



Mediação Cultural e Interculturalidade no Ensino de Línguas

André Stefferson M. Stahlhauer

Gisele Tyba M. R. Orgado

Priscilla Lopes d' El Rei

Orgs



**MEDIAÇÃO CULTURAL E INTERCULTURALIDADE
NO ENSINO DE LÍNGUAS**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

André Stefferson Martins Stahlhauer
Gisele Tyba Mayrink Orgado
Priscilla Lopes d'El Rei

ORGANIZADORES

**MEDIAÇÃO CULTURAL E INTERCULTURALIDADE
NO ENSINO DE LÍNGUAS**



Catu, BA

2022

© 2022 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
https://www.editorabordogrena.com
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Arte da capa: Tiago Rodrigues
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Anderson de Almeida Santos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

M489

Mediação cultural e interculturalidade no ensino de línguas: [Recurso eletrônico] / Organizadores André Stefferson Martins Stahlhauer; Gisele Tyba Mayrink Orgado; Priscilla Lopes d'El Rei. – Catu: Bordô-Grená, 2022.

2184 kb 179fls.il:color

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-97-0

1. Interculturalidade. 2. Docência. 3. Línguas estrangeiras. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 407.306

CDU 40.7/30

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	9
<i>Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão</i>	
O PAR LÍNGUA E CULTURA EM ALGUMAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: SUJEITOS, GÊNEROS E TEXTOS	15
<i>André Stefferson Martins Stablhauer</i>	
PARA ALÉM DA LÍNGUA: O USO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE PLE	30
<i>Gisele Tyba Mayrink Orgado e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão</i>	
MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PARA TRADUTORES: A LITERATURA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL, REFLEXÕES TEÓRICO- PRÁTICAS	50
<i>Priscilla Lopes d' El Rei</i>	
MEDIAÇÃO CULTURAL, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS – INTERCONEXÕES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS	62
<i>Priscilla Lopes d' El Rei e André Stefferson Martins Stablhauer</i>	
PEDRA NO SAPATO OU MAMÃO COM AÇÚCAR? FRASEOLOGISMOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL	75
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	

“AQUÍ TOCA CAMELLAR”: EL USO DE ZOÓNIMOS COLOMBIANOS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LE	98
<i>Gabriel Amancio de Oliveira e Cláudia Cristina Ferreira</i>	
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ALEMÃ PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS (LAOE) NA MODALIDADE ONLINE	111
<i>Greice Bauer e Alain-Philippe Durand</i>	
ASPECTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS IMATERIAIS	124
<i>Patricia Massarute Pereira Polinski</i>	
ARQUETIPICIDADE, TYPICALIDADE E TROCA DE SENTIDO ENTRE MODALIDADES SEMIÓTICAS	139
<i>Ronaldo Lima e Gisele Tyba Mayrink Orgado</i>	
PORTUGUÊS PLURICÊNTRICO E APRENDIZAGEM GLOBAL	155
<i>Vanessa Domingues Silva</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	174
SOBRE OS ORGANIZADORES	177

APRESENTAÇÃO

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Universidade Federal de Santa Catarina

Para iniciar esta introdução trago à baila um excerto de um trabalho de Carcedo González (1998) no qual esse autor mostra, com mestria, o que os professores e pesquisadores que atuam no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas não maternas acabaram entendendo ao longo dos anos, ou seja, que os padrões de comportamento vigentes em cada contexto linguístico cultural específico não podem ser deixados à margem das aulas de línguas se o que se pretende é ensinar e oferecer condições para a aprendizagem consequente de qualquer língua estrangeira:

Junto a aquellas actividades inherentes a la naturaleza humana que toda lengua natural siente como distinciones conceptuales necesarias y dota, por tanto, de expresión lingüística -de fácil solución cuando se trata de hechos relacionados con la experiencia cotidiana (nacer, vivir, alimentarse, dormir, salir, entrar, morir, etc.); con mayores dificultades cuando son resultado de procesos más complejos, con superiores niveles de abstracción (expresión de lo posible, grado de proximidad o lejanía de la realidad a la que se alude, aspecto perfectivo o imperfectivo de las acciones, etc.)-, existen en los pueblos ciertas formas de actuación —costumbres, ritos, gestos- que les son propias y que no aparecen en otras culturas. Esos actos, dotados habitualmente de expresión lingüística, compartidos por una mayoría —“patrones de comportamiento”-, o, al menos, identificados en su forma por los miembros de esa comunidad lingüística o cultural, son con frecuencia motivo de malinterpretaciones, equívocos y perplejidad -cuando no de escándalo y de crítica- entre quienes procediendo de otro ámbito cultural se enfrentan a ellos. De ahí la importancia que el componente cultural desempeña en el estudio de lenguas extranjeras. (CARCEDO GONZÁLEZ, 1998, p. 165)

Ao som dessa citação, que, em minha opinião, espelha de maneira singular toda a complexidade que foi sendo consolidada ao longo do tempo no contexto das pesquisas relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas não

maternas e no das salas de aula provou haver uma relação intrínseca e inequívoca entre a língua e a cultura.

Voltando no fio da história, pode-se tomar como ponto de partida as propostas pioneiras de Byram (1989) e de Kramersch (1993), que indicaram a cultura como elemento capital do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras. Pode-se, também, retomar a ocasião em que Dell Hymes (1972) propôs o conceito de ‘competência comunicativa’, posteriormente retomado e melhor definido por Canale e Swain (1980), que mencionaram entre outros componentes, a ‘subcompetência sociolinguística’ como componente da ‘competência comunicativa’. A subcompetência sociolinguística revela que o emprego adequado de qualquer língua exige dos participantes de uma interação linguística um comportamento adequado ao contexto em que dito processo interativo acontece. Naturalmente, como bem sabemos, vários foram os estudiosos de áreas diferentes, embora complementares como a Sociolinguística, a Pragmática, a Etnografia da Comunicação e a Psicolinguística, entre outras, que ofereceram contribuições inequívocas que foram consolidando o pressuposto de que diferentes aspectos culturais formam subsídios no interior de cada sociedade que constituem componentes inerentes às línguas, razão pela qual devem ser tidos em conta nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, exigindo a previsão e a inclusão de conteúdos que envolvam conhecimentos mútuos das línguas envolvidas em cada processo interativo, relativos a costumes, convenções sociais, etc., os quais, em conjunto com os elementos linguísticos propriamente ditos, fomentem o desenvolvimento de uma consciência intercultural, de modo que já não basta a simples oferta de informação sobre dados históricos, políticos, geográficos ou até folclóricos, mas de dados extraídos de contextos linguísticos reais retirados de contextos vivenciais cotidianos.

Nos textos reunidos na presente coletânea o fulcro vem a ser a discussão da presença da cultura em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas. Por exemplo, no capítulo intitulado «*O par língua e cultura em algumas práticas de ensino de português língua adicional: sujeitos, gêneros e textos*», André Stefferson Martins Stahlhauer expõe, teórica e metodologicamente, o trabalho que vem exercitando em sua prática docente em torno da questão que abrange a cultura como práticas sócio-históricas simbolizadas e materializadas na e pela língua,

envolvendo em seu relato exemplos práticos baseados na instrumentalização de gêneros e textos no contexto de práticas de ensino.

No capítulo intitulado «*Para além da língua: o uso de expressões idiomáticas e aspectos culturais no ensino de PLE*», Gisele Tyba Mayrink Orgado e Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão desenvolvem uma discussão em torno de três elementos: tradução, interculturalidade e o ensino de língua estrangeira. O que as autoras pretendem mostrar é que por terem surgido como reflexo de contextos culturalmente marcados, as expressões idiomáticas refletem visões específicas de mundo, aos quais subjazem costumes, valores, atitudes sociais específicas que demandam esclarecimentos sobre o seu significado. Ocupando-se especificamente de expressões idiomáticas da língua portuguesa no contexto do ensino desse idioma como língua estrangeira, as autoras propõem o emprego da tradução interlinguística e intercultural, tendo como público-alvo estudantes de português que são falantes de inglês como língua materna.

Priscilla Lopes d' El Rei, no capítulo intitulado «*Mediação cultural no ensino de língua para tradutores: a literatura como mediação cultural, reflexões teórico-práticas*», relata como conduziu seu curso de mediação cultural e de como levou a cabo uma atividade de ensino no qual tomou textos literários redigidos em língua portuguesa com aprendentes desse idioma, a fim de aprofundar seus conhecimentos culturais.

No capítulo intitulado «*Mediação cultural, cultura e ensino de línguas – interconexões e diálogos possíveis*», Priscilla Lopes d' El Rei e André Stefferson Martins Stahlhauer apresentam uma discussão dos termos 'cultura', 'mediação cultural' e 'ensino de línguas', colaborando para um melhor entendimento do papel da cultura no ensino de línguas não maternas.

Cláudia Cristina Ferreira, no capítulo intitulado «*Pedra no sapato ou mamão com açúcar? Fraseologismos no processo de ensino e aprendizagem de espanhol*», dá destaque à importância da aprendizagem de fraseologismos no contexto de ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional como fundamento de uma competência comunicativa aprimorada tanto para aprendizes dessa língua como para docentes que ministram o ensino de tal idioma.

No capítulo que tem por título «*Aquí toca camellar: el uso de zoónimos colombianos en las clases de español como LE*», Gabriel Amancio de Oliveira e

Cláudia Cristina Ferreira discutem tópicos envolvidos no ensino dos fraseologismos que envolvem nomes de animais, no contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira, englobando questões linguísticas e culturais.

Greice Bauer e Alain-Philippe Durand, autores do texto intitulado «*Ensino e aprendizagem de língua alemão para objetivos específicos (LAOE) na modalidade online*», debruçam sobre vários aspectos relacionados aos deslocamentos populacionais de brasileiros em busca de melhores condições de vida em países da Europa, incluindo a necessidade de uma formação em língua alemã mais completa e direcionada culturalmente, para uma melhor inserção do indivíduo no ambiente de trabalho.

No texto «*Aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira a partir dos patrimônios culturais imateriais*», Patricia Massarute Pereira Polinski dá destaque aos aspectos culturais de países falantes de espanhol a partir de elementos que foram tombados pela UNESCO como Patrimônio Imaterial da Humanidade, propondo atividades que pretendem motivar o estudo do idioma a partir da valorização das tradições e heranças culturais dos países que envolve no trabalho.

Ronaldo Lima e Gisele Tyba Mayrink Orgado partem da defesa de que existem mais semelhanças que diferenças entre as línguas e as culturas, com base na argumentação de ideias tomadas de Jung e de Lakoff, no texto intitulado «*Arquetipicidade, tipicidade e troca de sentido entre modalidades semióticas*».

Por fim, Vanessa Domingues Silva, autora do texto intitulado «*Português pluricêntrico e aprendizagem global*», encerra a coletânea de textos ao tomar por base pressupostos teóricos dos Estudos Culturais refletindo que, na maioria dos casos, a promoção do ensino do português como língua estrangeira e segunda língua em diversos países cujo número de imigrantes de países falantes de português é grande, não apresenta uma abordagem pluricêntrica apropriada no ensino do idioma.

Recomenda-se enfaticamente a leitura do conjunto de textos reunidos nesta coletânea como uma forma de enriquecimento da temática que interliga língua e cultura como base do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS:

- AREIZAGA, E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14 (2): 161-175, 2002.
- BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47, 1980.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto. Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de lengua. In: A. Celis; J. R. Heredia (Coords). *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p. 165-173.
- HYMES, D. On communicative competence. In: J. B. Pride; J. Holes (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972. p. 269-29.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: A. J. Singerman (Ed.) *New integration of Language and Culture*, Middlebury, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Inc, 1988. p. 63-88.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.

NOTA DOS ORGANIZADORES

O extralingüístico, isto é, as práticas socioculturais representadas nos materiais utilizados nas mais variadas práticas docentes, está em voga nas discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas. Colocá-lo em prática torna-se bastante desafiador, principalmente em função de determinados contextos de ensino, pois temos que estabelecer estratégias para adequar e alinhar alguns fatores, como: situação de não-imersão, contexto formativo e de ensino de Língua Estrangeira/Adicional, entre outros. Por esta razão, pensamos na necessidade de assumir este fato como essencial para o aprendizado, ressaltando a importância de considerar o funcionamento e a natureza da língua/linguagem como histórico e sociocultural, sobretudo no que tange aos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, o professor de língua estrangeira deve atuar como facilitador, em um processo de mediação entre falantes, sujeitos inscritos em línguas e culturas diversas.

Considerando que o processo de aprendizagem de uma língua se realiza em concomitância ao de socialização e, portanto, de inscrição e des-identificação em culturas e histórias, este livro propõe trazer à luz uma reflexão sobre a multiplicidade da relação língua-cultura e como ela pode ser articulada no ensino de línguas de maneira efetiva.

E é com grande satisfação que organizamos esta coletânea de textos de pesquisadores brasileiros, estudiosos da área de ensino de línguas estrangeiras e suas culturas, que, em suas pesquisas e práticas, buscam refletir sobre «Mediação Cultural e Interculturalidade no Ensino de Línguas».

André Stefferson Martins Stahlhauer

Professor e Leitor na Université Clermont-Auvergne

Gisele Tyba Mayrink R. Orgado

Professora leitora e Teaching Fellow na Universidade de Birmingham

Priscilla Lopes d'El Rei

Professora Leitora na Universidade Autônoma de Barcelona

CAPÍTULO 1

O PAR LÍNGUA E CULTURA EM ALGUMAS PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: SUJEITOS, GÊNEROS E TEXTOS

André Stefferson Martins Stahlhauer

APRESENTAÇÃO

Pretendemos, neste texto, fazer um relato de experiências que contém, ainda, discussões teóricas sobre como vimos trabalhando com o par conceitual *língua e cultura* e ao elencarmos algumas práticas de ensino curriculares, isto é, desenvolvidas a partir do planejamento e do balizamento de um conteúdo planejado institucionalmente a ser cumprido com finalidade geral ou específica a ser atingida, e extracurriculares, que se deram em diversas formas de atuação como professor em quadro formativo de profissionais da língua e também em cursos de línguas, notadamente de Português Língua Estrangeira/Adicional. Pretendemos, com isso, mostrar alguns exemplos de atividades baseadas em materiais-fonte selecionados de modo a contemplar os itens língua e cultura, de um modo específico, isto é, considerando-os como práticas sócio-históricas de sujeitos, afim de contemplar não só habilidades formativas, ou seja, com vistas na formação de um profissional da língua, mobilizando, mesmo que de forma tácita¹, conceitos, metalinguagens, mas também com vistas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas, interacionais e, de alguma maneira, interculturais. Pretendemos, além disso, contemplar não apenas uma demanda do tempo presente por um ensino de línguas mais contextualizado, ou seja, que aborde a língua e componentes culturais, conforme o uso da expressão em Claire Kramsch (1996), de modo a extrapolar a separação dos itens em língua e cultura, mas que os considere, a partir de sua imbricação e dependência, como um complexo de práticas sócio-históricas que vão se materializando em práticas de interação dos sujeitos falantes, no sentido

¹ Visto que os conteúdos podem ser retomados em outros cursos de forma mais sistemática e exaustiva.

de falante de língua(s) x ou y, incluindo, portanto, as modalidades orais e escritas, simbolizadas em processos de leitura e escrita, nos gêneros, que configuram as esferas de utilização da linguagem, conforme a definição de gênero em Mikhail Bakhtin (2000).

Dito de outro modo, o que pretendemos aqui, é elencar um conjunto de práticas que possibilitam, de forma mais ou menos sistemática, o trabalho com os gêneros e os textos, sem prescindir do trabalho com as habilidades linguísticas, e das instâncias discursivas necessárias e constitutivas de seus processos de produção e circulação, a depender dos objetivos e do foco das atividades, instaurando, assim, momentos de acesso e contato com materiais-fontes que fazem circular os textos autênticos em outra esfera que não é a sua originalmente, mas que promovem, de alguma maneira, seja em finalidade, seja em tipo de linguagem ou discurso, uma retomada dessa esfera em âmbito do ensino de português. Nesse sentido, encaminhamos algumas sugestões sobre algumas formas possíveis de trabalho com língua e cultura, que se dão como momentos para oportunizar uma prática de leitura e escrita, como uma prática de letramento crítico, inclusive, com base em abordagens sociointeracionista, comunicativa e acional, isto é, com atividades baseadas em tarefas, quando for o caso, a partir das quais, de algum modo, fazemos movimentar os lugares de autor e leitor nos processos de produção de textos, prática que também podemos considerar, como cultural.

OS OBJETOS LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste item faremos um breve panorama sobre o modo como vimos considerando o par língua e cultura em práticas de ensino, tendo como foco e fundamento, para tanto, a noção de língua como objeto do conhecimento formulado no campo dos estudos linguísticos e outras noções e conceitos aí implicados, como exterioridade, sujeito, história, gênero e texto.

Já há muito, desde o que podemos considerar a era pós Curso de Linguística Geral, e a despeito das controvérsias que possam gerar as expressões *Linguística estruturalista* e *Linguística saussuriana*, podemos afirmar que o objeto língua não é concebido, nos estudos linguísticos, como um sistema fechado ou mero instrumento de comunicação. Para esta breve explanação

panorâmica, podemos tomar como ponto de partida para as discussões sobre essa afirmação, a tese de Émile Benveniste sobre a subjetividade na linguagem.

Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso realmente que seja com um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2006, p. 285)

Em sua teorização sobre a enunciação, Benveniste discute primorosamente, entre muitos outros pontos das teorias sobre a(s) língua(s), a teorização da arbitrariedade do signo e, podemos interpretar, sobre o lugar da língua nos fatos da linguagem, tal como posta no Curso de Linguística Geral, e afirma que um elemento não pode ser concebido sem o outro, porque a língua constitui a forma material da linguagem. Em suas teorizações sobre a subjetividade na linguagem, o autor afirma que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”.”(BENVENISTE, 2006, p. 286). Além disso, o autor afirma que é, a partir dessa referência, a intersubjetividade, que se marcam na e pela língua/linguagem, como instância do discurso, o espaço e o tempo².

Além de Benveniste, podemos fazer menção às discussões sobre uma linguística do enunciado, em Oswald Ducrot (1987), para quem, além do sujeito, categoria da língua, o enunciado é um evento histórico, tratando do

² Ver o texto O aparelho formal da enunciação, em Problemas de Linguística Geral II.

funcionamento das formas das línguas, em sua função e ordem, como atreladas ao fio da história.

Podemos apontar, ainda, as perspectivas teórico-metodológicas de outros autores, como Michel Pêcheux³ e Mikhail Bakhtin⁴ (2003, 2006), dois filósofos da linguagem que tratam, a partir de perspectivas teóricas alinhadas, porém distintas, mais em época do que em teor, das inscrições da língua na história e sobre as marcas da história e da ideologia, e por deriva, do histórico e do ideológico, na língua, isto é, o próprio semântico. Ademais, podemos indicar, mesmo que de modo tácito, as formulações sobre a relação língua e contexto de uso, no funcionalismo e na pragmática.

Dessa forma, podemos considerar, de algum modo, que todas essas discussões e “inclusões” determinaram teórico-metodologicamente a discussão e o desenvolvimento de abordagens e métodos de ensino de línguas, fazendo com que chegassem a abranger e a contemplar esses outros fatores tidos como exterioridade da linguagem, quais sejam: o sujeito e a história, mesmo que em práticas científicas distintas⁵, inclusive como espírito do tempo acadêmico, institucional.

E é por essas macro vias que a(s) (noções) de cultura(s) se insere(m) no interior dos estudos da língua/linguagem, sobretudo quando, ao extrapolar as noções essencialistas e etnocentristas de identidade, povo e nação⁶, esses objetos são tomados pelos campos da didática do ensino de línguas e Linguística Aplicada, pela necessidade de se atrelar⁷ o ensino, ou seja, as maneiras pelas quais se dão os processos de “transmissão” de conhecimento

³ Em Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.

⁴ Em Marxismo e filosofia da Linguagem e sobretudo em A Estética da Criação verbal, em que o autor fundamenta, ao menos nas traduções mais aceitas institucionalmente no ocidente, a noção de gênero interpretada nas propostas, bases, quadros, diretrizes de programas e avaliações de ensino de línguas em diversas modalidades, materna (!), primeira, segunda, estrangeira, e mais recentemente, adicional.

⁵ A Linguística em âmbito analítico, na elaboração de construtos teórico-metodológicos que explicassem o funcionamento e a ordem da língua, e, nos campos da Didática do ensino e da Linguística Aplicada, a instrumentalização do objeto língua para o ensino, e no caso do ensino de português brasileiro, a sua instrumentalização para o ensino no Brasil e no exterior.

⁶ Pois a noção de cultura estabelecesse-se também no interior das Ciências Sociais, instaurando, inclusive, o campo acadêmico dos estudos culturais, conforme demonstram os estudos de Denny Cucho (2002).

⁷ E de se dar a ênfase necessária à língua, ao linguístico, ao histórico, e à intersubjetividade.

sobre a língua e seu funcionamento, à aprendizagem⁸, fundamentando, pois, os processos de ensino e aprendizagem de línguas, no funcionamento sócio-histórico da linguagem e levando em conta as necessidades do aprendiz, o interlocutor, nesse processo. O objeto língua, então, deixa de ser mero instrumento, simulacro ou produto de comportamentos de um povo, de uma nação – “para a” e “de” inclusão ou ascensão social, para aquisição de conceitos ou conhecimentos, para a atividade de tradução, e, ainda, metalinguagem ou classificação de uma lógica do pensamento humano, como considerado na tradição gramatical e neogramatical, para ser instrumentalizada como, podemos assim afirmar, materialidade das relações entre falantes de uma língua-processo.

Os avanços teóricos em relação ao objeto língua e sua definição em função de seus falantes, assim, caracterizam uma outra maneira de tratamento do espaço de ensino, configurando, por isso, outras formas de tratamento do espaço/tempo simbólico e material da sala de aula, especialmente no que tange às línguas estrangeiras ou adicionais. Como consideram em certa medida Homi Bahbha (1992), ao definir o espaço de ensino como terceiro espaço, um espaço que põe em diálogo intersubjetividades e lugares preconcebidos e pessoais, e Claire Kramsch (1996), ao tratar do componente cultural na língua, e então, ao requerer o abandono da tradicional dicotomia entre o universal e o individual, *the universal and the particular*⁹, privilegiando o especial, o *particular*, como uma plataforma de diálogo e de realinhamento das diferenças entre as culturas bases¹⁰ e a alvo. Assim sendo, o espaço de ensino passa a ser um espaço-tempo para oportunizar o contato, a partir de movimentos de interpretação de ambos os lados, o professor ao buscar, selecionar, escolher os materiais-textos, ao manejá-los, ao atribuir-lhes referência e função, estabelece o ponto de contato para o diálogo entre falantes da língua-alvo, como um momento para o encontro entre as culturas e as identidades tidas como base e a língua/cultura-alvo.

⁸ Especialmente quando consideramos o papel da aprendizagem, no decorrer dos processos de desenvolvimento, a partir do socio interacionismo, em Vygotsky.

⁹ Em *The cultural component of Language teaching*, O componente cultural do ensino de línguas.

¹⁰ Preferimos o termo base, ao termo nativo, para explicitar os processos que fundam as identidades, e, por deriva, as culturas, na e pela língua, em vez do termo cultura nativa, *native*, empregado em Claire Kramsch (1996).

