo a jovem, mais de quinze estudantes *Erasmus* compartilhavam a mesma dificuldade. O professor contra-argumenta, em [7], dizendo que o fato de estar na Catalunha explica o direito que tem de falar em catalão, já que este é, também, idioma oficial do lugar juntamente com o espanhol. Isso se explica porque a Catalunha, que fica ao nordeste da Península Ibérica, é uma comunidade autônoma da Espanha, tendo garantidos todos os seus direitos de autonomia, sendo, portanto, reconhecida como nacionalidade no seu Estatuto de Autonomia.

Além disso, observamos ironia, em [7], quando o professor diz a Isabelle que, se ela quer falar espanhol, deve ir a Madrid ou a países da América do Sul. A aluna fica sem argumentos e vê que tem que se adequar à realidade do professor, ainda que não concorde com a mesma.

Ao observarmos este diálogo, é perceptível a postura etnocêntrica do professor, que se recusa a dar aulas em espanhol, deixando claro que quem vive na Catalunha deve saber catalão. Vemos, então, no comportamento do professor um ato de afirmação nacional. Bennett (1993) explica esta postura etnocêntrica, afirmando que, nessas situações, o indivíduo etnocêntrico só consegue ver sua própria cultura como a correta, para ele, não existe parâmetros para comparação e, sendo assim, nem mesmo considera o que indivíduos de outras culturas têm a dizer, a mostrar ou a compartilhar. Podemos dizer que o professor está na fase da defesa, na qual, segundo Bennett (1993) as diferenças culturais são percebidas como ameaças à cultura e à identidade do indivíduo.

O tom preconceituoso perceptível na fala do professor, em [7], chama-nos a atenção, principalmente, quando se refere à Madrid e aos países da América do Sul cujo

idioma oficial é o espanhol. Casal (2003) discute este tipo de comportamento etnocêntrico. De acordo com essa autora, atitudes de menosprezo e preconceito por parte do indivíduo etnocêntrico são comuns quando se coloca diante de outras culturas.

No entanto, tal postura etnocêntrica, também, podemos verificar no comportamento de Isabelle, que não compreende a posição do professor. Cada um desses dois personagens toma como referência somente as suas próprias culturas.

Em razão da discussão entre Isabelle e o professor a respeito do idioma em que as aulas são ministradas, os personagens buscam entender que fatores impedem que o professor fale espanhol durante as aulas e enfrentam, mais uma vez, o desafio de compreender as múltiplas identidades que se apresentam na região da Catalunha.

Em um bar, depois da aula, Isabelle e outros colegas discutem:

Excerto 2:

[1] **Compañero 1 (espanhol da Catalunha):** Yo hablo catalán, porque nací en Cataluña.

[2] **Isabelle (belga):** A mí me parece contradictorio defender el catalán en un momento en el que estamos construyendo Europa.

[3] **Compañero 2 (estudante africano oriundo da Gâmbia):** Yo no estoy de acuerdo, primero porque creo que estamos hablando de identidades y no hay una única identidad que sea válida, hay muchas identidades que son perfectamente compatibles, se trata de respeto. Por ejemplo, yo tengo por lo menos dos identidades; la identidad gambiana que traigo conmigo mismo y la identidad catalana, yo no creo que sea contradictorio combinar las dos identidades.

[4] **Compañero 1 (español da Catalunha):** Tú no eres francés, eres marciano, ¿no? Tú eres francés y tú mantienes tu identidad, identidad de francés. ¿Tú me comprendes...? [...]

[5] **Compañero 3:** España no sólo es “olé”, es mucho más que eso, no sólo es flamenco, es flamenco y muchas más cosas y el catalán es parte de ella.

Em [1], um colega tenta explicar a Isabelle por que fala catalão, então, comenta que o fato de falar este idioma se dá por ter nascido na Catalunha. Na sequência, em [2], Isabelle afirma que, para ela, esta situação é contraditória, pois defender o catalão neste momento, na sua perspectiva etnocêntrica, não faz sentido em meio à “construção da Europa”. Entretanto, Isabelle acaba demonstrando não reconhecer a perspectiva pluricultural nas quais se baseiam as políticas europeias, principalmente em momento de mobilidade e integração da União Europeia, fato reconhecido pelo *Conselho da Europa* em relação aos idiomas e à pluralidade cultural. Há de se reconhecer, também, os conflitos pelos quais a Europa Moderna passa em razão do embate contínuo relacionado à imposição de suas línguas e variedades.

Não obstante, em [3], outro colega que integra o grupo esclarece à personagem Isabelle sobre as múltiplas identidades que nos constituem. Para ele, não existe uma identidade una, fixa, mas sim muitas identidades, as quais são compatíveis e não contraditórias como afirma Isabelle.

Identificamos na fala deste colega uma postura mais centrada nos moldes etnorrelativistas, de acordo com Bennett (1993), de aceitação, entendimento e respeito pelas culturas dos outros.

O colega número [1] complementa, em [4], que falar catalão na Catalunha faz parte da identidade das pessoas daquele lugar. Este colega, inclusive, estabelece comparação com Xavier – aponta para o mesmo e afirma que Xavier é francês e, por isso, mantém sua identidade francesa, deixando entendido que por ser catalão, também, preserva este traço de sua identidade, a qual se mostra através do idioma.

Mesmo assim, Isabelle não se convence e, em outro momento, enquanto caminha e conversa com Xavier retoma o assunto:

Excerto 3:

[1] **Isabelle:** Qué horror estar en medio de dos lenguas.

[2] **Xavier:** Como en Bélgica tienen el flamenco y el ...

[3] **Isabelle:** ... valón. No es lo mismo, yo soy valona y no hablo flamenco, cuando voy a Flandes, finjo ser francesa y sólo hablo francés...

A personagem belga diz, em [1], que deve ser um horror viver entre duas línguas. Contudo, imediatamente, Xavier a contesta, em [2], indagando sobre o fato de a Bélgica, país de origem de Isabelle, também conviver com outros idiomas oficiais como o valão e o flamengo. Além disso, a Bélgica convive, ainda, com o francês e o alemão como línguas oficiais. Isabelle, porém, em [3], não aceita a comparação, afirma ser “valona” e não falar flamengo, quando vai a Flandres fala francês, fingindo ser francesa. Nesta situação de diglossia vivida por Isabelle, isto é, quando duas línguas coexistem em uma sociedade, nos remete às considerações de Fishman (1986), o qual afirma que variáveis descritivas e analíticas podem contribuir para um entendimento de quem fala, qual língua, para quem e quando. Desse modo, as escolhas linguísticas passam a depender do contexto em que um indivíduo se encontra.

Reside aí a contradição vivenciada por Isabelle. Ela não aceita o fato de se falar catalão na Catalunha, mas convive de forma semelhante, com mais de um idioma em seu país. Ademais, diz fingir ser francesa quando vai a Flandres, o que nos mostra as múltiplas facetas de sua identidade. Tais atitudes comprovam mais uma vez a postura etnocêntrica da personagem, observada em seu comportamento de negação, mantendo a distância das diferenças culturais e, ao mesmo tempo, de defesa, quando deprecia a cultura do outro, afirmando ser um horror viver entre duas línguas.

Em outro momento, temos uma segunda discussão entre Xavier e Anne Sophie, a respeito do que pensam sobre Barcelona. Os amantes caminham pelas ruas desta cidade e demonstram posturas diferenciadas diante da realidade que estavam conhecendo.

Excerto 4:

- [1] **Anne Sophie:** ¿Qué es este olor? Barcelona es una ciudad sucia.
- [2] **Xavier:** No, no más que París.
- [3] **Anne Sophie:** Yo creo que sí. Hay lugares que parecen de tercer mundo.
- [4] **Xavier:** Conozco lugares así en París, pero no creo que hayas ido ahí.
- [5] **Anne Sophie:** ¿Crees que soy odiosa?
- [6] **Xavier:** No.
- [7] **Anne Sophie:** Sí, imagino lo que piensas. “la pobre es tan reprimida”.
- [8] **Xavier:** No es cierto.
- [9] **Anne Sophie:** ¿Me crees anticuada?
- [10] **Xavier:** Un poco sí, claro, no eres la más sofisticada.
- [11] **Anne Sophie:** ¿De qué hablas?
- [12] **Xavier:** No eres mundana ¿no sabes?
- [13] **Anne Sophie:** Sí, lo sé. ¿Esto te molesta?
- [14] **Xavier:** No
- [15] **Anne Sophie:** Me molesta a mí. No soy idiota ¿sabes? Eres tan sencillo para todo, en todo, conoces España mejor que yo, te haces amigo del mundo. Yo no puedo hacerlo. No tengo esta educación. No soy tan casual. Sé que aquí tienes que ser sencillo. Pero no puedo portarme así, porque no soy así.
- [16] **Xavier:** Esto no es importante, pero decir que Barcelona es una ciudad sucia no es criticar, es ser racista.
- [17] **Anne Sophie:** ¿Racista?
- [18] **Xavier:** Sí.
- [19] **Anne Sophie:** Disculpa, no fue mi intención ofenderte.
- [20] **Xavier:** Éste no es el caso. Lleva seis meses aquí. Abre los ojos y mira a tu alrededor.
- [21] **Anne Sophie:** Yo miro. Estás siendo antipático.

Aos poucos, Xavier começa a estabelecer comparações entre o que faz parte dele, de sua cultura, e o que está no nível de sua abstração para entender o outro. Assim, passa a ver pontos em comum entre Barcelona e Paris e observa que o mundo está dividido em diferentes

hábitos, em diferentes identidades. Tal postura de Xavier pode ser constatada claramente nesta cena em que conversa com Anne Sophie.

Ao caminharem pelas ruas de Barcelona, a francesa deixa transparecer suas impressões acerca do lugar. Para ela, em [1], Barcelona é uma cidade suja, que, inclusive, cheira mal. Em [3], ainda continua expondo seu ponto de vista, segundo ela, há lugares que parecem de terceiro mundo.

Xavier, em contrapartida, não concorda com a opinião de Anne Sophie, em [2], e, por sua vez, consegue estabelecer comparações entre Paris e Barcelona. Segundo o jovem, há, na capital francesa, lugares bem parecidos com os que Anne Sophie chama de sujos e afirma ter aspecto de terceiro mundo em Barcelona, porém acredita que a moça não os tenha conhecido [4].

A francesa se sente incomodada com o comentário de Xavier e demonstra ter medo de parecer antiquada ou pedante por pensar da forma que pensa [5, 7, 9]. A partir dessas considerações, Anne Sophie revela, em suas palavras, as diferenças exacerbadas existentes entre a postura dela mesma e de Xavier, reconhecendo que jamais poderia ser tão simples e espontânea como o conterrâneo, afinal este se fazia amigo de todos e já conhecia bem o lugar onde estavam. A moça complementa dizendo que não poderia se comportar da mesma maneira por não ter uma educação que lhe permitisse agir como Xavier, enfim, não conseguiria ser tão casual [15].

Em resposta a Anne Sophie, Xavier diz que a moça demonstra uma postura racista ao declarar que Barcelona é uma cidade suja [16], e continua argumentando, em [20], que é hora de Anne Sophie abrir os olhos diante da nova realidade, uma vez que está em Barcelona há seis meses. Para a francesa, em [21], os comentários de Xavier são uma demonstração de antipatia, ela não consegue perceber sua própria postura etnocêntrica.

Esse processo de passagem entre duas visões diferentes se revela no modo mais espontâneo e natural que Xavier recebe as novas informações e as assimila mais facilmente que Anne Sophie, a qual, como percebemos, sofre choques culturais mais impactantes e não se desvencilha de sua postura de estrangeira, não consegue se reconhecer nem aceitar a nova condição no país estrangeiro. Além disso, ela não percebe nem mesmo as semelhanças entre as duas culturas, o que acentua seu caráter etnocêntrico.

Fica evidente, neste diálogo entre os dois personagens franceses, os quais, inclusive, chegaram juntos a Barcelona, pois vieram no mesmo avião e se conheceram no

aeroporto, que se encontram em estágios diferentes em relação àqueles propostos por Bennett (1993) para se alcançar uma postura intercultural.

Anne Sophie não atua da mesma forma que Xavier. As experiências dos dois personagens, ao longo do enredo, demonstram maior abertura dele frente à nova cultura. Após seis meses em Barcelona, Xavier já demonstra posturas etnorrelativistas em relação à cultura local, enquanto Anne Sophie, ainda, apresenta-se com resistência em aceitar as diferenças, tomando como base somente sua própria cultura para lidar com a nova realidade. Esta personagem revela, também, preconceito não só em relação a Barcelona, toma como parâmetro para comparação os países de “terceiro mundo”, deixando subentendida a má impressão que tem deles, ainda que não esclareça que conheça algum país do terceiro mundo.

Desse modo, fica fácil visualizarmos, através do comportamento de Anne Sophie, o etnocentrismo tal qual nos explica Bennett (1993), em que o indivíduo percebe somente sua própria visão de mundo, considerando a sua cultura o centro da realidade. Ademais podemos perceber, de forma mais detalhada ainda, a manifestação dessa postura etnocêntrica da francesa observando indícios de negação e defesa em suas atitudes nesta cena. Vemos que Anne Sophie cria barreiras físicas e/ou sociais para manter a distância das diferenças culturais, como nos esclarece Bennett (1993), manifestando, assim, características da *separação*, uma das subdivisões da fase de negação. Esta personagem também demonstra características relacionadas à fase da *defesa* em que as diferenças culturais são percebidas como ameaças à cultura e à identidade do indivíduo. Segundo a francesa, ela não pode se comportar como Xavier se comporta, de maneira tão simples, espontânea, sendo amiga de todos. Para ela, trata-se de uma questão de educação, o que podemos entender como uma questão de traços culturais definidos de modo tão conservador, que a personagem não aceita abrir-se para mudanças, afirmando, em [15], que não pode comportar-se de outra maneira a não ser da forma que aprendeu, revelando, ainda, medo de perder a própria identidade. Assim, deixa transparecer sentimentos de *depreciação* e de *superioridade*, atribuindo valores negativos à outra cultura a todo o tempo e supervalorizando a própria cultura frente às outras.

Ao contrário de Anne Sophie, o protagonista consegue lidar melhor com as situações interculturais. O próprio fato de viver em uma república lhe possibilita relacionar-se melhor com a nova cultura. A república, como Xavier conceitua, é uma verdadeira Babilônia, uma vez que vivem ali uma inglesa, que mais tarde também recebe o irmão, um italiano, um alemão, uma espanhola, uma belga, um dinamarquês e Xavier, o francês.

O aspecto linguístico não é o único ou principal obstáculo para ser encarado pelo grupo, os estilos de vida, hábitos e personalidades são aspectos difíceis de serem assimilados quando todos devem conviver harmonicamente dentro de uma casa. Está aí um dos maiores desafios enfrentados dentro da república. É justamente o fator necessidade que mantém a convivência entre as diferenças, pois cada um precisa da república para viver, dada a realidade financeira em que se encontram.

Xavier já consegue ver a cultura anfitriã de forma mais respeitosa e compreensiva. Podemos observar, assim, de acordo com o que afirma Bennett (1993) em relação ao etnorrelativismo, que o francês demonstra a aceitação da diferença cultural, consegue adaptar-se melhor às diferenças culturais e caminha rumo ao estágio final de integração, evidenciando uma nova identidade mais coerente e mais flexível.

Esta postura adotada por Xavier, mais aberta ao novo contexto, pode ser compreendida pelas experiências pelas quais o personagem passou durante sua estada em Barcelona. Podemos dizer que o fato de identificar-se com os outros moradores da república se dá porque estes, também, são de fora e passam ou já passaram por experiências semelhantes de estranhamento, comparações e dificuldades em lidar com questões culturais e entendê-las ao ponto de integrarem-se ao novo ambiente.

O processo de identificação, por parte de Xavier, vai se intensificando e o novo deixa de ser apenas uma imagem e passa a fazer parte do pensamento. O personagem, ao passear e a conviver com a cultura anfitriã, vai fixando raízes e se reconhecendo. Passa-se da visão de estrangeiro para a visão de imigrante, duas faces que se opõem. Além disso, observa-se a competência linguística adquirida por Xavier, a qual não se daria se não se abrisse à nova experiência, ele se expõe mais à cultura e frequenta novos lugares.

De volta a Paris, vemos que Xavier passa a observar o que nunca havia observado antes. O personagem sente-se um verdadeiro turista, “estranhando o familiar”, uma vez que entra na Espanha através de *Erasmus*, mas sai de lá pensando Erasmus, isto é, numa perspectiva intercultural ou pluricultural e, aos poucos, vai re-configurando sua própria identidade, até, enfim perceber, como ele mesmo afirma que,

Excerto 5:

[1] **Pensamiento de Xavier:** Elegí un futuro sin prospectos, voy a hacer lo que siempre quise, voy a escribir. “EL ALBERGUE ESPAÑOL”, ese es mi deseo. Todo será muy simple. Ese no soy yo, ni él, ni ese, ya, no soy éste (viendo fotografías). Pero soy todos ellos; él, y él y también él; y sigo siendo

él (viendo una fotografía de cuando era niño) y a él no lo quiero desilusionar. Soy ella, ella y ella; soy francés, español, inglés, soy francés, danés. No soy uno, soy muchos. Soy como Europa, soy todo eso, soy un desastre. Ahora puedo contarle todo.

Ao final, frente ao computador, pensando em tudo que havia passado durante um ano de experiência em Barcelona e olhando suas fotos de infância e relembrando-se dos colegas da república, Xavier vai descobrindo quem realmente é. Ele constata que o convívio com o novo tem o poder de torná-lo plural, ambíguo e contraditório, ao mesmo tempo em que já não se considera o mesmo das fotos de infância, faz uma ressalva e afirma que continua o sendo, mas, além disso, consegue enxergar-se na face de todos os outros. Silva (2007) afirma que o outro cultural coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Assim, podemos afirmar que, para a formação da identidade de Xavier, todos os outros contribuíram, assim, passa a ver-se como homem, mulher, francês, espanhol, inglês, dinamarquês, compara-se à própria Europa e consegue, finalmente, encontrar-se como sujeito de múltiplas identidades. Desse modo, como explica Oberg (1960 apud CASAL, 2003), o indivíduo alcança a verdadeira adaptação, que proporcionará a ele desfrutar as experiências que vive, no contexto intercultural, tornando-o capaz de expressar humor e de confiar nas pessoas, podendo realizar-se plenamente, expressar-se sem dificuldades e ser criativo.

Xavier consegue adaptar-se à cultura do país estrangeiro, alcançando, pois, a última etapa do etnorrelativismo proposto por Bennett (1993) uma vez que se integra ao contexto intercultural que vive, relacionando-se harmonicamente com a sua própria cultura e com as demais com as quais convive, apesar dos conflitos interculturais enfrentados, conseguindo compreender e respeitar a dimensão cultural do outro. Além disso, demonstra habilidade para avaliar e analisar situações de acordo com uma ou mais visões de mundo, tornando-se capaz de fazer uma análise ética do contexto e posicionar-se adequadamente frente a ele.

As fases do DMIS, propostas por Bennett (1993) são, também, observadas em *Espanglês* (BROOKS, 2004). Assim, logo no início da trama, Cristina, ao escrever um ensaio para ingressar na universidade, conta um pouco de sua história de vida e comenta sobre os medos, crenças e anseios de Flor e sobre a dificuldade da mãe em se adaptar ao novo contexto cultural.

Excerto 6:

[1] **Cristina:** Mi mamá nos mantuvo en México el mayor tiempo posible, para que adquiriera raíces latinas. Finalmente, sintió que teníamos una última oportunidad de cambiar. Nos íbamos a ir a Estados Unidos. “una lágrima”, “sólo una”, “así que sea buena” me dijo.

[2] Ella iba a ser mi México. Como este ensayo de admisión es un documento oficial diré que nuestro transporte a los E.U.A. fue en clase económica. Para criarme debidamente, mi madre necesitaba la seguridad de su cultura, todo lo posible.