É também neste ponto, a partir da exterioridade, que se alinham aos estudos linguísticos e do ensino de línguas, os estudos do texto, como unidade de sentidos, a despeito da vontade, do estilo e das inspirações de um autor, trazendo à tona também, a produção e a circulação dos discursos em construções de efeitos finitos, que comunicam, atingem uma função social, interpelam sujeitos, instruem, proíbem, isto é, que organizam simbolicamente a vida social, nas sociedades da informação, global. E é nesse movimento entre as unidades da linguagem, da palavra ao discurso, ou melhor das palavras, já termos em seu uso e emprego geral e específico, nos discursos e nos textos, que emerge o funcionamento da(s) língua(s) no e para o ensino e sua imbricação à noção de cultura, se dá como um produto dessas relações entre sujeitos - e daí, podemos inferir, advém a noção de interculturalidades. Nesse sentido, a noção de cultura emerge, a partir dessas abordagens, e em nossa prática, como um artifício da língua, em seu funcionamento, para as práticas sócio-históricas que apresentam certas regularidades entre sujeitos que devem ser percebidos nos processos de leitura, autoria e produção.

CONTEXTOS, PRÁTICAS E MATERIAIS DE ENSINO

Neste item, faremos uma apresentação dos contextos e das modalidades de ensino que balizaram as atividades propostas. Os trabalhos aqui demonstrados foram desenvolvidos em contexto de ensino acadêmico-universitário de três formações de profissionais da língua¹¹ e também em cursos de línguas¹², com vistas a contemplar, nesse sentido, não só o desenvolvimento das habilidades interacionais, linguístico-comunicativas, a partir do trabalho de leitura e escrita de gêneros cotidianos, mas também o trabalho com habilidades intelectuais/conceituais, formativas de especialistas, com atividades que oportunizaram o contato com diversos elementos das práticas culturais

¹¹ Os cursos oferecem formação equivalente à de licenciatura e bacharelado em Letras – Português Língua Estrangeira/Segunda Língua, no Brasil, de Línguas Estrangeiras, com formação dupla português e inglês, com foco em profissionais do marketing, relações internacionais, entre outras atuações do campo aplicado, e um curso em âmbito de Estudos Internacionais Europeus – Português.

¹² Como curso de português, em âmbito de cursos de “línguas vivas”, conforme designação do próprio centro que o oferta.

brasileiras, como a música, a culinária, o cinema, as práticas científicas e artísticas.

É importante salientar que este contexto de ensino apresenta uma especificidade em relação ao público-alvo, sobretudo, nos cursos do quadro formativo, que é o fator herança, em línguas e culturas em português, de grande parte dos estudantes, uns tendo nascido e tendo sido parcialmente escolarizados no país da origem da herança e depois, mas ainda na infância, migrado, e outros já tendo nascido no país “estrangeiro” de ensino, sendo bilingues ou não. O mais interessante é que muitos se autodeterminam como pertencentes às duas culturas, enquanto outros, a apenas uma delas, isso, independentemente de serem cidadãos do país onde nasceram, cresceram e estudaram. Nesse sentido, uns têm mais proximidade e contato com os hábitos e histórias do (já) outro país e outros, com menos contato, mas com muita motivação para o reestabelecimento dos laços. Do mesmo modo, podemos avaliar, como se dá a relação com a língua, imaginário e práxis. Alguns têm mais contato com a família no país de origem, têm parentes e mantém relações estreitas, falam a língua com frequência, outros compreendem, mas não falam e outros, nem uma habilidade, nem outra. Por isso, dentro dos quadros de matérias, são ofertadas disciplinas para estudantes iniciantes e não iniciantes até o fim do segundo ano de graduação. Além disso, são ofertados, para um dos cursos do quadro formativo, cursos de reforço para os estudantes iniciantes, de modo a incentivá-los e a motivá-los a se manterem na formação e a garantir, também, níveis de proficiência para o momento em que forem realizar experiência no exterior e para o início das atividades profissionais, em estágios, ou para a sequência dos estudos em nível de mestrado. Ademais, existe todo o quadro de disciplinas que foca mais nos percursos de profissionalização mais específicos para cada formação.

E, nesse sentido, as atividades propostas sempre vão se moldando e se adaptando a esse público, de modo a abranger as particularidades e, portanto, as necessidades dos estudantes. E é dessa maneira que se faz necessária uma prática docente crítico-reflexiva, responsiva e responsável, dialógica, que faça imbricar língua e história, ou seja, o linguístico e o histórico, no entorno das práticas de languageiras.

O quadro a seguir traz um recorte das unidades didáticas e contém o nome do curso, o material-fonte, a atividade foco, o gênero, o denominado

aspecto cultural, recurso linguístico e produção, quando for o caso. No apêndice, também elencamos de forma mais detalhada, em algumas imagens, as três primeiras atividades.

Quadro 1: elenco de atividades

Atividades curriculares	
Proposta 1 - Apresentação e contato com a música Eduardo e Mônica e a história dos personagens.	
Nome do curso	Curso de Reforço (Formação em Línguas Estrangeiras Aplicadas-Português e Inglês)
Material-fonte	Letra da música Eduardo e Mônica, da banda Legião Urbana, o texto Conheça o casal que inspirou o filme Eduardo e Mônica, da Folha de São Paulo, o trailer do filme Eduardo e Mônica, no Youtube.
Atividade foco	Atividade de produção oral em grupos: grupo 1. Apresentação da história contada na música. Grupo 2. Apresentação da história do casal que deu origem à música. Grupo 3. Contextualização e atualização da história do casal atualmente.
Gêneros	Narrativas e apresentações
Aspectos culturais	Cultura midiática, nomes de bandas brasileiras, título e história da música tema, gírias e regionalismos presentes na música.
Recurso linguístico	Prática e revisão de verbos no pretérito perfeito e imperfeito e alguns advérbios de tempo.
Proposta 2 - Sensibilização e contato com receitas e produtos brasileiros	
Nome do curso	Expressão Oral e escrita 2 (Para as 3 formações em português).
Material fonte	Receita de Pão de queijo, do Programa Terra de Minas, canal do Youtube https://youtu.be/GTQJP6RsaIE , vídeo e texto escrito da receita na descrição) e receita escrita de bolo de cenoura
Atividade foco	Atividade de gramática em uso, Produção oral e escrita de receitas, receitas interculturais (Brasil, França, Portugal, Angola)
Gêneros	Receitas
Aspectos cultural	Cultura alimentar brasileira. Vocabulário (queijo canastra, mineiro, ovo caipira) e regionalismos do Brasil (Quitutes, quitandas, entre outros).
Recurso linguístico	Formas do imperativo e infinitivo em textos de procedimentos, de organização e injunção.

Proposta 3 - Contato com Títulos do Cinema Ibero-americano, com foco em cinema brasileiro.	
Nome do curso	Curso de português, nível B2 e Preparatório para o Celpe-Bras.
Material fonte	Trailers dos filmes, filmes escolhidos pelos estudantes.
Atividade foco	Escrita de um cartaz de apresentação de uma amostra de filmes e de um resumo de um filme.
Gêneros	Resumo, resenha de filmes, cartaz de apresentação
Aspectos culturais	Títulos dos filmes, vocabulário geral e específico do campo das artes cinematográficas
Recursos linguístico	Conjunções, locuções conjuntivas conclusivas, finais, de contraste (adversativas e concessivas)
Atividades extracurriculares	
Proposta 4 - Ao vivo nos cursos – Reflexões sobre práticas de ensino e aprendizagem de língua e cultura brasileiras em diversos contextos.	
Público-alvo, finalidade, objetivos	Foco em duas disciplinas, uma em nível formativo de profissionalização na graduação, Análise e preparação de materiais de língua e civilização, e outra, para o mestrado um curso de Português, língua operacional, cujo foco era a leitura e o contato com os gêneros e a produção de textos em divulgação científica e cultural.
Aspectos culturais	Práticas científicas brasileiras, cultura acadêmica, patrimônios materiais e imateriais brasileiros.
Produções	Diálogo, debate, perguntas e respostas com os apresentadores
Proposta 5 - Visita às embaixadas - para todas as formações, dentro de projeto pedagógico financiado pela unidade de ensino -	
Público-alvo, finalidade, objetivos	Foco no contato e sensibilização dos estudantes para o acervo de artes em geral, literatura, arquitetura dos prédios.
Aspectos culturais	Títulos das obras, tipos das obras Pinturas, fotografias, esculturas, artesanato, entre outros.
Produções	Conversa com o Embaixador. Além de oportunizar as interações espontâneas, os estudantes tinham uma tarefa de produzir um

	depoimento sobre as visitas a partir de um questionário enviado pelo professor.
--	---

O ponto que levantamos ao trazermos esses casos, como uma amostragem das ações empreendidas nessas atividades de ensino de português em contextos diversos, é o modo elas se dão como formas de entrada, fontes e oportunidades de sensibilização e consolidação de práticas linguageiras, em português, imbricando, conforme já dito anteriormente, os objetos língua e cultura, em processos sócio-históricos simbolizados nas produções textuais e nos gêneros, ou seja, como esferas da atividade humana.

É importante salientar que, para o empreendimento das atividades, nos fundamentamos nos conceitos e nos objetos gêneros e textos, de modo a considerá-los, o primeiro como esfera simbólica e material da atividade de linguagem, conforme a definição em Bakhtin (2000), e o segundo, os textos, tal como define Eduardo Guimarães (2011), como unidade de sentido tomada em transversalidade e não apenas como segmentação, conjunto de frases. Ou seja, para o trabalho com gênero consideramos a sua relativa estabilidade, no seu processo de escrita, nos seus modos de circulação, e os textos, como suas formas com efeitos finitos, embora inacabados, de representação em tipos mais estáveis, sob as formas de textos acadêmicos, escolarizados ou cotidianos. Para ambos os conceitos é importante que se considerem os processos e lugares de autoria e leitura, em amplo sentido, ou seja, os lugares sociais que fundam e sustentam a ordem e a organização ali construídas. E esse também é um trabalho que traz à tona, o par língua e cultura, pois ele se dá nos modos de interpretação dos sujeitos expostos e envolvidos nesses processos.

O trabalho com o par imbricado em língua e cultura nessas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, portanto, emerge de modo a permitir que esses materiais se tornem, também, fontes, e não apenas instrumentos de e para o ensino de português, o que permite, ainda, que ele também seja, necessariamente, uma referência, pois, assim, o conteúdo deixa de ser um mero pretexto, mera contextualização das estruturas linguísticas, para adquirir o status de referência de práxis e conhecimento linguístico, isto é, para ser material, fundamentação e modelo, uma instância na passagem entre os sentidos de práticas entre sujeitos, em seus movimentos analíticos de descrição e de interpretação, e, por isso, de interação entre leitura e autoria, objetividade e intersubjetividade em processo, no trabalho com os textos. Esse movimento,

possibilita, por conseguinte, o trabalho de encontro com usos, regularidades da língua, com formas de dizer, de modalizar, designar, expressar, de passar de uma forma mais privilegiada socialmente para uma mais comum e simples de dizer, entre outros processos discursivos, e também de designar, nomear, ressignificar práticas languageiras de maneira autônoma, multilateral, em uma língua adicional, outra que a “dele” de base.

CONSIDERAÇÕES

Realizamos, com isso, um encaminhamento de alguns exemplos de atividades sobre o modo como as práticas sócio-históricas entre sujeitos falantes, que é o próprio modo como compreendemos o entrelaçamento entre os objetos língua e cultura, a partir de seus lugares historicamente constituídos como professores e estudantes/aprendentes, vão configurando os movimentos de ensino e aprendizagem a partir da futuridade latente no próprio gesto de leitura dos materiais propostos.

A partir da realização de atividades baseadas em tarefas de produção e escrita mais ou menos sistemáticas, ou seja, mais ou menos determinadas pelos modos como são empreendidas em âmbito curricular ou extracurricular, entendemos que elas produzem derivas, nas formas de repetição ou, em certos casos, ressignificação das práticas languageiras ali empreendidas, conferindo-lhes, por sua vez, os lugares de interlocução e interação nas práticas de ensino, e para muito além de uma contextualização de estruturas linguísticas, o lugar da aprendizagem, operacionalizando, assim, - e exceto o caso das visitas às embaixadas, cuja finalidade foi muito mais conceitual, de prática linguística e intelectual, uma forma de sistematização de regularidades a partir de seus funcionamentos nos gêneros.

Dessa maneira, o modo como vimos trabalhando, alinhados não só aos parâmetros de ensino de português no exterior¹³, mas tendo como fundamento uma perspectiva sócio-histórica, e política, do funcionamento da língua/linguagem no sentido de que os processos que envolvem o par língua e cultura, são práticas languageiras, sempre já processos entre sujeitos e que funcionam em um movimento de inscrição nessas instâncias tidas como

¹³ Levando em conta ainda o aparato teórico-metodológico do Celpe-bras como elemento recursivo/retroativo para o ensino de português.

práticas didático-pedagógicas de leitura, análise, seleção, implementação, autoria e produção, conferindo destaque e relevância para a prática de seleção e produção de materiais de ensino.

Assim sendo, o par língua e cultura é mobilizado de modo a considerar o segundo elemento como um artifício do primeiro. Dito de outro modo, o componente cultural tem sido, nesses trabalhos elencados e empreendidos nessa discussão, uma esfera do funcionamento simbólico e material de língua(s) forjada no trabalho de sujeitos falantes, autores e leitores, que se inscrevem em lugares sociais específicos de dizer, isto é, em formas de esferas de utilização da linguagem, os gêneros e os textos, simbolizadas em cenas enunciativas, conforme o conceito em Guimarães (2002), em que os falantes, a partir desses lugares sociais de dizer, movimentam-se em tipos e estilos, sob a forma de narração, argumentação, opinião, instrução, descrição, entre outras formas de funcionamento do simbólico nos textos.

A partir de uma perspectiva sobre a língua enquanto inscrita em processos simbólicos complexos, que definem sua ordem e funcionamento histórico, político e social que instrumentalizam suas formas de distribuição aos falantes, seja como língua nacional, oficial, estrangeira ou adicional, como objetos de políticas de ensino, difusão e divulgação, empreendemos esses trabalhos, em consonância com as abordagens e métodos, como em Dell'Isola (1997, 2001, 2007), que têm fundamento no trabalhos com textos e nos gêneros. Observa-se aí, então, que a noção de cultura vai adquirindo um estatuto de consubstancialidade e concomitância, ao do funcionamento da língua e do discurso, ou seja, a noção de cultura enquanto prática regular, social e histórica de grupos, povos, nações, está contido no trabalho dos sujeitos, falantes, na e pela língua. Nesse sentido, é preciso diferenciar esta prática de uma visão de cultura essencialista, etnocêntrica, como aponta Edleise Mendes (2015), e acrescentamos, pragmática e sociologista, em que se divide a práxis de conhecimento, isto é, quando de um lado se privilegia o estudo da língua em atividades focadas em estruturas, tempos verbais, em expressões, da gramática em uso, e mesmo o trabalho com vocabulário, com foco apenas em definições ou traduções dos termos e no outro polo, ações, em complemento, que mobilizam itens ou produtos culturais tidos como mais tradicionais, como dança, teatro, ópera, futebol, ou até mesmo, com a promoção de eventos literários, contação de histórias, entre outros.

Pretendemos, em trabalhos futuros, elencar e exemplificar outras práticas em que vimos trabalhando dessa mesma forma, explorando a partir de práticas de leitura e autoria, outras formas de práticas sócio-históricas com gêneros e textos, como os materiais de divulgação científica e suas formas de fazer circular a cultura científica brasileira. Além disso, outros materiais, como os microcontos, que fazem circular práticas de escritas como novas formas de autoria e leitura na literatura brasileira do tempo presente.

O nosso objetivo neste texto, ao elencar alguns exemplos de práticas de ensino, portanto, foi o de tentar dar visibilidade a uma prática de trabalho com gêneros e textos a partir de abordagens, a saber: socio interacional, comunicativa, intercultural, de tarefas, as quais podem ser facilmente compatibilizadas, em termos de estratégias de ensino e aprendizagem, pelas semelhanças de seus métodos na seleção de materiais, pelo modo como consideram o trabalho com textos como unidade de sentido, como base e fundamentação para elaboração de atividades e tarefas e, também pelos instrumentos de avaliação que preconizam. É a partir desse trabalho, em um primeiro momento mais totalizante e depois, mais analítico, que se imbricam, mas não se fundem, o par língua e cultura, como uma prática de sujeitos inscritos numa relação sócio-histórica, simbólica, fazendo extrapolar a virtualidade do texto essencialmente didático.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, Martins Fontes. 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec Editora, 2006.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes, 2006.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 2006

- BHABHA, Homi K. Post-colonial authority and post-modern guilt. In L. Grossberg, P. Nelson, and P. Treichler (eds.). *Cultural Studies*. London: Routledge, pp. 56-66, 1992.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, EDUSC, 2002.
- DELL' ISOLA, R. L. P. A construção do sentido durante a leitura em PLE. In: JUDICE, N. (Org.) *Português Língua Estrangeira: leitura produção e avaliação de textos*. Niterói, RJ: Intertexto, 2000. p. 37-45.
- DELL' ISOLA, R. L. P. Português para estrangeiros: do texto ao texto. In: III *Seminário da Sociedade Internacional de Português LE*. Anais. Niterói: Ed.UFF, 1997, v. 1, n. 3, p. 33- 39.
- DELL' ISOLA, R. L. P. *Aprendendo português no Brasil - O comunicativo e o estrutural nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros*. Boletim do Centro de Estudos Portugueses. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ UFMG, 1997, v. 17, n. 21, p.99-113.
- DELL' ISOLA, R. L. P. Léxico, contexto e o processamento da leitura em língua estrangeira. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M. C.; BEN IBLER, V. (Org.), *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2001. p. 179-189.
- DELL' ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004) Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B. (Ed) *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento*. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. *Análise de texto: Procedimentos, análises, ensino*: Campinas, Editora RG, 2011.

- KRAMSCH, C. *The cultural component of language teaching*. Language, Culture and Curriculum, 8:2, 83-92. 1995.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2a edição. Pelotas. EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Uma crítica à afirmação do obvio. Trad. Eni Orlandi (et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. *Nota sobre a noção de cultura e a sua relação com a de civilização: O ocidente como observatório das formas de vida social*. Fragmentum, [S. l.], n. ESPEC, p. 61–90, 2018. DOI: 10.5902/2179219436583. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36583>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CAPÍTULO 2

PARA ALÉM DA LÍNGUA: O USO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE PLE

Gisele Tyba Mayrink Orgado

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende abordar, sob a forma de relato de experiência, o emprego de expressões idiomáticas como recurso didático no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Esta proposta multidisciplinar envolve preceitos das áreas da Fraseologia, dos Estudos da Tradução, e do Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE).

Objetiva-se apresentar como as relações entre tradução e cultura proporcionam ao ensino de língua estrangeira a compreensão de elementos que ultrapassam as estruturas linguísticas, bem como seus aspectos lexicais e suas estruturas gramaticais. Sob este aspecto, as unidades fraseológicas (UF) apresentam-se como fonte de elementos culturais intrínsecos à língua, por vezes compartilhados por culturas diversas, por outras presentes exclusivamente em uma única cultura.

A importância do aprendizado e ensino de línguas estrangeiras de forma contextualizada, para o qual os elementos língua e cultura apresentam-se como indissociáveis, é apontada em diversos estudos (DURÃO, 1999; ORTIZ ALVAREZ, 2011). Enquanto produto cultural compartilhado por determinado grupo social, a língua apresenta-se como principal fonte de comunicação, e, conseqüentemente, as UF, e subseqüentemente as expressões idiomáticas (EI) destacam-se como manifestação da cultura, das tradições e dos costumes que devem integrar o ensino e a aprendizagem de um idioma (ORTIZ ALVAREZ, 2011).

Convém ressaltar que antes da aplicação prática desta temática em si, as autoras desenvolveram juntas, em 2016, na Universidade Federal de Santa

Catarina, atividades propostas no âmbito de um curso de extensão, denominado *Laboratório de Tradução*, que contou com a participação de um grupo de tradutores em formação que, sob a coordenação da Profa. Adja Barbieri Durão, tinha por finalidade estudar aspectos teóricos e práticos de traduções comentadas que, por assim dizer, estão baseadas na abordagem que apresentamos aqui. Além desta experiência, as autoras deste ensaio trabalharam conjuntamente durante o período de pós-doutoramento da primeira autora, sob supervisão da segunda, entre os anos 2019 e 2020, quando decidiram desenvolver um minidicionário bilíngue constituído a partir da análise de equivalências linguísticas entre provérbios em língua japonesa presentes em um jogo de cartas – *IROHA Karuta*, que remonta ao período Edo (1603-1868) – e a língua portuguesa em sua variante brasileira, com o propósito de que este minidicionário pudesse vir a ser utilizado como material didático complementar no ensino e aprendizagem de LE.

Com base nas experiências teórico-práticas prévias aqui referidas, e considerando-se a convergência de interesses comuns, assim como os resultados obtidos anteriormente nas pesquisas realizadas, nas áreas da tradução, da Fraseologia e do ensino de LE, investiu-se no emprego de EIs como recurso linguístico de aprendizagem, e, sendo assim, apresentamos aqui como uma seleção de EIs entre as que foram utilizadas em sala de aula, e como a tradução interlinguística e intercultural destas EIs, que envolvem a língua portuguesa em sua variante brasileira e a língua inglesa, auxiliaram no ensino e aprendizagem de PLE.

TRADUÇÃO E CULTURA

Torna-se lugar-comum afirmar que com o advento da globalização, o mundo caracteriza-se por ser multicultural. As pluralidades e diversidades culturais são e estão institucionalizadas de tal forma que, por vezes, podem passar despercebidas. Em qualquer situação cotidiana há fatos ao nosso redor que remetem a outras culturas. Adentrando no universo linguístico, fica a pergunta: o quanto, de determinada cultura, é possível expressar através do léxico, e o quanto, de uma cultura, é possível compartilhar por meio da tradução? Por fim, no que consiste(m) a(s) cultura(s) e como traduzi-la(s)?

Definições pré-determinadas estão sujeitas a contradições e ao risco de serem contestadas, principalmente porque, nos valendo do trocadilho e do emprego de uma expressão idiomática, “é impossível agradar a gregos e troianos”. Atualmente, especialmente no fértil campo dos Estudos da Tradução, tem-se a percepção da impossibilidade de se traduzir uma língua sem que esta venha intrinsecamente ligada à sua cultura. Desta forma, devemos, inicialmente, tentar assumir um conceito de cultura, para só então verificarmos o quanto a percebemos e a conhecemos, a fim de partirmos para a empreitada de uma tradução linguística.

Em termos teóricos, as dificuldades em se definir “cultura” foram amplamente debatidas em 1952 na publicação *Culture: A critical Review of Concepts and Definitions*, por Kroeber e Kluckhohn (KATAN, 2018), e assim permanecem até os dias de hoje. Técnica e etimologicamente, o termo “cultura” ganhou vida como referência ao “cultivo do solo” (do Latim *cultura, culturae*). Analogamente, a “ação de tratar e/ou cultivar” passou a referir-se também à mente e aos conhecimentos, ingredientes primordiais da civilização.

A cultura, então, adquiriu suas características formais como práticas, costumes e tradições, bem como crenças, padrões morais, além de manifestações artísticas e intelectuais e demais características que proporcionam a distinção entre sociedades, sem, no entanto, excluir atitudes, julgamentos ou sentimentos que são influenciados pela cultura “informal” e inconsciente do ser, i.e., tudo o que pode ser tido como “normal” no comportamento de determinado grupo social (KATAN, 2018, p. 27, adaptação das autoras).

Por um longo tempo a cultura foi tida como entidade essencial e estática, e mesmo como algo que tem estabilidade. A expressão ‘é uma coisa natural’ demonstra o quanto ‘cultura’ é algo que os outros (exclua-se nós) têm, e que somente é percebida quando o senso do que é ordinário ou normal não está em consonância entre si. Recentemente considera-se que a cultura seria dinâmica, e não mais “uma coisa” em si, mas sim uma relação particular com “outros” particulares (ibid., p. 28, adaptação das autoras).

Sob perspectiva cultural, a transformação proposta pela processo tradutório não está restrito somente a uma mudança interna em um contexto semiótico, posto que decorre de um contexto social e externo.

Do mesmo modo que a cultura se apresenta amplamente diversa em suas (pré)definições, o mesmo acontece quando se tenta definir “tradução”, o que resultaria em, novamente, fazendo uso de uma expressão idiomática para este caso, “dar murro em ponta de faca”. E pode-se afirmar que não existe uma fronteira hermética entre a tradução e o tradutor, pois vários são os fatores a serem considerados no fazer tradutório, tais como a quem se destina cada tradução, a qual tipo de cultura, em qual período – histórico – será realizada e, inclusive, para qual mercado editorial, entre outras possibilidades.

Etimologicamente, o termo “tradução”, assim como a cultura, teria surgido inicialmente em latim com o termo *translatio*, com a acepção de “mudança”, manifestando-se, igualmente, com o sentido de “transporte”. Somente com o filósofo Sêneca o termo viria a adotar o significado de “versão de uma língua para outra”. Umberto Eco explica que, similarmente, “*traducere* significava ‘conduzir para além do *hic*’”, enquanto *tradurre* teria sido difundido no século XV com o mesmo significado que tem no presente momento, “suplantando *translatare*, vertido para a língua inglesa como *to translate*”. Em síntese, Umberto Eco assevera que “traduzir chega até nós com o significado primário de versão de uma língua para uma outra” (DURÃO & ORGADO, 2016, p. 45).

Esta definição objetiva e simplista de Eco diz respeito ao termo tradução propriamente dito enquanto produto, ou seja, *o quê*. Porém, o termo pode se referir, ainda, à atividade em si, ou mesmo, à disciplina, e, inclusive, à tradução enquanto processo, o *como*. Para exemplificar tal processo, convém trazer as palavras de Susan Bassnett, pela correlação que faz entre língua, tradução e cultura, no capítulo inicial de sua obra *Translation Studies*, com as seguintes palavras:

A língua é, então, o coração dentro do corpo da cultura, e é a interação entre os dois que resulta na continuação da energia vital. Da mesma forma que o cirurgião, operando o coração, não pode negligenciar o corpo que o cerca, o tradutor trata o texto isoladamente da cultura por sua conta e risco. (BASSNETT, 2014, tradução das autoras)

Mencionamos, ainda, a tradução como propósito, em que se analisa não somente *o quê* um tradutor deve fazer e *como*, mas *porquê*. Para tanto, Christiane Nord apresenta a Teoria Funcionalista da Tradução, que tem seu

foco na função comunicativa como fundamento do processo tradutório. O funcionalismo, ou Teoria do Escopo, foi um marco nos estudos da tradução, pois não se limitava a um processo que ofereceria, em relação ao texto fonte, apenas alternativas fiéis ou livres, mas viria a permitir que a tradução fosse definida em termos da intenção e propósito que se tivesse em cada caso, possibilitando, assim, maior autonomia em busca de soluções tradutórias, sempre tendo como objetivo a função comunicativa em cada fazer tradutório, o que oferece ao tradutor, quando necessário, a possibilidade de fazer acréscimos ou reduções no texto traduzido ou, ainda, modificá-lo por meio de adaptações, em busca da compreensão do texto-meta, seja em suas partes, seja em seu todo (ORGADO & DURÃO, 2019).

Para além destas, há outras estratificações que convém ressaltar, que são a tradução enquanto entidade, o *quem*, e a tradução enquanto política, ou seja, seu *papel na sociedade*. Na mesma proporção em que a tradução enquanto entidade centra-se no papel desempenhado pelo tradutor, que por longo período foi considerado como simples mensageiro, para finalmente, no final do século XX, ter seu papel reconhecido – positiva ou negativamente – enquanto um ser “*interveniente*”, a segunda diz respeito à responsabilidade atribuída ao tradutor, pois permitir que o tradutor se pronuncie sobre as diferentes percepções pode levar a resultados arriscados, e, deste modo, o tradutor seria responsável pelo fato de o significado não estar mais na palavra escrita, mas na própria interpretação do texto dada pelo(s) tradutor(es) (KATAN, 2018, p. 22-23, tradução das autoras).

Resumidamente, evidencia-se que tanto a cultura quanto a tradução, em suas diversas acepções e percepções, são consideradas, ao mesmo tempo, dinâmicas – ao passo que vêm sendo metamorfoseadas em suas concepções –, mas “estáveis o suficiente para orientar as pessoas sobre o que está acontecendo” e, até mesmo, para sinalizar “quem está nos dizendo” (ibid., p. 30). E se a tradução tem esta capacidade de exercer um grande poder na construção de representações de culturas estrangeiras (VENUTI, 2002), nada mais pertinente que refletir sobre estes aspectos na proposição do ensino de línguas estrangeiras, ou, no caso aqui relatado, de PLE, tendo como instrumento deste processo o uso de idiomatismos.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A Fraseologia enquanto subdomínio da Lexicologia, centra-se sobre o estudo das unidades fraseológicas (UF), como, por exemplo, provérbios, ditos populares, gírias, expressões idiomáticas, dentre outras, refletindo sobre suas definições, seu uso, sua estrutura, estilo, conteúdo, valores e significados, e se encarregam de “transporta[r] na sua concatenação pedaços da história de uma língua, da sua cultura e dos homens que a geraram” (ORTIZ ALVAREZ, 2011, p. 140).

Sua aplicabilidade pode ser encontrada em trabalhos de Linguística Aplicada, tanto nas áreas da Lexicografia, quando na tradução e no ensino de línguas – maternas ou estrangeiras. De acordo com Welker (2004), a Fraseologia designa, ao mesmo tempo, a ciência que estuda os fraseologismos, bem como o conjunto destes elementos linguísticos.

A partir de sua base teórica, definimos o emprego de expressões idiomáticas (EI) como instrumento auxiliar para o ensino e a aprendizagem de LE, pela sua riqueza cultural e linguística, presentes em todos os idiomas.

Uma expressão idiomática apresenta características dinâmicas, uma vez que podem surgir em determinado tempo motivadas por algum acontecimento específico e, por outro lado, podem desaparecer por falta de um uso. Ao mesmo tempo, também podem se caracterizar como estáticas, posto que algumas delas são comuns a mais de uma língua e cultura distinta e distante – social, geográfica e historicamente –, sendo o seu uso observado desde tempos remotos até os dias atuais.

Há certas traços que são típicos das EIs, tais como o fato de serem cristalizadas pelo seu uso e frequência de emprego, i.e., estas expressões compostas se aprendem e se repetem sem necessariamente haver qualquer necessidade de se fazer uma análise estrutural de seus elementos constituintes (ORTIZ ALVAREZ, 2011). Outrossim, são composições pluriverbais, ou seja, formadas sempre por duas ou mais palavras, indivisíveis, além de possuírem sentido figurado. Uma definição bastante recorrente nos estudos da Fraseologia é o apresentado por Xatara, de que a “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” (1998, p. 170).

Expressões culturais fazem parte de todas as comunidades linguísticas, e cada sociedade tem as suas próprias características culturais o que as torna única e específica, seja entre comunidades distintas, ou até dentro de uma mesma comunidade. Conforme mencionado anteriormente com relação aos conceitos evidenciados sobre a cultura, estes envolvem não apenas a história de um povo, seus hábitos, costumes e crenças, mas, igualmente o modo como este povo se comunica e se relaciona com outros povos. Sendo assim, a inter-relação social está intrinsecamente ligada à cultura, e acontece prioritariamente pela linguagem usada em contextos de comunicação, ou seja, é por meio da linguagem que se expressa a realidade cultural (ORTIZ ALVAREZ, 2011).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma, três componentes caracterizam as competências comunicativas em língua, a saber: i) a competência linguística; ii) a competência sociolinguística; e iii) a competência pragmática. Dentre estas, cabe ressaltar que principalmente as competências linguística e a sociolinguística estão relacionadas às unidades fraseológicas, como as EI, posto que a competência lexical, parte integrante da primeira, “diz respeito ao conhecimento e utilização do vocabulário de uma língua e abrange elementos gramaticais e elementos lexicais, incluindo [...] expressões idiomáticas” (REIS, S. & BAPTISTA, J. 2017, p. 523), ao passo que a segunda competência – a sociolinguística – , enquanto conhecimento e capacidade para lidar com a dimensão social do uso da língua, também pode ser atribuída às EIs, já que estas, assim como os provérbios, são caracterizados como “fórmulas fixas, que exprimem e reforçam as atitudes correntes, [e] contribuem significativamente para a cultura popular” (op.cit.).

A proposta do uso de EIs em sala de aula mostrou-se relevante por proporcionar aos estudantes de PLE uma compreensão da língua que ultrapassa seus elementos lexicais e/ou gramaticais, possibilitando a compreensão de aspectos sociais e culturais específicos da língua, já que “o léxico de uma língua não só está composto de palavras de acesso fácil, ele também se nutre de frases que formam parte da sabedoria popular e que expressam emoções, sentimentos, sutilezas do pensamento do falante nativo de uma determinada língua-alvo” (ORTIZ ALVAREZ, 2011, p. 123).

Durante a aplicação prática no ensino e aprendizado de LE, o emprego de EIs em um discurso pode transformar e enriquecer um enunciado, seja atribuindo-lhe maior ênfase, ou, ao contrário, deixando-lhe mais sutil, nuances que podem e devem ser exploradas em sala de aula, pois “seu uso quebra formalidades, [e] favorece as interações entre os interlocutores fazendo com que eles se identifiquem seja pelo humor ou pela irreverência (op.cit.).

Cabe ressaltar que, embora EIs estejam presentes em todas as línguas e culturas, nem sempre as EIs em determinada língua contarão com equivalentes em outra língua, e mesmo que tais equivalentes existam, seus contextos de uso podem não ser os mesmos, e/ou podem simplesmente não compartilhar o mesmo significado, a mesma estrutura, ou o mesmo conceito. Corroborando com esta assertiva, Rios argumenta que “o fato de existirem EIs na LM do aprendiz não impede que ele encontre dificuldade para interpretá-las no discurso em LE, atualizando a convencionalidade que trazem em si” (2009, p. 399). Ela complementa que

pela análise de textos traduzidos é possível fazer associações a partir do conceito de equivalência, relacionando-o com os conceitos de divergência e de convergência, relativos à imagem e ao significado. Tais exercícios seriam úteis principalmente para os professores que trabalham em um país estrangeiro. Este tipo de associação que o aprendiz realiza autonomamente com sua própria língua lhe dá a possibilidade de estabelecer diversos graus de equivalência (op.cit.)

Deste modo, propor-se a trabalhar com EIs em línguas distintas pode se mostrar um belo desafio para qualquer tradutor – ou professor –, caso este não tenha domínio linguístico que transcenda o léxico em si, já que as “expressões idiomáticas são carregadas de um conteúdo semântico capaz de exprimir com fidelidade sentimentos e emoções que, por vezes, determinadas palavras não dão conta de expressar” (ibid., p. 125).

Esta é uma das razões pelas quais as EIs são tidas como difíceis de ensinar, já que em sua grande maioria contêm significados imprevisíveis, apresentam estruturas gramaticais e colocações especiais que, quase sempre têm conotações específicas. Como mecanismo auxiliar, alguns teóricos apregoam que o emprego de recursos visuais favorece o aprendizado. Argumenta-se que a estratégia de codificação dupla, em que diferentes estímulos são utilizados para coadjuvar na codificação de informações, na retenção e memorização de

forma mais eficaz, apresenta um resultado profícuo. Sendo assim, palavras e imagens apresentadas em conjunto têm potencial para ajudar os alunos a se lembrarem melhor do conteúdo a que foram expostos (MILTON, J. & McGAIVAN, 2013).

Embora tenha-se optado por utilizar imagens que ilustram, de certa forma, o conteúdo apresentado, sem, no entanto, deixar transparecer seu significado metafórico, tal argumento pôde ser evidenciado em nossa experiência em sala de aula, pois o recurso imagético mostrou-se efetivo na compreensão de vocabulário específico, quando este não fazia parte do conhecimento prévio do aluno, conforme veremos a seguir.

APLICAÇÃO DIDÁTICA DO REPERTÓRIO LEXICOGRÁFICO NO ENSINO DE PLE

A proposta aqui apresentada teve como propósito elaborar um material didático que estivesse de acordo com a ementa curricular do curso universitário em que foi aplicado. As aulas em que tal metodologia foi implementada fazem parte do planejamento de módulos para estudantes de Português no segundo semestre do curso de Graduação em Línguas Modernas – nesta fase ainda considerados iniciantes –, em suas aulas de língua portuguesa. Os módulos são estruturados de forma que o conteúdo abordado propicie aos estudantes maior foco em determinadas habilidades, adaptando-se, não exclusivamente, à metodologia CLIL – *Content and Language Integrated Learning*, no qual uma língua estrangeira é utilizada como ferramenta de aprendizagem de conteúdo, ou de disciplina que não sejam necessariamente linguísticos, sendo que desta forma, tanto a língua quanto a disciplina desempenham um papel em conjunto.

De acordo com a base do CLIL, o conteúdo das disciplinas deve ensinado e aprendido em uma língua que não seja a nativa dos estudantes, e, assim, o conhecimento da língua estrangeira – no caso deste relato, o PLE –, torna-se o meio de aprendizagem do conteúdo, tornando o aprendizado mais efetivo, por valer-se do estudo realizado por meio do uso natural da língua, de modo contextualizado, em situações autênticas. Algumas vantagens desta abordagem incluem: i) a introdução de um contexto cultural mais amplo; ii) o desenvolvimento multilíngue de interesses e atitudes; iii) a diversidade de

métodos e formas de ensino e aprendizagem em sala de aula; e iv) maior motivação para o aprendiz (BRITISH COUNCIL)¹.

Segundo o Q CER, os estudantes da turma em que foram ministradas as referidas aulas com o conteúdo das EIs, se encontram no nível A2 Básico, ou seja, um estudante deste nível, a princípio, é capaz de

[...] compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.²

Embora teóricos como Ruiz Gurillo (2000 apud RIOS, 2009), sustentem que o ensino de idiomatismos deva ser apresentado apenas a aprendizes de nível intermediário ou avançado, há pesquisadores, como Xatara e Navarro, que defendem a possibilidade de incluir tais recursos linguísticos em níveis básicos, com a ressalva de que “é possível ensinar idiomatismos em níveis iniciais, desde que se observe seu grau de dificuldade” (RIOS, 2009, p. 397). E por esta razão, Xatara (2001) sugere que o ensino de EI seja feito de modo gradual desde o princípio, quando o aprendiz é introdutoriamente exposto à LE, estimulando, assim, a sua compreensão e a aquisição, de forma que possa vir a utilizá-las como recurso discursivo (ibid, p. 398). Tais argumentos coincidem com a proposta apresentada e experienciada pelas autoras.

Conforme mencionado anteriormente, a escolha das EI apresentadas nas aulas foi feita de acordo com o conteúdo curricular do módulo em questão. Cada uma das turmas tem em sua grade módulos que são compostos por seminários, palestras, disciplinas optativas, e aulas estruturadas por habilidades, distribuídas entre os *Communicative Skills*, 1 a 4, e *Use of Language* 1 & 2, que centram seus conteúdos em temas que abrangem o ensino de gramática,

¹ Fonte: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-and-language-integrated-learning>. Adaptação das autoras.

² Fonte: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

vocabulário, literatura, dentre outros, paralelamente às habilidades de compreensão e produção orais e escritas. O uso das EIs não foi implementado em todas as aulas do módulo, porém, nas semanas em que foram incluídas, o conteúdo programático das aulas de língua abordava vocabulários relacionados a:

- a) casa e afazeres domésticos;
- b) prós e contras de se viver na cidade ou no interior;
- c) vestuário;
- d) guerra e revolução.

Para a aplicação prática nas aulas de Português do curso de Graduação em Línguas Modernas em uma turma composta por 10 participantes, todos estudantes anglofalantes, foram previstos os seguintes passos:

1. apresentação das EIs em língua portuguesa, uma a uma, a fim de averiguar se ela fazia parte do conhecimento prévio dos alunos;
2. apresentação didática dos componentes linguísticos principais de cada EI com uma tradução simples em língua inglesa, dispensando, neste momento, elementos complementares tais como artigos, preposições, conjunções, pronomes, etc;
3. observação, depois de explorarem os componentes linguísticos das EIs, se os alunos conseguem compreender o sentido composicional dessas unidades lexicais textuais;
4. sugestão de os alunos apresentem EIs em sua língua materna que sejam, em certo grau, equivalentes em ambas as línguas envolvidas;
5. verificação se os alunos são capazes de identificar os traços culturalmente marcados de cada EI;
6. participação do alunado em atividades práticas que incluam a EI em questão, tais como produção textual escrita ou oral.

Para cada uma destas aulas foram selecionadas de quatro a cinco EIs, em língua portuguesa que estivessem diretamente relacionadas ao tema curricular da semana. Apresentam-se a seguir as EIs selecionadas de acordo com os temas previamente mencionados, ressaltando-se que para fins deste ensaio serão relatados os resultados parciais do emprego prático das EIs correlacionadas ao tema “vestuário”:

a) **Expressões idiomáticas**
CASA

Chá de cadeira



Imagem: Incrível.club

- ◆ Roupa suja se lava em casa
- ◆ Estar falando para/com as paredes
- ◆ Casa da mãe Joana
- ◆ Casa de ferreiro, espeto de pau

b) **Expressões idiomáticas**
CAMPO

Engolir sapo



Imagem: Porquesim

- ◆ Tirar o cavalinho da chuva
- ◆ Passar a carroça na frente dos bois
- ◆ Encontrar uma agulha no palheiro
- ◆ Ir plantar batatas

c) **Expressões idiomáticas**
VESTUÁRIO

BATER AS BOTAS



Kick the bucket
Chutar o balde

"In Portuguese chutar o balde can mean to 'give up' (desistir), or 'fly off the handle' (perder o controle)"

Imagem: Mariana Crisóstomo

- ◆ Arregaçar as mangas
- ◆ Falar com os próprios botões
- ◆ Pendurar as chuteiras
- ◆ De tirar o chapéu
- ◆ Saia-justa (ficar em uma.../ser uma...)

d) **Expressões idiomáticas**
GUERRA



White flag
Bandeira branca

Imagem: Freepik

- ◆ O tiro saiu pela culatra
- ◆ Estar/Ficar em pé de guerra
- ◆ Se fingir de morto
- ◆ Quando um não quer, dois não brigam
- ◆ Dar um boi pra não entrar em uma briga, e uma boiada pra não sair

Conforme supraexplicitado, apresentamos abaixo, com detalhes visuais, alguns dos passos adotados na aula cujo vocabulário em língua portuguesa abordava termos pertinentes ao “vestuário”, a partir da lista composta por cinco EIs, previamente demonstradas. O motivo para esta escolha dá-se pelo fato de esta aula ter resultado em uma participação favorável por parte dos estudantes.

Após o passo 1, em que as EIs foram apresentadas isoladamente aos estudantes a fim de verificar seu conhecimento prévio, o passo 2 foi apresentar os principais componentes linguísticos de cada uma das EIs, em língua inglesa, como se indica a seguir:

- Arregaçar as mangas



- **To roll up**
- **Sleeves**

- Falar com seus botões



- **To talk**
- **Buttons**

- Pendurar as chuteiras



- **To hang**
- **Football boots**

- De se tirar o chapéu



- **Take off**
- **Hat**

- Uma saia-justa



- **Skirt**
- **Tight**

Desta forma, seguiu-se com o passo 3, em que se pretendia averiguar se os estudantes conseguiam intuir o sentido apresentado pelas EIs. Ainda sem esclarecer o significado de cada EI em questão, pediu-se que os estudantes se reunissem em pequenos grupos, por um tempo pré-determinado, para que discutissem a respeito de suas percepções e, a partir daí, de acordo com o passo

4, buscassem, em sua língua materna (LM), expressões que acreditavam ser equivalentes às suas interpretações.

Ao retornarem à discussão em grupo, os estudantes apresentaram seus resultados. Percebeu-se que algumas expressões foram mais facilmente compreendidas e localizadas que outras. As EIs interpretadas com facilidade foram “Arregaçar as mangas”, “Pendurar as chuteiras”, e “De tirar o chapéu”. As EIs que não foram facilmente compreendidas por nenhum dos participantes foram: “Falar com os próprios botões” e “Saia justa”.

Diante dos resultados apresentados pelos alunos, como alternativa primária, foi trazido um resultado previamente pesquisado, como pode ser visto a seguir, para que pudessem comparar com os seus próprios, e, assim, oportunizou-se a explicação conotativa das EIs que não haviam sido identificadas por eles:

◆	Arregaçar as mangas	⇒	- <i>Roll up the sleeves</i>
◆	Falar com os próprios botões	⇒	- <i>Talk to yourself</i>
◆	Pendurar as chuteiras	⇒	- <i>To be in a tight spot</i>
◆	De tirar o chapéu	⇒	- <i>Hang up your boots</i>
◆	Saia-justa (ficar em uma.../ser uma...)	⇒	- <i>Hat's off to someone</i>

Antes de finalizar os passos requisitando exercícios de produção escrita a serem realizados fora da sala de aula e apresentados na aula seguinte, passou-se à etapa seguinte, ou seja, ao passo 5, quando houve uma discussão em grupo sobre se, e quais, traços culturalmente marcados eram perceptíveis aos alunos, e se, em suas percepções, acreditavam que estes eram comuns ou exclusivos de cada cultura e de cada língua envolvidas.

Além dos passos relatados para esta atividade, exemplifica-se que diversas outras propostas de atividades didáticas podem ser realizadas a partir desta proposta, tais como: relacionar colunas com fragmentos de EIs e seus complementos, e utilizá-las na composição de sentenças; preencher textos com expressões idiomáticas a escolher entre conjuntos de opções; reconhecer EIs a partir de definições, ou vice-versa; expor os estudantes a material audiovisual e pedir que tomem nota das EIs que conseguem identificar, e em que contexto cada uma delas foi utilizada, dentre outras.

As atividades aqui sugeridas têm por objetivo a ampliação da competência linguística de estudantes estrangeiros, aprendizes de PLE, de modo que possa ser amparada por uma abordagem funcional da língua, almejando, deste modo, a formação de aprendizes conscientes, tendo como essência o entendimento e a compreensão, e não exclusivamente a aquisição de regras e normas.