[3] Pasamos rápidamente por Texas, con sólo un 34% de hispanos y nos fuimos a Los Ángeles, con un 48% de hispanos. Unos minutos a la deriva en un ambiente extranjero, doblamos la esquina y nos encontramos de nuevo en casa.

La prima favorita de mi madre, Mónica, nos dio cobijo. Durante 6 años, no nos aventuramos fuera de nuestra comunidad interna.

[...]

[4] A los pocos días se dirigía ya a una entrevista de trabajo. Necesitaba ganar \$450 de un sólo empleo, y eso significaba, después de todo su tiempo en E.U.A., entrar finalmente en una tierra extranjera [...]

Mi madre atravesó el abismo cultural...

A narração de Cristina, apresentada nos minutos iniciais do filme, descreve o modo como ela e sua mãe chegaram aos E.U.A. A jovem explica que uma das preocupações da mãe era mantê-la no México durante o maior tempo possível para que assim a filha adquirisse raízes latinas. Com o passar do tempo, contudo, viu-se obrigada a imigrar em busca de melhores oportunidades e da garantia de um futuro digno para Cristina.

Notamos, no discurso de Cristina, que Flor tem medo de perder sua identidade mexicana. Em [2], inclusive, a jovem diz que a mãe passaria a ser “seu México”, ou seja, uma referência de seus traços nativos. Cristina vê na figura da mãe a cultura da qual elas já se afastaram. Explica, ainda, que Flor acreditava que, para criá-la devidamente, deveria levar em consideração a sua própria cultura, a única maneira que lhe fazia sentir-se segura de si mesma. Cristina conta como foi sua viagem até Los Angeles, e chama a atenção para a questão da imigração nos E.U.A, país que convive com grande número de imigrantes latinos, fato que faz mãe e filha sentirem-se em casa, pois vão viver em uma comunidade mexicana dentro do país estrangeiro [3]. Foram recebidas por Mônica, uma prima de Flor que já vivia nos E.U.A.

Ainda em [3], Cristina afirma que, durante 6 anos no país estrangeiro, mais especificamente na cidade de Los Angeles, onde há 48% de latinos, Flor se recusa a aprender o inglês. Tal fator se explica pela não necessidade instaurada durante todo esse tempo para a personagem e por acreditar que a manutenção de suas origens e de sua identidade era

imprescindível para a educação da filha, além de funcionar como uma proteção contra os “perigos” que pudessem afligir-lhe no novo contexto.

Constatamos que há um condicionamento da própria personalidade ou identidade, por isso Flor acredita que tanto ela mesma como a filha devem se preservar para manter as raízes latinas, preservando suas próprias raízes culturais e linguísticas. A mãe age, assim, de modo etnocêntrico, pois reafirma a posição de *defesa*, na qual, explica Bennett (1993), as diferenças culturais são percebidas como ameaças à cultura e à identidade do indivíduo.

Além disso, o instinto de preservação da própria identidade, demonstrado por Flor, é evidente. Segundo Silva (2007, p.97), a questão da identidade, da diferença e do “outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”.

A cada dia Flor se preocupa mais com a educação da filha, por isso não poderia trabalhar tanto, devendo ficar mais tempo na presença da menina. Em [4], a personagem vê-se, então, obrigada a romper o “abismo cultural” e adentrar o país estrangeiro. Somente diante da possibilidade de trabalhar na casa de uma família americana, a família Clasky, e de ganhar um melhor salário, é que Flor, finalmente, começa a entrar na nova cultura, e passa a lidar com a realidade norte-americana.

Outra cena que caracteriza o etnocentrismo, uma das fases do DMIS, é quando a patroa leva a garota para passear sem o consentimento de Flor. Cristina se divertia muito durante o passeio com Deborah, a menina estava maravilhada com tudo o que a mulher poderia proporcionar-lhe. No caminho de volta para, ainda no carro diziam:

Excerto 7:

[1] **Cristina:** Muchísimas gracias. Muchas gracias por llevarme allá.

[2] **Deborah:** Deja de darme las gracias. Disfruté de tu compañía.

[3] **Cristina:** El mercado callejero es... no sé qué decir. Es que fue... cuántas cosas había. Y tú sabias mucho sobre todas. Y la manera en la que hiciste que te bajaran los precios. Yo simplemente pienso que eres... olvídalo.

[4] **Deborah:** No, adelante. No me va a pasar nada.

[5] **Cristina:** Yo sólo pienso que eres la mujer blanca más increíble que he conocido en mi vida.

[6] **Deborah:** ¡Qué lindo es oír eso! Es absurdo, pero te lo agradezco profundamente, Cristina.

Em [1], Cristina não para de agradecer Deborah por levá-la para passear. Segundo a jovem [3], era impressionante como a mulher sabia tantas coisas e afirma que Deborah é a

mulher branca mais incrível que ela já conheceu, completamente maravilhada pelas atitudes da americana. Há, por parte de Cristina, uma supervalorização da cultura estrangeira, desconsiderando os princípios da mãe. De acordo com Bennett (1993) na *reversão*, há uma inversão de pensamento, pois o indivíduo passa a desvalorizar a própria cultura e considera valores e costumes da outra como superiores.

Nos dois filmes, percebemos atitudes demonstradas pelos personagens que vão do etnocentrismo ao etnorrelativismo. Em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), as posturas etnocêntricas do professor, que faz questão de ministrar aulas em catalão, de Isabelle, que não compreende a multiplicidade das identidades que formam um único indivíduo e Anne Sophie que não se adapta ao contexto de Barcelona, são evidentes e mostram como estes personagens não se abrem às novas culturas. Por outro lado, principalmente na figura de Xavier, observamos uma postura mais relativizada em relação ao novo contexto com o qual se depara, demonstra mais aceitação ao longo do processo frente às diferenças culturais e chega a adaptar-se à cultura estrangeira, alcançando a postura intercultural proposta por Bennett (1993).

Em contrapartida, em *Espanglês* (BROOKS, 2004), notamos mais nitidamente posturas etnocêntricas, ora por parte de Flor, que se defende a todo momento para não se ver afetada pela cultura estadunidense, uma vez que os motivos da imigração se deram por fatores socioeconômicos, o que explica o não interesse em aprender o novo idioma; ora por Cristina, que, muitas vezes, desconsidera sua cultura de origem para supervalorizar a estrangeira.

2.3 Os estereótipos e as fases do choque cultural

Em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), também, podemos observar vários momentos em que estereótipos acerca dos costumes e comportamentos dos indivíduos são evidenciados por diferentes personagens.

A primeira constatação da presença de estereótipos se dá em uma das conversas entre o casal francês e Xavier, ainda no aeroporto, no momento em que Anne Sophie e Xavier desembarcam em Barcelona. Vejamos a primeira interação que envolve o personagem principal e o casal francês:

Excerto 8:

- [1] **Jean-Michel:** ¿*Erasmus*?
- [2] **Xavier:** Sí.
- [3] **Jean-Michel:** ¿Qué estudias?
- [4] **Xavier:** Economía.
- [5] **Jean-Michel:** ¡Valla! ¡qué serio! (em tom de brincadeira) acciones y todo eso...
- [6] **Xavier:** Así parece.
- [7] **Jean-Michel:** ¿Conoces Barcelona?
- [8] **Xavier:** No, es la primera vez.
- [9] **Jean-Michel:** ¡Oh! Creo que te encantará.
- [10] **Xavier:** Ah, sí.
- [11] **Jean-Michel:** Te divertirás...
- [12] **Xavier:** Ah.
- [13] **Anne Sophie:** ¡La maleta! (dirigindo-se ao marido).
- [14] **Xavier:** Adiós.
- [15] **Jean-Michel:** Adiós.

Observamos que Xavier não tem interesse em manter a conversação, responde às perguntas do conterrâneo Jean-Michel sem boa vontade e, muitas vezes, demonstra impaciência, limitando-se a alguns monossílabos. Entretanto, Jean-Michel parece não se importar com a reação de Xavier, demonstrando simpatia e interesse em dizer um pouco sobre o que sabe de Barcelona. Rapidamente o médico se dá conta de que Xavier é um estudante que veio fazer intercâmbio através do Programa *Erasmus*, e, aos poucos, evidencia a visão estereotipada referindo-se ao caráter divertido, agradável da cidade espanhola na qual se encontra como podemos notar em 7, 8, 9 e 11.

Mesmo estando em Barcelona há algum tempo, o médico Jean-Michel deixa transparecer os primeiros indícios daquilo que crê ser esta cidade.

Excerto 9:

- [1] **Pensamiento de Xavier:** Era como los tontos que siempre evito, no sé por qué insistía en hablar conmigo.
- [2] **Jean-Michel:** ¡Ya verás que es una gran ciudad! Nadie sale a cenar antes de las 12 ni siquiera los gatos, lo juro. Después a divertirse... a todos les encanta la fiesta. ¿Has escuchado de los bares de copas?
- [3] **Xavier:** No.
- [4] **Jean-Michel:** No te diré nada. Además, Erasmus es muy intenso no dormirás mucho.
- Xavier:** Y usted ¿qué hace aquí?
- [5] **Jean-Michel:** Vivo aquí, trabajo en el Hospital del Mar; soy neurólogo.
- [6] **Xavier:** ¿Y usted? (dirigindo-se à mulher).

- [7] **Jean-Michel:** Nos casamos hace 15 días, no sabe que hará, tal vez tome clases de catalán.
[8] **Xavier:** ¿No habla nada de catalán? (dirigindo-se à mulher)
[9] **Anne Sophie:** No. Y tú, ¿hablas catalán?
[10] **Xavier:** Un poco, voy a estudiar en la universidad de Barcelona.
[11] **Jean-Michel:** Ah.

Em [1], Xavier manifesta seu descontentamento diante da conversa insistente de Jean-Michel e afirma não compreender por que tamanho interesse. No decorrer do diálogo, o médico já mostra as suas primeiras impressões sobre Barcelona e os comportamentos das pessoas que vivem nesta cidade. Em [2], Jean-Michel destaca que Barcelona é uma grande cidade, além disso, evidencia o primeiro estereótipo em relação ao comportamento dos que vivem ali. Segundo o médico, ninguém sai para jantar antes das 24 horas, e todos gostam de festa. Este personagem estabelece seus primeiros estereótipos e se arrisca em generalizações acerca do comportamento das pessoas deste local.

Brown (1994 apud ARNOLD; BROWN, 2000) afirma que a primeira fase do choque cultural caracteriza-se por um estado de entusiasmo diante da nova cultura. É isso que percebemos nas falas de Jean-Michel, que concebe o espaço cultural em que se encontra como um ótimo lugar para divertir-se, principalmente.

Por outro lado, Xavier e Anne Sophie demonstram sentimentos de ansiedade ao chegarem à Espanha. A maior preocupação que têm está relacionada ao domínio do idioma [8, 9 e 10] que, no caso específico de Barcelona, que se encontra na região da Catalunha, no nordeste da Espanha, ainda releva um agravante para o estrangeiro ou imigrante: o fato de ter que lidar com dois idiomas oficiais, o espanhol e o catalão, línguas que convivem no mesmo espaço.

Nesse sentido, frente à ansiedade manifestada pelo protagonista e por Anne Sophie, Casal (2003) explica que a tensão aparece como primeiro sintoma do choque cultural e pode ser caracterizado pelo esforço que as pessoas envolvidas na situação de encontro intercultural fazem para serem entendidas, criando-se, assim, um ambiente de tensão e ansiedade.

Uma vez instalado num novo território, criam-se outras barreiras, outros choques culturais: as perspectivas se transformam e as primeiras impressões vão marcando e caracterizando o modo de ver e perceber a nova situação em que Xavier está envolvido. Contudo, isso se dá sob uma ótica etnocentrista, baseada no que o personagem deixou para trás, neste caso, a vida em Paris.

As situações de choque cultural vão se configurando a cada nova situação. Em um solilóquio, Xavier reflete sobre a falta que sente de Martine, a namorada que deixou em Paris.

Excerto 10:

[1] **Pensamiento de Xavier:** Le escribía a Martine regularmente, le decía cosas que nunca le hubiera dicho si estuviera ella aquí conmigo. Siempre fui muy reservado, pero la distancia entre nosotros me forzó a hablar, y eso nos acercó más.

O personagem se sente só e a emotividade transparece ainda mais em seu comportamento. Ele, que antes não gostava de falar sobre o relacionamento e sobre si mesmo, se vê diante da necessidade de expressar os seus sentimentos.

Casal (2003), ao descrever os sintomas do choque cultural, apresenta-nos o sentimento de perda como o 4º deles, esclarecendo que as pessoas, nestas situações, experimentam sentimentos de perda de seus familiares, amigos, de seu *status* e sua profissão. Neste contexto, podemos dizer que Xavier muda de postura em relação à necessidade de compartilhar suas experiências com Martine, justamente por sentir-se só em meio a tantas situações peculiares na cidade em que se encontra.

Ainda na república, a criação de estereótipos diante da diversidade cultural existente no apartamento dividido entre pessoas de nacionalidades diferentes aparece com frequência e reforçam os choques culturais, dificultando as relações interpessoais entre os moradores. Na figura do personagem inglês, William, situações estereotipadas e conflituosas são evidenciadas.

O fragmento abaixo revela atitudes assim:

Excerto 11:

[1] **William:** Así que subo al tren y le cuento toda la historia que viajo por Europa, que visitaré a mi hermana Wendy, blá blá blá; y entonces él me dice algo en su idioma pero no entendí bien, dijo algo...”corrida ah, vamos a la playa” algo así no lo entendí, así que le dije, quería divertirme, así que le dije: “olé, muchacho” – cosas así entienden; él no entendió y hacía cosas raras, comenzó a reír, después como hablaban los franceses, como saben... y los españoles hablan así “maldita sea, creo que me está llevando el diablo”, pero no le hizo gracia así que me dijo: “si continuas, te golpeo imbécil.”

[2] **Soledad:** En esta región no decimos “muchacho”.

[3] **William:** Los españoles parecen estar muy orgullosos.

[4] **Soledad:** ¿Conoces a muchas personas que sean de este lugar?

[5] **William:** No, no. Sólo al del tren, y a ti, jajá.

[6] **Soledad:** Entonces, o sabes muchas cosas sobre los de aquí.

- [7] **William:** Hum, no. No, pero entiendes lo que te digo, ¿cierto?
[8] **Soledad:** Claro. ¡Oye! Me gustan mucho tus monólogos “olé”.
[9] **William:** Por qué, ¿se enojó?
[10] **Wendy:** Tranquilo, no importa.
[11] **William:** ¿La hice sentir mal?
[12] **Wendy:** No, está bien, ¡me alegra tanto verte!

Wendy, inglesa que também vive no albergue, recebe a visita do irmão mais novo, William, que está viajando pela Europa e decide passar uns dias com a irmã. Com o consentimento dos outros moradores, a inglesa hospeda o irmão por alguns dias, entretanto não poderia imaginar todos os conflitos que William causaria com seus comportamentos e comentários impertinentes, os quais revelam sua postura etnocêntrica frente aos outros moradores.

Durante o jantar, em que todos estavam reunidos [1], o jovem inglês conta que conversou com um espanhol quando viajava em um trem, contando-lhe que estava viajando pela Europa. O espanhol fez um comentário e William afirma que não foi capaz de entender. Porém, como gostaria de divertir-se, começou a pronunciar algumas frases em espanhol, imitou o modo de falar dos franceses, em tom de burla, e, por último disse “olé, muchacho”. Tal comportamento incomodou bastante o espanhol que o ouvia, o qual ameaçou agredi-lo fisicamente, caso não parasse.

Em um rápido diálogo, o personagem William deixa claro o que pensa dos espanhóis [1 e 3] e criticou negativamente o modo de falar dos franceses [1], provocando a antipatia de Soledad, personagem espanhola, e de Xavier.

Em [2], Soledad trata de dizer que o vocábulo “muchacho” não é usado na região em que vivem. William, por sua vez, finge não ouvir a espanhola e continua, em [3], fazendo conjecturas a respeito dos espanhóis. De acordo com a sua visão estereotipada, os espanhóis são pessoas orgulhosas.

Soledad manifesta ainda mais seu descontentamento frente aos comentários de William e lhe pergunta se conhece muitos espanhóis em [4]. Sem dar-se conta do quanto estava sendo inconveniente, o inglês responde espontaneamente que os únicos espanhóis que conhece são os do trem e a própria Soledad. Esta, muito irritada, diz, então, que William não sabe muito sobre os espanhóis, retirando-se da mesa [6 e 8] e, com ironia, gesticula com os braços e estala os dedos, dizendo “olé”.

William não compreende a atitude da moça e Wendy não vê maldade nos comentários do irmão.

Notamos que William apresenta comportamentos bastante etnocêntricos e toma a cultura dos outros de forma estereotipada e cômica. Este personagem não consegue, ao menos, dar-se conta de que age com desrespeito em relação às outras culturas, pois está centrado unicamente na sua maneira de ver e interpretar o mundo, usa como parâmetro somente a sua própria cultura. Como afirma Casal (2003) mais uma vez a visão etnocentrista toma lugar e acentua os choques culturais por meio de um efeito denominado *efeito vitrine*; assim, não aceitamos nem compreendemos o outro diante de seus comportamentos linguísticos e condutas sociais.

Esta, porém, não foi a única vez que William gerou conflitos. Em outra ocasião, dirigindo-se a Tobias, personagem alemão, teceu comentários ofensivos e preconceituosos a respeito de fatores históricos que envolveram a Alemanha e a Itália:

Excerto 12:

- [1] **William:** ¡Hola!
- [2] **Tobías:** ¡Hola!
- [3] **William:** ¡Guten tag! (Bom dia em alemão), ¿dónde está Alesandro?
- [4] **Tobías:** No lo sé. Salió.
- [5] **William:** Ah, de acuerdo, ¿qué haces?
- [6] **Tobías:** Estoy estudiando para la siguiente semana.
- [7] **William:** ¿Tienes exámenes?
- [8] **Tobías:** Sí, exacto. Es mercadotecnia. ¿Conoces a Philip Kotler?
- [9] **William:** No.
- [10] **Tobías:** Deberías.
- [11] **William:** Si... si estuviera en tu lugar me molestaría no poder salir tanto ¿sabes?, trabajando todo el tiempo. Tú eres tan... no eres como los otros, tu trabajas.
- [12] **Tobías:** Debo estudiar.
- [13] **William:** “Por Dios, debo estudiar todo el maldito día, será el fin de todo mi mundo”, tu sabes... ¿eres tan ordenado con todo? (irónicamente)
- [14] **Tobías:** ¿Tú crees?
- [15] **William:** Sí, mira, el lugar de Alesandro es un desastre. Italia-Alemania. (risos) ¿es una costumbre alemana?
- [16] **Tobías:** ¿Qué?
- [17] **William:** Bueno, los alemanes tienen siempre todo en orden ¿no? – siempre
- [18] **Tobías:** No lo sé.
- [19] **William:** Sí, como Adolf Hitler cuando hizo esas cosas con Alemania, con los autobuses y los trenes. Decía: “los trenes deben llegar a tiempo.” En Inglaterra todos llegan tarde ¿sabes?, los trenes, los autobuses.
- [20] **Tobías:** Oye, tengo que estudiar y quiero que te vayas.
- [21] **William:** ¿Me hechas de tu habitación? ¿Sal de aquí? (risos) ¡seig heil! (Vitória salve!) [ríe]
- [22] **Tobías:** William, no te burles de mí.
- [23] **William:** Sólo era un chiste, no te vayas...

Tobias está estudando em seu quarto, quando William chega procurando por Alessandro, o italiano. Em [1], o inglês saúda Tobias em espanhol, mas, em [3], demonstrando mais confiança, repete a saudação, desta vez em alemão.