O léxico é parte essencial e constitutiva de qualquer língua e, conseqüentemente, da cultura subjacente a cada idioma, porém, a fim de se adquirir maior fluência em uma LE, atesta-se a necessidade de um aprendizado que vá além da gramática e do léxico. Faz necessário, igualmente, “conhecer formas cristalizadas, seus significados metafóricos e os contextos adequados onde elas podem ser empregadas” (RIOS, 2009, p. 395), o que pode ser alcançado com o uso de unidades fraseológicas, ou especificamente como aqui apresentado, expressões idiomáticas. Tornar-se proficiente em uma língua estrangeira implica dominar não somente a linguagem formal e a norma culta, mas igualmente o registro coloquial, e sob este aspecto, as UF evidenciam ideologias e comportamentos marcados por contextos específicos tais como espaço-temporal, histórico-social e linguístico-cultural, de modo a refletir singularidades e identidades de uma determinada comunidade (FERREIRA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, atualmente dispõe-se de grande quantidade, bem como de ampla variedade, de estudos teóricos e pesquisas empíricas que apontam para o uso da tradução em sala de aula. Recentemente, a tradução passou a ser considerada uma estratégia pedagógica que apresenta inúmeros benefícios para o ensino/aprendizagem de LE, posto que por meio dela, o aprendiz pode articular seus conhecimentos linguísticos para além de estruturas lexicais, ultrapassando os limites entre o texto e seus códigos.

Por meio da tradução é possível o cotejo de diferenças sutis – ou não – entre a língua nativa do aprendiz e a língua à qual está sendo apresentado, pois o aprendiz já detém a competência linguística em sua língua materna. Diante do aprendizado de uma LE, este aprendiz, que já era capaz de demonstrar

compreensão do seu entorno a partir da perspectiva de sua cultura materna, deverá também, “desenvolver uma visão de mundo própria desta nova cultura, de modo que o professor de LE, [...] além de auxiliar a elaborar a competência linguística do aluno, tem que ajudá-lo a construir uma nova visão de mundo” (DURÃO, 1999, p. 140).

Sob esta ótica, com a proposta de atividades que exponham os estudantes à LE de forma contextualizada, é possível desmistificar o conceito de que para compreender o significado de uma palavra ou expressão em outra língua, basta recorrer ao uso de um dicionário bilíngue para contrapor expressões distintas, e ter o conhecimento básico de algumas regras gramaticais.

Sendo assim, o relato apresentado neste ensaio visa a demonstrar como as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de LE podem ser dinamizadas pelo emprego de recursos fraseológicos, especificamente as expressões idiomáticas, de modo que componentes culturais sejam apresentados juntamente com o conteúdo linguístico, proporcionando metodologias participativas e dinâmicas nas salas de aula de PLE.

Como dito anteriormente, há conceitos culturais que são considerados relativamente universais, ou seja, comuns à mais de uma cultura, e nestes casos, percebe-se que não há maiores dificuldades entre os aprendizes de lidar com tais conceitos. No entanto, quando estes conceitos “expressam um matiz cultural particular, podem exigir uma orientação extra para que o aprendiz adapte convenientemente o seu conhecimento de mundo à língua e à cultura estrangeiras” (ibid. p. 141), que foi o que experienciamos em sala de aula, no caso de algumas expressões idiomáticas dentre as utilizadas em sala de aula.

Tenciona-se, com este trabalho, apresentar como o emprego da tradução de recursos fraseológicos proporciona aos aprendizes a possibilidade de um aprendizado de PLE contextualizada, diante da visão cultural de seus falantes nativos, que fazem uso de tais recursos cotidianamente como parte intrínseca de sua cultura, o que, sob esta ótica, viria a auxiliar na aprendizagem desta nova língua.

Para tanto, buscamos estabelecer uma perspectiva multidisciplinar e intercultural, pautando-nos em referências teóricas das áreas Fraseologia (XATARA, 1998; CORPAS PASTOR, 2003; ORTIZ ALVAREZ, 2011, 2012), dos Estudos da Tradução (NORD, 1997), do Ensino e Aprendizagem

de línguas estrangeiras (LEFFA, 2016), e do emprego de matizes culturais para esta abordagem (DURÃO, 1999; ORTIZ ALVAREZ, 2011).

Com o objetivo de incitar a reflexão acerca de uma maior percepção sobre as identidades culturais, para projetos futuros, fica o desejo de apresentar aos estudantes, nas aulas de PLE, expressões relacionadas ao vocabulário “alimentação” tendo como fonte o texto abaixo, ressaltando que *no frigir dos ovos nem tudo acaba em pizza*, mas... será que entenderiam? Imaginamos que a atividade se mostraria, no mínimo, como um curioso desafio.

Não é à toa que os estrangeiros acham nossa língua muito difícil. Como a língua portuguesa é rica em expressões! Veja o quanto o vocabulário “alimentar” está presente nas nossas metáforas do dia-a-dia. Ai vai.

Pergunta:

– Alguém sabe me explicar, num português claro e direto, sem figuras de linguagem, o que quer dizer a expressão “no frigir dos ovos”?

Resposta:

– Quando comecei, pensava que escrever sobre comida seria sopa no mel, mamão com açúcar.

Só que depois de um certo tempo dá crepe, você percebe que comeu gato por lebre e acaba ficando com uma batata quente nas mãos. Como rapadura é doce, mas não é mole, nem sempre você tem ideias e pra descascar esse abacaxi só metendo a mão na massa. E não adianta chorar as pitangas ou, simplesmente, mandar tudo às favas. Já que é pelo estômago que se conquista o leitor, o negócio é ir comendo o mingau pelas beiradas, cozinhando em banho-maria, porque é de grão em grão que a galinha enche o papo.

Contudo é preciso tomar cuidado para não azedar, passar do ponto, encher linguiça demais. Além disso, deve-se ter consciência de que é necessário comer o pão que o diabo amassou para vender o seu peixe. Afinal não se faz uma boa omelete sem antes quebrar os ovos. Há quem pense que escrever é como tirar doce da boca de criança e vai com muita sede ao pote. Mas como o apressado come cru, essa gente acaba falando muita abobrinha, são escritores de meia tigela, trocam alhos por bugalhos e confundem Carolina de Sá Leitão com caçarolinha de assar leitão.

Há também aqueles que são arroz de festa, com a faca e o queijo nas mãos, eles se perdem em devaneios (piram na batatinha, viajam na maionese... etc.). Achando que beleza não põe mesa, pisam no tomate, enfiam o pé na jaca, e no fim quem paga o pato é o leitor que sai com cara de quem comeu e não gostou. O importante é não cuspir no prato em que se come, pois quem lê não é tudo farinha do mesmo saco. Diversificar é a melhor receita para engrossar o caldo e oferecer um texto de se comer com os olhos, literalmente.

Por outro lado, se você tiver os olhos maiores que a barriga o negócio desanda e vira um verdadeiro angu de carço. Ai, não adianta chorar sobre o leite derramado porque ninguém vai colocar uma azeitona na sua empadinha, não. O pepino é só seu, e o máximo que você vai ganhar é uma banana, afinal pimenta nos olhos dos outros é refresco...A carne é fraca, eu sei. Às vezes dá vontade de largar tudo e ir plantar batatas. Mas quem não arrisca não petisca, e depois quando se junta a fome com a vontade de comer as coisas mudam da água pro vinho.

Se embananar, de vez em quando, é normal, o importante é não desistir mesmo quando o caldo entornar. Puxe a brasa pra sua sardinha, que no frígir dos ovos a conversa chega na cozinha e fica de se comer rezando. Daí, com água na boca, é só saborear, porque o que não mata engorda.

Entendeu o que significa “no frígir dos ovos”?

(Autor desconhecido)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ARMSTRONG, N Culture and Translation. In: SHARIFIAN, F. (Ed) *The Routledge Handbook of Language and Culture*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2017. p. 181-195.

BASSNETT, S. *Translation Studies*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2014.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana, 2003.

DURÃO, A. B. A. B. *A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras*. Revista Signum, Londrina, v.2, p. 139-154, 1999.

DURÃO, A. B. A. B. & ORGADO, G. T. M. Conduzindo ao cenário algumas questões referentes à Tradução e à Paratradução.. In: DURÃO, A. B. A. B.; DURÃO, A. B.; SEIDE, M. S. (Orgs). *De um cenário a outro: os bastidores de um laboratório de tradução*. 1ed. Cascavel: Editora Unioeste, 2016, v. 1, p. 45-55.

- DURÃO, A. B. A. B.; DURÃO, A. B.; ORGADO, G. T. M. (Orgs.) *Coleção CALEPINO Volume 1: Tradução*. 1ed. Campinas: Pontes, 2020.
- FERREIRA, C. C. Alicerce, reboco ou pintura? As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. In: DURÃO, A. B. A. B.; DURÃO, A. B.; ORGADO, G. T. M. (Orgs.) *Coleção CALEPINO Volume 1: Tradução*. 1ed. Campinas: Pontes, 2020, p. 47-72.
- FERREIRA, C. C. & LIMA, E. Pedra no caminho ou agulha no palheiro? Reflexões sobre as expressões idiomáticas no ensino e na tradução. In: ZORZO-VELOSO, V. F. et al. (Org.). *Perspectivas investigativas no ensino de Espanhol e Ciências Sociais da UEL*. 1ed. Londrina: Madrepérola, 2021, v.1, p. 85-103.
- KATAN, D. Defining culture, defining translation. In: HARDING, S. & CORTÉS O. C. (Eds) *The Routledge Handbook of Translation and Culture*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2018, p. 17-47.
- LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- MILTON, J. & McGAVIGAN, P. Idioms. In: BYRAM, M. & HU, A. (Eds) *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2ed. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2013. p. 332-334.
- NORD, C. *Texto base – Translating as a Purposeful Activity*, Manchester: St. Jerome Publishing, 1997.
- ORGADO, G. T. M. & DURÃO, A. B. A. B. A tradução do filme 'Ronja': aproximando o outro lado do mundo. In: DURÃO, A. B. A. B.; DURÃO, A. B.; ORGADO, G. T. M. (Orgs) *Coleção CALEPINO Volume 1: Tradução*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v.1, p. 293-348.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi. In: BELL-SANTOS, C. A. et

- al. (Org.). *Tradução e Cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- REIS, S. & BAPTISTA, J. O uso de provérbios no ensino de português. In: SOARES, R. & LAUHAKANGAS, O. (Eds.) *10º Colóquio interdisciplinar sobre provérbios*. Actas ICP16. Tavira, Portugal: AIP-IAP, 2017. p. 521-538
- RIOS, T. H. C. As expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.2, p.393-418, jul./dez. 2009.
- XATARA, C. M. Tipologia das Expressões Idiomáticas. In: *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, 42, p. 169-176, 1998.
- XATARA, C. M. Campo minado das expressões idiomáticas. In: *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, 42 (n.esp.), p. 147-159, 1998.
- VENUTI, L. *Escândalos da Tradução*. Tradução de Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.

CAPÍTULO 3

MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PARA TRADUTORES: A LITERATURA COMO MEDIAÇÃO CULTURAL, REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Priscilla Lopes d' El Rei

As reflexões neste artigo estão diretamente conectadas a minha trajetória laboral, trata de um estudo prático-observacional usando como exemplo o exercício de ensino de língua, cultura e mediação cultural nas universidades de países onde trabalhei. A experiência se baseia em aulas de cultura e mediação cultural. A questão principal colocada é: como é possível fomentar a mediação da cultura nas aulas e aprofundar ainda mais os conhecimentos culturais saindo do polo mais visível de superfície.

Lembrando a metáfora do iceberg cultural de Edwart Hall em seu livro *Beyond Culture* de 1976, na qual afirma que, apenas cerca de 10 a 15 % dos traços culturais de um país ou grupo étnico-identitário está sobre a superfície, ou seja, pode ser visto facilmente, é a parte mais simples e frequentemente adquirida no ensino de língua. Nesses podemos incluir: a língua, o sotaque, as relações cordiais, a música, a dança, a comida, o folclore, os trajes típicos, as figuras famosas, os símbolos nacionais e os monumentos e lugares famosos; esses traços culturais já fazem parte efetiva das classes e ensino de língua. Nas aulas de cultura e mediação cultural, os alunos já tinham um conhecimento prévio da língua, o objetivo agora era levá-los ao polo cultural menos visível que envolve os valores, identidades e padrões de pensamento. Então a questão principal norteadora surgiu na preocupação de como levar os alunos em um contexto de não imersão a este nível mais profundo de compreensão de uma cultura e nesse ponto a literatura foi utilizada como norteador cultural.

Antes do exemplo prático das aulas e para situar teoricamente o assunto, farei uma pequena explanação sobre mediação cultural no ensino de línguas e na teoria da tradução, essa explanação teórica também é feita nas primeiras aulas de fundamentos da mediação cultural de língua portuguesa, que leciono atualmente. Para tais aulas vários teóricos são usados como suporte, entre eles o já citado Edwart Hall, Alfredo Bosi, David Katan entre outros. O

Livro de Katan *Translating Cultures - An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators* é usado como veículo principal para que os alunos tenham uma ideia mais clara do seu papel como mediador de culturas para implicações práticas no exercício de tradução. Essa primeira parte da disciplina também aborda questões primárias de entendimento básico sobre o assunto, como o entendimento do conceito antropológico de cultura e alguns outros conceitos importantes.

INTRODUÇÃO A MEDIAÇÃO, CULTURA E TRADUÇÃO

A ideia do tradutor como “agente mediador” foi usada pela primeira vez por Steiner, em 1975, para referir-se à mediação linguística (KATAN 2014, p. 16), já a noção de “intérprete cultural” ou “mediador cultural” é proposta por Bochner e Taft (1981). Definindo as competências, os conhecimentos e as habilidades que o mediador deve desenvolver nas duas línguas e culturas (idem, p. 16-8). Taft (1981) define-as da seguinte forma:

O mediador cultural é aquele que facilita a comunicação, o entendimento e a ação entre pessoas ou grupos que possuem línguas e culturas diferentes. O papel do mediador é interpretar as expressões, as intenções, as percepções e as expectativas de um grupo cultural para outro, ou seja, é criar condições que viabilizem a comunicação entre os dois. Para servir como tal elemento de ligação (link), o mediador deve ser capaz de participar de alguma maneira de ambas as culturas. Assim, o mediador deve ser, em alguma medida, bicultural. (in KATAN 2014, p. 17)

Tradicionalmente acreditava-se que a tradução era possível através do conhecimento linguístico do tradutor, que era o mais importante o conhecimento da língua e que esse conhecimento geral, norteado pelos princípios de precisão, perfeição, paciência, equivalência, exatidão, fidelidade ao original, invisibilidade do trabalho do tradutor, eram suficientes para uma boa tradução. O “tradutor tradicional” buscava reproduzir (ou acreditava que buscava reproduzir) exatamente as palavras do texto de partida à procura da equivalência entre termos e “sentidos” (“conteúdos extralinguísticos”), seu objetivo era transmitir a mensagem de uma língua para outra a fim de tornar o texto (oral ou escrito) da língua *A* acessível aos leitores ou ouvintes da língua *B*,

com o mínimo de interferência possível. Já o mediador cultural procura situar (ou acredita que procura situar) o texto no contexto mais amplo dos valores e crenças das culturas envolvidas, considerando os potenciais leitores. Ele(a) recria um texto que se quer comparável ao texto de partida, sem ambicionar ser equivalente a ele.

Em seu livro, David Katan faz também analogia à metáfora de Albert Korzybski para explicar percepção e modelo de cultura para tradução. Korzybski compara a tradução a criação de um mapa: “Um mapa não é o território que representa, mas, se correto, tem uma estrutura semelhante à do território, o que explica sua utilidade” (idem, p. 120), ou seja, um cartógrafo tem que fazer escolhas sobre quanta informação deve ser processada e quais aspectos precisam ser destacados para que o mapa tenha sentido e seja útil. O resultado é, claramente, a eliminação de parte do material que é considerado irrelevante para o mapa e a distorção do material relevante. Para o teórico a representação humana, assim como a representação cartográfica, será sempre uma escala modelo de realidade, e assim o modelo do mundo como qualquer outro modelo envolve três mudanças necessárias e básicas: generalização, distorção e omissão.

Katan apresenta diversos modelos que procuram detalhar como indivíduos e sociedades organizam e estruturam suas experiências em “tipos lógicos”, ligados entre si. Esses tipos visam responder às seguintes perguntas: Onde e quando? O quê? Como? Por quê? Quem? (p. 54-6).

Ele detalha todos os tipos e seus componentes, ilustrando-os com exemplos de vários contextos culturais (p. 63-85).

Em suma, os significados verbais só podem ser produzidos e compreendidos no quadro mais amplo dos pressupostos culturais que informam todas as formas de interação social, dentre elas as convenções e os acordos, as regras, os costumes, os hábitos, os mitos, os rituais. Tais pressupostos são facilmente percebidos ou intuídos por aqueles que deles partilham rotineiramente. Contudo, podem passar despercebidos por aqueles que não pertencem à cultura e não têm consciência de que toda expressão de linguagem deve ser situada no contexto de sua produção. Os níveis lógicos funcionam como uma série hierárquica de metamensagens ligando comportamento em um ambiente a um padrão de estratégias (como) e

organizado por um conjunto de valores e crenças (por quê). Todos eles são enquadrados em um nível superior pelo papel ou pela identidade.

Um exemplo citado por Katan, já bem conhecido, mas que reflete magnificamente certas impossibilidades de tradução e/ou transposições de conceitos de uma cultura para outra é o caso real, publicado na revista *Business Week* (25/04/92). A tentativa de tradução do slogan *Just do it*, da empresa estado-unidense Nike, para o japonês (p. 116 - 117), que em português significaria algo como: Apenas faça!. A intenção era expressar o princípio imediatista do *Just do it* na língua japonesa por meio de uma fórmula ágil e enxuta. A empresa localizou no Japão um executivo bem-sucedido, Yukihiko Akimoto, e o levou para os Estados Unidos para uma na rotina da empresa Nike. Yukihiko passou por uma imersão de quatro meses na cultura. Contudo, a melhor tradução que conseguiu após os quatro meses foi algo como “Hesitar é perder tempo” (*Hesitation is waste*), o que a equipe de publicidade da Nike refutou veementemente.

A questão não foi apenas de ordem semântica, mas de natureza conceitual e cultural, não foi possível criar um equivalente semântico na língua japonesa. No Japão, a vantagem em relação aos concorrentes está ligada ao devido tempo que se dá para planejar e concretizar cada etapa, e não ao *just do it*; o valor do tempo na cultura japonesa está associado à espera, à constância, à perseverança, e não a soluções imediatas e à pressão no presente. Perante essas diferenças culturais os tradutores ou intérpretes devem atuar como agentes interculturais engajados em processos interpretativos, que devem guiar suas decisões comunicativas para atender às prioridades de leitores, espectadores e participantes de outra língua-cultura e para isso devem ter conhecimento amplo tanto da cultura de partida, quanto da cultura alvo.

OBJETIVO DA CLASSE E EXEMPLOS DE PRÁTICA

Ao pensar na estruturação das aulas, foram consideradas algumas questões importantes que norteiam os estudos culturais. Além da noção básica do que é cultura, e de como definir a cultura de uma nação, principalmente de nações como o Brasil; em um país tão múltiplo como o Brasil, quais são os traços importantes a serem ressaltados. Outra questão que influenciou muito a constituição deste plano de ensino, se dá ao fato de a língua portuguesa ser

estudada como uma língua pluricêntrica, ou seja, com vários centros, não apenas falada no Brasil, mas também em outros países de língua portuguesa oficial, uma comunidade constituída pelas diferentes culturas de nove países independentes que conjugam esforços em nome de uma língua oficial comum. A realidade conjunta é multicultural, desta forma, supondo que os estudantes já tenham aprendido um pouco de cultura nas aulas de língua, pelo menos no que diz respeito à superfície do iceberg, o objetivo era aprofundar seus conhecimentos com leituras e discussões sobre a história e estudos sociológicos dos países.

Desta forma, levando em consideração toda a parte teórica de mediação apresentada ao princípio da disciplina, segue-se um estudo sobre a(s) cultura(s) alvos, na qual são estudados textos teóricos sociológicos e de conteúdo histórico, já que os estudos interculturais precisa ser uma disciplina socialmente informativa. Como textos norteadores, cito aqui “Cultura brasileira e culturas brasileiras” de Alfredo Bosi, “Cultura brasileira e identidade nacional” de Ruben George Oliven, “Traços Fundamentais da Cultura Portuguesa” de Miguel Real, “*A History of Postcolonial Lusophone Africa*” de Patrick Chabal entre tantos outros. Outros tipos de mídias também foram utilizadas, e é altamente recomendado para diversificar as aulas, como por exemplo o documentário “O povo brasileiro” baseado no livro de Darcy Ribeiro, junto com um formulário de atividades para entendimento, reflexão e dúvidas que foram discutidas em sala de aula e também podcasts; um bastante utilizado foi o “Cruzamentos Literários” que é realizado em uma parceria entre o Instituto Camões de Brasília e a associação oceanos, no qual escritores lusófonos, em entrevista refletem sobre a língua portuguesa e o mundo lusófono. Por exemplo: no episódio de número um, a escritora Paulina Chiziane, dá uma aula sobre cultura moçambicana; o episódio 4 traz o escritor angolano Pepetela e sua visão a partir de Angola; no episódio 11 a escritora Dulce Maria Cardoso reflete sobre sua visão do homem português contemporâneo, por fim, o programa traz reflexões maravilhosas sobre cultura e o homem como ser social através da visão de escritores contemporâneos.

Entender o processo de formação histórica se faz importante para deciframos a forma de pensar e agir do homem contemporâneo. Por exemplo: Portugal, uma nação que já foi de grande importância, o grande império navegador e que agora, depois de perder todos seus territórios ultramarinos,

precisa se reinventar como nação, o que pode explicar a melancolia e saudosismo da atual sociedade portuguesa. Entender a miscelânea cultural brasileira é entender sua história de constantes migrações, um país de dimensões peninsulares, com um passado colonial e com governos majoritariamente autoritários formou um dos países mais multiculturais de língua portuguesa que consegue ao mesmo tempo ser muito liberal em alguns aspectos e o muito conservador em outros. Entender África, vai além do período colonial, entendê-los como reinos muito prósperos que foram usurpados, retalhados e explorado por séculos e que, ao que diz respeito a PALOP, conquistou sua independência apenas após 1975, cujo período colonial não os deu espaço para que resolvessem seus problemas internos e, há apenas 45 anos, tentam se descobrir como nações e se redescobrir e se reinventar sobre as fronteiras os destroços coloniais. Entender que, para tudo há uma razão histórico-social nos liberta de preconceitos e nos deixam mais livres para uma interpretação mais justa e coerente. Ver o homem como fruto deste entrelaçamento histórico-cultural, nos permite entendê-lo de forma mais ampla.

A língua também é tratada como ponto central e norteador, logo, também nos interessa nesta disciplina ressaltar mais uma vez as diferenças entre as variantes da língua portuguesa, mas com foco em seu movimento de transformação histórica devido ao seu contato com diferentes culturas. E para isso podemos beber da fonte originária dos que retratam a sociedade e o modo de pensar de seus integrantes, os seus escritores. Antonio Cândido, em *Literatura e Sociedade*, comenta o papel do escritor, da sua função social na figura de um dinamizador da cultura e da história, logo, literatura carrega em si a potencialidade de ser memória cultural, de funcionar como o rastro que permite a identificação de formas de pensar e de viver dos homens de diferentes épocas, assim como sua reflexão sobre o mundo, o escritor está em harmonia com o seu tempo é um núcleo gerativo de uma possibilidade de visão social e cultural e também histórica e identitária. Por isso, em mediação cultural, foram utilizados, além do embasamento cultural e histórico, excertos literários, romances, contos, obras teatrais e novelas para facilitar a compreensão e o aprofundamento cultural para fomentar a mediação através da interpretação de tais textos.