Pelo fato de não haver encontrado Alessandro, começa, importunamente, a conversar com Tobias, interrompendo seus estudos. Mesmo assim, o alemão tenta ser agradável e comentar um pouco sobre o que está estudando [5, 6, 7, 8, 9, 10]. Entretanto, William não se mostra tão interessado pelos assuntos acadêmicos e, em [11], comenta que Tobias não deveria estudar tanto; diz que, em seu lugar, se incomodaria por não poder sair.

O alemão, em contrapartida, em tom manso, afirma que seu dever é estudar [12]. William, por sua vez, diz, ironicamente, *Por Deus, devo estudar todo o maldito dia, será o fim de todo meu mundo, você sabe... você é tão organizado com tudo?*

Neste momento, Tobias começa a se irritar com a impertinência do rapaz. Não obstante, não acredita que William continue com seus comentários extrapolando todos os limites do bom senso.

Assim, em [15], o inglês estabelece uma comparação entre o espaço de Alessandro e o de Tobias no quarto; aponta para a falta de organização do primeiro e a ordem do segundo; e, para encerrar, faz menção ao histórico Itália-Alemanha, atribuindo ao país alemão a figura de impositor de ordem.

Em [17], volta a afirmar que os alemães têm sempre tudo em ordem, deixando transparecer o estereótipo existente em seu imaginário a respeito desse povo. E como não bastasse todo o inconveniente já causado, em [19], refere-se a Adolf Hitler, remetendo-se, com ironia e sarcasmo, a um período histórico difícil para a Alemanha. Sendo assim, demonstra acreditar que todos os alemães são obcecados por ordem acima de tudo. Menciona a pontualidade alemã como forma de criticar os comportamentos culturais alemães que crê serem verdadeiros, segundo seu próprio ponto de vista. Demonstra, dessa maneira, conhecimento superficial e desrespeitoso frente à cultura alemã.

Em [20], Tobias chega ao ápice de seu nervosismo e pede que William se retire do quarto. Ainda assim, o inglês continua com suas ironias, ri e, em posição de continência, emite a expressão *;seig heil!*, que significa *salve vitória* ou *vitória salve* e era muito usada durante o período nazista como forma de cumprimento entre radicais políticos. Além disso, esta expressão constituía um trocadilho para “Heil Hitler” (salve Hitler).

Totalmente contrariado, em [22], Tobias pede a William que não o trate assim, com tamanha ironia e em tom de brincadeira. Somente neste momento é que William se dá

conta de que foi grosseiro e impertinente com Tobias, que vai reclamar com Wendy sobre o comportamento de seu irmão.

Em outra cena, Xavier, também, ridiculariza a figura do norte-americano, demonstrando uma visão estereotipada que tem acerca do rapaz com quem Wendy saía.

Excerto 13:

[1] **Pensamiento de Xavier:** Mi vida era todo un desastre, y ahora me llevo, hasta el extremo. Estaba arruinado, primero vi a Wendy besándose con el americano y después me topé con *Erasmus*.

[...]

[2] **Xavier:** No te entiendo. Hablamos después de la paloma con Soledad y ambas se burlaron de Bruce...dijeron que él era el típico americano ridículo y el sábado te vi besándose con él. Y, Wendy, es algo para mí que no entiendo, dijeron que era estúpido y, entonces, ¿no es estúpido?

[3] **Wendy:** Ah, no, por supuesto que es estúpido.

[4] **Xavier:** Entonces, ¿por qué?

[5] **Wendy:** ¿Qué te puedo decir? Me atrae, ¿sabes? Además es diferente, es divertido. La otra noche cuando estábamos juntos y tocó la guitarra y cantó, eso fue genial, me encantó.

[6] **Xavier:** ¿"No woman, no cry"?

[7] **Wendy:** Sí, "No woman, no cry. ¿Qué tiene de malo?

[8] **Xavier:** ¿Te atrae por eso, Wendy? Me parece ridículo.

[9] **Wendy:** Escucha, sólo este maldito sexo, de acuerdo, es sólo por el sexo.

Em [1], enquanto caminha por Barcelona, Xavier avista Wendy e o estadunidense, Bruce, se beijando. Mais tarde, ao voltar para casa, conversa com a inglesa a respeito do que viu.

Xavier, em [2], questiona a atitude de Wendy, pois, em outro momento, a mesma havia lhe dito que Bruce era o tipo de americano ridículo e estúpido. Sendo assim, não entendia como a inglesa poderia ter mudado de ideia e passado a se relacionar com ele.

Em [3], Wendy admite que Bruce é estúpido, mas afirma, em [5], que se sente atraída por ele, pois é um rapaz divertido e se encantou no momento em que Bruce tocou violão e cantou para ela.

Xavier ri da situação e lhe pergunta, em [6], se a amiga se sentiu atraída por "No woman, no cry", acrescentando, em [8], que isso é algo ridículo.

Wendy finaliza [9] afirmando que está com Bruce somente pelo sexo, sente-se atraída e isso explica o fato de estarem juntos.

Vemos, nesta cena, que a figura do estadunidense aparece no filme como um simples símbolo sexual, desprovido de qualquer conteúdo aproveitável aos outros.

Constatamos, também, a presença do choque cultural, quando Xavier regressa a Paris. Ao voltar para França, Xavier faz o processo inverso, agora ele é “estrangeiro de si mesmo”:

Excerto 14:

[1] **Pensamiento de Xavier:** Era una calle parisina, que nunca había visto...Era un extraño entre los extraños; qué estaba haciendo ahí, no lo sé, creo que nunca lo sabré. Debo ser común.

Com todos os conflitos já comentados, as experiências vividas pelos personagens os estranhamentos e descobertas, paulatinamente, Xavier vai transformando seu modo de ver e de se comportar diante da cultura estrangeira e da sua própria, adaptando-se à nova condição. Já não há mais estranhamento em relação à cultura espanhola, porque seu olhar sobre a realidade que conheceu se transforma, cria-se um olhar familiar característico, que passa a fazer parte de sua identidade. Ele observa tudo com naturalidade ou nem mesmo os observa mais, pois já são parte dele, de sua realidade.

Andando por Paris, pelos lugares que sempre conheceu, lança um novo olhar para o que antes lhe era familiar. Xavier demonstra uma nova forma de observar os espaços, os comportamentos de sua própria cultura. Há, assim, o choque de re-entrada, o personagem já não reconhece como natural aquilo que antes o era.

As visões estereotipadas acerca do outro e o choque entre culturas podem ser observados em *Espanglês* (2004) em diferentes momentos. Observemos, a seguir, a visão que, anos mais tarde, Cristina passou a ter sobre as mulheres estadunidenses.

Cristina, em vários momentos, explicita sua opinião em relação ao modo de pensar dos americanos, o qual se contrasta com tudo o que aprendeu com a mãe e explica o fato de Flor sofrer tantos choques culturais no contexto em que se encontra. Ao se referir ao problema entre Bernice e Deborah, a jovem reflete sobre o comportamento das mulheres americanas.

Excerto 15:

[1] **Pensamiento de Cristina:** Hay una diferencia cultural que quisiera explorar académicamente en Princeton. Las mujeres americanas, yo pienso, sienten lo mismo que las latinas sobre el peso. Ansían la comodidad de la plenitud. Cuando ese deseo es suprimido por la moda y rige a la privación de las mujeres americanas, con sus dietas y ejercicios, empiezan a temer todas

las cosas relacionadas con tener curvas; tales como la sensualidad, el sexo, la comida, la maternidad. Todo lo mejor de la vida.

Cristina afirma que há uma diferença cultural entre as mulheres americanas e as latino-americanas, colocando em evidência sua visão estereotipada e que generaliza o comportamento das estadunidenses em relação ao cuidado com o corpo. Segundo ela, as primeiras, assim como as segundas, pensam e sentem o mesmo em relação ao peso, anseiam comodidade e plenitude. Entretanto, explica que, quando esse desejo é suprimido pela moda e ditam o que as americanas devem fazer, como dietas e exercícios, elas começam a temer tudo o que está relacionado às curvas, como sensualidade, sexo, comida e maternidade, ou seja, de acordo com Cristina, tudo o que a vida tem de melhor.

A menina mexicana, por meio da voz narrativa, faz essa reflexão anos depois de passar pela experiência com a família Clasky, enquanto escrevia o ensaio de admissão para a universidade. Ao observar o modo como Deborah se comportava e tratava a própria filha, chega à conclusão de que a senhora Clasky preocupava-se tanto, ou melhor, somente com a aparência, não se importando com os próprios sentimentos nem com a família.

Em outro momento, o choque cultural encarado por Flor, em relação aos valores e à educação da filha, fica evidente. O modo diferente de viver e de se relacionar familiarmente, choca Flor, e somente depois de anos é que Cristina compreende o comportamento da mãe.

A convivência com a família Clasky coloca em xeque a relação entre Flor e Cristina. A mãe não queria deixar-se influenciar pelos comportamentos dos Clasky, a filha, por sua vez, se divertia e se afastava cada vez mais da própria mãe, uma vez que Deborah realizava seus desejos de mãe com Cristina e não com Bernice. Levava a jovem mexicana para fazer compras e se divertir sem a permissão de Flor, a qual vai vendo seu relacionamento com Cristina ameaçado e cada vez mais distante. Surge, então, a necessidade de aprender a falar inglês para se defender das armadilhas do destino. A cena em que Cristina sai com Deborah sem a permissão da mãe deixa claro o descontentamento de Flor.

Excerto 16:

[1] **Bilhete:** “Dear Flor, I decided to steal your daughter for a bit. Love, Deborah.”

[2] **Evelyn:** ¿Qué pasa? (Flor entrega o bilhete) – está enloquecida por esto. (dirigindo-se a John e mostrando o bilhete).

[3] **John:** Flor...

[4] **Flor:** Por favor, déjeme sola. Estoy bien. De verdad, estoy bien.

- [5] **John:** Lo siento. Mil disculpas. Mira ya no tarda en regresar. No trabajes, dame eso. (Servindo-lhe água) – toma.
- [6] **Flor:** Thanks.
- [7] **John:** Deb cometió un error. Entiendo como te sientes. ¿Entiendes lo que digo? ¿algo? ¿en absoluto?
- [8] **Flor:** No.
- [9] **John:** Muy bien. “Simpático” ¿es la palabra?
- [10] **Flor:** Simpático, sí.
- [11] **John:** Un momento. Eso es en italiano. Lamento mucho que haya pasado esto. Quiero que lo sepas. En serio, mil perdones. En serio. No quise decir... solo quise decir un perdón normal. Me voy a ir a trabajar.

Flor viu-se obrigada a acompanhar a família Clasky à casa de praia onde passariam o verão. Sem poder perder o emprego, a mexicana aceita continuar, entretanto teria que viver na mesma casa que os patrões, afinal não teria como regressar todos os dias para sua residência em Los Angeles.

Certo dia, quando se deu conta da ausência de Cristina, deparou-se com um bilhete deixado por Deborah, o qual dizia [1] “Querida Flor, decidi roubar sua filha por um momento. Beijos. Deborah”. Flor, imediatamente, entregou o bilhete a Evelyn, mãe de Deborah, demonstrando total insatisfação com a atitude da patroa. John, marido de Deborah, tenta acalmar Flor e contornar a situação constrangedora que a esposa causou.

A mexicana se sente muito mal por não aceitar que interfiram na relação entre ela e a filha. Levar Cristina sem a sua permissão feria todos os princípios de Flor. Ainda que John peça desculpas, observamos que, para ele e para a sogra, a situação não lhes parecia tão absurda como Flor a concebia. Mais uma situação de choque cultural se instaura. Casal (2003) afirma que um dos sintomas do choque cultural é a sensação de perda, que se caracteriza por sentimentos de perda de seus familiares, amigos, de seu status e sua profissão. Flor já não tem o controle sobre sua filha de 12 anos e vê seus valores totalmente desprezados pelos membros da outra cultura. Casal (2003) aponta como umas das etapas do choque cultural a desorientação, que se dá pelo fato de que se criam expectativas de papel, de valores, em situações de encontro intercultural, assim, as pessoas se sentem confusas e desorientadas.

Na sequência, Deborah e Cristina chegam do passeio. A conversa e troca de elogios entre as duas são intermináveis. Flor as espera e acredita ser absurdo o comportamento da filha e da patroa.

Excerto 17:

- [1] **Cristina:** Muchas gracias, me divertí muchísimo. Tuve el mejor día del mundo.
[2] **Deborah:** ¿Qué? ¿Pasó algo malo? Dile a tu mamá que se quitan (referindo-se ao cabelo colorido de Cristina)
[3] **Cristina:** Ahora no.
[4] **Flor:** A tu cuarto.
[5] **Deborah:** ¿Qué?
[6] **Evelyn:** No puedes llevarte a la hija de alguien más y cambiarla.
[7] **Deborah:** No empieces con eso o yo empiezo con lo otro. ¿No es increíble que Flor se lo moleste tomando tan a pecho? Mátame si algún día me vuelvo tan difícil como ella (dirigindo-se a Bernice).

Cristina, em [1], continua agradecendo Deborah pelo dia maravilhoso e inesquecível que passaram. Dando-se conta de que a expressão facial de Flor era de que estava insatisfeita e nervosa, Deborah, em [2], pergunta a Cristina o que aconteceu. Enquanto isso, Flor percebe que Deborah teve a liberdade e ousadia de colorir os cabelos da filha; percebendo sua impaciência, a patroa pede que Cristina explique à mãe que o colorido do cabelo não é algo permanente e se pode desfazê-lo [2].

A mexicana, nervosa e impaciente, aponta para o quarto, e Cristina suplica para não fazê-lo, gostaria de ficar mais tempo na presença de Deborah. Contudo, Flor não discute e categoricamente diz *A tu cuarto*, em [4]. A patroa fica sem entender e Evelyn interfere [6], repreendendo a filha por haver levado a menina sem a autorização da mãe e, ainda, para piorar, colorir-lhe o cabelo. Deborah, em [7] não vê inconveniente em sua atitude e afirma matar-se se algum dia se tornar tão difícil como Flor.

A mexicana não se conforma com a situação e pede à filha que escreva um bilhete, em inglês, para Deborah, demonstrando seu total descontentamento frente à impertinência da patroa. Esse sentimento de surpresa expressado por Flor se dá, como explica Casal (2003), quando o indivíduo percebe as diferenças entre suas expectativas e o que observam e experimentam diariamente, assim passam a sentir fortes emoções, com frequência negativas (ansiedade, desgosto, indignação).

Excerto18:

- [1] **Bilhete escrito en inglés por Cristina mientras lo dictaba Flor:** “Usted no se puede llevar a mi hija sin mi permiso...”

Flor bate à porta do quarto de Deborah e lhe entrega o bilhete, entretanto Deborah nem mesmo o recebe e diz não entender por que fazer tanto alarde só porque levou a menina para passear. A atitude de Flor em dizer a Deborah o que sentia por meio do bilhete revela, também, uma afronta maior à patroa. Além de não saber falar inglês, Flor age da mesma forma que Deborah agiu com ela, deixando um simples bilhete. A patroa prefere não ler o bilhete, dizendo a Flor que era melhor dormirem e conversarem no outro dia.

Em outra cena, mais um conflito é vivenciado por Flor e John. A mexicana acusa o patrão por este influenciar a educação de Cristina, oferecendo-lhe dinheiro sem o seu consentimento.

Já era noite, mesmo assim Flor se levanta e exige uma explicação. John, que estava comendo, deixa de lado a refeição e aceita conversar com a doméstica, que o trata com ironia, perguntando se antes não é preciso dormir, fazendo menção ao fato ocorrido com Deborah, a qual não quis escutá-la nem receber o bilhete, dizendo-lhe que o melhor era dormirem e conversarem no outro dia.

A discussão entre os dois, por intermédio de Cristina, que age como intérprete se inicia:

Excerto 19:

- [1] **John:** What's wrong? Come on, sit down.
- [2] **Flor:** ¿Usted le dio este dinero a mi hija?
- [3] **Cristina (traduzindo):** I'm sorry. Did you give money to my daughter?
- [4] **John:** I made a deal with the kids. All the kids.
- [5] **Flor:** ¡Oh! No, discúlpeme.
- [6] **Cristina (traduzindo):** Oh, no. Please.
- [7] **Flor:** ¿Que no acostumbra usted preguntarle a los papás, cuando le dé una fortuna a una niña, simplemente por buscar unas piedritas en la playa?
- [8] **Cristina (traduzindo):** You don't tell or ask the mother when you give a child a fortune for looking on the beach for stones?
- [9] **Flor:** ¿Cuál es la palabra?
- [10] **Cristina (traduzindo):** What is the word for this?.
- [11] **John:** Sea glass.
- [12] **Cristina (traduzindo):** Vidrios del mar.
- [13] **Flor:** No me refiero al nombre de la piedra.
- [14] **Cristina (traduzindo):** No, not a name for the stones.
- [15] **Flor:** Palabra para la acción, para lo que usted hizo señor.
- [16] **Cristina (traduzindo):** The name for the action, what you did.
- [17] **Flor:** Engreído.
- [18] **John:** Oh, boy, "engreído" is gonna be rough.
- [19] **Cristina (traduzindo):** Smug.
- [20] **John:** I had no idea it was going to amount to that much Money. I thought, sort of tops, \$50.

[21] **Cristina (traduzindo):** Yo no sabía que iba a ser tanto dinero, yo creía que iba a ser nada más que \$50.

[22] **Flor:** \$50 es mucho dinero.

[23] **Cristina (traduzindo):** But \$50 is a lot of money.

John deixa de lado seu lanche e começa a perceber a seriedade do problema instaurado. Convida Flor para sentar-se e explicar melhor o que estava acontecendo, afinal não via inconveniente nenhum no fato de ter dado dinheiro a Cristina.

Flor, em [2], pergunta a John em tom acusativo se ele deu dinheiro a sua filha, que, simultaneamente, vai traduzindo as sentenças. Ele responde que sim e o fez com base em um acordo entre as crianças da casa. Segundo ele, somente Cristina levou o combinado a sério [4].

Com ironia, Flor lhe pede desculpa e, em seguida, esbravejando, pergunta se John não tem o costume de levar ao conhecimento dos pais atitudes assim, ainda mais se tratando de dar uma fortuna (\$ 640,00) a uma menina em troca de pedras de vidro [7].

Alguns mal-entendidos são inevitáveis. Flor, muitas vezes, busca a melhor palavra para expressar seu descontentamento, e isso torna a cena cômica em alguns momentos. De [9] a [16], tenta encontrar a melhor palavra para expressar a má atitude tomada por John, entretanto ele e a menina acreditam que Flor quer saber que palavra que melhor designa as pedras. Leva tempo e discussão para que se compreendam de verdade, e saibam que Flor se refere ao comportamento de John. Quando finalmente consegue a palavra ideal, o chama de “engreído”, isto é, convencido, neste contexto, não somente no sentido de achar-se melhor, mas também de estar convencido que pode agir como quiser com os outros, e com sua filha Cristina.

Tal sentimento experimentado por Flor, o de surpresa, como explica Casal (2003), aparece mais uma vez como sintoma do choque cultural e evidencia as fortes emoções como ansiedade, desgosto e indignação.

John Clasky continua tentando se explicar [20], e acaba piorando a situação. Disse que fez o acordo com as crianças porque não poderia imaginar que passariam dos cinquenta dólares. Mais uma vez a mexicana se indigna [22], pois, para ela, cinquenta dólares representa muito para ser dado a uma criança sem o consentimento dos pais.

Os personagens parecem se acalmar, mas novamente o clima da discussão fica tenso. Vejamos a continuação da cena:

Excerto 20:

- [24] **John:** I know, I know.
[25] **Cristina (traduzindo):** Yo sé, yo sé.
[26] **John:** Oh, shit!
[27] **Cristina (traduzindo):** ¡Ay, mierda!
[28] **John:** I'm sorry. Come one. I get what you're upset about.
[29] **Cristina (traduzindo):** Entiendo porque estás enojada.
[30] **John:** Excuse me. It might not look it, but I am good at getting things.
[31] **Cristina (traduzindo):** Aunque no lo parezca realmente puedo comprender esas cosas.
[32] **John:** I know what it's like when you feel your kid's being messed with.
[33] **Cristina (traduzindo):** Sé lo que se siente cuando se meten con sus hijos.
[34] **John:** It won't happen again.
[35] **Cristina (traduzindo):** No va a pasar de nuevo.
[36] **John:** It won't.
[37] **Cristina (traduzindo):** No va.
[38] **John:** All right.
[39] **Cristina (traduzindo):** ¡Okay!

Cristina continua traduzindo todas as falas dos dois adultos. Em [24], John reconhece que errou. Em [28, 30 e 32], chega a dizer que compreende o sentimento de Flor pela situação que provocou – a de dar dinheiro à menina sem um objetivo específico e a aprovação da mãe. Ele admite que é muito sério interferir na vida de um filho [32] e garante que situações como esta não vão voltar a ocorrer [34].

A fim de encerrar a discussão, John bate palmas e diz “tudo certo”, em 49. Entretanto, a fala que segue desfaz todo seu esforço de resolver o problema, pois Flor não admite que a questão seja tratada de modo simples. Observemos as falas que novamente tiram os personagens do sério:

Excerto 21:

- [40] **John:** It's late. You guys get some sleep.
[41] **Cristina (traduzindo):** Vamos a dormir.
[42] **Flor:** Sleep?
[43] **Cristina:** Sí.
[44] **Flor:** No, si yo creyera que esto se puede resolver con una pequeña disculpa ni siquiera se lo hubiera dicho, pero necesito que supiera lo que pienso y si tengo que ser grosera pues seré grosera. No se meta con los hijos de las otras personas...
[45] **Cristina (traduzindo):** If this was small enough to be helped by some little apology I would be a fool to bring it up. But I need to say no matter what the result. I need to be impolite. You leave someone else's child alone.

[46] **Flor:** Pero no es sencillo de entender, que no se da cuenta que los niños se confunden si sus papás le dicen una cosa, que otra gente vaya y le diga otra y eso los hace sentirse menos seguros. Mire, su esposa se la lleva a mi hija, le cambia el peinado, usted le da dinero.

[47] **Cristina (traduzindo):** It is simple, no? It is too easy for children to feel contradictions...and it encourages questioning their parents. And that makes them feel less safe. Look, your wife takes her for little tours. And she changes her hair. And you give her Money. Here, take back the Money.

[48] **Flor:** No estoy enojada con usted, sólo me dejé llevar por la emoción.

[49] **Cristina (traduzindo):** I didn't really mean to be angry to you. Only emotional, for me.

No intuito de acabar de vez com os mal-entendidos gerados pelo fato de John haver dado dinheiro a Cristina por simples pedras de vidro encontradas na praia, o personagem crê que está tudo resolvido e diz “Vamos dormir”, [40]. Flor se sente insultada por John, para ela, simplesmente dizer “vamos dormir” denota indiferença por parte do patrão diante da problemática instaurada. Além disso, Deborah, quando levou Cristina para passear sem a permissão de Flor, também lhe disse o mesmo: “vamos dormir, amanhã conversamos”. A discussão volta ao ponto inicial e Flor altera-se, exigindo que John não interfira na vida de sua filha [44 e 46], uma vez que os filhos se confundem quando não têm referência, isto é, não sabem quem ouvir, os pais ou outras pessoas.

A mexicana grita e bate com força na mesa, demonstrando toda a sua ira. Cristina, por sua vez, não só traduz as falas da mãe, mas trata de repetir os gestos, o tom de voz e a expressão corporal. No entanto, em [48], Flor reconhece que se deixou levar pela emoção e se retira em direção ao quarto.

Desta vez, Flor revela sintomas de desorientação, que, de acordo com Casal (2003) se caracteriza pelo fato de que se criam expectativas de papel, de valores, em situações de encontro intercultural, assim, as pessoas se sentem confusas e desorientadas. Em nenhum momento, Flor acredita que outras pessoas possam interferir na educação de sua filha.

Inconformado, John se levanta e a segue, dando continuidade à discussão:

Excerto 22:

[50] **John:** What about hypocritical?

[51] **Flor:** ¿Qué dijo?

[52] **Cristina (traduzindo):** Hipócrita.

[53] **Flor:** No.

[54] **John:** Yes, you heard me! It's not like you didn't do the same thing.

[55] **Flor:** No.

- [56] **John:** Yes, you did. So why don't you go lecture yourself? You won't need a translator for that one. What am I lately, a recycler on? Anybody dump in your garbage and hope I make something useful out of it?
- [57] **Flor:** Hipocresía, no.
- [58] **John:** Yes, you did the same thing. You think I don't know about you altering those outfits for Bernie? She tells me her stuff. So am I missing something? Is there really a difference between that and what you're complaining about? Excuse me.
- [59] **Flor:** No hay diferencia, yo intervino.
- [60] **Cristina (traduzindo):** There's no difference. I interfered.
- [61] **John:** You're kidding me? Is just pretty wild to say something to somebody and have the other person just concede the point. I'm dazed here.
- [62] **Cristina (traduzindo):** ¿Estás bromeando? Es muy raro decirle algo a alguien y que la otra persona te conceda la razón. Estoy aturdido.
- [63] **Flor:** Yo me siento avergonzada.
- [64] **Cristina (traduzindo):** I feel really embarrassed.
- [65] **Flor:** Usted tiene razón, es hipocresía de mi parte.
- [66] **Cristina (traduzindo):** And you were very right. Hypocrisy, yes.
- [67] **John:** Okay, that doesn't happen very often.
- [68] **Flor:** Como usted quiera.
- [69] **Cristina [traduciendo]:** She said we'll leave whenever it is good for you.

Também transtornado, dirige-se a Flor e a chama de “Hipócrita” [50]. Cristina hesita em traduzir, mas mesmo assim o faz. Flor não admite que seja chamada assim [53 e 55] e John contra-argumenta, mostrando que ela também interferiu no caso de Bernice quando arrumou a blusa de modo que a menina pudesse usá-la [56 e 58]. O que o patrão não esperava era que Flor admitisse seu erro em [59]. A mexicana afirma que errou e agiu da mesma forma que John; completa, ainda, afirmando que sente envergonhada por ter se comportado assim [63 e 65].

Em [68], retira-se mais uma vez e dá a entender que não trabalhará mais para a família Clasky.

O conflito identitário que mãe e filha experimentam também se deixa ver nos traços linguísticos, ao final, quando Cristina se dirige à mãe em inglês e esta é capaz de compreendê-la. Nesse mesmo momento as identidades se fundem, Flor fala em espanhol, Cristina em inglês, mas a comunicação se dá sem o empecilho de algum mal-entendido ou risco de sua não efetivação.

Excerto 23

- [1] **Cristina:** Can I sleep at the Clasky's when I stay late at school?

[2] **(Pensamiento de Cristina:** Al poco tiempo de irnos, mi madre me comunicó de otra decisión que había tomado. Yo ya no iba a ir a la escuela privada...)

[3] **Flor:** Lo siento mucho.

[4] **Cristina:** No! No can't do that to me! You ruined everything. This ruins my life! Yo've ruined everything.

[6] **Flor:** Te prometo que todo estará bien.

[7] **Cristina:** ¡Nunca te perdonaré!

[8] **Flor:** Vamos, vamos...

[9] **Cristina:** No, it'll never be all right. You 're wrong. This is exactly what I was worried about. I will never be able to forgive you! Nunca te perdonaré, nunca.... I have scholarship! And nobody gives this up!

Flor decide sair da casa dos Clasky e, ao mesmo tempo, não aceitar que Deborah pagasse a escola para a filha [1 e 2]. A menina não se conforma com a decisão da mãe e de forma alterada afirma que jamais poderá perdoar a mãe por privá-la disso [7 e 9].

Aos poucos Flor vai investindo em seu processo de aprendizagem de inglês, interagindo verbalmente melhor com a família Clasky e tomando atitudes decisivas diante de cada conflito que se instaura. Cada dia mais, via-se perdendo a proximidade e confiança de sua filha. Deborah ganha mais espaço na convivência com Cristina, inclusive paga-lhe uma escola privada, a mesma onde seus filhos estudam, e ignora cada vez mais a postura de mãe da própria Flor, que não reconhece a filha pelos modos e hábitos adquiridos com a família americana. Daí a atitude de Flor em se afastar de vez dos Clasky.

Mãe e filha vão caminhando pela rua, enquanto Cristina relembra, anos mais tarde, a cena:

Excerto 24:

[1] **Pensamiento de Cristina:** Los 2,1 km de la casa de los Clasky a la parada del autobús fueron la caminata más larga que jamás conoceré. Había regañado en público a mi madre. Y sin embargo ella no había reaccionado. Lo que provocó nuestro momento de clímax...fue mi uso de una frase americana común: "Not right now. I need some space."

Sabendo da dificuldade da filha em aceitar a decisão de deixar os Clasky e a escola, Flor se cala. Entretanto, tem uma reação de fúria quando Cristina lhe diz que precisa de um pouco de espaço. Flor não aceita que haja “espaços” entre as duas, segundo suas concepções, este é um estilo americano de se ver o mundo, o qual é totalmente incompatível com seus valores. Por isso, responde:

Excerto 25:

[1] **Flor:** NOT A SPACE BETWEEN US! QUE SEA LA ÚLTIMA VEZ, CRISTINA...

[2] **Pensamiento de Cristina:** En medio de la confrontación, ella encontró la claridad.

[3] **Flor:** Claro, ahora entiendo lo que está pasando... hija, siento que te tengas que ir...

A mãe encerra a discussão em [1], e demonstra compreender o sentimento da filha em [3], que se vê totalmente mergulhada na cultura estadunidense. Cristina já fala, age e pensa como uma estadunidense, suas identidades se mostram cada vez mais fluidas e contraditórias e Flor é capaz de perceber isso, tanto que expressa em inglês seu sentimento de reprovação ao comportamento da filha. Desse modo, Flor sente a necessidade de resgatar Cristina do novo universo que a absorve. Assim, resolvem seu conflito com uma conversa franca, lembrada por Cristina, e iniciada em um ponto de ônibus:

Excerto 26:

[1] **Pensamiento de Cristina:** Me pidió perdón por hacer que me encarara a la pregunta básica de mi vida a tan temprana edad.

[2] **Flor:** Porque todavía eres una niña...

[3] **Pensamiento de Cristina:** Y luego me la preguntó:

[4] **Flor:** ¿Eso es lo que tú quieres para ti misma? ¿Convertirte en alguien tan diferente de mí?

[5] **Pensamiento de Cristina:** Me ha abrumado su insistencia para pedir ingreso a su universidad y por la lista de becas a las que tengo acceso. Aunque espero que este ensayo muestre su aceptación, mientras que me emocionaría mucho no me definirá. Mi identidad reposa firme y felizmente en un hecho “soy la hija de mi madre.” Gracias...

Em [1], Flor pede perdão à filha e prossegue, em [4], perguntando à jovem se queria se transformar em alguém tão diferente dela. Anos mais tarde, ao terminar o seu ensaio para a universidade, Cristina encontra a resposta para a pergunta da mãe. Em [5], afirma que sua identidade repousa firme e felizmente em um único feito: Cristina define-se simplesmente como filha de sua mãe e agradece.

O que verificamos, a partir das cenas transcritas e analisadas nesta seção, é que a formulação de estereótipos e a frequente presença de choques culturais vivenciada por personagens de *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e de *Espanglês* (BROOKS, 2004) são marcantes ao longo dos dois enredos. No primeiro filme, evidenciam-se os estereótipos acerca

dos comportamentos de pessoas de diferentes nacionalidades, dado o contexto da república que é formada por moradores de diferentes partes da Europa. No segundo, a questão dos valores é mais perceptível, os personagens se chocam uns com os outros pelo desacordo em relação às condutas sociais e morais.

2.4 Os fatores extralinguísticos percebidos na conduta dos personagens e o uso da linguagem não-verbal nas interações

Os fatores extralinguísticos, principalmente relacionados à questão da afetividade que envolve a aprendizagem da nova língua, as crenças e motivações, também são observáveis ao longo dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004).

Na cena que segue, percebemos o fator ansiedade presente diante da nova realidade. Xavier ainda, não se identifica com o espaço nem tampouco com a cultura local. Tal comportamento pode ser percebido através do pensamento de Xavier quando dá a primeira volta pela cidade, no momento em que desce de um ônibus e pensa:

Excerto 27:

[1] **Pensamiento de Xavier:** Cuando llegas a una ciudad pierdes la perspectiva, nada tiene sentido, todo es desconocido, virgen.

Dessa forma, é preciso lidar com o novo espaço, até mesmo o senso de direção precisa ser reestruturado. Esta situação se evidencia, quando, com dificuldade, Xavier procura um endereço. Como se não bastassem as dificuldades para se situar na cidade de Barcelona, a barreira linguística também aparece. O jovem francês, ao ver-se perdido, pede informação a outro rapaz barcelonês na rua:

Excerto 28:

[1] **Xavier:** Perdón, ¿la calle Escuderías Blancas?

[2] **Joven:** ¿Perdón? (sem entendê-lo) (Xavier lhe mostra o mapa)

[3] **Joven:** Ah sí, me parece que está al fondo a la derecha, se va por ahí [señalando] y luego a la derecha.

[4] **Xavier:** Allá...

[5] **Joven:** Sí, por ese camino.

[6] **Xavier:** De acuerdo, gracias.

O que notamos no excerto 28, é que, diante da dificuldade, Xavier é obrigado a estabelecer sua primeira conversação na língua espanhola. Fica evidente que a comunicação foi efetivada, entretanto é perceptível a ansiedade que o personagem demonstra tanto para falar como para compreender a informação dada pelo jovem. Ainda tropeçando em algumas palavras, e pronunciando-as vagarosamente, com cuidado, a mensagem foi transmitida com sucesso; entretanto, neste momento, não podemos desconsiderar o papel da linguagem não verbal, imprescindível para a efetivação desta interação. Neste caso, o sistema de comunicação não-verbal utilizado foi o cinésico, que segundo Mancera (2005) é formado pelos movimentos e pelas posturas corporais que, também, comunicam ou reforçam os enunciados verbais. Podemos, então, incluir aqui os gestos faciais, as maneiras convencionais de realizar as ações ou os movimentos, as posturas estáticas ou comunicativas, resultantes ou não da realização de certos movimentos.

A utilização desse sistema de comunicação não verbal pode ser claramente percebida em [2] e [3]. Ao dizer “¿Perdón?”, o jovem barcelonês deixa claro, através de sua expressão facial, que não compreendeu a fala de Xavier. Este, por sua vez, prefere apontar no mapa o lugar onde gostaria de chegar a repetir a sentença dita em [1]. Oxford (2000) comenta que as dificuldades em relação à língua prejudicam a atuação do indivíduo de várias formas, tanto indiretamente, através de sentimentos como preocupação e dúvida, como diretamente, reduzindo a participação e evitando o uso da língua. É o que acontece com Xavier, que pela ansiedade no momento de fala, prefere utilizar-se de outros recursos, evitando o uso da língua.

Ao mostrar o mapa, o jovem entende a dúvida do francês e explica-lhe como chegar ao local desejado, utilizando, além da linguagem verbal, constantes gestos em direção à rua que Xavier tentava encontrar.

Xavier continua seus solilóquios, enquanto anda por Barcelona, onde tudo é novo e estranho no primeiro momento. O personagem ainda está levando sua bagagem e olha ao redor admirado e espantado, ao mesmo tempo, com tudo o que vê.

Excerto 29:

[1] **Pensamiento de Xavier:** Después de vivir aquí, caminar por las calles cambia la perspectiva. Conoces todo, conoces a las personas. Una vez que vives aquí y cruzas la calle 10, 20, 1000 veces, 10, 20, 1000 veces... Urquinaona, Paseo de Gracia, Leilana. Te pertenece porque has vivido ahí,

eso es lo que iba a pasarme; pero aún no lo sabía. Urquinaona que sonaba como Siux, puesta en una lista de nombres extraños que tenía en mi mente. Urquinaona está después de Macchu Picchu, entre otras. Se volvió normal y familiar. Después, mucho después, de vuelta en París, cada experiencia inquietante se convertía en una aventura. Por alguna extraña razón, tus peores experiencias son las historias que adoras contar.

Xavier observa as placas com os nomes das ruas por onde passa, como o enredo é constituído pela própria narração de Xavier do tempo em que passou em Barcelona, já antecipa o que ele sentirá nas vezes que volta a Paris. De fato, com o passar do tempo, as ruas de Barcelona lhe tornam algo familiar e passam a fazer parte de seu universo, como ele mesmo diz *te pertenece porque has vivido ahí*. O personagem vai re-configurar sua identidade, hábitos e comportamentos, sendo assim, o novo contexto vai se tornar parte natural de sua vida.

Podemos verificar, ainda, a presença de tais fatores extralinguísticos em *Alberque Espanhol* (KLAPISCH, 2002), quando personagens que representam nativos de Barcelona emitem suas opiniões a respeito de Xavier, por exemplo, e as impressões que têm sobre o que uma pessoa deve saber sobre a cultura e a língua do local.

Observemos o diálogo entre Xavier e Juan, espanhol dono de um bar que o francês costumava frequentar.

Excerto 30:

- [1] **Juan:** ¿No crees que estudias demasiado? (invitándole a una bebida)
- [2] **Xavier:** No, gracias.
- [3] **Juan:** Sí, yo te invito, vamos. Vienes aquí todo el día, te tomas una soda te quedas estudiando... toma algo, déjame que te invite una bebida.
- [4] **Xavier:** ¿Qué? (sin entender)
- [5] **Juan:** ¿De dónde eres?
- [6] **Xavier:** De Francia.
- [7] **Juan:** Ah, de Francia, ¿Erasmus?
- [8] **Xavier:** Sí.
- [9] **Juan:** Llevas mucho tiempo aquí en Barcelona.
- [10] **Xavier:** Dos meses.
- [11] **Juan:** ¿Dos meses?
- [12] **Xavier:** Es cierto, dos meses.
- [13] **Juan:** Exacto, me parece que tomas el estudio demasiado en serio, lo que deberías hacer es venir más por aquí, porque es aquí donde vas a aprender lo verdaderamente importante de Barcelona.
- [14] **Chica de la barra:** ¡Juan! Vamos, déjalo tranquilo, igual no le agrada escuchar tus tonterías.
- [15] **Juan:** ¿Tú crees? Espera que le voy a dar clases de español a... ¿cómo te llamas?
- [16] **Xavier:** Xavier.

- [17] **Juan:** Bien, Xavier, pues, por ejemplo, tú sabes lo que es ¿un francés?
[18] **Chica de la barra:** ¡Juan!
[19] **Xavier:** No, ¿qué?
[20] **Juan:** Un francés (haciendo un gesto), si vienes más seguido por aquí aprenderás español de Barcelona en dos meses, serás un maestro.
[21] **Xavier:** Perfecto (riéndose).
[22] **Chica de la barra:** No volverá a venir.

Xavier está sentado à mesa, em um bar, fazendo uma leitura, quando Juan se aproxima, oferece uma bebida e lhe pergunta se não acha que estuda muito [1 e 3]. O espanhol afirma que tem observado a postura de Xavier, que sempre aparece no bar, mas nunca bebe nada além de uma soda. A partir disso, começam uma conversa, apresentam-se e, aos poucos, vão demonstrando uma postura de maior confiança entre os dois.

Juan [7] logo constata que Xavier faz parte do Programa *Erasmus* e insiste em dizer, em tom de brincadeira, que o rapaz estuda em excesso e, para aprender o que é “verdadeiramente” importante, em Barcelona, deve frequentar mais assiduamente o seu bar [13].