EXEMPLOS DE OBRAS LITERÁRIAS TRABALHADAS

Os livros e suas discussões servem para ilustrar imagetivamente alguns aspectos culturais, desta forma, os textos literários se mostraram mais efetivos em consolidar a história e a cultura do país alvo. Um exemplo é a peça teatral de José Luís Peixoto, *As Estrangeiras*, a peça se passa na sala de espera da imigração norte-americana onde uma brasileira, uma portuguesa e uma cabo-verdiana esperam por sua liberação para entrar em território estado-unidense. A peça traz o questionamento sobre a lusofonia e o que significa no dia a dia dos falantes de língua portuguesa, apesar de falarem “a mesma língua”, são estrangeiras, perante o novo território e entre elas. Isabella, a brasileira de Teresina, no Piauí, é a que menos tem informações sobre a lusofonia. Na peça, Isabella parece não reconhecer o sotaque das outras duas personagens ao passo que as mesmas reconhecem e compreendem facilmente o seu. Lili, ou Odaília, cabo-verdiana do Mindelo, demonstra ter mais conhecimentos sobre o Brasil e Portugal e serve muitas vezes de intermédio entre Isabella e Rosário e sempre que Lili se irrita e fala em crioulo. A portuguesa Maria do Rosário, nascida em Ponte da Barca, confunde Mindelo, capital da ilha de São Vicente com a praia do Mindelo em Vila do Conde, em Portugal, mostra desconhecimento de Cabo Verde e da África em geral, limitando-se a repetir uma série de clichês que se ouvem em Portugal, demonstra um comportamento Eurocêntrico, não acha que deveria estar presa com as outras. É interessante ressaltar que não é apenas a língua o único fator que dificulta a comunicação entre as personagens, mas igualmente a imagem, ou a falta de, que cada uma tem em relação ao país das outras. Como já mencionado, o tema principal da peça é a lusofonia trazendo a luz algumas questões ainda pendentes como: O que é a lusofonia sempre ressaltada, mas pouco explicada e qual é a ligação efetiva entre os países falantes de língua portuguesa; e traz algumas críticas pertinentes a reflexões como a necessidade de construção de pontes reais de circulação e troca de experiências, artísticas, acadêmicas entre os países.

Alguns textos, contos livros são discutidos conjuntamente em sala de aula e a exemplo deles, dois trabalhos finais são pedidos. Apresentação oral individual interpretativa de um romance em língua portuguesa, fazendo uma interpretação sob o ponto de vista sociocultural e, no caso das aulas, no curso de tradução, de suas possíveis dificuldades de tradução, devido a um contexto

culturalmente mais fechado, tanto do ponto de vista da língua em si ou da contextualização social, esse trabalho resultará na entrega final de um ensaio, levando em conta o que foi aprendido em aula sobre mediação cultural e a apresentação do romance, conto ou novela, sua interpretação e a discussão gerada pela apresentação e apresentará, no caso de tradução, exemplos de possíveis traduções de excertos.

Uma lista de livros é oferecida aos estudantes, esses livros foram escolhidos minuciosamente pensando em seu conteúdo que refletem algum momento histórico e/ou faceta sociocultural.

Segue alguns dos livros sugeridos e a razão de sua escolha:

Leite Derramado (2009) de Chico Buarque, obra na qual, por meio do seu personagem principal, Eulálio, narra uma saga familiar caracterizada pela decadência social e econômica, tendo como pano de fundo a história do Brasil dos últimos dois séculos.

Um homem muito velho está num leito de hospital e diz ser membro de uma tradicional família brasileira, ele desfia num monólogo confuso dirigido à filha, às enfermeiras e a quem quiser ouvir, relatando a história de sua linhagem desde os ancestrais portugueses, passando por um barão do Império, um senador da Primeira República, até o tataraneto, garotão criminoso do Rio de Janeiro atual. Percorre todo o livro a paixão mal vivida e mal compreendida do narrador por uma mulher “mais morena” que deixa claro certas atitudes e ideais classicistas e racista, um racismo suposto velado, de uma sociedade com origens escravocratas e cultura pós-colonial mal resolvida. Outro tema tratado nesta obra é a decadência de algumas famílias que prezam por tentar manter um lugar ultrapassado de tradições em contraposição à modernidade, um livro genial que escancara uma parte muito importante de nossa história que ajuda no entendimento de muitas estruturas sociais existentes no Brasil.

Torto Arado (2019) de Itamar Vieira Junior narra a história que passa na fictícia Fazenda Água Negra, o foco principal é o sertão brasileiro e suas relações sociais, o latifúndio e o trabalho servil, marcados pela violência, em uma sociedade onde a escravidão havia sido extinta a pouco tempo no papel, mas ex-escravizados e seus descendentes ainda viviam em uma relação servil de

abusos. A história gira em torno da narrativa das irmãs Bibiana e Belonísia, vozes femininas que expressam memórias coletivas e atribuladas de desigualdades raciais, sociais e de gênero. O livro também ressalta as crenças, lendas e religiosidades próprias da mestiçagem cultural e da ancestralidade africana e evocam as resistências ancestrais dos povos quilombolas e suas lutas. Um texto belíssimo e uma narração forte de uma face histórica que não pode ser esquecida e se faz fundamental para o entendimento das estruturas sociais e do racismo no Brasil.

Galveias (2014) de José Luís Peixoto é um romance que narra a vida rural de uma pequena freguesia portuguesa no norte do Alentejo. O autor traça um retrato da vida rural portuguesa no início dos anos 1980 que vivia um embate entre a tradição e a inevitável chegada da modernidade, em um momento economicamente difícil para o país, pós ditadura e pós perda de seus territórios ultramarinos e faz uma reflexão sobre a identidade contemporânea lusitana. O livro descreve a vida cotidiana dos seus personagens e suas relações familiares e expectativas de mundo e coloca um questionamento sobre algumas das mudanças estruturais e do desenvolvimento de Portugal que foram feitas em detrimento de uma parte da população e acabaram por formar um abismo entre as populações rurais e urbanas e desta forma o autor procura estabelecer as causas do mal-estar da sociedade portuguesa.

O Retorno (2012) de Dulce Maria Cardoso narra a história de Rui, um adolescente “retornado”, entre aspas, pois o garoto que nasceu em Angola, nunca havia estado em Portugal, que, junto a sua família, é obrigado a recomeçar a vida em Portugal Continental partindo de uma situação financeira precária e limitada, pois não havia em Portugal condições econômicas de acolhimento e integração social de toda essa massa de retornados. Logo no início é retratada brevemente a vida dos colonos portugueses, a narrativa deixa transparecer sutilmente a divisão social entre os negros os brancos e o desgosto do retorno às pressas. O cenário é a década de 70 e o conturbado período de retorno de mais de meio milhão de cidadãos portugueses, durante a descolonização dos antigos territórios ultramarinos em África. Rui e seu pai não querem acreditar na descolonização, para eles, o passado ainda faz sombra no presente, portanto, o império não poderia ter chegado ao fim. O livro retrata

essa importante parte da história moderna portuguesa que, como um marco temporal, define a contemporaneidade portuguesa.

Balada de Amor ao Vento (1990) de Paulina Chiziane narra, de uma forma muito poética, através a voz de sua protagonista Sarnau a condição da mulher reprimida, instrumentalizada e marginalizada, um discurso transgressor que questiona determinadas posturas patriarcais de algumas etnias do sul moçambicano, uma mulher presa entre os sistemas monogâmicos e poligâmicos de Moçambique e que critica a posição a mulher em ambos, criticando a posição sempre submissa da mulher refletidas na falta de escolarização, nos aspectos culturais, e, sobretudo, nos ritos de iniciação para a vida adulta. A história de Sarnau que passa de um amor monogâmico por um rapaz seminarista que representa o sistema cultural fortemente influenciado pela colonização portuguesa até seu casamento poligâmico tradicional, escracha a opressão da mulher dentro da sociedade, principalmente de uma mulher como Sarnau que questiona e segue seus quereres.

A Geração da Utopia (1992) de Pepetela, focaliza nas etapas da revolução angolana cuja narrativa se organiza em quatro ciclos históricos que se organizam como metáforas dessa revolução. Se inicia na década de 60, onde os estudantes angolanos em Lisboa fundaram bases para a luta anticolonial, passando pelos anos e horrores da guerra colonial, da qual o próprio autor tomou parte como guerrilheiro, depois na década de 80 que focaliza em Luanda pós independência até a perda dos valores éticos revolucionários na década de 90. Uma narrativa histórica riquíssima que narra muito da percepção crítica do próprio autor.

Estórias de dentro de casa (1996) de Germano Almeida é composta por 3 novelas que tocam várias faces da vida íntima e da influência da sociedade na intimidade. O escritor faz uma revisão de diversas manifestações de uma cultura que exprime a sensibilidade e a idiosincrasia do povo cabo-verdiano numa época de transição ideológica, política e cultural na década de 1980. O escritor é um contador de “estórias”, nenhuma questão fica de fora; desde virgindade, adultério, casamento, machismo, até divisão de tarefas e educação da mulher, são assuntos trabalhados com minúcia, originalidade e irreverência.

o escritor dá a conhecer uma nova escrita, projetada e reinterpretada as diversas facetas do homem cabo-verdiano.

Outras sugestões de livros que refletem certas facetas interessantes da sociedade são: *A Ocupação* (2009) de Julian Fuks; *Estive em Lisboa e Lembrei de Você* (2009) de Luiz Ruffato; *Terra Sonâmbula* (1992) de Mia Couto; *Bom dia Camaradas* (2001) de Ondjaki; *Mornas eram as Noites* (1994) de Dina Salústio; entre tantas outras que poderia citar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre e ensinar cultura/s é uma tarefa complexa e delicada. Assim sendo, é muito importante escolher recortes para facilitar um entendimento mais abrangente de aspectos essenciais para o entendimento do cotidiano cultural de um povo, um grupo étnico e/ou social, na literatura encontra-se uma ótima ferramenta para este fim; uma aliada que transporta os alunos para dentro de outra realidade, e de uma forma lúdico-alegórica facilita o entendimento de uma realidade circundante a obra. Ela, a literatura, propicia que, mesmo sem estar em contato direto com a cultura através de vivência, o estudante tenha a oportunidade de submergir e apreciar um pouco do universo cultural e psicológico, ou pelo menos uma parte ou algumas de suas múltiplas facetas. Contar histórias é uma ótima, se não a mais eficiente, forma de transmitir conhecimento e também muito mais agradável que apenas através dos estudos de textos teóricos. No artigo presente foi falado especificamente de aulas de cultura e mediação cultural, mas isso também é passível de ser realizado em aulas de línguas através de leituras de poesia, contos e crônicas e seu debate em sala de aula, sempre levando em conta o grau de compreensão da língua do grupo.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HALL, Edward T. *Beyond Culture*. New York, London et al: Anchor Books, 1976.

KATAN, David. *Translating cultures an introduction for translators, interpreters and mediators*. 3ed. Routledge: New York, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 48, junho 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso: 06/06/2022.

CAPÍTULO 4

MEDIAÇÃO CULTURAL, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS – INTERCONEXÕES E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Priscilla Lopes d' El Rei

André Stefferson Martins Stahlhauer

APRESENTAÇÃO

O campo de atuação em mediação cultural é vasto e pode ser associado a diferentes áreas de saberes, pode se referir tanto a um microcosmo cultural específico, no interior de uma nação, e dos paradigmas que constituem sua variação, sua diversidade, quanto ao macrocosmo de interações entre culturas, de povos e nações e, por isso, de identidades que se distinguem ou que não se reconhecem como iguais simbolicamente. No caso específico do ensino de línguas, e, também, da tradução, lidamos com uma gama de interpretações sobre essas noções. Para a compreensão dos processos culturais, assim como para o trabalho *com* e *de* mediação cultural, se fazem necessárias a exposição e uma breve discussão sobre alguns conceitos e teorias que envolvem essa temática, quais sejam: cultura, etnocentrismo, sincretismo, mediação, entre outros. A partir disso, faremos uma breve explanação sobre esses conceitos e algumas teorias que, conforme o nosso recorte, os concerne.

UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A NOÇÃO DE CULTURA

A noção de cultura, do ponto de vista etimológico, tem origem latina e seu significado está ligado às atividades agrícolas, à agricultura. O termo cultura, então, deriva do verbo *colere*. Segundo Alfredo Bosi (1996) a palavra é o futuro do verbo que significa o que se quer cultivar, o que se vai trabalhar. Ainda segundo o autor, o conceito de cultura, a partir da etimologia, também pode ser relacionado à raiz da palavra *colo* e por derivação, cultura significa também culto e colonização e pode ser traduzida e parafraseada na expressão *eu ocupo a terra*. Nesse sentido, o termo pode tanto ser utilizado na agricultura, como também na transmissão de valores e conhecimentos para as gerações

futuras. Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado com o emprego do termo para se referirem ao refinamento pessoal, como a expressão de uma cultura da alma. Como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, a noção de cultura foi usada constantemente desde então. Essa acepção da palavra é a mais conhecida e empregada tácita e genericamente para determinar aquele que tem “mais educação”, educação formal, elitizada. É muito comum ouvir, “Que sujeito sem cultura!” referindo-se a alguém que se comportou de forma “inadequada” ou com “maus modos” em determinada situação, que acaba gerando hierarquias, estigmas, preconceitos e, ainda, uma ideia genérica sobre a noção.

Edwart Hall em seu livro “Além da cultura”¹ (1975), descreve a noção de cultura comparando a sua dimensão à de um iceberg, já que apenas cerca de 10 a 15 % está sobre a superfície, e pode ser vista facilmente, e a maior parte de um iceberg, que está debaixo da água, não é evidente e não se vê. Sabe-se que está lá, mas não pode ser visto tão facilmente, a menos que se mergulhe nas águas profundas. Ao transpormos para as práticas que caracterizam a noção de cultura, podemos destacar a alimentação, as vestimentas, os ritmos, entre outros, para exemplificarmos o modo como a noção de cultura vai se definindo nos discursos e, por deriva, simbólica e materialmente, nos gestos, nos comportamentos, nos hábitos, nas práticas que configuram as formas de (des)identificação, e, portanto, as identidades, dos grupos, povos e nações, isto é, o próprio modo como esses grupos identificam-se ou não, afirmam ou negam seu pertencimento a esse grupo. Em relação aos modos de identificação, ainda, podemos exemplificar com uma situação comum, como quando se viaja a outros países, encontra-se muitas semelhanças ou diferenças no modo como as pessoas se vestem, se alimentam, nas suas tradições ou nos gostos musicais e nos seus comportamentos. Esses são os aspectos de uma cultura, os quais podemos observar mais facilmente usando nossos cinco sentidos. Em relação à compreensão linguística, por exemplo, ela é pode ser complexa, mas se pode ver, considerando as manifestações linguísticas em textos, e ouvi-la. E podemos também considerar como exemplo, as diversas formas de manifestações artísticas como música, dança, cinema, pintura, escultura, teatro e arquitetura que também são facilmente reconhecidas.

¹ No original, em inglês, *Beyond Culture* (1976), tradução nossa.

A cultura pode ser transmitida ao logo das gerações por meio da manutenção de tradições, costumes e rituais, e há algumas religiões que são associadas a algumas culturas específicas. A alimentação em uma cultura é muito frequentemente relacionada ao centro de origens identitárias e, o que as pessoas comem, como elas comem, o modo de preparo dos alimentos pode nos trazer um conhecimento sobre seus modos de vida. Acima da superfície do iceberg pode-se também observar as instituições, que incluem as organizações, as sociedades, as leis e, portanto, as práticas. Por último, mas não menos importante, podem-se ver exemplificadas também como questões culturais, especialmente no modo como elas se dão como uma moral, as formas de polidez, a partir das quais as pessoas podem interpelar ou demonstrar cortesia e de mostrar respeito às pessoas ao seu redor. Turistas, por exemplo, interagem com pessoas neste nível, mas para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos culturais do outro, fazendo ainda uso da comparação com os níveis de profundidade de um iceberg, é necessário ir mais afundo do limite dessa superfície cultural, e, neste ponto podemos afirmar que, a língua, em termos de práxis e conhecimentos, é o próprio modo de acesso a esses componentes culturais, conforme a expressão empregada por Claire Kramsch (1995). Ela é multilateralmente, horizontal e verticalmente, a conexão necessária entre a superfície e o aprofundamento desses níveis culturais. Quanto mais fundo se vai, mais se encontram formas de ação e pensamento que podem ser experimentadas por descrições, explicações e interpretações, a partir das práticas linguageiras. Nesse sentido, a língua, do nosso ponto de vista, não pode ser observada apenas como instrumento de comunicação, ou estrutura ou sistema fechado. O objeto do conhecimento e a materialidade do discurso, a língua, então, é o próprio modo de construção dessas formas de cultura.

Alguns exemplos que são encontrados na parte mais profunda do iceberg são: crenças, ideais, normas, papéis sociais e conceitos. É importante ressaltar que, quando nos referimos às crenças, não estamos apenas falando sobre mitos ou religiosidade. A instituição religiosa, como sistema de regras, ou moral, é uma forma de religiosidade que se encontra na superfície. Os sistemas de crenças de uma cultura, isto é, conjunto de saberes e práticas específicos, compartilhados e aceitos por determinados grupos, são fundamentais para o modo como se constituem as perspectivas, como formações ideológicas, para os setores da organização dessa coletividade, tais

como educação, ciência, história, política e as práticas institucionais, em geral. E é neste ponto que se dá o cruzamento entre as questões culturais, a língua, sob a forma de discurso, e as ideologias. Os ideais culturais, como formas de imaginários, corroboram o entendimento do que é melhor para os indivíduos e para a coletividade. As normas de uma cultura são basicamente os comportamentos e ações que são considerados normalizados pela sociedade. Todos, no decorrer de sua vida, vão assumir papéis sociais e, essas formações sociais, determinam um grande número de papéis aos quais os indivíduos são expostos para tomá-los em suas formas de identificação, sobre e autodeterminação. Assim é o mecanismo de individuação em uma sociedade. Nesse sentido, e por deriva dessas ações, fundam-se os imaginários que estabelecem essas formas de individuação, tais como gênero, a etnicidade, os status econômicos, as formas de trabalho ou carreira acabam por determinar os lugares sociais, isto é, as bordas, as delimitações para o funcionamento das subjetividades. Logo, os conceitos estabelecidos por uma cultura constituem as ideias, suas formas gerais, isto é, os modos de pensamento de uma sociedade, uma forma de gestão sobre o modo como as pessoas devem pensar e agir, como uma moral. É uma lista exaustiva, que inclui conceitos sobre a importância da família, o que significa ser um bom amigo, a importância da individualidade e privacidade e de como ser feliz, junto com ideias mais abstratas sobre inovação, tempo e a vida em si.

Desta forma, no nível mais profundo do iceberg se encontram as emoções e sentimentos que pessoas geralmente têm e, devido a uma certa limitação da língua, as culturas dependem das artes para dar a percepção as pistas para ajudar a compreender o que está acontecendo e ajudar a explorar o significado de certas coisas como valores, desejos, pressupostos, gostos e atitudes.

Em resumo, no topo do iceberg está tudo o que podemos observar mais facilmente, isto é, sob as formas das aparências e das evidências, em relação às práticas e comportamentos, mas a maior parte dos itens que podem ser considerados culturais, está abaixo da superfície e não podem ser observados tão claramente. Ou seja, cultura é

Tudo aquilo que o homem cria, consciente e inconscientemente, para relacionar com os outros homens (idioma, instituições e normas), como meio físico (vestes, moradias e ferramentas), com o

mundo extra-humano (orações, rituais e símbolos). Esse relacionamento tem caráter variado podendo ser de expressão de sentimentos (literatura e a arte), de domínio social (ideologias), de controle sobre a natureza (técnicas), de busca de compreensão do universo (filosofia, teologia). (JUNIOR, 1986, p. 125-126)

Logo, para os povos, em seus modos de organização, a cultura é um conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações e, assim, garantir a sobrevivência social e, de certa maneira, o engessamento de uma ordem, de uma prática. E vale desfazer aqui a relação de sinonímia posta comumente sob a forma de um eco do senso comum entre língua e idioma. A noção de língua, no sentido que empregamos aqui, é um objeto do saber e do conhecimento, e do conjunto de práxis de seus falantes, constituído no interior dos estudos linguísticos, da linguagem, enquanto a noção de idioma, em sua designação, já significa sempre em relação à (uma) nação, de um povo, e se dá sob a forma de nacionalismos e patriotismos. Isto é, um idioma, nesse caso, é já uma medida política sobre a(s) língua(s) de um povo, utilizada como símbolo, ou patrimônio imaterial, de uma nação, que se dá justamente como uma produção discursiva que constitui uma homonímia sob uma forma elíptica de povo, tal como nos casos idioma português, povo português, idioma francês, povo francês. Esse item é, a propósito, uma problemática posta pelas línguas de colonização, em que o idioma, é, na maioria das vezes, utilizado como símbolo do povo, idioma português, povo brasileiro, entre outros casos.

David Katan (2004), define a noção de cultura como modelo ou mapa mental de mundo partilhado, ou “um sistema partilhado para interpretar e organizar a realidade” (2004, p. 26), sendo um conjunto de crenças, valores, estratégias e ambientes cognitivos que fornecem a base comum para o comportamento e, desta forma, deve ser cuidadosamente considerado pelo tradutor e pelo intérprete em seu trabalho de mediador não apenas linguístico, mas também, cultural.

A partir desse breve panorama, sobre a noção de cultura, seguem outros conceitos muito importantes que daí se desdobram, tal como o de *Etnocentrismo* que, sumariamente, a partir da noção racionalismo, instituiu um complexo significativo, simbólico, em âmbito material e de representação, em que se estabelece uma hierarquia entre posições e lugares sociais, configurando

formas e sistemas de superioridade e inferioridade entre culturas. Historicamente se deu como uma prática sistemática, como um padrão amplamente difundido no período colonial, das grandes navegações, e que ainda ecoa até hoje nos imaginários de povos e nações, forjando hierarquias entre algumas culturas, sobretudo nos modos de designar e comparar práticas culturais, atrelando-as às regiões, lugares. Tais práticas configuraram, de alguma maneira, formas de preconcebidos, estereótipos, passíveis de serem encontradas até mesmo dentro de uma mesma cultura, já que ocorrem em um mesmo grupamento, que se autodetermina a partir da coincidência entre território e nação, já atravessada pela relação biunívoca povo, nação - e acrescentaríamos a língua como forma material dessa relação, práticas socio culturais diversas no seu interior, que acabam por gerar a hierarquização e o desprestígio entre divisões regionais ou estratos sociais, tais como, os estereótipos, as hierarquias entre diferentes sotaques e dialetos, entre outras formas de variação socioculturais.

Outra noção importante que advém da noção de cultura, especialmente na perspectiva dos estudos culturais, é a de *sincretismo*. Uma vez que os estados nações, em sua maior parte, desenvolveram-se sob a égide do capitalismo, em que os sistemas de valores se instituíram a partir de formas de homogeneidade e igualdade, em que lucro e riqueza definem status social, político e cultural de prestígio, é bastante frequente que grupos culturais distintos, heterogêneos, tenham sido obrigados a conviverem juntos submetidos aos paradigmas das diferenças, em vez dos da igualdade ou das coincidências, em um mesmo espaço. Além disso, e em consequência disso, os movimentos migratórios dos últimos séculos também propiciaram o encontro desses grupos culturais distintos em um mesmo território, tendo no sincretismo, na mistura, na diluição ou ao menos, menor estratificação das diferenças, suas formas de sobrevivência e resistência às formas prestigiadas e dominantes, haja visto o caso da religiosidade, enquanto manifestação sociocultural, no Brasil, que é toda marcada pelo sincretismo, tal como na umbanda ou candomblé, que misturam elementos da religiosidade africanas, cristianismo, espiritismo, conferindo a elas o status de afro-brasileiras, pois foi no Brasil que se deu esse encontro de práticas distintas.