Com receio de constranger o cliente, uma moça, que também trabalha no estabelecimento, repreende Juan [14]. Entretanto, Xavier não se incomoda e demonstra interesse em continuar a conversa com o dono do bar. Juan se dispõe a dar aulas de espanhol para Xavier [15], estava realmente empenhado em lhe ensinar linguagem vulgar. Para isso, utilizava-se além da linguagem coloquial do lugar, a linguagem não-verbal no intuito de que Xavier compreendesse o significado daquilo que Juan gostaria que ele soubesse, neste caso, um termo vulgar e relacionado a sexo acompanhado de um gesto obsceno [17 e 20].

Segundo Juan, ainda em [20], se Xavier passar a frequentar mais seu bar, com certeza vai aprender a língua local em pouco tempo, poderá até mesmo se tornar um professor de espanhol.

Vemos aqui uma crença acerca de como aprender uma língua estrangeira. Barcelos (2001) comenta que, muitas vezes, as crenças são pessoais e têm origem nas nossas experiências, na cultura. A constatação de que Juan acredita que Xavier pode aprender “verdadeiramente” a língua de Barcelona em, no máximo dois meses, frequentando seu bar, mostra que permeia em seus conceitos a ideia de que para aprender basta estar imerso em um lugar onde se fala a língua estrangeira que se pretende aprender.

Além disso, esse processo de aprendizado se torna mais fácil e evidente, de acordo com o que percebemos com a fala de Juan, se alguém, como ele, mediar a aprendizagem, visto que acredita saber tudo o que Xavier precisa realmente aprender sobre o

espanhol de Barcelona – evidenciando, então, seus conhecimentos culturais e suas próprias experiências.

Em *Espanglês* (BROOKS, 2004), há exemplos de situações que caracterizam bem a questão da afetividade relacionada ao interesse que Flor, a mexicana, tem de aprender inglês.

A primeira evidência de interesse em aprender inglês se dá quando Bernice, filha adolescente do casal e que vive em desavença com a mãe por não seguir padrões de beleza americana, sofre pelo fato de sentir dificuldades de aprendizagem no processo escolar e, além disso, por ser gorda.

Observemos a cena em que, pela primeira vez, Flor sente a necessidade de falar inglês:

Excerto 31:

[1] **Flor:** Tienes que ayudarme.

[2] **Pensamiento de Cristina:** Una simple petición de mi madre me asombró, sus reglas estaban cediendo. Estaba perdiendo la batalla por mantener su distancia con los Clasky.

[3] **Flor:** ¿Cómo se dice “pruébalo” en inglés?

[4] **Cristina:** ¿En inglés?

[5] **Flor:** Sí, en inglés ¿cómo?

[6] **Cristina:** Try it

[7] **Flor:** Prueba... no, no como una orden, yo nada más quiero que algo como “anda, pruébalo”

[8] **Cristina:** Just. “Just try it on.”

[9] **Flor:** Just try on (hesitando ao pronunciar).

[10] **Cristina:** Just.

[11] **Flor:** Just. (Cristina ri da má pronúnciação da mãe e é repreendida)

[12] **Cristina:** Lo siento.

Na cena descrita acima, Flor pede ajuda a Cristina para exprimir sua primeira oração em inglês [1], depois de se comover com a situação de Bernice cuja mãe, Deborah, não aceita o fato de a menina não estar dentro dos padrões de beleza que ela julga importantes.

Bernice é gorda, demonstra baixa autoestima e tem dificuldades de aprendizagem na escola. No entanto, a mãe não se importa com os sentimentos e problemas da filha; vai às compras e lhe traz roupas pequenas demais, afirmando que lhe ficarão bem assim que perder peso. A menina se constrange ainda mais e chora. Por isso, Flor pensa numa maneira de

interferir a fim de ajudá-la e tratá-la com afeto. Para isso, leva um casaco para casa e o ajusta de modo a servir para Bernice.

Cristina, que já era bilíngue, uma vez que aprendeu inglês por meio da educação formal nos E.U.A, em diversas situações servia de intérprete para a mãe a qual sempre se recusou a aprender a língua do país estrangeiro. A menina, em [2], fica surpresa ao perceber que a mãe quer estreitar o relacionamento com a família Clasky, fato que sempre evitou, e para isso estava cedendo às regras demonstrando interesse pela nova língua. Woodward (2007) afirma que diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais, o que nos possibilita transformar nossos conceitos e posturas.

Em [3], Flor pergunta como se diz “prove a roupa” em inglês. Cristina hesita diante da dúvida da mãe e pede confirmação para a pergunta [4]. Impaciente, Flor reafirma que quer pronunciar essa oração em inglês [5], e a menina, em tom objetivo, usa a expressão “Try it”, em [6]. No entanto, somente isso não bastava, segundo Flor, ela gostaria de expressar-se em tom mais ameno, brando, não impondo nada à garota [7]. Cristina, então, compreende a mãe e suaviza a expressão dizendo “Just. Just try it on”. Flor repete algumas vezes a sentença e a filha acha divertido o modo como a mãe pronuncia o inglês. Ao rir de Flor, Cristina é repreendida e pede desculpas [12].

Na sequência da cena, finalmente, Flor se encontra com Bernice e usa a sua primeira oração em inglês.

Excerto 32:

- [1] **Flor:** ¡Buenos días!
- [2] **Bernice:** ¡Buenos días, Flor!
- [3] **Flor:** Ey, uau (mostra o casaco a Bernice)
- [4] **Bernice:** Tiene un buen gusto.
- [5] **Flor:** Just try it on.
- [6] **Bernice:** ¿Cuándo aprendiste inglés?
- [7] **Flor:** Nada. Just try it on.
- [8] **Bernice:** Está demasiado justo. No me queda.
- [9] **Flor:** Bernice, just try it on.
- [10] **Bernice:** Es demasiado chico. Soy demasiado grande.
- [11] **Flor:** ¡JUST TRY IT ON!
- [12] **Bernice:** Okay, okay. Está bien. Te voy a enseñar.
- [13] **Flor:** Thanks.
- [14] **Bernice:** Qué linda manera de empezar el día, la mexicana más delgada del mundo aprende su primera oración en inglés y la usa para verme gruñir mientras trato de... me quedó... Gracias.
- [15] **Flor:** Okay.

Flor chega à casa dos Clasky na manhã seguinte e trata de procurar Bernice, estava ansiosa para entregar-lhe o casaco que ajustou na noite anterior [1, 2, 3 e 4]. Aparece no quarto da menina e diz, em inglês [5], a oração que a filha lhe ensinou – “Just try it on”.

Bernice fica surpresa ao ouvir Flor comunicar-se em inglês [6], perguntando-lhe quando havia aprendido a expressar-se no idioma. Em [7 e 9], Flor reforça e insiste no pedido, nada mais interessava naquele momento, o importante é que Bernice provasse o casaco. Em [8 e 10], a garota hesita em atender o pedido da doméstica, mas, em [12], decide provar a roupa, mesmo sem esperanças de que esta lhe servisse. Flor agradece, em inglês [13] e a menina dirige-se ao banheiro, dizendo ironicamente, em [14], *que linda maneira de começar o dia, a mexicana mais magra do mundo aprende sua primeira oração em inglês e a usa para me ver reclamar enquanto trato de ... serviu*. Bernice fica feliz por perceber que a roupa lhe serviu, sorri e agradece Flor.

Percebemos que, ainda que Flor não pronunciasse bem a oração em inglês e hesitasse em sua primeira tentativa de comunicação na língua do país estrangeiro, Bernice é capaz de compreendê-la. Esse grau de concordância entre as duas se justifica pela afetividade presente na concretização do código linguístico. Notamos que, ainda que não haja um grau de comunicação completo, a menina sente que ocorreu algo diferente e começa a sentir afeto por Flor. Essa relação afetiva entre as duas possibilita ou pelo menos facilita o entendimento entre elas.

Outros fatores relacionados à afetividade são perceptíveis ao longo do enredo de *Espanglês* (BROOKS, 2004). Em meio aos conflitos vividos com a família Clasky, Flor nota que não há mais saída: é preciso aprender inglês.

Ao finalizar uma de suas discussões com John, percebe que não pode passar a vida inteira dependente da filha como intérprete. Vejamos a cena em que isso ocorre:

Excerto 33:

[1] **John:** No, come on, man.

[2] **Flor:** Ya no puedo seguir trabajando aquí, tengo que mudarme.

[3] **Cristina (traduzindo):** But how can I keep working for you after we talked like this?

[4] **John:** You can't quit the job. Even if you wanted to. And you know why.

[5] **Cristina (traduzindo):** Pero tú no puedes gerenciar, aunque tú lo quisieras y tú sabes por qué.

[6] **Flor:** No.

[7] **John:** Yes, you do. You know.

[8] **Flor:** ¿Why?

- [9] **John:** Because if you do Cristina will blame herself for costing you the job.
- [10] **Cristina (traduzindo):** Porque sí, Cristina se echará la culpa porque perdiste el empleo.
- [11] **John:** And that guilt...
- [12] **Cristina (traduzindo):** Y esta culpa...
- [13] **John:** I don't know if you know about guilt
- [14] **Cristina (traduzindo):** Yo no sé si tú sabes de esa culpa... Culpa, "guilt", we know. We're catholics.
- [15] **Flor:** Culpa sí.
- [16] **Cristina (traduzindo):** We know.
- [17] **John:** You can't do that to her.
- [18] **Cristina (traduzindo):** No puedes hacer eso a ella.
- [19] **John:** Welcome back.

Em meio a uma longa discussão sobre o fato de John haver dado dinheiro para Cristina, Flor decide demitir-se e sai em direção ao quarto a fim de encerrar a confusão. Contudo, John impede que Flor chegue ao seu quarto. Em [1], a chama, e ela afirma, em [2], que já não pode continuar trabalhando na casa dos Clasky. Cristina traduz tudo o que a mãe diz e demonstra estar aflita com a situação. John argumenta na tentativa de fazer Flor mudar de ideia. Afirma, em [9 e 13], que Cristina se sentirá culpada caso a mãe perca o emprego; chega a usar o argumento católico com o intuito de persuadir Flor sobre o sentimento malévolo da culpa. Sendo assim, não poderia fazer isso à filha [17], não deixando saída para que Flor persistisse em sua ideia de demitir-se. Em [19], entende que conseguiu convencê-la e lhe dá as boas-vindas.

O conflito, enfim, se resolve. Nesse momento, Flor se dá conta de que é necessário aprender inglês.

Excerto 34:

- [20] **Flor:** Good night.
- [21] **Cristina:** Good night.
- [22] **Flor:** Ya no puedes seguir traduciéndome, tengo que aprender inglés.
- [23] **Cristina (traduzindo):** You can't be translating for me all the time. I need to learn English now.
- [24] **Flor:** Eso era para ti, no era para él.
- [25] **Cristina (traduzindo):** I really wasn't supposed to translate that.
- [26] **John:** Listen to your mother. She knows it all.
- [27] **Flor:** ¿Qué?
- [28] **Cristina:** Nada.

Flor usa uma das poucas expressões que conhece do inglês, em [20], “Good night”, para despedir-se de vez do patrão e chega à conclusão, ao comentar com Cristina enquanto sobe as escadas, de que deve aprender inglês [22], pois já não há como a filha continuar traduzindo tudo o que ela diz. Cristina, tão envolvida na discussão e tão habituada a traduzir as falas da mãe, reproduz tudo em inglês a John, que ri da situação. Flor, constrangida, repreende Cristina, dizendo-lhe que esta parte não deveria traduzir [24]. John finaliza aconselhando Cristina a sempre ouvir sua mãe, segundo ele, Flor sabe tudo [26]. Sem entender, Flor pergunta à filha o que o patrão disse, porém, a menina não traduz a última fala de John a fim de se defender da superproteção da mãe.

O que observamos é que a necessidade instaurada não está de acordo com o pensamento voluntário da personagem Flor, não há uma motivação espontânea em aprender inglês. Além disso, o fato de estar há 6 anos não lhe conferiu caráter de imersão na nova cultura, pois se restringia a uma comunidade latina onde vivia em Los Angeles. A personagem só busca aprender inglês, de fato, quando busca um emprego no intuito de ganhar mais e como meio de defender a filha e seus próprios interesses.

Vejamos o que Cristina pensa quando nota que a mãe está decidida aprender a nova língua:

Excerto 35:

[1] **Pensamiento de Cristina:** Aprender inglés iba a costar un pago inicial de \$599 y 12 pagos mensuales de \$86. Lo cual representa un interés del 22%. La asimilación es cara, pero no desperdició ni un centavo.

Fica claro que Flor só toma a atitude de realmente aprender o novo idioma quando sente sua autoridade de mãe ameaçada. A partir do momento em que vai perdendo espaço para os outros na educação da filha, ela investe, verdadeiramente, em seu aprendizado. O caráter de imersão não lhe foi suficiente para que isso acontecesse antes.

Assim verificamos que a relação afetiva negativa também pode inspirar a busca pelo conhecimento da língua como fator de autodefesa. É o que ocorre quando Flor se sente obrigada a aprender inglês para confrontar as atitudes de Deborah e de John, que interferem na educação de Cristina, contrapondo-se aos valores da mexicana.

Além disso, Flor vê o aprendizado da língua estrangeira como investimento. Pierce (1995) afirma, então, que tal investimento é mais que simplesmente uma motivação, uma vez que estabelece relações sociais e de identidade. Sendo assim, ao investir numa nova

língua, os aprendizes terão meios de alcançar um retorno que lhes dará acesso a fontes antes inacessíveis. Daí dizer que um investimento em uma língua-alvo é também um investimento na própria identidade social do aprendiz que está sujeita a mudanças através do tempo e do espaço.

Notamos, também, ao longo da trama, que não houve nenhum esforço, por parte da família americana, em compreendê-la. O fator de estranhamento para os Clasky foi: como alguém que está aqui ou vive aqui não sabe inglês? O que deixa transparecer é a surpresa: como pode alguém no planeta não saber inglês? A ideia que se transmite é de que o americano não precisa aprender outros idiomas, as pessoas que falam outras línguas é que devem, por obrigação, no mundo globalizado, aprender a língua franca. É certo, porém, que a família Claskys está em seu país de origem, o que, de certa forma, os desobriga a aprender o espanhol simplesmente para se comunicar com Flor, sua empregada.

Mesmo levando em consideração o caráter fictício do enredo, observa-se que Flor aprende a língua inglesa relativamente rápido, o que pode ser explicado por seu caráter autônomo no processo. Ela paga cursos, compra livros, usa materiais auditivos e visuais e imerge, realmente, no novo mundo. Somente assim consegue se impor em um lugar tão diferente ao que estava habituada e consegue retomar o papel que lhe foi tirado por seu não conhecimento.

Podemos mencionar, ainda, a autonomia demonstrada por Flor em relação à aprendizagem da nova língua. Sua responsabilidade diante do processo possibilitou que aprendesse melhor. Little (1994) aponta para a importância da autonomia e ressalta a questão da responsabilidade, afirmando que os alunos que concebem o seu processo educativo de forma responsável têm mais possibilidades de alcançar seus objetivos. Nesse sentido, Paiva (2005) afirma que a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua própria aprendizagem.

A partir da análise das interações transcritas anteriormente, observamos que, nas duas produções em questão, os fatores extralinguísticos aparecem, demonstrando os aspectos afetivos que podem surgir em um encontro entre culturas. O clima de tensão e ansiedade diante da nova língua é notório. A necessidade de aprender o idioma do país estrangeiro, também, fica evidenciado e é impulsionado por diferentes razões que explicam a motivação e a autonomia frente à aprendizagem da língua. Além disso, a linguagem não-verbal surge como importante elemento usado na efetivação da comunicação.

2.5 Dificuldades linguísticas

A barreira linguística também aparece nos dois filmes. Em *Albergue Español* (KLAPISCH, 2002), observamos que, embora Xavier se comunique no idioma estrangeiro, há momentos em que fica impedido de estabelecer uma interação efetiva por não relevar ou por desconhecer pontos culturais essenciais que permeiam a linguagem daquele lugar específico em que se encontra. Tal situação se verifica na seguinte cena, ao telefone:

Excerto 36:

[1] **Xavier:** He visto... vi su anuncio, en el diario ¿sí?...sí para el apartamento; si, y tengo que compartir, compartir...

[2] **Joven:** Compartido, amigo [interrumpiendo la conversación telefónica]

[3] **Xavier:** Compartido.

[4] **Pensamiento de Xavier:** Encontrar apartamento es otra historia.

Nesta cena, percebemos a dificuldade encontrada por Xavier por não saber o termo adequado para se expressar. Além disso, a ansiedade e a tensão também caracterizam a atitude do personagem diante da tentativa de se comunicar na língua espanhola.

Xavier está tentando encontrar um lugar fixo para morar, mas sozinho, sem conhecer a cidade e sem ter amigos, essa busca torna-se difícil. Além disso, os aluguéis, em Barcelona, segundo o próprio personagem, custam caro, por isso, é preciso ter sorte para conseguir um lugar bom e barato. O estudante faz sua primeira tentativa telefonando para um número que conseguiu por meio de um anúncio de jornal. No entanto, notamos que não foi fácil estabelecer a comunicação – o pouco de espanhol que Xavier conhecia não foi suficiente para efetivá-la.

Algumas questões sobre como lidar com o novo idioma também surgem: com o pouco de espanhol que conhece, será possível se comunicar bem? Será compreendido? Compreenderá os outros? – essas são algumas dúvidas que surgem frente aos conflitos de viver uma nova realidade.

Vemos que, apesar de Xavier ter estudado espanhol em seu país de origem, seu conhecimento não foi suficiente. Desse modo, foi necessária a interferência de um jovem que estava ao lado do telefone público, em [2], ouvindo Xavier tentar se explicar para a pessoa que estava do outro lado da linha. O estudante gostaria de dividir um apartamento com outras pessoas, visto que deveria conter as despesas, encontrando um lugar que fosse compatível à

sua realidade financeira. Entretanto, não consegue se expressar claramente, no sentido de denotar o que realmente lhe era necessário. Assim, o jovem que o ouvia, em tom impaciente, diz, em [2], “compartido, amigo”, como se quisesse acabar de vez com a confusão e dificuldade em dizer simplesmente que queria dividir o aluguel, compartilhar o mesmo apartamento e, claro, as despesas.

Os mal-entendidos linguísticos também são comuns dentro do albergue. Há momentos que tais mal-entendidos causam situações constrangedoras, intensificando os choques culturais. Vejamos um exemplo de mal-entendido linguístico quando Wendy, a inglesa que vive no apartamento com Xavier e com outros estudantes, atende o telefonema da mãe do Xavier:

Excerto 37:

- [1] **Wendy (inglesa):** ¡Hola!
- [2] **Madre de Xavier (em francês):** ¿Podría hablar con Xavier?
- [3] **Wendy:** Aguarde, por favor. **(em francês)** Xavier no está, volverá esta noche ¿ o? Entendíó, ¿sí?
- [4] **Madre:** ¿A qué horas volverá?
- [5] **Wendy (em francês):** Xavier no está. Volverá esta noche.
- [6] **Madre:** Sí, pero ¿a qué hora?
- [7] **Wendy:** Lo siento, no entiendo francés.
- [8] **Madre:** Que llame a su mamá.
- [9] **Wendy:** Mamá, ah sí se lo digo. Xavier fue a la escuela, sí en la facultad... ¿Qué?
- [10] **Madre:** La fac.
- [11] **Wendy:** ¿La fuck?

Neste diálogo, que se deu por telefone entre Wendy e a mãe de Xavier, observamos a dificuldade que as personagens apresentam ao terem que lidar com outras línguas. Uma das estratégias dos moradores da república foi criar uma cartilha, uma espécie de legenda, com expressões usadas ao telefone nos diferentes idiomas de cada morador. Entretanto, isso não é suficiente. Ao falar ao telefone com a mãe de Xavier, Wendy tenta explicar, através da legenda em francês, que o colega não se encontra em casa. O diálogo é confuso e as duas não se entendem. No momento em que Wendy [9] diz que Xavier foi à faculdade, a mãe parece compreender a mensagem e tenta confirmar dizendo *la fac* em [10], mas não imagina que Wendy entenderá esta expressão de acordo com sua própria língua *fuck*, a qual, em inglês, constitui um insulto bastante vulgar, referente ao ato sexual.