A propósito, e para dar encaminhamento a essa explanação sobre cultura, ainda se faz necessário tratar de um outro tema muito discutido nos

estudos culturais, o *multiculturalismo* ou o *pluralismo cultural*. Essas noções simbolizam a existência de muitas culturas numa região, cidade ou país, com, ao menos, uma predominante. Em vez de se atrelar a noção de cultura como a totalidade de características, um produto, admite-se, então, a sua forma de totalidade de uma dimensão da sociedade ou um conjunto de práticas que identificam os grupos.

Fazendo referência ao conceito de multiculturalismo formulado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos (1997), em *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*, encontramos aí uma forma profícua e positiva de conceber a noção de cultura, já que, em sua definição, observam-se uma forma de coexistência para as diferenças a partir dos diálogos interculturais isomórficos, ou seja, conceitos diferentes que podem transmitir aspirações semelhantes ou mutuamente inteligíveis. Sua teoria parte do pressuposto de que todas as culturas são incompletas e, por isso, apresentam deficiências quanto à dignidade humana, logo devemos ter a consciência dessas incompletudes para mantermos um diálogo, ou melhor, é no diálogo que melhor percebemos essa incompletude. Em sua discussão sobre uma concepção multicultural dos direitos humanos, Boaventura afirma:

Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes, quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SOUZA SANTOS 2003, p. 56)

Neste ponto é preciso estabelecer uma distinção entre desigualdade e diferença, no sentido de que as duas formas de interpretação e reconhecimento possam coexistir. De uma forma muito instigante, Santos indaga se os direitos humanos universais são realmente um tipo de invariante cultural, parte da cultura global, já que todas as culturas tendem a ser mais ou menos abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formá-la como universal e para encontrar o equilíbrio, propõe que tanto o universalismo quanto o relativismo cultural sejam posicionamentos políticos que determinam ações excludentes, racionalistas. Em suma, segundo ele, todas as culturas tendem a diferenciar as pessoas e essa diferença só pode ser aceita quando não se inferioriza o outro,

quando não há um julgamento de valor. Uma prática multicultural é, assim, a busca por um diálogo entre as culturas.

Por fim, podemos, assim, considerar cultura como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, “a cultura não é *algo natural*, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana” (SANTOS 2006, p. 45) e, acrescentamos, em função dos nossos objetivos aqui, precisa ser observada, considerada e “ensinada”, nas e por essas práticas sócio históricas, que produzem outras, sobretudo quando se pensa em ensino e aprendizagem de línguas, para muito além das questões de forma e conteúdo, mas no modo como, por derivas, retomadas, rememorações, e ressignificações, vão se constituindo outras práticas sócio históricas materializadas em gêneros e textos, que também vão constituindo práticas de sujeitos, uma cultura, e é nesse sentido, que a discussão sobre as noções e conceitos suscita uma discussão sobre mediação cultural.

SOBRE AS POSSIBILIDADES ENTRE A MEDIAÇÃO CULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUAS

Dentro dos ambientes, que tradicionalmente se dedicam à transmissão de conhecimentos, o termo mediação cultural pode ser utilizado de formas diferentes, a depender do setor e da atuação em mediação.

Em museus e galerias, por exemplo, a prática da mediação foi inicialmente concebida dentro de uma perspectiva clássica de divulgação da arte, da arte tida como erudita, com a finalidade de dar acesso e conexão entre as obras e o público. Atualmente em escolas, principalmente em áreas mais periféricas, a mediação acontece, através do professor, que transmite a cultura formal, oficial, e erudita, fazendo a ponte entre a realidade dos estudantes.

A designação originou-se no cenário artístico-cultural francês nos anos 60 e a efetiva atuação dos mediadores culturais, conectando arte, cultura e ensino de línguas apenas na década de 1980. Essa preocupação entre professores de língua estrangeira remonta à década de 70 e é renovada na década de 80 nos Estados Unidos, estudos com o foco de mediação cultural também foram publicados na Grã-Bretanha, na Alemanha Ocidental e na França (BUTTJES 1990, p. 11).

No tempo presente, a aprendizagem de uma língua deixa de ser um processo concebido apenas como acumulação de itens, ampliação de vocabulário, ou um conjunto de respostas verbais. O objeto do conhecimento língua não apenas sistema autônomo ou instrumento de comunicação que transmite uma mensagem. Praticar e conhecer, ou seja, falar uma língua é saber não apenas relacionar formas e conceitos, mas é sobretudo, poder identificar-se como falante, como sujeito inscrito em histórias, saberes e práticas. Cada palavra é já um termo que traz consigo uma história. O desenvolvimento da linguagem, conforme propõe Vygotsky (1991) e, portanto, o pensamento, tem origens sociais e se dá na interação entre interlocutores. E, acrescentamos, é na e pela língua/linguagem, que o próprio (laço) social se constitui. Nesse sentido, toda manifestação linguística é histórica. A língua é, assim, essa via de mão dupla na e pela qual, necessariamente, o sujeito é falante que significa em espaços já atravessados por sentidos, por histórias.

Assim sendo, todo conhecimento linguístico e languageiro, produto da conexão entre práxis e conhecimento linguístico, se constrói socio historicamente, pela aprendizagem nas relações com os outros. A partir desta perspectiva, a abordagem em sala de aula de aspectos culturais, geográfico-políticos e costumes nos oferecem uma excelente oportunidade para abordar os valores culturais e crenças de um país estrangeiro, para compará-los com o nosso próprio e, assim, desfazer, desconstruir, estereótipos e mal-entendidos. Dessa forma, o professor assume um papel essencial, o de mediador entre interlocutores, instituídos sob a práxis e o conhecimento linguístico língua base e alvo e, para isso, é necessário estabelecer conexões e relações entre a(s) cultura(s) base e a cultura alvo. Ao ensinarmos uma língua como segunda, estrangeira ou adicional, sobretudo em contexto de não imersão, em que todo entorno simbólico, as práticas, os hábitos, os papéis e funções sociais ficam distantes, e exíguos, há a necessidade retomar, de modo imbricado o par língua/cultura, de forma crítico-reflexiva.

Esse processo passa pelas formas de aquisição e aprendizagem. O aprendente ao ser exposto ao meio social, não aprende apenas uma língua, mas também as práticas de seus falantes e é esse processo que deve ser considerado como aquisição cultural. No ensino de línguas o processo de aprendizagem ocorre por meio de interações, mesmo que estas ocorram em um contexto de simulação do real, o contexto se tornou um aspecto indispensável no

aprendizado de uma língua, porque a diferença das situações determina a diferença dos significados de uma mesma expressão verbal. E nesse ponto nos valemos da seguinte afirmação de Byram (1991), fazendo uma ressalva a sua afirmação sobre a utilização da língua como meio para a aprendizagem da cultura.

A integração da aprendizagem da língua e da cultura usando a língua como meio para a socialização contínua dos alunos é um processo que não se destina a imitar e replicar a socialização dos pares falantes nativos, mas sim desenvolver a competência cultural dos alunos a partir da sua atual, transformando-a numa competência intercultural. (BYRAM 1991, p. 19)

A língua, nesse sentido, não é apenas meio, mas é o próprio modo como a(s) cultura(s) se simboliza(m) nos gestos de interpretação dos diferentes lugares enunciativos postos em interação nos espaços de ensino para os sujeitos falantes aprendentes entre si e também entre os sujeitos falantes professores e estudantes/aprendentes, a partir dos modos como essas manifestações linguísticas de falantes se materializam em enunciados, gêneros e textos, como práticas languageiras. Tal consideração e forma de abordagem, método de ensino e aprendizagem fazem com que o aprendente desenvolva a tal competência crítico-reflexiva, além de evitar que ele desenvolva uma consciência superficial, a do turista mencionada anteriormente, oportunizando momentos de descentralização do par língua-cultura base, na e pela língua-cultura alvo, de maneira a se considerar a diversidade e as diferenças, as semelhanças das formas e práticas linguístico-culturais entre elas. A questão aqui é uma modificação da consciência etnocêntrica, homogênea, e fazer com que eles adquiram uma consciência intercultural que reconheça que tais fenômenos podem ser vistos de uma perspectiva diferente, de dentro de uma cultura e identidade distintas, mas que podem coexistir e extrapolar o ambiente educacional, de educação linguística, tal como propõe também Kramsch (1995).

Assim, a língua não é simplesmente um refletor de uma realidade cultural objetiva, mas sim parte fundamental, simbólica e material, da realidade, ambas são símbolos de um todo e uma parte do todo que molda e é moldada por sob a forma de dimensões, delineamentos, isto é, as práticas socioculturais, as crenças, os valores. Nesse sentido é necessário corroborar as

ações que colocam em prática a interculturalidade, os diálogos, e o ensino de línguas é o espaço propício para tal prática, a fim de que se possa promover a apresentação de alternativas culturais para construir orientações que conduzam os sujeitos, falantes, ao respeito à pluralidade e a multiculturalidade, conforme a noção em Santos (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que no espaço de ensino e aprendizagem de línguas, seja em âmbito formativo, na universidade, ou em escolas de línguas, os estudantes provenham de experiências distintas, muito provavelmente são recortados por noções genéricas de cultura, sendo muito frequente que alguns estudantes cheguem às aulas com ideias preconcebidas, estereótipos, com bases no racionalismo exacerbado do etnocentrismo, de cultura elitizada e conhecimento formal como sinônimo de cultura, desprestigiando assim manifestações culturais de folclore, ou cultura popular. Diante desse quadro, se faz importante oportunizar ao estudante em contato com a cultura-alvo, noções e conceitos sobre a noção de língua e de cultura, e suas imbricações, que o possibilite colocar em diálogo as histórias em jogo e processo. A medida e a forma com a qual esses conceitos serão introduzidos nas aulas, pode variar do perfil desses aprendentes e de seus objetivos de aprendizagem, mas, o professor-formador, aquele que fará a mediação cultural entre a língua-base e a língua-alvo, deve ter esses conceitos ativos para que seja capaz de esclarecer e guiar o estudante no processo de aprendizagem da língua e cultura (incluídos aí a compreensão *da* e a identificação *com*) com a qual o estudante está em contato.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BULLIO, Paula Cristina. *Mediação Cultural no Processo de Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre. 2008.

BUTTJES, Dieter e BYRAM, Michael (Orgs.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Philadelphia; Multilingual Matters LTD, 1991.

JUNIOR, Hilário Franco. *Idade Média. Nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8:2, 83-92. 1995.

KATAN, David. *Translating cultures an introduction for translators, interpreters and mediators*. 3ed. Routledge: New York, 2014.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48, junho de 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso: 06/06/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, M. F. Mariana Fernandes dos. Interculturalidade no Ensino de Línguas: uma análise do Projeto Pedagógico Institucional. In: *Revista Pindorama*. Ano 4, Nº 5, Agosto/2013-Março/2014, pp. 78-100.

Disponível em: <https://www.scelo.br/j/ep/a/v4ng8z5QnQ8FNwjVWwsL8Lc/?lan-g=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 5

PEDRA NO SAPATO OU MAMÃO COM AÇÚCAR? FRASEOLOGISMOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Cláudia Cristina Ferreira

PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando aprendemos um idioma, constatamos que os elementos linguísticos se entrelaçam aos culturais, evidenciando tom, cor e sabor peculiares da língua meta, que contribuem para a construção da identidade de determinada comunidade linguístico-cultural que tem essa língua como oficial. Entendemos que língua e cultura são indissociáveis (FERREIRA, 2005, 2007, 2012, 2013, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2020a, 2020b, 2020c) e coexistem harmonicamente, portanto a temática, que aqui se apresenta, tem o escopo de discutir sobre a importância dos fraseologismos (frasemas ou unidades fraseológicas) no processo de ensino e aprendizagem de espanhol sob as perspectivas teórica e prática, posto que são unidades linguístico-culturais que revelam ideologias, identidades, modo de ser, pensar, agir e interpretar a realidade ao nosso entorno, possibilitando aproximar-se mais do interlocutor e evidenciando apropriação da língua alvo, conseqüentemente, auxiliando o aprendiz no que tange à fluência, espontaneidade e segurança no idioma.

Diante do exposto, esclarecemos que este estudo capítulo tem por escopo discutir sobre fraseologismos no processo de ensino e aprendizagem de espanhol para aprendizes brasileiros, evidenciar a validade das contribuições do tema para a efetiva aprendizagem e fomentar o domínio desse conteúdo linguístico-cultural. Para alcançarmos o objetivo proposto, primeiramente, convém elucidar a concepção de cultura subjacente a esta pesquisa. Destacamos que existem mais de 370 definições acerca do termo *cultura*. Há, também, uma classificação que a organiza em três tipos distintos, a saber: Cultura, cultura e kultura, sobre os quais passamos a discorrer.

Cultura com C maiúsculo (*High Culture* ou *Cultura del Olimpo*) remete às manifestações artísticas como, por exemplo, literatura, pintura e escultura,

sendo considerada conhecimento elitizado ou de prestígio; costumeiramente, refere-se aos padrões canônicos. Por outro lado, *cultura* com c minúsculo (*Low Culture* ou *Cultura a Secas*) reporta-se ao conhecimento acordado e compartilhado por determinada comunidade linguístico-cultural falante natural da língua alvo, o qual se refere a atitudes corriqueiras, diz respeito ao modo de vida, à ideologia, ao comportamento e à maneira de ser, pensar e comportar-se de determinado povo, o que lhe imprime identidade. Por sua vez, *Kultura* com K é restrita aos costumes e modo de ser de determinado grupo, povoado, tribo. Não é compartilhado por todos os falantes naturais da língua meta. Pode aludir à maneira com a qual jovens se comunicam, ou terminologias específicas de alguns grupos ou profissionais, como capoeiristas, rappers, policiais, médicos e advogados, que possuem terminologias específicas.

Isto posto, explicitamos que o tipo de cultura que deveria encontrar-se em evidência nas aulas e nos materiais didáticos é a cultura com c minúsculo, uma vez que são matizes que integram o cotidiano dos falantes naturais e são conhecimentos dos quais o aprendiz precisa para poder transitar com propriedade em ambas as línguas (materna e estrangeiras/adicionais). Em suma, entendemos que ser competente (inter/trans)culturalmente é também possuir conhecimentos relacionados à cultura (*Low Culture* ou *Cultura a Secas*), o que marca, caracteriza e identifica determinada pessoa como pertencente a uma comunidade linguístico-cultural e não a outra. À primeira vista, identificamos alguém ao observarmos aspectos explícitos, como: fenótipo, a maneira de alguém se vestir, seus gestos e seu sotaque. Contudo, ao analisarmos com maior profundidade e minúcia, revelamos nossa identidade, também, por meio de outros aspectos como: ideologia, comportamento, atitudes, sentimentos, expressões idiomáticas, dentre outros.

Nesse sentido, o estudo em tela também tem o objetivo de exemplificar e evidenciar a relevância e a validade dos fraseologismos (MONTEIRO-PLANTIN, 2014; ORTIZ ALVAREZ, 2000, 2007, 2011, 2015, 2017; ORTIZ ALVAREZ; UNTERNBÄUMEN, 2011; VIEIRA; FERREIRA; MIGUEL, 2015) no processo de ensino e aprendizagem rumo à otimização da competência comunicativa em língua estrangeira/adicional. Para tanto, estruturamos esta pesquisa nas seguintes seções: introdução; construto teórico sobre fraseologismos e processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais e considerações finais.

ÚLTIMA BOLACHA DO PACOTE OU BARATA TONTA? FRASEOLOGISMOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Ao estudar outra língua, consciente ou inconscientemente, passamos a contrastar aspectos linguísticos (fonético-fonológicos, léxico-semânticos, morfossintáticos), culturais e pragmáticos, pois é comportamento habitual de muitos aprendizes fazer associações e contrastes, buscando correspondências e sistematizar normas e padrões linguístico-culturais, a fim de melhor compreender, impulsionar conhecimentos e apropriar-se da língua meta. Algumas vezes, notamos generalizações baseadas em noções equivocadas que disseminam e acentuam ou reforçam estereótipos e preconceitos.

Cabe ao professor, como educador e formador, esclarecer que não existe língua ou comunidade linguístico-cultural mais importante ou menos importante. O que ocorre é a repercussão de ideias errôneas que fomentam, por exemplo, a segregação e a hierarquia social, linguística, cultural, econômica, religiosa. Logo, assinalamos que “[...] é importante que o aprendiz de línguas estrangeiras compreenda que o outro apenas possui diferentes formas de ver e entender o mundo e que estas influenciam o modo como cada um pensa e age” (MOREIRA, 2013, p. 8).

Atentamos para o fato de que matizes culturais podem ser evidenciados em cooperação ou parceria com elementos linguísticos em diversos aspectos; o léxico é um deles. Destarte, convergimos com a ponderação de que

As marcas culturais, insista-se, perpassam todo e qualquer texto, nos mais diversos planos de análise. Na superfície linguística, porém, essas marcas são, efetivamente, mais evidentes no léxico. É também no léxico – no sentido lato, ou seja, incluindo as formas sintagmáticas cristalizadas – que se mostram mais irredutíveis aos procedimentos usuais da tradução: a tradução literal, a transposição, a modulação. (AUBERT, 2003, p. 154)

Como os fraseologismos expressam língua e cultura em conjunção, optamos por demonstrar algumas das contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que refletem aspectos sociais, culturais, espaço-temporais em sinergia. Desse modo, ratificando o teor identitário, funcional e

costumeiro do emprego de fraseologismos na comunicação, Ortiz Alvarez e Unternbäumen (2011, p. 7-8) pontuam que

A fraseologia descreve o mundo real, as experiências quotidianas, o colorido e a sabedoria de um povo e por isso torna-se um importantíssimo veículo de identidade e de cultura. As unidades que a integram funcionariam como instrumentos de conduta, aptos para serem aplicados no dia a dia. São formas de conhecimento da história, do pensamento social no decorrer dos séculos e, portanto, portadoras das vivências de uma ou mais gerações.

A título de ilustração, na sequência, exemplificamos aspectos linguístico-culturais em harmonia em diferentes vertentes da fraseologia, indício ou comprovação de que esse conhecimento se encontra presente em nosso cotidiano de forma natural e costumeira.

- a) Onomatopeias: au, au, woof, woof, guau, guau, wan, wan;
- b) Interjeições: uai, (mas) bah, tchê, caraca, oxente, oxe, (arre) égua;
- c) Gírias: na real, mandar a real, pegar ranço, estar bege, estar suave;
- d) Léxico tabu/palavrões: vaca, piriguete, quenga, rapariga;
- e) Expressões idiomáticas: chupar cana e assoviar, ser um zé ninguém;
- f) Parêmsias: rapadura é doce, mas não é mole não.

Ao abarcar fraseologismos no ensino de línguas (materna e estrangeira/adicional), suscita trabalhar com (re)significados de valores ideológicos, sociais e culturais, pois ao aprendê-los ou ao traduzi-los, aprendiz e tradutor precisam fazer uma (re)leitura de contextos linguístico-culturais da língua base e da língua meta, para, então, (re)acomodar conteúdos e, assim, fazer sentido em ambos os idiomas envolvidos.

Quando aprendemos um novo idioma, somos expostos a conteúdos linguísticos e culturais. Podemos evidenciar ambos de modo conjugado, por exemplo, em fraseologismos (expressões idiomáticas, gírias, parêmsias) e na própria interação diária (gestos, posturas, distâncias entre interlocutores, humor, olhares, comportamentos, ideologia, rituais, costumes, celebrações, festividades, gastronomia, etc.). A seguir, apresentamos alguns exemplos de

expressões idiomáticas e parêmiás no eixo português língua materna e espanhol e inglês língua estrangeira/adicional. Como se observa, o quadro 1 ilustra exemplos de expressões idiomáticas em português e os respectivos equivalentes em espanhol, sob a perspectiva dos antropônimos (nomes de pessoas), cromatismos (cores), gastronomismos ou alimentos (culinária), somatismos (partes do corpo), topônimos (lugares), zoônimos (animais) e outros aspectos que se referem a elementos linguísticos entrelaçados a matizes culturais.

Quadro 1 – Expressões idiomáticas em português e o equivalente em espanhol

Categorização	Expressão em português	Equivalente em espanhol
Antropônimo	Ser um joão/zé -ninguém	Ser un don nadie
	Ser amélia	Ser maruja
Cromatismo	Estar azul de fome	Morderse los codos de hambre
	Ficar vermelho	Ponerse rojo
	Ter sorriso amarelo	Tener una sonrisa amarilla
Gastronomismo e/ou alimentos	Ser mel na chupeta	Ser pan comido
	Ser mamão com açúcar	
	Ser canja	
	Pisar no tomate (dar bola fora)	Meter la pata
Somatismo	Ter a faca e o queijo na mão	Tener la sartén por el mango
	Dar com a língua nos dentes	Irse de la lengua
	De arrepiar os cabelos	Poner los pelos de punta
	Defender a unhas e dentes (a todo custo)	Defender a capa y espada
	Ficar com o pé atrás	Andar con pies de plomo
	Morder a língua	Atar la lengua
	Não ter papas na língua	No tener pelos en la lengua
Topônimo	Num piscar de olhos	En menos que canta un gallo.
	Quem tem boca, vai a Roma	Preguntando se llega a Roma
Zoônimo	Vender gato por lebre	Dar gato por liebre

	Buscar chifre em cabeça de cavalo (pelo em ovo)	Buscarle três/cinco pies al gato
	Estar com a macaca	Estar como una cabra
	Pagar o pato	Cargar con el muerto
	Pôr a carroça na frente dos bois	Empezar la casa por el tejado
Outros	Contar algo tintim por tintim	Con pelos y señales
	Não entender patavina	No entiendo ni jota
	Não feder nem cheirar	Ni fu ni fa
	No dia de São Nunca	Cuando las gallinas meen
	Pôr os pingos nos “i”s	Decirle a uno cuantas son cinco
	Ser (algo) outros quinhentos	Ser harina de otro costal

Fonte: a própria autora

No quadro 2, evidenciamos exemplos de expressões idiomáticas em língua inglesa e seu equivalente em português, que versam sobre antropônimos, cromatismos, gastronomismos/alimentos, somatismos, topônimos, zoônimos e outros.

Quadro 2 – Expressões idiomáticas em inglês

Categoria	Expressões em inglês
Antropônimo	To be a doubting Thomas : ver para crer Bob ’s your uncle: pronto (et voilà)
Cromatismo	Out of the blue : do nada To be tickled pink : estar animado, feliz
Gastronomismos e/ou alimentos	Cry over spilt milk : chorar sobre o leite derramado To get paid peanuts in a job: ganhar uma miséria To be a bad egg : não ser flor que se cheire To be full of beans : com a corda toda
Somatismo	To get blood out of a stone: tirar leite de pedra To cost an arm and a leg : algo muito caro Bite your tongue ! Vira essa boca pra lá!

Topônimo	Talk for England : falar por horas not for all the tea in China : nem morto
Zoônimo	When pigs fly: no dia de São Nunca To drink like a fish : beber muito To let the cat out of the bag: dar com a língua nos dentes Right in the bull's eyes: na mosca
Outros	It takes two to tango . To be all Greek to someone: ser algo incompreensível And I am a Dutchman : E eu acredito em Coelhoinho da Páscoa / Papai Noel (sarcasmo)

Fonte: a própria autora

Constatamos, no quadro 3, exemplos de parêmias (provérbios) em português e o equivalente em espanhol, que se referem a: antropônimos, cromatismos, gastronomismos/alimentos, somatismos, topônimos, zoônimos e outros.