Diante disso, Wendy vê-se ofendida e somente dias depois é que pergunta a Xavier o que significa. O francês lhe explica que *la fac* quer dizer “faculdade” e não tem nada a ver com a expressão grosseira *fuck*, do inglês. Em outros momentos, a própria Wendy utiliza esta expressão fazendo trocadilhos e achando graça acerca da diferença de significados existentes nas duas línguas.

É importante ressaltar que a inglesa ficou transtornada ao ouvir a referida expressão por parte da mãe de Xavier, com qual tentava ser gentil. Tal mal-entendido só foi esclarecido com a explicação de Xavier, e caso não ocorresse, provavelmente, Wendy levaria consigo uma má impressão da senhora francesa e, talvez, até mesmo dos franceses em geral, uma vez que os mal-entendidos também contribuem para a formação de estereótipos os quais, na maioria das vezes, tendem a ser generalizados.

Em situações assim, em que a comunicação acaba comprometida em virtude de os participantes de uma interação não falarem a mesma língua, o inglês aparece em lugar de destaque. Assim, vemos que a língua inglesa é utilizada em situações realmente necessárias, como explica Fishman (1986) através dos domínios, os quais conceitua como uma construção sociocultural advinda de tópicos da comunicação, de relações entre falantes, eventos de comunicação em acordo com as instituições de uma comunidade de fala de tal modo que o comportamento individual e padrões sociais podem ser distintos uns dos outros e ainda relacionados uns aos outros servindo, pela necessidade de comunicação entre todos em momentos específicos, como ferramenta para que se efetive a comunicação.

As dificuldades linguísticas e uso da linguagem não-verbal são aspectos evidentes, também, em *Espanglês* (BROOKS, 2004). A cena que retrata a primeira entrevista de trabalho de Flor, intermediada pela prima Mônica, demonstra, de forma clara, as dificuldades que a mexicana enfrentará por não saber o idioma da cultura anfitriã.

Vejamos, a seguir, a cena em que Flor é entrevistada por Deborah com o intuito de ser contratada para trabalhar como doméstica para a família Clasky.

Excerto 38:

- [1] **Mónica:** Ella es mi prima. Lleva un tiempo aquí y entiende un poco el inglés, pero no lo habla realmente. Vive en los departamentos que yo administro.
- [2] **Deborah:** ¿A quién voy a entrevistar?
- [3] **Mónica:** A ella.
- [4] **Deborah:** ¡Eres preciosa!
- [5] **Mónica:** Que eres muy bonita...
- [6] **Evelyn:** No lo dijo como cumplido más bien fue una acusación.

[7] **Deborah:** ¡Mamá!

[8] **Evelyn:** Sigue.

[9] **Deborah:** Disculpen, ella es mi hija, Bernice, y ella es mi madre, Evelyn Wright.

[10] **Mónica:** Ella es la hija y ella la mamá Evelyn Wright.

[11] **Deborah:** ¿Quieren ponerse a la sombra?

[12] **Mónica:** No, no, estamos bien aquí en el sol.

[13] **Deborah:** ¿Necesitan filtro solar? Tengo el de 70.

[14] **Flor:** No, a mi me encanta el sol, gracias.

[15] **Deborah:** Tengo el mismo suéter, es buen “buga buga”

[15] **Mónica:** Que tienen el mismo suéter...

[16] **Deborah:** ¿quieren un poco de limonada?

[17] **Flor:** No, gracias, así está bien.

[18] **Deborah:** Bueno, vamos a hablar ya.

[19] **Mónica:** Que hablemos.

[20] **Deborah:** Tengo dos hijos. Mi esposo es un gran *chef*. No por eso soy alguien. El trabaja de noche.

[21] **Mónica:** ¿Usted trabaja?

[23] **Deborah:** Sí. No. En este momento, no. ¿Por qué? Está bien. Puedo hablar del tema... dirigía una firma de diseño, que se redujo a cero. Ahora soy mamá de tiempo completo. ¡Uy!

[24] **Bernice:** ¡Uy! Doble.

[25] **Deborah:** Tengo dos hijos, Georgie tiene 9 años, y Bernie... me gusta que la casa sea como yo, que soy despreocupada y meticulosa a la vez. Pero todos nos hablamos de “tú”. Dile, ¿no te estoy dando tiempo de traducir?

[26] **Mónica:** Esta vieja está rarísima, y tiene dos niños...

[27] **Deborah:** ¿Cómo te llamas? “llamo”. Es una de mis cinco palabras en español.

[28] **Flor:** Flor Moreno.

[29] **Deborah:** Fluor

[30] **Flor:** ¡Hum! Flor.

[31] **Deborah:** Fluor

[32] **Flor:** ¡No! Flor.

[33] **Bernice:** En inglés sería “flower”, ¿no?

[34] **Mónica:** Flower, sí.

[35] **Deborah:** ¡Floor! Piso sobre lo que camino ¿no?

[36] **Todas:** ¡Flor!

[37] **Deborah:** ¿Tengo un defecto del oído?

[38] **Flor:** Mira...

[39] **Mónica:** No, déjalo así.

[40] **Flor:** No, ándale, que enrolle la lengua y luego la suelte, a los americanos la “r” es una letra que les cuesta mucho, pero me da tanto gusto que se esfuerce porque la mayoría de la gente ni siquiera lo intenta. ¡Ándale!

[41] **Deborah:** ¿Qué dijo?

[42] **Mónica:** Que si dobla la lengua y luego la suelta le va a salir, y es difícil para los americanos...y que es excelente que trate tan duro, muchos ni se molestarían.

[43] **Deborah:** Ella me entiende.

[44] **Flor:** ¿Qué?

[45] **Deborah:** ¡Flor!

[46] **Flor:** ¡Perfecto!

Em [1], Flor chega à casa dos Clasky e, por não falar inglês, precisa da intervenção da prima Mônica, que serve como intérprete durante a entrevista. A conversa é

descontraída e Deborah trata de apresentar os filhos e a mãe a Flor, enquanto Mônica traduz tudo para o espanhol a fim de colocar a prima a par da conversação. Aos poucos Deborah vai mostrando um pouco de sua personalidade histérica e, às vezes, fútil quando comparada ao olhar de Flor; em [13] e em [15], por exemplo, preocupa-se durante a entrevista com o filtro solar e com o suéter.

A futura patroa de Flor não para de falar, nem mesmo dá a Mônica tempo de traduzir tudo o que diz e constata isso, em [25]. Deborah, então, ao perguntar, finalmente, o nome de Flor, procura pôr em prática o pouco de espanhol que sabe, como podemos observar em [27]. E, nas falas subsequentes, se esforça para pronunciar adequadamente o nome da mexicana.

Flor se descontrai com a insistência da estadunidense em tentar pronunciar corretamente seu nome em espanhol, assim, repete várias vezes até que Deborah consegue uma boa pronúncia e comenta, em [40], que é um prazer ouvi-la esforçar-se, uma vez que a maioria nem sequer tenta fazê-lo. Mônica completa, em [42], que para os americanos pronunciar o /r/ espanhol é difícil e que a maioria deles não se incomoda em pronunciar bem o idioma estrangeiro.

Até este momento, Flor não vê empecilho em não falar inglês. Apesar de não haver entendido nada que Deborah lhe disse durante a entrevista, a mexicana acredita que não terá a necessidade de interagir verbalmente com a família. Além disso, tem como saída para situações difíceis de comunicação o auxílio de Cristina, que é bilíngue. Para comunicar-se com John Clasky, Flor exige que a filha lhe sirva como intérprete. Assim, começa uma das discussões mais marcantes e interessantes, do ponto de vista linguístico, da trama.

A dificuldade linguística se evidencia nos momentos de conflito entre John Clasky e Flor, quando o patrão dá dinheiro a Cristina para recompensá-la pelo desafio que instaurou para as crianças, o qual consistia em juntar pedras – cada tipo e tamanho teria seu valor. Somente Cristina se empenhou em juntar as pedras, e quando terminou exigiu o pagamento prometido por John. Os dois só não imaginavam que isso causaria uma grande confusão.

John cumpre o prometido a Cristina e lhe paga uma boa quantia em dinheiro pelas pedras que juntou na praia. Sem informar a Flor, deixa um envelope cheio de dinheiro para a menina, que é surpreendida pela mãe no momento em que o examinava. Enfurecida, Flor levanta-se no meio da noite e vai em busca de uma satisfação da parte de John, o qual fazia um lanche noturno.

Excerto 39:

- [1] **Flor:** Ándale.
- [2] **Cristina:** My mother wishes for me to represent exactly what she says...nothing else.
- [3] **John:** ¿What?
- [4] **Flor:** ¿Puedo hablar con usted?
- [5] **Cristina (traduzindo):** May I talk to you?
- [6] **John:** You mean your mother?
- [7] **Cristina:** [constesta positivamente balançando la cabeça]
- [8] **John:** Yeah. Sure. You can talk to me.
- [9] **Flor:** ¿No me tengo que dormir primero?
- [10] **Cristina (traduzindo):** I don't have to sleep first?

A mexicana vai até a sala e ordena à filha que diga a John que precisa falar com ele [1]. A menina se dirige ao senhor Clasky [2], dizendo-lhe que a mãe exige que ela traduza suas falas exatamente da forma como ela as expressa.

Observamos, nesta cena, que o comportamento bilíngue de Cristina é diferenciado frente ao contexto em que se encontra. A jovem se comunica efetivamente nas duas línguas – inglês e espanhol – entretanto, deixa transparecer, ao longo da cena, impressões e ironias que a mãe não percebe por não saber inglês.

Grosjean (2008) comenta o comportamento linguístico do bilíngue, mostrando possibilidades de uso de uma língua ou outra, fator determinado pelo contexto em que o falante está inserido e necessidades que se apresentam. Além disso, este mesmo autor chama a atenção para as vantagens e desvantagens de ser bilíngue. Admite que saber outra língua proporciona uma visão mais ampla do mundo, entretanto afirma que, ao comunicar-se, é preciso adequar-se às culturas diferentes e o fato de ser bilíngue pode transferir ao indivíduo o mero papel de tradutor em determinadas ocasiões, o que ocorre com Cristina em relação à mãe durante esta cena e muitas outras situações observadas na trama.

Pela atitude inesperada, John faz cara de quem não está entendendo nada, enquanto Cristina reproduz, em inglês, as falas da mãe [5, 9]. Também faz o inverso quando John fala, traduzindo, então, do inglês para o espanhol, a fim de mediar a conversação entre os dois.

Tanto em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) como em *Espanglês* (BROOKS, 2004), as dificuldades linguísticas se dão em muitas situações, revelando, em diversos momentos, a ocorrência de mal-entendidos linguísticos e o comprometimento da comunicação entre os personagens. No segundo filme, o agravante é ainda maior, uma vez

que Flor não tem outra alternativa senão falar em inglês – passa quase toda a trama dependente das interferências da filha, que lhe serve como intérprete, ressaltando os inconvenientes pelos quais o bilíngue passa, conforme Grosjean (2008), quando é simplesmente visto como um intérprete ou mero tradutor.

As dificuldades linguísticas são recorrentes tanto em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) como em *Espanglês* (BROOKS, 2004). No primeiro, notamos que, mesmo conhecendo um pouco da língua espanhola, Xavier tem dificuldades em se comunicar em situações cotidianas, como procurar um endereço. Além disso, o fato de viver na república com pessoas de diferentes nacionalidades, também, dificulta em alguns momentos a interação, fato bem exemplificado por meio do diálogo que se deu por telefone entre Wendy, personagem inglesa, e a mãe de Xavier, francesa. Por outro lado, em *Espanglês* (BROOKS, 2004), as dificuldades se evidenciam, porque Flor resiste à língua e se torna dependente da filha para comunicar-se.

No capítulo seguinte, proporemos sugestões de atividades que podem ser usadas nas aulas de Espanhol/LE, usando como recurso os filmes analisados.

CAPÍTULO 3

PENSANDO NA DISTRIBUIÇÃO: OS FILMES NAS AULAS DE E/LE

“Abra os olhos e olhe ao seu redor”. (KLAPISCH, 2002)

No presente capítulo, discutimos as possibilidades de usar os filmes como recurso nas aulas de E/LE sob uma ótica intercultural. Para isso, utilizamos como base para as atividades sugeridas, principalmente, as propostas de Casal (2003) para desenvolver a competência intercultural na sala de aula de E/LE.

3.1. Usando os filmes nas aulas de E/LE: uma perspectiva intercultural

Muitos estudos têm voltado suas atenções para uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de LEs, considerando as diversas habilidades que o indivíduo deve possuir para alcançar a competência comunicativa. Dado o contexto globalizado em que vivemos, as preocupações em evidenciar o caráter intercultural no âmbito das salas de aulas de LEs também se evidenciaram. Álvares (2007) afirma que o desconhecimento de elementos socioculturais tem causado conflitos na atualidade. Segundo esta autora, divergências de opiniões, pensamentos, crenças, entre outras, levam os seres humanos a se desentender e a convivência pacífica, proposta pelos estudos interculturais, fica cada vez mais difícil em um contexto onde as diferenças não são aceitas nem respeitadas.

Desse modo, como afirmam Byram e Fleming (2001), é preciso incentivar o aprendiz a desvendar as fronteiras de onde o idioma é falado e desenvolver uma sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo.

Levando em consideração a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de LE e o foco em uma postura intercultural, os filmes mostram-se como um recurso rico, variado e de fácil acesso que pode possibilitar experiências inumeráveis. Trevizan (1998, p. 85) considera que

[a] arte cinematográfica, além de representar a vida, dá forma às inquietações e desejos mais íntimos da alma humana. O filme reúne extraordinário volume de informações nas diferentes áreas da experiência humana e por isso deve ser utilizado nas escolas, como um instrumento didático valiosíssimo na formação de novas gerações.

Bourdieu (1979 apud DUARTE, 2002), comenta sobre a relação entre as pessoas e o cinema, afirmando que tal experiência contribui para desenvolver o que se pode chamar de competência para ver, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Contudo, este autor destaca que essa competência não é adquirida, apenas, vendo filmes e explica que a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema.

Temos, então, através das produções cinematográficas como produto cultural, a possibilidade de pensar os processos de ensino e aprendizagem de modo mais amplo e voltado para a perspectiva intercultural. Pensamos, assim, em tomar como referência as propostas de Casal (2003) para apresentar atividades que desenvolvam a competência intercultural na sala de aula de E/LE. Elaboramos tais propostas, as quais descrevemos adiante, com vistas ao uso dos filmes analisados neste trabalho, *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004).

Segundo Casal (2003), nos processos de ensino e aprendizagem de uma LE, é preciso fomentar não somente a fluidez linguística, mas também a fluidez cultural realizando atividades que suponham uma “provocação” para o trabalho comparativo dos modos de ser e de fazer dos nativos das diferentes culturas, isto é, da cultura dos aprendizes e da cultura da língua-alvo. Dessa maneira, apresenta diferentes propostas, em três etapas, para desenvolver a competência intercultural na sala de aula de LE.

Casal (2003) baseia-se no modelo DMIS, proposto por Bennett (1993), considerando, além dos níveis de aprendizagem (inicial, intermediário e avançado), as fases

deste modelo que vão do etnocentrismo ao etnorrelativismo para apresentar suas propostas de desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula de LE. Na primeira etapa, considera o primeiro contato com a nova cultura, trabalhando as competências culturais que deixam transparecer as características da negação e da defesa. Para a segunda etapa, propõe evidenciar as competências relacionadas à minimização e à aceitação. Por fim, na terceira e última etapa, contempla as competências culturais que dizem respeito à adaptação e à integração. Ao trabalhar tais propostas, é possível desenvolver a sensibilidade intercultural de diferentes maneiras.

Na sequência, apresentamos sugestões de atividades elaboradas com cenas dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004) a partir das propostas de Casal (2003) para o desenvolvimento da competência intercultural aos diferentes níveis de aprendizagem. Para cada sugestão de aula, focalizamos uma cena dos filmes em que os personagens enfrentam conflitos interculturais ou posturas que vão do etnocentrismo ao etnorrelativismo a fim de conduzir os aprendizes a uma discussão sobre tais aspectos, verificando se eles conseguem percebê-los e quais seriam suas reações caso estivesse no lugar dos personagens.

Vejamos os quadros propostos por Casal (2003) e as sugestões de atividades para cada nível de desenvolvimento.

Quadro 3.1

ETAPA I: NÍVEL INICIAL (fases de negação e defesa)

COMPETÊNCIAS CULTURAIS APROPRIADAS PARA TRABALHAR NESTA FASE	TEMAS DE APRENDIZAGEM DA CULTURA
- Habilidade para obter informação apropriada sobre a cultura. - Iniciativa para explorar aspectos da cultura. - Confiança, amizade e cooperação. - Habilidade para reconhecer as diferenças. - Disciplina para manter o controle	CULTURA - Entender o papel da Cultura (história, política, arte...) e o da cultura (visão de mundo subjetiva) nas relações interculturais. - Reconhecer os elementos da cultura que afetam a interação intercultural: uso da linguagem, conduta não-

pessoal. - Habilidade para lidar com a ansiedade. - Tolerância. - Paciência.	verbal, estilos de comunicação, estilos cognitivos e valores. ESTEREÓTIPOS - Identificar fontes de estereótipos. - Reconhecer o impacto dos estereótipos. PERCEPÇÃO - Entender a influência da própria visão de mundo na percepção. - Identificar tipos frequentes de mal-entendidos entre culturas.
--	---

Casal (2003, p. 25).

O quadro da etapa I apresenta as competências culturais apropriadas para se trabalhar durante a fase inicial. Os caminhos apresentados por Casal (2003) levam o aprendiz ao reconhecimento da cultura da outro. Trata-se de um momento de se obter informações, reconhecer as diferenças, estabelecer comparações entre as culturas, identificar os estereótipos e de desenvolver o próprio controle pessoal para interagir nos diferentes contextos da vida social, pessoal e profissional. Nesta fase é muito importante dar espaço para que o aluno reconheça as diferenças e comece a respeitá-las, mesmo em meio aos estranhamentos que estas possam lhe causar.

Nas duas atividades que apresentamos a seguir, sugerimos meios de se colocar em prática a perspectiva ressaltada na fase inicial.

3.1.1 Atividade A (Albergue Espanhol) - Buscando un lugar para vivir

Escena: Xavier busca un piso en Barcelona. Él lee un anuncio, llama por teléfono, tiene dificultades en comunicarse en español y es auxiliado por un desconocido para que consiguiera entablar la comunicación. Él consigue la dirección y va a conocer la habitación que le ofrecen, no obstante no le gusta el lugar. Más adelante, sigue con una entrevista para formar parte del grupo que vive en el albergue. (5 minutos de duración).

Nivel: Inicial

Competencias culturales para trabajar en esta actividad: Habilidad para obtener información apropiada sobre la cultura; iniciativa para explorar aspectos de la cultura; reconocer los elementos de la cultura que afectan la interacción intercultural.

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo general: Conocer los diversos tipos de viviendas existentes, teniendo en cuenta las costumbres, los valores y las necesidades de cada uno.

Funciones comunicativas: Describir experiencias propias de lugares donde vivieron o viven actualmente y maneras de conseguirse un lugar para vivir.

Léxico: vocabulario relacionado con viviendas, partes de una casa, muebles.

Destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Desarrollo: Conocer en que tipos de lugares viven los alumnos. Saber con quién viven, si son independizados o no. Comentar el tipo de vivienda con la cual sueñan y el tipo necesario para el estilo de vida que llevan. Contar lo que saben sobre los albergues y la relación de los componentes de un grupo que vive ahí (en este punto, podemos mencionar los casos de personas que van de una ciudad a otra, de un país al extranjero y comparten la vivienda, dando énfasis a los enfrentamientos que se establecen frente a las costumbres de diferentes personas). Preguntar sobre los tipos de construcciones en diferentes lugares y trabajar anuncios que ofrezcan viviendas. A partir de eso, los alumnos podrán dialogar sobre lo que buscan y escribir sus propios anuncios.