Quadro 3 – Parêmias em português

Categoria	Parêmias em Português
Antropônimo	Quem ama Beltrão ama seu cão. Se Maomé não vai à montanha, a montanha vem a Maomé.
Cromatismo	A grama é sempre mais verde do outro lado da cerca. Nem todo branco é farinha.
Gastronomismos e/ou alimentos	A barriga cheia todo feijão tem bicho. A cana só dá açúcar depois de passar por grandes apertos. Se conselho fosse mandioca , de fome ninguém morria. No frigar dos ovos é que se vê a manteiga . Laranja madura na beira da estrada ou está azeda ou bichada. À falta de farinha , crueira serve.

Somatismo	<p>Só o olho do dono engorda o gado.</p> <p>O uso do cachimbo faz a boca torta.</p> <p>A boca fala do que está cheio o coração.</p> <p>Macaco velho não mete a mão em cumbuca.</p> <p>A mão que afaga é a mesma que apedreja.</p> <p>A língua é o chicote do corpo.</p>
Topônimo	<p>De Espanha, nem bom vento nem bom casamento.</p> <p>Quem tem boca vai a Roma.</p> <p>Roma não se fez num só dia.</p> <p>Todos os caminhos levam a Roma.</p> <p>Deus fez a terra e o holandês fez a Holanda.</p>
Zoônimo	<p>De grão em grão a galinha enche o papo.</p> <p>Mais vale tico-tico no prato que jacu no mato.</p> <p>O macaco vê o rabo da cotia, mas não vê o seu.</p> <p>Barata que se preza não atravessa galinheiro.</p> <p>O boi sabe a cerca que pula.</p> <p>Rio onde tem piranha jacaré nada de costas.</p>
Outros	<p>Urubu, quando anda caipora, se atola até em lajeiro.</p> <p>Quem não pode com mandinga não carrega patuá.</p> <p>Só se lembram de Santa Bárbara quando faz os trovões.</p> <p>O que não se faz no dia de Santa Luzia, faz-se no outro dia.</p> <p>Lé com lé e cré com cré, cada um com os de sua ralé.</p> <p>As chuvas de abril trazem as rosas de maio.</p>

Fonte: a própria autora

O quadro 4 traz exemplos de parêmias em espanhol com os respectivos equivalentes em português, à luz do contraste, nas categorias antropônimos, cromatismos, gastronomismos/alimentos, somatismos, topônimos e zoônimos.

Quadro 4 – Parêmias em espanhol e o equivalente em português

Categoria	Parêmias em Espanhol e o equivalente em Português
Antropônimo	<p>Al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios.</p> <p>(A César o que é de César, a Deus o que é de Deus.)</p>

Cromatismo	El jardín del vecino siempre es (parece) más verde . (A grama é sempre mais verde do outro lado da cerca. (A galinha do vizinho sempre é mais gorda.)
Gastronomismos e/ou alimentos	Dios da pan al que no tiene dientes/ Dios le da sombrero al que no tiene cabeza (Deus dá nozes a quem não tem dentes/ Deus dá asas a quem não sabe voar)
Somatismo	Gallo que no canta, algo tiene en la garganta (Quem não deve não teme)
Topônimo	Quien fue a Sevilla perdió su silla (Quem foi ao vento, perdeu seu assento / Quem foi à roça , perdeu a carroça)
Zoônimo	Perro ladrador, poco mordedor. (Cão que ladra não morde)

Fonte: a própria autora

Por sua vez, no quadro 5, encontramos exemplos de parêmiias em língua inglesa. Reiteramos a importância do domínio dos fraseologismos, principalmente os que apresentamos, pois se trata de palavras culturalmente marcadas que conjugam aspectos linguísticos e culturais, explicitando costumes, tradições, ideologias e identidades.

Quadro 5 – Parêmiias em inglês

Categoria	Parêmiias em Inglês
Antropônimo	A bad wound may heal, but a bad name will kill. (uma ferida ruim pode sarar, mas uma reputação ruim matará) You know a person by his nickname . (conhecemos as pessoas pelas atitudes)
Cromatismo	All cats are grey in the dark. (à noite todos os gatos são pardos) The grass is always greener on the other side of the hill. (a grama do vizinho é sempre mais verde) Praise the ripe field, not the green corn.

	(elogie o campo maduro, não o milho verde)
Gastronomismos e/ou alimentos	The apple never falls far from the tree. (filho de peixe, peixinho é) You can't make an omelette without breaking a few eggs . (não se faz uma omelete sem quebrar alguns ovos) You can catch more flies with honey than you can with vinegar . (não é com vinagre que se apanham moscas)
Somatismo	A close mouth catches no flies. (em boca fechada não entra mosca) Two heads are better than one. (duas cabeças pensam melhor que uma) Lies have short legs . (a mentira tem perna curta)
Topônimo	Rome was not built in one day. (Roma não foi construída em um dia)
Zoônimo	Don't look a gift horse in the mouth. (em cavalo dado não se olha os dentes) Don't count your chickens before they hatch. (não conte com o ovo na barriga da galinha) A bird in the hand is worth two in the bush. (é melhor um pássaro nas mãos que dois voando) You can't teach an old dog new tricks. (papagaio velho não aprende a falar) Every dog has his day. (um dia da caça, outro do caçador) A leopard can't change his spots. (pau que nasce torto nunca se endireita)
Outros	An ounce of prevention is worth a pound of cure. (é melhor prevenir que remediar)

Fonte: a própria autora

Somam-se aos exemplos citados as expressões onomatopaicas e a gestualidade, que abarcam elementos linguísticos e culturais em perfeita harmonia e demonstram a normas e questões socioculturais acordadas e

compartilhadas por cada comunidade linguístico-cultural, revelando traços identitários:

- a) Lo **haces en un plisplás** (o en un pispás): *hacer en un plisplás* significa ser rápido (equivalente em português do Brasil a *fazer num piscar de olhos, ou em dois palitos*);
- b) No te **dice ni fu ni fa**: *decir ni fu ni fa* significa que a pessoa não está convencida do argumento que o interlocutor usou ou é indiferente a algo, também significa mais ou menos ou tanto faz (equivalente em português do Brasil a *nem cheira nem fede; nem chove nem molha*);
- c) Es que **estaba que si patatín patatán**: *estar que si patatín patatán* significa quando a pessoa é/está chata, desagradável (equivalente em português do Brasil a *ser um porre; ser um mala; estar com a macaca*);
- d) Estaba **pichí-pichá** o **regulín-regulán**, o **así o asá**: *estar pichí-pichá, regulín-regulán, así o asá* significa quando a pessoa não está ou não se sente muito bem (equivalente em português do Brasil a *estar mais ou menos; vou indo*);
- e) Pedro había estudiado mucho para la prueba, por eso lo **sabía de pe a pa**: *saber de pe a pa* significa que a pessoa sabe tudo sobre algo ou alguém (equivalente em português do Brasil a *saber tudo na ponta da língua; saber de trás para frente*)

No que se refere à gestualidade, mencionamos alguns exemplos que revelam a realidade de contextos socioculturais diferentes, por isso os significados não coincidem. A saber, em japonês há vários gestos que não convergem com os gestos brasileiros. Quando os japoneses querem dizer que está tudo bem, levantam os braços em formato de O. Por sua vez, quando se referem a si mesmos, apontam para o nariz. Para pedir a conta em um restaurante, fazem o sinal de uma cruz para o garçom e, por fim, para se referirem a raiva, fazem o gesto imitando os chifres de um touro.

Figura 1 – Gestos em japonês



Fonte: <https://www.tudointeressante.com.br/2020/12/17-gestos-e-expressoes-corporais-que-os-japoneses-utilizam-para-se-comunicar.html>

Outros exemplos se referem ao contraste cultural entre ocidente e oriente. Por exemplo, fazer o formato de um zero com a ponta dos dedos indicador e polegar significa ok nos Estados Unidos, porém no Japão refere-se a dinheiro. Fazer a letra L na frente da testa remete a perdedor (*loser*) nos Estados Unidos, enquanto na China representa o número oito.

Figura 2 – gestos do ocidente *versus* gestos do oriente



Fonte: <https://incrivel.club/admiracion-curiosidades/15-gestos-con-las-manos-que-tienen-diferentes-significados-en-varios-paises-924260/>

Muitos imaginam que falar de cultura seja chover no molhado, entretanto discordamos desse pensamento, posto que é possível contemplar aspectos linguísticos e matizes culturais em consonância e entrelaçados ao expormos aos alunos, por exemplo, a questões sobre:

- a) polidez (etiquetas sociais, saudações, despedidas, comportamentos em restaurantes);
- b) atos de fala, paralinguagem (modalidades da voz: modificações de altura, intensidade e ritmo);

- c) cronêmica (organização temporal; percepção do tempo e reação a ele);
- d) proxêmica (distância interpessoal);
- e) cinésica (expressão facial, olhar, postura e gestos);
- f) tacésica (toques, autotoques);
- g) (Meta)Lexicografia, Lexicologia (dicionários gerais, especiais, específicos, minidicionários, vocabulário, repertório, glossário);
- h) Fraseografia, Fraseologia (clichés, bordões, jargões, colocações, refrãos, gírias, léxico tabu, locuções, expressões idiomáticas, parêmsias, ditos populares);
- i) textos artísticos (literários, escultóricos, pictóricos, musicais, cinematográficos);
- j) culinária ou gastronomia (pratos típicos, festividades e rituais: o quê, como, quando, quanto e por que se come);
- k) rituais sociais (nascimento, batizado, casamento, velório/funeral, festividades);
- l) humor (memes, piadas, charges);
- m) HQs;
- n) anúncios publicitários;
- o) programa televisivos (telenovelas, telejornais, filmes);
- p) outros: aparência física, vestimentas, costumes, tradições, crenças, superstições, interpretação/significado de cores.

Ao aprender outro idioma, passamos a nos apropriar de elementos linguísticos e culturais, por isso ampliamos nosso horizonte, relativizamos e desenvolvemos o respeito frente à diversidade. Colocamos novas máscaras sociais, vivenciamos novos universos, (re)pensamos e (re)avaliamos ideologias, tradições, costumes, (re)lemos valores, posturas, comportamentos, (re)visitamos e desenvolvemos novos conceitos.

As línguas são vivas, estão em constante modificação e por serem faladas por pessoas de gestualidades, culturas, costumes, tradições, crenças, ideologias e contextos sócio- históricos e políticos distintos é preciso conhecer, apropriar-se desses saberes e respeitar seu modo de ser, pensar e comportar-se. Nossa identidade é revelada pela maneira que nos comportamos e nos expressamos (MOREIRA, 2013), por isso resgatamos a máxima: *When in*

Rome, do what the Romans do ou *Allá donde fueres, haz lo que vieres*, ou seja, temos que ser parabólicas e camaleões e nos adaptar ao contexto. Dessa forma, fica explícito que não há que se separar língua de cultura (DURÃO; FERREIRA, 2004; FERREIRA, 2020b, 2020c; FERREIRA; DURÃO, 2002, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), uma vez que estão entrelaçadas em uma relação simbiótica, ou seja, ambas coexistem e se beneficiam mutuamente, tal como uma reflete a outra, expressando suas peculiaridades.

Contemplar matizes culturais em sala de aula, nesse sentido, não é *bananeira que já deu cacho*, pois ainda se tem uma compreensão equivocada ou restrita do que vem a ser cultura e como ela se encontra presente em tantos aspectos de nosso cotidiano. Entendemos que para comunicar-se ou traduzir em outra língua, é necessário apropriar-se, também, de aspectos culturais (DURÃO, 1999; 2002a, 2002b, 2004; FERREIRA, 2012, 2013, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b, 2020c; GIMENEZ, 1998; GIMENEZ, 2002; MOTTA-ROTH, 2003, 2006; OLIVEIRA, 2013, 2016; SILVA, 2016; ZANATA, 2009), a fim de não cair em armadilhas ou passar por situações desagradáveis por desconhecer esses elementos, o que ocasiona os choques culturais. Para que não se torne mais um pepino e ou outro *abacaxi* que teremos que *descascar*. Portanto, recomendamos ir além dos saberes linguísticos para transitar com segurança entre as línguas materna e estrangeira/adicional e comunicar-se com propriedade. Em outras palavras, contemplar matizes culturais pode se dar mediante um variado *leque de opções* e os benefícios são visíveis e indubitáveis, por isso afirmamos que se apropriar do componente cultural é *uma mão na roda* para professores, aprendizes e tradutores de línguas. Os benefícios são reais, as contribuições são válidas, tão certo quanto a luz de cada amanhecer.

Em suma, cultura é um conjunto de elementos que fazem com que pertençamos à determinada comunidade linguístico-cultural X e não a outra. É a maneira de sentir, pensar, ver, falar, vestir-se, comer, olhar, tocar (ou não), gesticular, comemorar, divertir-se, interagir, agir ou portar-se; enfim, o modo peculiar de traduzir o mundo e conceber a realidade, bem como tudo à nossa volta. Não é só o biótipo, o sotaque e os gestos (CESTERO MANCERA, 1999; FERREIRA; SANCHES, 2005; FONSECA, 2013; RODRIGUES, 2010; SANCHO SÁNCHEZ, 2001) que explicitam ser quem somos, é todo um amálgama de elementos e aspectos linguísticos, físicos, comportamentais,

ideológicos, pragmáticos, culturais, herdados e repassados a cada geração, estabelecidos e aceitos por toda a comunidade. Enfim, é o que nos define, marca e identifica. Assim, não é algo que está na moda ou fora dela, não é melhor ou inferior aos conhecimentos gramaticais ou fonéticos. É um saber interpretado como mão na roda, pau para toda obra, no contexto comunicativo (discurso oral e escrito). Portanto, para não nos sentirmos como uma barata tonta, ou seja, totalmente perdido, sugerimos que o aprendiz se aproprie, também, dos conhecimentos culturais, que estão entrelaçados aos linguísticos.

À MODO DE CONCLUSÃO

Falar de cultura em aulas de línguas materna e estrangeiras/adicionais não é chover no molhado, pois ainda se possui o entendimento equivocado e reducionista de que contemplar aspectos culturais é comentar somente acerca de festividades, datas comemorativas. Os fraseologismos também contemplam elementos linguístico-culturais em relação simbiótica e harmônica, colaborando para que se alcance um discurso mais fluido, natural e próximo da língua meta, por isso advogamos pela sua apropriação e explicitamos preceitos teóricos, exemplificamos e sugerimos algumas práticas.

Trabalhar matizes culturais nas aulas de línguas materna e estrangeiras/adicionais é necessário à formação do aluno, visto que possibilita reflexões que fomentam o exercício da cidadania e incitam práticas ou ações sociais, pois promove espaço para ressignificar valores, ideologias, posturas, além de possibilitar que se (re)pense a identidade do outro, bem como a própria, evidenciando línguas, culturas e identidades em contato/em contraste. Nesse sentido, decidimos por trabalhar os elementos linguísticos entrelaçados aos culturais sob o viés dos fraseologismos, uma vez que fazem parte do nosso cotidiano, ou seja, estão na boca do povo.

Abarcar aspectos linguístico-culturais, sob o prisma dos fraseologismos, não é “pisar em ovos”, “nem descascar abacaxi”, ou seja, é um saber do qual o aprendiz precisa se apropriar para não ser mal interpretado ou deixar de compreender algo; evitando choques culturais e para não ter que se esquivar dessa temática ou, ainda, julgar equivocadamente os fraseologismos como um “pepino” ou uma questão problemática a ser resolvida que o faz arrancar os cabelos. Fraseologismos não são uma “pedra no sapato”, “sinuca de

bico”, nem “trabalho de Sísifo”, por isso o domínio desse saber não deveria ser visto como obstáculo intransponível, pois não se trata de nenhuma adversidade, tribulação, inconveniente ou contratempo para alcançar a proficiência comunicativa, justamente o contrário. Por outro lado, também não é “mamão com açúcar”, pois a maioria dos currículos e dos materiais didáticos não contempla esse conteúdo, por conseguinte, aprendizes de línguas estrangeiras/adicionais demonstram desconhecimento ou dificuldade para compreender e encontrar correspondentes de certos termos em língua materna. Esse assunto, portanto, requer (maior) inserção em materiais e recursos didáticos e implementação em sala, a fim de que o aprendiz tenha consciência da relevância e das contribuições dos fraseologismos no discurso oral e escrito, isto é, em diversas situações reais de comunicação.

Constatamos que, por meio da informação e das reflexões advindas da temática, há benefícios para a formação e transformação do aprendiz, o que contribui para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da língua meta, bem como para o incentivo da prática social e do respeito e acolhimento à diversidade em diversos setores (linguístico-cultural, étnico-racial, religioso, de gênero). Os fraseologismos, portanto, nos (re)vestem com a roupagem da língua-cultura(s) meta, possibilitando e impulsionando que nos coloquemos no lugar do outro para poder ver, sentir, interpretar e agir como ele, estimulando o relativismo e, assim, a compreensão, o respeito e o acolhimento. Enfim, reiteramos que os fraseologismos são uma verdadeira mão na roda para aprendizes, sobretudo de línguas estrangeiras/adicionais.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Francis Henrik. Traduzindo as diferenças extra-linguísticas – procedimentos e condicionantes. *TradTerm*, 9, 2003. p. 151-172.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. *Signum*, v.2, 1999. p.139-154.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2.ed. Londrina: Editora UEL, 2004.

- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira? *Folha Nossa*. Ano 2. n. 12. 2002a/ Julho. p. 6.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Língua e cultura: uma relação em espelho. *Folha Nossa*. Ano 2. n. 13. 2002b/ Julho. p. 6-7.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; FERREIRA, Cláudia Cristina. A associação da língua e da cultura em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). *Entretextos*. v. 4. 2004. p. 51-64.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência Comunicativa na Aula de línguas Estrangeiras ou Línguas Adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (Orgs.) *Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina: UEL, 2012. p. 49-78.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. A abordagem sócio-cultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos; ANDRADE, Otavio Goes (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol: considerações sobre a língua e a literatura*. Londrina: Fundação Araucária, 2005. p. 77-92.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans) culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques (Org.). *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2020a. p. 13-55.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Alicerce, reboco ou pintura? As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. In: *Calepino Volume 1 Tradução*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2019b, v.1, p. 47-72.

- FERREIRA, Cláudia Cristina. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2020b, v.1, p. 12-40.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira. In: *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013. p. 67-83.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Há algo de (in)fiel no reino da tradução: referentes culturais à luz de princípios teóricos e implicações práticas. XII SEPECH. *Anais...* 2019a. p. 225-244. Disponible en: <<https://sepechuel2018.files.wordpress.com/2019/01/pdf20.pdf>> accedido el: 15 jan. 2021.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. La Lingüística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. 2005. p. 191-201.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Livros didáticos de LE numa perspectiva intercultural – associação língua e cultura. *Anais do IX EPLE*. 2002. p. 163-166.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais. *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Mergulhando de cabeça na paremiologia sob o prisma dos culturemas. In: Angélica Lyra de Araújo et al. (Org.). *Múltiplos olhares sobre internacionalização em letras espanhol e ciências sociais (Brasil-Argentina): pesquisa, ensino e extensão*. 1ed. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020c, v. 1, p. 251-262.

- FERREIRA, Cláudia Cristina. No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de. *Linguística Contrastiva: homenagem a Emilio Ridruejo Alonso*. Coleção Calepino. v. 2. Campinas: Pontes, 2019c. p. 189-224.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. O espaço da cultura em materiais didáticos de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Anais do XVI Seminário do Cellip*. 2003. 1 CD-ROM.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*. 3t. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Além do horizonte... Construindo pontes entre nós e o(s) outro(s): aproximações teóricas sobre tradução, provérbios e matizes culturais*. No prelo 2021a.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Não confunda alhos com bugalhos nem pise em ovos... Aproximações teórico-metodológicas sobre culturemas no processo de ensino e aprendizagem e no fazer tradutório de línguas estrangeiras/adicionais*. No prelo 2021b.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Por detrás de las palabras o más allá de las palabras? Reflexiones y apuntes acerca de traducción, culturemas y enseñanza de lenguas extranjeras/adicionales. XXVII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. *Anais...* 2021c. No prelo.
- FERREIRA, Cláudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; BENÍTEZ PÉREZ, Pedro. ¿Por qué trabajar con la competencia sociocultural en clase de E/LE? *Actas...* III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de Didáctica del Español como Lengua Extranjera.

Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, 2006. p. 153-159. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/17_ferreira-amorim-benitez.pdf>. Acesso em: 10 set 2018.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SANCHES; Geane Maria Marques Branco. La comunicación no verbal y El proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. São Paulo: 2005. p. 202-212.

FONSECA, Natália Araújo. *Os elementos não verbais no ensino de ELE à luz dos recursos fílmicos*. 2013. 103 f. Monografia (Especialização em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GIMENEZ, Telma. Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *Anais do IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras*. Londrina: Betel Gráfica e Editora Ltda, 2002. p. 107-114.

GIMENEZ, Telma. Halloween, dia das bruxas e ensino de inglês. *Boletim NAPDate*, v.5, 1998. p. 4-5.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. *Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. v.1. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsm_plantin.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

MOREIRA, Alice Carla Oliveira. *O componente cultural na aula de Espanhol/ Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Letras Universidade do Porto. Portugal. 2013. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/68690>. Acesso: 10 fev. 2019.

- MOTTA-ROTH, Désirée. 'Nós' e os 'Outros': competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "Multiculturalismo e ensino de línguas" no Fórum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro, 2003.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Org.). *Linguagem, cultura e sociedade*. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 191-201. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf> acesso em: 07 out 2018.
- OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. *Matizes culturais nas aulas de LE: caminhos para compreender o outro e também a si mesmo*. 2013. 106fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. *O ensino de Inglês sob o viés de matizes culturais em anúncios publicitários: uma forma de interação cultural que ultrapassa barreiras*. 2016. 49f. Trabalho de conclusão final (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/meplem/pages/trabalhos-concluidos.php>> acesso em: 07 março 2018.
- OLIVERAS VILASECA, Ángels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. As expressões idiomáticas nas aulas de ELE: um bicho de sete cabeças? In: REY, Isabel González (Org.). *Les expressions figées en didactiques langues étrangères*. 1ª ed. Proximité E.M.E., 2007, v. 01, p. 159-179.
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. "Por o preto no branco": a fraseologia contemporânea e a análise do discurso. In: ZAVAGLIA, Claudia;

SIMÃO, Angélica Karim Garcia (Org.) *Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos*. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE, 2017. p. 10-27. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Raphael_Carneiro4/publication/324254105_Unidades_Fraseologicas_e_Paremiologicas_no_Discurso_Literario_de_Fantasia_Infantojuvenil_da_Serie_Harry_Potter/links/5ac764fbaca272abdc5cded5/Unidades-Fraseologicas-e-Paremiologicas-no-Discurso-Literario-de-Fantasia-Infantojuvenil-da-Serie-Harry-Potter.pdf> acesso em: 27 jan 2019.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A Competência Fraseológica no Aprendizado das Expressões Idiomáticas. In MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (Org.). *Certas palavras o vento não leva*. Homenagem ao professor Antonio Pamies Bertrán. Fortaleza: Parole, 2015, p. 261-286.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba*: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira. 2000. Tese (doutorado em Linguística Aplicada: Ensino / Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann et al. (Org.). *Tradução e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 303-323.