Materiales: Anuncios de periódicos sobre alquileres o venta de viviendas.

Propuesta

Los alumnos deben leer los anuncios y, en parejas o pequeños grupos, deben producir otros anuncios basados en un lugar ideal para vivir definido por ellos mismos. Deben hacerlo de la forma más detallada posible.

3.1.2 Atividade B (Espanglês) – Entrevista de trabalho

Escena: Flor está en Estados Unidos hace 6 años, pero es la primera vez que intenta inserirse realmente en el mercado de trabajo. Su prima se encarga de marcar una entrevista de empleo con una familia americana, Flor aspira al cargo de doméstica, comenta sobre sus habilidades y el sueldo que pretende ganar. (10 minutos de duración)

Nivel: Inicial

Tiempo de duración: 45 minutos

Competencias culturales para trabajar en esta actividad: Habilidad para obtener información apropiada sobre la cultura; iniciativa para explorar aspectos de la cultura; habilidad para reconocer las diferencias. Disciplina para mantener el control personal; habilidad para lidiar con la ansiedad; identificar las fuentes de estereotipo.

Objetivo general: Resaltar la capacidad del alumno de lidiar con informaciones nuevas e inesperadas que pueden ocurrir durante una entrevista de empleo y activar vocabulario relacionado con sus habilidades personales y referentes a las profesiones.

Funciones comunicativas: Hablar de las propias experiencias, habilidades y/o profesiones u oficios que ejercen.

Léxico: vocabulario relacionado con profesiones, habilidades y aspiraciones.

Destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Desarrollo: Se discute la importancia del trabajo en la vida de cada uno y se comenta sobre los enfrentamientos impuestos por el mercado de trabajo y la propia elección de una profesión. Además es interesante preguntar a cada alumno cuál su profesión o a qué aspira futuramente. Después, es relevante discutir como son recibidos los sudamericanos en Estados Unidos y en países europeos cuando van a buscar trabajo, aunque estén sujetos a servicios subalternos.

Materiales: Currículos vitae de la profesión de vendedor(a).

Propuesta

Los alumnos deben leer y analizar diferentes currículos a través de los cuales se pleitea a una plaza para vendedor en una tienda de ropas muy sofisticada en Nueva York. Después, en parejas, los alumnos deberán crear y representar un diálogo referente a una entrevista con el gerente de la tienda. De ese modo, se podrá elegir al vendedor(a) más eficiente.

Observemos o quadro da etapa II, que apresenta o nível intermediário.

Quadro 3.2

ETAPA II: NÍVEL INTERMEDIÁRIO (fases de minimização e aceitação)

COMPETÊNCIAS CULTURAIS APROPRIADAS PARA TRABALHAR NESTA FASE	TEMAS DE APRENDIZAGEM DA CULTURA
- Conhecimento da cultura geral. - Abertura mental. - Conhecimento da própria cultura. - Habilidade para perceber os outros com exatidão. - Habilidade para manter na interação uma postura que não julgue. - Conhecimento da cultura específica. - Flexibilidade cognitiva. - Conhecimento de outras culturas. - Conhecimento contextual. - Respeito por outros valores e crenças. - Tolerância à ambiguidade.	USO DA LINGUAGEM - Identificar as reações típicas em relação aos sotaques e à fluidez estrangeira. COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL - Reconhecer as diferenças culturais na voz, na expressão facial, nos gestos, no tato e no tratamento do tempo e do espaço. - Identificar conflitos interculturais típicos relacionados à má interpretação da conduta não-verbal. - Praticar a interpretação da conduta não-verbal em diferentes culturas. ESTILOS DE COMUNICAÇÃO - Identificar contrastes culturais entre estilos de confrontação. - Identificar a relação entre os estilos de comunicação e os valores culturais básicos. - Praticar a análise das interações. CONTRASTE DE VALORES - Praticar a comparação e o contraste dos valores próprios com os de outras culturas. - Analisar os valores da própria cultura.

Casal (2003, p. 25).

Para o nível intermediário, as competências culturais apropriadas para se trabalhar já se mostram com um foco um pouco mais amplo, indo além do reconhecimento das diferenças e estabelecimento de comparações. Espera-se que o aluno seja capaz de conhecer de forma mais geral a cultura da LE estudada, apresentando uma postura menos etnocêntrica e mais aberta e flexível às novidades apresentadas. Assim, o aluno será capaz de respeitar o outro, seus valores e crenças. Além disso, serão evidenciadas as características próprias do uso da linguagem, as interpretações dadas à comunicação não-verbal em diferentes culturas, os estilos de comunicação e o contraste de valores entre a própria cultura e a cultura do outro.

Vejamos as sugestões de atividades que contemplam o nível intermediário segundo a proposta de Casal (2003).

3.1.3 Atividade C (Albergue Espanhol) - Conociendo personas de otras nacionalidades

Escena: William, personaje inglés, hermano de Wendy, llega a Barcelona y va a hospedarse en el albergue donde vive su hermana. Durante la escena, cuando estaba reunido con los otros integrantes de la casa, hace comentarios prejuiciosos sobre las personas de otras culturas. Eso enoja a todos que estaban ahí. (5 minutos de duración).

Nivel: Intermedio

Competencias culturales para trabajar en esta actividad: conocimiento de la cultura general; habilidad para mantener en la interacción una postura que no juzgue; conocimiento de otras culturas, respeto por otros valores y creencias; practicar la interpretación de la conducta no-verbal en diferentes culturas y analizar los valores de la propia cultura.

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo general: Conocer las diferentes culturas y saber portarse con respeto frente a las diferencias.

Funciones comunicativas: Comentar lo que piensan sobre la escena y quizá narrar lo que saben sobre otras culturas, sus particularidades y las impresiones que tienen sobre los otros.

Léxico: adjetivos para representar las impresiones de los alumnos acerca de otras culturas/nacionalidades).

Destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Desarrollo: Discutir sobre conocimiento de la cultura general y de la propia cultura. Identificar qué es que saben sobre otros países o sobre los países de los personajes que

aparecen en la escena. Comentar que estereotipos los otros tienen sobre los brasileños y entender por qué.

Propuesta

En parejas, los alumnos producirán un pequeño diálogo interpretando personajes de la película. El alumno 1 será responsable por hacer comentarios equivocados y estereotipados sobre la cultura del alumno 2. Este, por su vez, tratará de deshacer la imagen hecha por el alumno 1, explicando la propia cultura y mostrando actitudes de respeto al alumno 1.

3.1.4 Atividade D (Espanglês) - Educando a los hijos

Escena: Flor y John discuten porque la mexicana no acepta que su jefe interfiera en la educación de Cristina. John dio a la adolescente \$ 640,00 tras el acuerdo que hicieron por juntar piedras de vidrio en la playa. Flor se escandaliza con el valor pagado a su hija y no admite que esta reciba dinero de extraños. John no comprende la postura de Flor (15 minutos de duración).

Nivel: Intermedio

Competencias culturales para trabajar en esta actividad: conocimiento de otras culturas, respeto por otros valores y creencias; practicar la interpretación de la conducta no-verbal en diferentes culturas y analizar los valores de la propia cultura.

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo general: Identificar los contrastes culturales, analizando los propios valores con los de otras culturas.

Funciones comunicativas: Describir las experiencias relacionadas a las reglas como fueron educados; definir las actitudes y la personalidad de los personajes.

Léxico: vocabulario de estado y de carácter.

Destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Desarrollo: Compartir las impresiones que tienen sobre las conductas de los padres actuales, principalmente los brasileños. Discutir sobre la posición tomada por cada uno de los personajes y defender un punto de vista. Identificar a través de la comunicación no-verbal los sentimientos y emociones que los personajes estaban transmitiendo.

Propuesta

Individualmente, los alumnos deberán producir un pequeño texto describiendo la personalidad de Flor o de John. Es importante que consideren sus hablas, gestos, expresiones faciales y conducta cultural (creencias y valores). Pueden aprovechar para sacar nuevas ideas sobre cada personaje y después exponer sus textos.

Finalmente, passamos ao último quadro, que corresponde às competências e temas a serem trabalhados no nível avançado.

Quadro 3.3

ETAPA III: NÍVEL AVANÇADO (fases de adaptação e integração)

COMPETÊNCIAS CULTURAIS APROPRIADAS PARA TRABALHAR NESTA FASE	TEMAS DE APRENDIZAGEM DA CULTURA
- Empatia. - Habilidade para assumir riscos. - Capacidade de resolver problemas. - Flexibilidade. - Adaptabilidade social. - Habilidade para adaptar padrões de comunicação. - Sentido de humor culturalmente sensível. - Habilidade para criar novas categorias. - Flexibilidade para assumir papéis. - Flexibilidade da própria identidade.	ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - Reconhecer o contexto cultural para ver os problemas e buscar soluções. - Compreender as diferenças culturais nos métodos de resolução de conflitos. QUESTÕES DE GÊNERO - Reconhecer diferenças de gênero em diferentes padrões culturais e comunicação. - Praticar habilidades de comunicação entre culturas e gêneros que sejam ao mesmo tempo efetivas e respeitosas. ADAPTAÇÃO INTERCULTURAL - Reconhecer as etapas típicas da adaptação cultural. - Explorar estratégias apropriadas para

	manter a própria cultura e entender outras. - Praticar métodos efetivos para resolver o estresse associado às transições culturais.
--	--

Casal (2003, p. 26).

No nível avançado, que pressupõe as fases da adaptação e integração, Casal (2003) apresenta competências culturais mais abrangentes, uma vez que considera que o aluno já alcançou um nível de conhecimento intercultural expressivo, sabendo lidar com diferentes contextos culturais. Assim, habilidades para assumir riscos, adaptar padrões de comunicação e criar novas categorias a partir do que se conhece são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Nesta etapa, os alunos devem demonstrar-se mais flexíveis em relação à própria cultura e à cultura do outro. Desse modo, conseguem trabalhar estratégias de resolução de problemas e se adaptarem à nova cultura.

Nesse sentido, elaboramos atividades que contemplem as competências culturais apropriadas para o nível avançado, segundo Casal (2003).

3.1.5 Atividade E (Albergue Espanhol) – Integrándose a la nueva vida

Escena: Los franceses Xavier y Anne Sophie llevan seis meses en Barcelona. Sin embargo, las experiencias de los amantes son bastante diferentes. Mientras Xavier se adapta a la nueva vida, Anne Sophie sufre con el nuevo contexto y resiste a la lengua y a la cultura españolas. Los dos caminan por las calles de Barcelona y presentan opiniones distintas sobre el lugar. Según ella, trata-se de un lugar feo e sucio; por otro lado, Xavier consigue ver y comprender puntos de semejanza entre su país de origen y Barcelona (6 minutos de duración).

Nivel: Avanzado

Competencias culturales para trabajar en esta actividad: empatía, flexibilidad, adaptabilidad social, flexibilidad de la propia identidad.

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo general: Desarrollar estrategias para mantener la propia cultura, entender las demás y solucionar conflictos culturales.

Funciones comunicativas: Dar consejos, explicaciones; presentar argumentos para solucionar conflictos, imaginar situaciones hipotéticas ante el embate entre dos opiniones.

Léxico: vocabulario de carácter y de acciones.

Destrezas comunicativas: comprensión auditiva y expresión oral.

Desarrollo: Identificar las posturas de los personajes; entender por qué cada uno reacciona de un modo distinto. Describir la personalidad de Xavier y de Anne Sophie; observar las diferencias y semejanzas existentes entre la cultura extranjera presentada en la película y las culturas de los alumnos. Buscar solucionar el conflicto que afecta a la pareja.

Propuesta

Los alumnos deben continuar el diálogo entre Xavier y Anne Sophie de manera que haya una solución para el conflicto que se presentó entre los dos por la diferencia de posición en relación al contexto cultural que están viviendo. Para ello, se puede demostrar buen humor y crear situaciones poco convencionales. Los diálogos deberán ser interpretados para todo el grupo.

3.1.6 Atividade F (Espanglês) – Aproximándose al otro

Escena: Flor se entera de los problemas familiares de los Claskys. Bernice, la hija mayor de John y de Deborah, no tiene una buena relación con su madre y además es gorda. Deborah le compra a su hija una ropa que no le sirve y provoca una situación desconfortable en la familia. El padre no sabe qué hacer y Flor se compadece de Bernice. Así, coge la ropa y la arregla de modo que sirva a la joven. Flor se ve por primera vez interesada por aprender inglés para convencer Bernice a vestir la ropa y pide ayuda a Cristina para pronunciar sus primeras palabras en inglés (8 minutos de duración).

Nivel: Avanzado

Competencias culturales para trabajar en esta actividad: empatía, flexibilidad, adaptabilidad social, flexibilidad de la propia identidad.

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo general: Desarrollar estrategias reconocer el contexto cultural, ver los problemas y buscar soluciones; reflexionar sobre las posturas de los personajes.

Funciones comunicativas: Argumentar y opinar sobre la situación; describir valores y costumbres sociales.

Léxico: vocabulario relacionado a las conductas sociales.

Destrezas comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Desarrollo: Identificar las posturas de los personajes; discutir el cambio de pensamiento de Flor, explicando sus motivos. Proponer soluciones para el problema afectivo existente entre Deborah y Bernice, explorando estrategias apropiadas para mantener su propia cultura y entender la cultura de la joven y de su familia.

Propuesta

Los alumnos deben imaginarse en lugar de Flor y presentar una lista en la cual apunten diferentes modos de solucionar el problema entre Bernice y la madre. Se podrá involucrar otros personajes y demostrar conocer el proceso de desarrollo intercultural, en que se prioriza el entendimiento sobre las diferentes culturas y las posibilidades de adaptación y integración.

A seguir, passamos às considerações finais referentes a esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APÓS A DISTRIBUIÇÃO, A CRÍTICA

“Depois de viver aqui, caminhar pelas ruas, muda a perspectiva. Você conhece tudo, conhece as pessoas (...) tudo lhe pertence, porque você viveu aí (...) tudo ficou normal e familiar. Depois, muito tempo depois, de volta a Paris, cada experiência inquietante se transformava em uma aventura. Por alguma estranha razão, suas piores experiências são as histórias que você adora contar”. (KLAPISCH, 2002)

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, as respostas às perguntas de pesquisas formuladas ao início deste trabalho, valendo-nos da análise de dados e das sugestões de atividades elaboradas para as aulas de E/LE. Em seguida, comentamos as implicações deste estudo para os processos de ensino e aprendizagem de E/LE. Tratamos, também, de apontar as limitações do trabalho e sugestões para futuras pesquisas, para, enfim, encerrá-lo com algumas considerações gerais acerca de nosso trabalho.

Respostas às perguntas de pesquisa

Esta pesquisa objetivou apresentar caminhos para se trabalhar com o Espanhol como LE a partir de uma perspectiva intercultural através de filmes. Assim, poderíamos mostrar e entender as diversas situações vividas pelos personagens de *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004) frente às novas culturas que conheceram. Além disso, buscamos mostrar como os filmes, materiais autênticos, podem ser utilizados nas aulas de E/LE, sugerindo atividades que visem a uma proposta intercultural nos processos de ensino e aprendizagem da LE.

Para isso, formulamos três perguntas para nortear esta pesquisa, as quais respondemos, a seguir, tomando como referência os resultados dos dados analisados e as teorias utilizadas até aqui.

Que tipo(s) de postura(s) ou posicionamentos podemos observar em um contexto em que pessoas de diferentes culturas se encontram, se relacionam e convivem?

A partir da análise dos dados extraídos em forma de excertos dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004), pudemos perceber que os personagens apresentam distintas formas de se comportarem frente às novas culturas que lhes são apresentadas.

Em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) temos, na figura do protagonista Xavier, uma postura diferenciada da de Flor, em *Espanglês* (BROOKS, 2004). O primeiro, apesar das dificuldades vividas no país estrangeiro, consegue se adaptar melhor ao novo contexto e mostra-se mais aberto às experiências interculturais. Por outro lado, Flor resiste tanto à língua do país anfitrião como à realidade do lugar na tentativa de preservação da própria identidade, sendo, portanto, mais etnocêntrica.

Tais posturas são facilmente compreendidas dadas as razões que levaram ambas as personagens a viverem em países estrangeiros. Xavier é um jovem que vai a Barcelona em busca de aprimoramento acadêmico a fim de investir em sua profissão. Flor, por sua vez, opta pela imigração visando melhores condições de vida para si e para a filha, o aspecto econômico se torna para ela o ponto crucial de sua estadia nos EUA. Enquanto Xavier consegue alcançar a última fase do DMIS, proposto por Bennett (1993), que compreende a aceitação, a adaptação e a integração, Flor se restringe um pouco mais, e, apesar de avançar o estágio etnocêntrico, não chega a alcançar a adaptação e a integração de fato.

Os personagens secundários, também, foram relevantes durante a análise dos dados. Em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), temos a personagem Isabelle (belga que vive em Barcelona), que não concorda com o fato do professor falar somente em catalão durante as aulas e não compreende a questão do bilinguismo instaurado na região da Catalunha. Isabelle não aceita o posicionamento do professor e acredita ser contraditória sua conduta. Em contrapartida, reconhece que seu próprio país também convive com a questão do bilinguismo e, inclusive, deixa claro que escolhe a língua a ser usada de acordo com o contexto em que se insere.

O professor, talvez em uma tentativa de afirmação nacional, não cede aos alunos que lhe pedem para falar em espanhol. Mostra-se irredutível e acredita que quem está na Catalunha deve saber catalão.

Anne Sophie, apesar de haver chegado a Barcelona no mesmo dia que Xavier, não consegue adaptar-se à realidade local. A personagem não ultrapassa o estágio etnocêntrico apresentado por Bennett (1993) – limita-se à estereotipização, visões preconceituosas e postura pouco tolerável frente às diferenças.

William, por sua vez, o inglês que se hospeda na república junto à irmã e aos demais moradores, trata com desrespeito as culturas alheias; demonstra não conhecê-las e revela estereótipos de toda sorte relacionados aos povos de outras culturas. Muitas vezes, provoca situações constrangedoras, despertando a ira dos que estão à sua volta.

Em *Espanglês* (BROOKS, 2004), vemos na família Clasky um posicionamento etnocêntrico. De modo geral, os integrantes da família não conseguem ver além de seus próprios conceitos e valores. Deborah demonstra insensibilidade intercultural, desrespeitando os valores de Flor; John não consegue perceber o porquê de Flor sentir-se tão afetada no que diz respeito aos seus costumes; os filhos do casal e a avó demonstram mais aceitação em relação à postura de Flor, mas isso não é suficiente para chegarem a um relacionamento intercultural efetivo.

Cristina, entretanto, é a que melhor convive entre as duas culturas, a mexicana e a estadunidense, embora em alguns momentos coloque esta última acima dos valores ensinados pela mãe. Mesmo assim, ao final, mostra haver entendido o valor de cada cultura; adaptou-se ao estilo de vida estrangeiro, mas não se esqueceu de suas origens.

Em resumo, foi possível constatar posturas que contemplam características dos dois estágios propostos por Bennett (1993) - do etnocentrismo ao etnorrelativismo.

A criação de estereótipos e a frequente presença de choques culturais vivenciada por personagens de *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e de *Espanglês* (BROOKS, 2004) são evidenciadas ao longo dos dois enredos. No primeiro filme, os estereótipos são criados a partir dos comportamentos de pessoas de diferentes nacionalidades, dado o contexto da república que é formada por moradores de diferentes partes da Europa. O personagem inglês, William, é o que mais cria estereótipos em relação aos outros; tece comentários preconceituosos e superficiais sobre os espanhóis, o que irrita Soledad, sobre os franceses, em relação ao modo como falam e sobre os alemães, quando desrespeita Tobías e critica seu caráter organizado e pontual, fazendo menção a Hitler. No segundo, a questão dos valores é mais perceptível, os personagens passam por mais situações de choque cultural pelo desacordo em relação às condutas sociais e morais. Isso é o que observamos nas posturas divergentes apresentadas entre Flor e a família Clasky. A mexicana não aceita a intervenção

de Deborah e John na educação da filha. Além disso, mostra-se absurdamente chocada ao observar a relação entre Deborah e Bernice, uma vez que a mãe não se preocupa com o bem-estar da filha e sim com sua aparência física. Em contrapartida, a família Clasky também não compreende as atitudes de Flor em relação a Cristina, acreditam ser exagero da mãe querer controlar tanto a vida da filha.

De modo geral, vemos que as fases do choque cultural apresentadas por Casal (2003), Brown (1994 apud ARNOLD; BROWN, 2000) e Oberg (1960 apud CASAL, 2003) são verificadas ao longo dos enredos, ora sob uma perspectiva de encantamento frente ao primeiro contato com a nova cultura, ora como estranhamento e sentimentos de perda, desorientação, surpresa e impotência.

Que aspectos linguísticos e/ou extralinguísticos podem interferir no processo de interação entre pessoas de línguas e culturas diferentes?

A análise dos dados nos revelou que as dificuldades linguísticas apresentadas pelos personagens e os aspectos extralinguísticos são fatores relevantes na interação entre pessoas de diferentes culturas. Nos dois filmes estes aspectos podem ser observados.

Em *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), constatamos que Xavier, apesar de já haver estudado espanhol, fica impedido de estabelecer uma comunicação efetiva, ao chegar a Barcelona, ora por não conhecer o vocabulário de forma ampla, ora por desconhecer pontos culturais essenciais que permeiam a linguagem do lugar em que se encontra. Há momentos em que os mal-entendidos se fazem presentes, como em situações ao telefone, que podemos exemplificar bem na cena em que Wendy fala com a mãe de Xavier e, por não compreendê-la, acaba achando que a francesa a ofende. Esse tipo de situação, às vezes, aparece como fato constrangedor e outras com humor em vista dos mal-entendidos. Entretanto, aos poucos os mal-entendidos vão se dissipando e pontos culturais essenciais à linguagem local vão se integrando à realidade dos imigrantes.

Em *Espanglês* (BROOKS, 2004), as mais evidentes constatações de dificuldades linguísticas se dão por meio de Flor. A personagem, por não saber inglês, fica dependente da filha que lhe serve como intérprete durante quase toda a trama. Além disso, na entrevista de trabalho, precisa da ajuda da prima para negociar o novo emprego.

Quanto aos aspectos extralinguísticos, podemos perceber que a questão da afetividade que envolve a aprendizagem da nova língua e o conhecimento da nova cultura, as crenças e motivações são bastante relevantes nos dois filmes. Há, também, a presença da linguagem não-verbal que serve como complemento para a comunicação verbal.

Xavier, em muitos momentos, se utiliza da linguagem não-verbal, quando lhe faltam as palavras, para conseguir se expressar de forma efetiva. Flor, por sua vez, deixa transparecer através da expressão facial suas emoções e desgostos frente a situações que lhe parecem absurdas.

Para Xavier, as impressões pessoais acerca do modo de vida em Barcelona vão se transformando em intensas reflexões que o levam a reconfigurar sua identidade, seus hábitos e comportamentos. As crenças sobre como se aprender um “verdadeiro espanhol” aparecem quando Xavier conversa com Juan em um bar.

Para Flor, a questão da afetividade a leva, pela primeira vez, a querer aprender a falar inglês, quando quer consolar Bernice. Depois, trata de aprender o idioma estrangeiro como uma forma de autodefesa e preservação de sua integridade e da de sua filha; Flor passa, então, a investir em sua aprendizagem de inglês, como propõe Pierce (1995) e demonstra autonomia durante o processo.

Assim, os fatores extralinguísticos como afetividade, apresentada por Arnold e Brown (2000); motivação, por Gardner e Lambert (1972) e Pierce (1995), autonomia, por Little (1994) e Paiva (2005); crenças relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de LEs (quando, como e com quem aprender uma LE), por Barcelos (2001; 2004) e a linguagem não-verbal, por Mancera (2005) e Poyatos (1994), puderam ser percebidos em vários momentos nos dois filmes trabalhados, revelando-se importantes na interação entre os personagens.

De que maneira podemos utilizar os filmes na sala de aula a fim de propor um processo de ensino-aprendizagem de E/LE voltado para uma perspectiva intercultural?

Apoiados na teoria do DMIS, de Bennett (1993), e nos estudos de Casal (1999; 2003) voltados para o desenvolvimento de uma prática intercultural na sala de aula de LE, buscamos elaborar atividades que promovessem a busca pela sensibilidade intercultural através da aprendizagem de E/LE. Desse modo, tomamos como referência para a elaboração

de tais atividades os quadros apresentados por Casal (2003), os quais indicam as competências culturais e os temas de aprendizagem da cultura apropriados para trabalhar em cada fase.

Desde o início desta proposta de trabalho, deixamos claro que o intuito não era utilizar os filmes simplesmente como um meio descontraído para se aprender uma LE, mas sim como um material autêntico, que nos possibilita ver e conhecer um pouco sobre as outras culturas. Sendo assim, partindo da exploração dos filmes por inteiro ou de partes específicas, podemos promover reflexões e diálogos que nos levem a entender a cultura do outro e nossa própria cultura, desenvolvendo a sensibilidade intercultural.

Nas atividades que elaboramos, pensamos em cenas específicas as quais podem suscitar questionamentos e promover conhecimentos sobre outras culturas. Além disso, cada uma das atividades foi elaborada levando em consideração o nível de conhecimento de um determinado grupo de alunos. Acreditamos ser importante valorizar os aspectos interculturais desde o início do processo de aprendizagem de uma LE. Sabemos, também, que alcançar a sensibilidade intercultural depende de um esforço pessoal e contínuo, pois a cada dia podemos fazer novas descobertas sobre nós mesmos e sobre os outros, o que nos possibilita reconfigurar continuamente nossa identidade.

Para finalizar, ressaltamos que muitas outras cenas dos filmes em questão podem ser utilizadas – as atividades propostas são apenas sugestões, caminhos que podem ser trilhados por profissionais da área ou re-elaborados conforme a criatividade e os objetivos de cada um. Abrimos, ainda, a possibilidade de se usar outros filmes como foco para as aulas de E/LE sob perspectivas interculturais.

Implicações para os processos de ensino e aprendizagem de E/LE

Consideramos, desde o início deste estudo, a importância de, como professores, defender a aprendizagem de uma LE que possibilite ao aluno conhecer o universo que o cerca. Isso implica, portanto, proporcionar em sala de aula de LE a oportunidade de apresentar ao aprendiz possibilidades de entrar em contato com outras culturas e passar a refletir sobre o seu próprio modo de agir em sociedade.

Assim, concordamos com as premissas outorgadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998); pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL,

2006); pelo QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001); por Kramsch (2001); por Casal (1999; 2003), entre outros que advogam pela abordagem de questões culturais no processo de aprendizagem de LEs. Além disso, chamam a atenção para a questão do desenvolvimento da consciência intercultural do aluno, que deve aprender, através do contexto de aprendizagem de uma nova língua, a lidar com as diferenças culturais de forma respeitosa e com habilidade para enfrentar diferentes situações.

A escolha dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004) demonstra a vasta possibilidade que as produções cinematográficas nos proporcionam de entrar em contato com realidades incontáveis que podem nos levar a conhecer, ainda que seja através da ficção, contextos que, na sua totalidade, seriam impossíveis de serem alcançados por uma única pessoa. Tal recurso pode se transformar em material didático valioso e dinâmico, visando não somente a descontração na sala de aula de LE, mas funcionando como uma rica ferramenta no que diz respeito à abordagem das culturas.

Pensamos, também, que o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, proposta por Bennett (1993) e adaptada por Casal (1999; 2003) com enfoque nos processos de ensino e aprendizagem de LEs, sirva como elemento importante na formação social do aprendiz, valendo, portanto, para além do contexto educacional.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para os processos de ensino e aprendizagem das LEs em geral, não se restringindo à língua espanhola. As bases teóricas das quais nos valem, as discussões e as sugestões de atividades apresentadas neste estudo podem levar à reflexão sobre práticas docentes, suscitar questionamentos acerca de questões culturais diversas, promover incentivo para entrar em contato com outras culturas e, enfim, fomentar o desenvolvimento da sensibilidade intercultural na tentativa de formação de um cidadão crítico e atuante no meio em que vive, não restringindo os processos de ensino e aprendizagem de LEs a uma forma simplista e estrutural de lidar com uma determinada língua.

Limitações da pesquisa

Não diferente dos outros estudos, este apresenta limitações. Reconhecemos, assim, que o tema escolhido poderia abarcar outras discussões. Entretanto, dada a

especificidade de nossos objetivos e perguntas de pesquisa, trabalhamos pontos que julgamos relevantes para este momento específico. Escolhemos somente dois filmes na tentativa de explorar bem seus conteúdos, embora existam possibilidades inúmeras de filmes que poderiam ser trabalhados.

Além disso, nem *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002), nem *Espanglês* (BROOKS, 2004) foram produzidos originalmente em língua espanhola. Entretanto, para facilitar a leitura e mostrar a possibilidade de uso de filmes com línguas diferentes, utilizamos somente as legendas e/ou dublagens em espanhol, em detrimento das outras opções de línguas, para transcrever os dados analisados.

Sabemos, ainda, que muitas outras cenas poderiam ter sido escolhidas para a análise de dados e outras interpretações, também, podem ser feitas, considerando-se o mesmo eixo teórico que apresentamos ao longo deste trabalho.

Desse modo, apresentamos, na sequência, sugestões para futuras pesquisas.

Sugestões para futuras pesquisas

Pensando na abrangência do tema e das teorias que envolvem o ensino-aprendizagem de LE sob uma perspectiva intercultural, pontuamos algumas sugestões para futuras pesquisas:

- Nesta pesquisa, utilizamos para a análise dos dados somente dois filmes. Este número pode ser ampliado a fim de possibilitar maior leque de informações culturais (inclusive com filmes brasileiros que mostrem culturas específicas) e abranger outras leituras e conhecimentos mais distanciados dos alunos.
- Optamos por uma discussão teórica. Entretanto, pensar em uma pesquisa etnográfica, com grupos de alunos de diferentes níveis, que assistam a filmes pré-selecionados pelo professor e façam um trabalho de reflexão a fim de se desenvolver a sensibilidade intercultural, pode ser interessante. Assim, as posturas dos alunos envolvidos na pesquisa, também, podem ser analisadas.
- Trabalhar as legendas em contraposição à dublagem, também, pode suscitar discussões linguísticas ricas para o aprendizado das LEs.

- Outra sugestão pertinente é evidenciar o uso da linguagem não-verbal como aspecto integrante na comunicação. Os filmes, por sua riqueza visual, podem contemplar bem a questão da linguagem não-verbal.
- Outro caminho que pode ser trabalhado é a pesquisa com professores de E/LE, a fim de verificar suas posturas e níveis de sensibilidade intercultural e como a colocam em prática na sala de aula.

Muitas outras vertentes de estudo podem ser extraídas do contexto apresentado neste trabalho. Não pretendemos, pois, esgotar as possibilidades de pesquisa no âmbito do desenvolvimento da sensibilidade intercultural nos processos de ensino e aprendizagem de E/LE.

Palavras Finais

Por meio deste estudo, buscamos reavivar as reflexões sobre a importância de se trabalhar questões culturais na sala de aula de LE na tentativa de promover o desenvolvimento de uma postura intercultural através da análise dos filmes *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, 2002) e *Espanglês* (BROOKS, 2004).

Como já afirmamos anteriormente, nosso intuito não é simplesmente tratar o uso dos filmes na sala de aula de LE como recurso lúdico, mas sim aproveitar seus conteúdos para entrar em contato com outras culturas de modo a entender, por meio da observação e análise das atitudes e comportamentos dos personagens, as diferentes formas de se conceber e compreender o mundo que nos cerca.

Desse modo, sob uma ótica intercultural, podemos dar a oportunidade de o aprendiz conhecer melhor sua própria cultura, partindo das outras que lhes serão apresentadas.

Acreditamos que, no mundo globalizado em que vivemos, as práticas interculturais devem ser aprimoradas a cada dia nos diversos níveis da educação e nas diversas áreas do conhecimento que a integram. Se durante muito tempo houve a preocupação com processos tradicionalistas e estruturais de ensino e aprendizagem de LEs, é hora de se abrirem os leques para posturas mais respeitadas e conscientes frente às diferenças culturais.

Pensando nos processos de ensino e aprendizagem de LEs, temos a oportunidade de, através do enfoque intercultural, aprender a aprender com os outros, não nos pautarmos

somente em estereótipos, respeitar as diferenças culturais, resolver conflitos, partindo do conhecimento que temos sobre o outro e lidar com a LE de modo seguro e efetivo nas diversas situações que possam surgir. O esforço despendido rumo ao desenvolvimento da sensibilidade intercultural, enfim, nos leva a viver melhor em sociedade e promove relações de respeito mútuo em meio às diferenças.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ALBERGUE espanhol. Direção: Cédric Klapisch. Produção: Bruno Levy. Intérpretes: Romain Duris, Judith Godrèche, Audrey Tautou, Cécile De France, Kelly Reilly, Cristina Brondo. Roteiro: Cédric Klapisch. FRA-ESP, 2002. 1 DVD (115 min), son., color.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ÁLVARES, M. R. *Do Brasil à Espanha: uma viagem intercultural através da propaganda*. Dissertação (Mestrado). Goiânia: UFG, 2007.

ARNOLD, J. & BROWN, H.D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 19-41.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística*. v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*. v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

BENNETT, M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. (org.). *Education for the intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. p. 21-71.

BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. Essex: Addison Wesley Longman, 1997.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira, (2009). Disponível em:
<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2009.

BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria prática*. Oeiras: Celta, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases* (1986). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/19690886/>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

_____. (PCN) *Parâmetros Curriculares Nacionais*, (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

_____. *Lei n. 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 87-164.

BRETON, J. Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (orgs). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFABA, 2004, p. 75-104.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (Org). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambrigde University Press, 2001.

BYRAM, M.; G. ZARATE. *Definitions, Objectives and Assesment of Sócio-Cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1994.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjerias*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CARVALHO, A. A. C.C.A.S. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, p. 117-124, 1993.

CASADO, E.S. *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE*. (2006), disponível em: <<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/EstherCasado/NUDO.pdf>>. Acesso em 01 set. 2010.

CASAL, I.I. Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjerias: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. nº21. Málaga: ASELE, p.13-23, 1999.

_____. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela n.54* – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, p. 5-28, 2003.

CATONI, M.G.S. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural – o caso do ensino de língua italiana*. Dissertação (Mestrado), Curitiba: UFP, 2005.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, Trad.por Instituto Cervantes, 2002.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: GRAFIASA. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares, 2001.

CORACINI, M.J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M.J. (Org.) *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007. p. 149-162.

COSTA, C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

DÍAZ, C.G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I.S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p.835-851

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESPANGLÊS. *Direção*: James L. Brooks. *Produção*: Julie Ansell, James L. Brooks, Richard Sakai. *Intérpretes*: Adam Sandler, Téa Leoni, Paz Vega, Cloris Leachman, Aimee Garcia. *Roteiro*: James L. Brooks. Columbia Pictures Corporation, 2004. 1 DVD (131 min). son., color.

FERNÁNDEZ, I. G. N. E. Língua e cultura: integração na aula de língua estrangeira. *Horizontes*, Ano 1, n 1. Brasília: UnB, p.39-44, 2002.

FERNÁNDEZ, E. G. A formação docente e o ensino de espanhol. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras- UFG*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. p. 42-44.

FERNÁNDEZ, F.M.; ROTH, J.O. *Demografía de la lengua española*. Madrid: ICEI, 2006.

FERREIRA, A.B.H. *O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, F.J.Q. Da primeira à segunda língua: algumas teorias lingüísticas. In: _____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, p. 15-43, 2004.

FISHMAN, J.A. The Relationship between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Org). *Sociolinguistics: selected readings*. Great Britain: Hazell Watson & Viney Limited, 1986. p. 15-32.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *PerCursos*. v.2.n. 2. Joinville: Udesc. p. 109-128, 2001.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House, 1972.

GIDDENS, A. *Introduction to sociology*. New York: WW Norton, 1996.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Revista UFG*. ano X nº 5. Goiânia: Editora da UFG, p.163-176, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p.103-133.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman, 2001.

KACHRU, B.B. World Englishes and English-Using Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 17, USA: Cambridge University Press, p. 66-87, 1997.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*. v.5, n.2, p.191-204, 1995.

HOLEC, H. *Teaching and Learning Strategies: Self- Directed Learning. Language Learning for European citizenship*. Estrasburgo: Council of Europe, 1993.

KOHONEN, V. La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 295-309.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.p. 23-37.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-51.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LÉVI-STRAUSS. C. *Antropologia estrutural dois*. Trad. Chaim S. Katz. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. C. *Antropologia estrutural*. Trad. Chaim S. Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LITTLE, D. *Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning for European citizenship*. Estrasburgo: Council of Europe, 1994.

LOBATO, S.J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. *Carabela n.45 – Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, p. 5-26, 1999.

LÓPEZ, L.M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I.S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p. 511-532.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MANCERA, A. M. C. El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. In: MANCERA, A. C. et al. *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Editorial Edinumen, 1998. p. 7-16.

_____. La comunicación no verbal. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I.S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p.593-616.

MOURA FILHO, A.C.L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de LE. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, jan./jun. p.253-283, 2009.

MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela n.45 – Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, p. 27-46, 1999.

MOCCELLIN, R. *O cinema e o ensino da História*. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-60.

NASCENTES, A. *Gramática da língua espanhola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I.(org). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

OUELLET, F. *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*. Paris: L' Harmattan., 1991.

OXFORD, R. L. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 77-86.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas. São Paulo: Pontes/ ALAB, 2005. p.135-153

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. v.62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PIERCE, B.N. Social Identity, investment and language learning. *TESOL Quartely*, v. 29, n. 1, p. 21-46, 1995.

POYATOS, F. *La comunicación no verbal*. Madrid: Ismo, 1994.

PUCHTA, H. Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p.263-275.

QUINTELA, A.C.; SANTOS, K. A procura de um poder simbólico inerente à língua espanhola e as justificativas da incorporação do castelhano ao ensino no Brasil, (2008). Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas.pdf>. Acesso em 02 mar. 10.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em 03 fev.10.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Traduzido por Juan Jesús Zaro. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RIVILLA, R. G. Directrices del Consejo de Europa: El Marco común europeo de referencia para la lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I.S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p. 619-641.

ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RODRÍGUEZ, M. F.. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros, 2005.

SAMOVAR L., PORTER R., STEFANI L., *Communication Between Cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma perspectiva para ensinar e aprender uma língua no diálogo de culturas*. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP, 2005.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SERRANO, G. P. *Investigación Cualitativa – Retos e Interrogantes – I Métodos*. Madrid: La Muralla, 1994.

SERCU, Lies. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Org.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 254-299.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 73-102.

SILVÉRIO, A. Filme: realidade ou ficção, (2009). Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/silverioficcaoedoc.htm>>. Acesso em: 14 set.2009.

SOUSA, G. N. *Entre língua de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Dissertação (Mestrado) FFLCH – USP – Deptº de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana. São Paulo, 2007.

SPRADLEY, James P. *Participant Observation*. Fort Worth: HARCOUT Brace College Publishers, 1980.

STEVICK, E. W. La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 63-76.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p.7-72.

YOUNG, R. Sociolingüística de la adquisición de segundas lenguas. In: PRESTON, D.R.; YOUNG, R. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Trad. Francisco Moreno Fernández. Arco Libros, S.L.Madrid, 2002. p.17-38.