RODRIGUES, Vânia Maria de Albuquerque. *Gestos que muito dizem*: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. cap. 1. p. 19-49. Disponível em:

<[http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/8962/1/2010_Vania MariaAlbuquerqueRodrigues.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/8962/1/2010_Vania_MariaAlbuquerqueRodrigues.pdf)> acesso em: 07 fev 2019.

SANCHO SÁNCHEZ, Míriam. Gestos. *Cuadernos Cervantes*. n. 36, año VII, 2001. p. 31-34.

SERCU, L. Teaching foreign languages in a intercultural world. In: SERCU, L. *Foreign Language Teachers and Intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd, 2005.

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 245-265, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2127/1183>> acesso em: 07 fev 2019.

VIEIRA, Ana Paula Mantovani; FERREIRA, Cláudia Cristina; MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. Matices culturales en la enseñanza de español a brasileños desde la perspectiva de las expresiones idiomáticas: observaciones teóricas y planteamientos prácticos. *Actas del XXIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La cultura en la enseñanza de español a brasileños*. Brasília: DF: Consejería de Educación: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2015. p. 212-234.

ZANATTA, Rosangela. Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas. In: FURTOSO, Viviane Bagio (Org). *Formação de professores de português para falantes de outras línguas*. Londrina: Eduel, 2009. p. 158-181.

CAPÍTULO 6

“*AQUÍ TOCA CAMELLAR*”: EL USO DE ZOÓNIMOS COLOMBIANOS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LE

Gabriel Amancio de Oliveira

Cláudia Cristina Ferreira

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El entorno donde sucede el aprendizaje de lenguas extranjeras es mutable y siempre con innovaciones de forma que el discente tenga un rol positivo en su proceso de aprendizaje. Con este norte, el docente estará contribuyendo para el desarrollo del aprendizaje de la lengua meta y, consecuentemente, optimización de las estructuras comunicativas para ampliar sus conocimientos lingüísticos, culturales y pragmáticos. Según Álvarez (2011, p. 109) con el aprendizaje de una LEA¹ ocurre la acumulación de elementos que aportan para el progreso de la imaginación y creatividad, aspectos que proporcionan dominio lingüístico de acuerdo a las necesidades del estudiante. De ese modo, es necesario que el docente implemente metodologías que contribuyan al aprendizaje y queden en la memoria de largo plazo del estudiante.

Así como es importante y pertinente acercar los alumnos a los contenidos de la clase, es adecuado presentarles elementos que les serán de utilidad si un día se presentan en situaciones reales con hablantes nativos. El conocimiento previo de esos elementos reducirá la posibilidad de choques culturales, mejor aceptación a lo diferente y, por ende, un crecimiento del léxico debido a la exposición. Son muchas las posibilidades de trabajar en las clases de lengua española con matices (inter/trans)culturales, lo relevante es que el estudiante pueda comprenderlos, asimilarlos y utilizar dichos contenidos. Podemos usar, por ejemplo, expresiones idiomáticas y proverbios, ambos estudios de la fraseología, para promover actividades donde los alumnos aprenden de manera dinámica y desde una metodología activa.

¹ En este artículo, utilizamos la nomenclatura LEA para referirse a lengua extranjera/adicional.

Monteiro-Plantin (2017, p. 1) nos explica que hay dos significados acerca del término fraseología: (a) conjunto de unidades fraseológicas, con minúscula y (b) asignatura cuyo objeto de estudio son las unidades fraseológicas, Fraseología con mayúscula. A modo de información, la autora define que las unidades fraseológicas son combinaciones unidades léxicas, formadas por dos o más palabras que constituyen la competencia discursiva de los hablantes, la autora aun informa que son usadas en momentos específicos y muchas veces inconscientemente.²

En la comunicación diaria, es común y corriente encontrar la mención de las unidades fraseológicas para exclamar o dar destaque a una situación, eso sucede a través de las expresiones idiomáticas, proverbios, refranes, etc. Mattos (2003, p. 274) entiende las unidades fraseológicas³ como combinación de más de una palabra con características de una lengua. Desde esa perspectiva, podemos entender que lengua y cultura son inseparables, es decir, caminan juntas a la hora de enseñar una lengua sea extranjera/adicional o materna, para eso podemos utilizar expresiones idiomáticas y proverbios, aspectos que serán abarcados en este artículo.

Para Xatara (1997, p. 149), las expresiones idiomáticas son “una lexía compleja indescomponible, connotativa y cristalizada de un idioma por la tradición cultural”⁴. De acuerdo con Pedro (2007, p. 39), las expresiones idiomáticas están incorporadas en todas las lenguas y forman parte de la cultura de una comunidad lingüística. Además, la autora señala que esa situación refleja visión de mundo, valores, actitudes, emociones y otros aspectos que comportan una determinada realidad.

Aclaremos que para el título de este capítulo elegimos la expresión ‘Aquí toca camellar, pues el animal camello nos remite a trabajar mucho, es un idiomatismo utilizado para una situación en la que un individuo se dedica intensamente a algo y es lo que hacen muchos de los profesores, no solamente

² Traducción nuestra. Texto original: “são combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, ainda que muitas vezes de forma inconsciente”.

³ Traducción nuestra. Texto original: “pode-se entender por unidade fraseológica as combinatórias de mais de uma palavra, de caráter estável e típicas de uma determinada língua”.

⁴ Texto original: “expressão idiomática é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”.

de lenguas (materna extranjera/adicional). Señalamos que no es común o corriente encontrar camellos en Bogotá, como hay en regiones del desierto del noreste de África, Asia y Oriente Médio, sin embargo, es una expresión idiomática que se cristalizó y es utilizada en Bogotá porque traduce la acción de trabajar intensamente, así como los camellos que trabajan largos periodos con cargas y personas. Dicha representación o analogía se incorporó al discurso de esa comunidad lingüístico-cultural. Además, como estamos hablando de zoónimos, esta expresión idiomática es apropiada a la temática discutida en nuestro texto. Conviene destacar que hay variaciones, en otros países hispanicos, de esa expresión idiomática, pero el significado se mantiene. Así pues, ‘trabajar como una mula’, ‘trabajar como un burro’, ‘trabajar como un chino’ y ‘trabajar como un enano’ son sinónimos de ‘aquí toca camellar’ o, simplemente ‘camellar’. A modo de aclaración, dicha expresión también existe y es utilizada en Portugués de Brasil, donde no se encuentra ese animal a menudo, pero la expresión no deja de explicitar la estrecha cercanía entre el contexto lingüístico y cultural⁵: ‘camelar’, ‘trabalhar como um camelo’, ‘trabalhar como uma mula’ o ‘trabalhar como um burro’.

Junto a las expresiones idiomáticas que presentan características y visión de una comunidad lingüístico-cultural sobre una lengua, podemos encontrar otro elemento que compone la fraseología, el proverbio. A su vez, Szvmanska (2003, p. 320) entiende que proverbio es el enunciado de una cultura erudita, pero con la capacidad de brindarle al locutor un valor moral. Pedro (2007, p. 42) acentúa que los proverbios tienen vida y son introducidos en el discurso, utilizan de metáforas para su comunicación y su significado se encuentra estabilizado.

Cuanto a su valor, podemos subrayar que

⁵ Cuando uno se refiere a fraseologismos que evidencian explícitamente matices lingüístico-culturales, designamos ‘culturemas’, que son definidos como “[...] unidades semiótico-culturais infinitas, verbais ou paraverbais, linguísticas ou extralinguísticas, compartilhadas por determinada comunidade X, que servem de referência e modelo para que se comparada a outra, possam identificá-las como parte da identidade da comunidade X e não da comunidade Y; podem dar margem ao surgimento de inúmeras UFs, entretanto, não obrigatoriamente” (FERREIRA, 2018, p. 508). Para outras informações, ver: FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Vade Mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

El valor comunicativo de este tipo de frases es evidente, puesto que, en su aplastante mayoría, son expresiones conocidas y empleadas por un número muy amplio de hablantes nativos que al recurrir a ellas, se identifican con su contenido. Al igual que los dichos populares, frases hechas u otras versiones de enunciados paremiológicos, los refranes y proverbios frecuentemente forman parte integrante y fija del repertorio léxico tanto del acto comunicativo oral como del lenguaje escrito. (SZVMANSKA, 2003, p. 320)

A partir de lo presentado, podemos entender y aclarar sobre cómo las expresiones idiomáticas y los proverbios son usados por los hablantes naturales de una lengua extranjera/adicional y que este tiene aportes relevantes para el conocimiento, así que llevarlos a las clases es hacer con que los estudiantes tengan mejor acceso a situaciones y muestras reales de uso de la lengua meta. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es presentar elementos que componen expresiones idiomáticas y proverbios, a la luz de los zoónimos y subrayar qué contribuciones pueden dar a conocer a lo que se atañe para las clases de español como lengua extranjera/adicional. Para eso, presentamos expresiones idiomáticas y proverbios, que evidencian zoónimos, vivenciadas en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia, basadas en la experiencia/vivencia como estudiante de intercambio, de uno de los autores, en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL).

MARCO CONCEPTUAL Y DISCUSIÓN

Es necesario que los docentes suministren clases donde los alumnos tengan un rol activo a lo que se refiere el desarrollo de las actividades. Conforme Auquilla et al (2020, p. 839) es impredecible aplicar nuevas metodologías de enseñanza de modo a proporcionar mejor interacción oral en la lengua meta un aprendizaje significativo. Asimismo, los autores también están de acuerdo que los alumnos sean el centro de su proceso de enseñanza, que el aprendizaje sea activo y que el discente crea su conocimiento mediante la reflexión e interacción con el medio, colegas y docentes. (AUQUILLA et al. 2020, p. 841)

La innovación es considerada como un nuevo camino que va en contra de lo tradicional, es un desafío en el que las instituciones educativas deben

utilizar medios personales y materiales para que los estudiantes logren producir (ORTEGA, 2018, p. 301). Para obtener un aprendizaje significativo y enriquecedor es fundamental que las clases de idiomas sean llevadas a cabo con elementos culturales los cuales afloran las ganas de aprender, conocer y respetar la cultura de aquellos tenidos como distintos a nosotros. Ante a esto, les presentamos ejemplos de zoónimos bogotanos, que forman parte de unidades fraseológicas y pueden ser empleados en las clases de LEA como una forma de aprender empleando las nuevas metodologías y, si posible, las nTIC ⁶.

Los zoónimos son entendidos como expresiones que emplean los animales a la hora de comunicarnos con los interlocutores. Para Kekić (2008, p. 112), los zoónimos el uso del animal con un ‘valor cultural’, en él hay un reflejo del valor que cumple en la fraseología.

Fan (2015, p. 7), en su obra “El sentido cultural de los zoónimos en chino y en español”, nos enseña que tenemos un contacto continuo con los animales, puesto que

A lo largo de la historia, los animales han desempeñado un papel muy importante en la vida del ser humano. A través de los continuos y frecuentes contactos con ellos, las personas han creado gran cantidad de nombres de animales, los cuales no solo designan a estos animales, sino que también sirven como portadores y símbolos de las ideas del hombre debido a la universalidad del pensamiento. No obstante, en muchas ocasiones la asociación de estos nombres con su sentido figurado no siempre está basada en pruebas científicas, sino más bien varía según las diferentes naciones, culturas, tradiciones, costumbres y hábitos.

Podemos entender que las unidades fraseológicas con zoónimos están inculcadas en la cultura y visión de mundo de una sociedad, de cada comunidad lingüístico-cultural; ellas sirven también como símbolos, sin embargo, se emplean en las tradiciones, costumbres de la región en que se desarrolla. A su vez, Budny (2020, p. 308) sostiene que “los zoónimos reflejan la vida, el comportamiento, la historia y la cultura de un pueblo que los utiliza, establece

⁶ Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

un relacionamiento estrecho con el pasado cultural, con el ambiente geográfico y las costumbres de ese pueblo”⁷.

La autora apunta que las expresiones fraseológicas, que utilizan animales, categorizadas como zoonimos, evidencian matices culturales, puesto que

[...] las expresiones fraseológicas zoonímicas terminan por “exponer” la cultura de estas comunidades, de manera lúdica y colorida, trayendo escenas de historias vividas y comportamientos asumidos. Y las expresiones figuradas como proverbios, expresiones idiomáticas, [...] son decodificadores naturales para comprender creencias, costumbres y convenciones sociales; convenciones que orientan los usos de las lenguas y posibilitan que el hablante exprese y comprenda pensamientos, emociones y visiones del mundo como usuario de ese sistema de comunicación. (BUDNY, 2020, p. 308)⁸

Tanto Fan (2015) como Budny (2020) están de acuerdo que los zoonimos representan el contexto histórico-social y cultural, su visión de mundo, su ideología, su identidad, por eso, al utilizar ‘aquí toca camellar’, expresión utilizada en Colombia, Ecuador y México, aunque no sea común encontrar camellos en estos países, tampoco en Brasil, la expresión representa aspectos lingüístico-culturales, cuyo significado nos remite a trabajar mucho, dicho fraseologismo se refiere a la representación de este animal en las sociedades y culturas colombiana, ecuatoriana, mexicana y brasileña, por eso hay un equivalente transparente en portugués de Brasil. En otras palabras, se puede decir que hay toda una carga semántica por detrás de su uso, distinto al habla formal, estándar o normativa de comunicación.

⁷ Traducción nuestra. Texto original: “refletem a vida, o comportamento, a história e a cultura do povo que as utiliza, estabelecendo um relacionamento estreito com o passado cultural, com o ambiente geográfico e os costumes desse povo”.

⁸ Traducción nuestra. Texto original: “[...] as expressões fraseológicas zoonímicas acabam por “expor” a cultura dessas comunidades, de forma lúdica e colorida, trazendo à tona cenas de histórias vividas e comportamentos assumidos. E as expressões figuradas como provérbios, expressões idiomáticas, [...] são decodificadores naturais para o entendimento de crenças, costumes e convenções sociais; convenções que norteiam os usos das línguas e capacitam o falante a expressar e a entender pensamentos, emoções e visões de mundo como usuário daquele sistema de comunicação”. (BUDNY, 2020, p. 308)

Los zoónimos son empleados por el pueblo, en la calle, los colegios, los parques, entre amigos, o sea, está en la sangre de la gente. A lo que se refiere a una metodología innovadora, es válido presentar a los alumnos los zoónimos y es posible trabajar con ellos en conjunto con las nTIC⁹. A partir del uso de las TIC podemos llevar a cabo en las clases actividades y contenidos con el uso de los zoónimos y su uso en la comunicación social.

En las tablas a continuación, podemos encontrar ejemplos y significado de algunos zoónimos presentes en expresiones idiomáticas y proverbios del español. Así pues, a continuación, les presentamos algunos zoónimos vivenciados en Bogotá, Colombia.

Tabla 1 – Ejemplos de zoónimos en expresiones idiomáticas del español

Animal	Significado cuando lo usamos hacia una persona	Ejemplos de uso
 <p data-bbox="244 879 338 900">La culebra</p>	<p data-bbox="445 655 607 676">Tener una culebra</p> <p data-bbox="445 730 696 863">Uno tiene una culebra cuando debe dinero a alguien. Es lo mismo que tener una deuda.</p>	<p data-bbox="722 655 972 788">Por tanto, comprar ahora tiene una culebra que le tardará un par de meses o años en pagar.</p> <p data-bbox="722 842 972 900">Doña Gloria tiene muchas culebras.</p>
 <p data-bbox="248 1125 333 1145">La avispa</p>	<p data-bbox="445 917 629 938">Ser un(a) avispa(a)</p> <p data-bbox="445 992 696 1086">Se entiende como un avispa(a) aquél que es muy astuto, muy inteligente.</p>	<p data-bbox="722 917 972 1050">Nicolás es un avispa(a), se dio cuenta y consiguió las boletas para el concierto de Morat.</p> <p data-bbox="722 1104 972 1161">Daniela es una avispa(a) en todo que hace.</p>

⁹ Entendemos por Tecnologías de la Información y la Comunicación al “conjunto de todas aquellas tecnologías que se relacionan con la comunicación, el almacenamiento, el procesamiento y la transmisión de información y que proporcionan nuevos conocimientos para una mejora en el desarrollo profesional, personal y educativo”. (ADELL, 1997)

 <p>El sapo</p>	<p>Ser un(a) sapo(a)</p> <p>Son sapos aquellos que se meten en asuntos ajenos, son chismosos, falsos.</p>	<p>Paola es una sapa, les contó el secreto de Pablo a todos.</p> <p>¡Ay, ya, no seas sapo, Mateo!</p>
 <p>El loro</p>	<p>Ser loro(a)</p> <p>Nos deparamos con un loro cuando nos pillamos con quien habla mucho, que no deja de hablar.</p>	<p>Betty es una lora, no deja de hablar.</p> <p>Ya Juan Felipe, no seas loro, todos tienen su momento.</p>

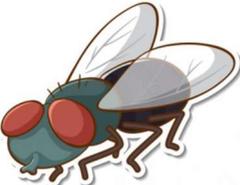
Fuente: los propios autores

En la tabla visualizamos algunas posibilidades de zoónimos que pueden ser puestos en práctica en las clases de español, otra cosa, es que es posible estudiar el vocabulario y abordar aspectos culturales en las actividades, así tenemos la lengua y la cultura convirtiendo nuestras clases en momentos dinámicos y significativos.

Ahora, les presentamos algunos ejemplos y el uso de zoónimos presentes en proverbios en español.

Tabla 2 – Ejemplos de zoónimos en proverbios del español

Proverbio	Significados y ejemplos
<p>Cría cuervos y te sacarán los ojos.</p> 	<p>Es utilizado cuando después de haber pasado mucho tiempo con alguien, de querer a la persona, la misma se vuelve contra usted.</p> <p>Te avisé, Carmen, no debías haber confiado en Mario. Como dicen: ¡Cría cuervos y te sacarán los ojos!</p>

<p>Entre más vacas, menos leche.</p> 	<p>Se dice cuando muchas personas hacen la misma cosa, pero a nadie le sale bien.</p> <p>Uy, el profe nos solicitó una tarea, pero paila, no nos salió nada bien. Ay ‘mija’, entre más vacas, menos leche.</p>
<p>El diablo es puerco.</p> 	<p>Cuando le damos un consejo a alguien pues prevenir es lo mejor que podemos hacer.</p> <p>Abuela, no hace falta que me digas eso, ya lo sé. Bueno, es para prevenirte, ¡el diablo es puerco!</p>
<p>Salte aquí y reclame un mosco.</p> 	<p>Hace mención a una persona metida, bocona, chismosa y metiche, alguien que quiere saber para chismosear.</p> <p>A ellos les encanta chismosear. Salte aquí y reclame un mosco.</p>

Fuente: los propios autores

Los zoónimos presentes en expresiones idiomáticas y en proverbios son ricas y auténticas oportunidades para perfeccionar la competencia comunicativa, puesto que evidencian aspectos lingüísticos y culturales enlazados, además de acercar los estudiantes a la realidad de una comunidad hispanohablante. Lo que el docente puede hacer es proponer actividades con expresiones idiomáticas y proverbios de distintos países hispánicos, los que más les interesan, para abarcar en las clases, trabajando el léxico u otros contenidos lingüístico-culturales de acuerdo con el contenido programático que se debe trabajar, bien como contemplar las necesidades del aprendiz y el objetivo del curso.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD

En esta sección les presentamos una propuesta didáctica con el objetivo de evidenciar la teoría transpuesta en la práctica. La actividad abajo está planteada para alumnos de la secundaria o bachillerato, de 12 a 18 años. Es una actividad lúdica que puede ser propuesta en conjunto con aplicaciones como por ejemplo la rueda del azar, encontrada en *Wordwall*.

Wordwall: ¿Con qué animal voy?



Fuente: <https://wordwall.net/es/resource/25131039/con-qué-animal-voy>

La actividad puede ser llevada a cabo en 30 minutos y con el acompañamiento del docente después de una breve explicación. Para eso, es necesario acceso a la internet, computadora, celular o tableta. El docente puede girar la rueda y preguntar al alumno si él conoce o se acuerda de alguna expresión en español en su lengua materna o la lengua meta y así ir explicando poco a poco el contenido. También es posible hacer una búsqueda por otras expresiones y proverbios sobre otros animales. Al final de la actividad, el docente les puede pedir que para la próxima clase investiguen, traigan y presenten más información acerca de los zoónimos de su cultura.

A MODO DE CIERRE

Son muchos los cambios que los docentes tienen que hacer de forma recurrente para que las clases de lenguas se conviertan en un momento de aprendizaje significativo. La propuesta de trabajar con zoónimos es una forma de convertirlas en un espacio dinámico y auténtico, además de acercar a los alumnos a la visión de mundo que tienen otros pueblos. De ese modo, estaremos proporcionándole al alumno espacios para que pueda aprender otras culturas, colaborando para su expansión léxica (XATARA, 2012), bien con desarrollar una postura de acogida y respeto a la diversidad en todos sus aspectos (religiosa, racial, de género) y, consecuentemente, combatiendo posibles visiones estereotipadas o prejuiciosas. Convergimos con Auquilla et al. (2020, p. 842) cuando señalan que el aprendizaje del lenguaje oral ha de desarrollarse de una manera comunicativa con actividades significativas para los aprendices.

Siendo así, es relevante planificar una clase con aspectos que constituyen la comunicación común y corriente, con lo se escucha en contextos informales, la calle, pues estaremos condicionando a los estudiantes a un aprendizaje plural y genuino.

Con el mundo cada vez más tecnológico es fundamental innovar las metodologías y, a veces, incluso salir de lo tradicional hacia un método comunicativo/participativo. El docente está para auxiliar al alumno en su trayectoria de construcción del conocimiento, él comparte lo que sabe sumando con un granito de arena, pero lo importante es que él desarrolle su autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTEC*, núm. 7, pp. 1-22. NOVIEMBRE 1997.

Recuperado de: < <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>>. Accedido el: 17 mar. 2019.

AUQUILLA, D. P. O.; AVILÉS, P. A. V.; SAETAMA, D. F. P.;
BERMEO, J. V. B. Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: Innovando y fomentando la interacción oral de

estudiantes universitarios. *Polo Conocimiento*, n. 41, v. 5, Enero 2020, pp. 838-867.

BUDNY, R. Unidades fraseológicas com zoônimos: um olhar pela janela da influência cultural. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, p. 307-319, maio/ago. 2020.

FAN, W. El sentido cultural de los zoónimos en chino y en español. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n. 17, p. 5-33, 2015.

KEKIC, K. El lenguaje figurado con zoónimos en serbio. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, n. 10, p. 107-131, 2008.

Los 80 proverbios colombianos más conocidos (y su significado). 360 gradi, notizie. Recuperado de: <<https://360-gradi.it/los-80-proverbios-colombianos-mas-conocidos-y-su-significado/13878>>. Accedido el: 14 nov. 2021.

Los animales: usos y expresiones en Colombia. Recuperado de: <https://www.whynotspanish.com/wp-content/uploads/2020/10/ANIMALES-Y-SIGNIFICADOS-EN-COLOMBIA.pdf>. Accedido el: 08 nov. 2021.

MATTOS, M. Fraseologia: conceitos e características para a identificação das locuções verbais. In: *Língua e Literatura*, n. 27, p. 271 - 300, 2001 - 03. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/105469/104135>. Accedido el: 10 nov. 2021.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? *ReVEL*, vol. 15, n. 29, 2017. Recuperado de: <http://www.revel.inf.br/files/7e02a7f4cb22a2e4935d77ae89882e69.pdf> f Accedido el 19 oct. 2021.

ORTEGA, P. P. Innovar para transformar el aula de español. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio*

(CELEOM). Instituto Cervantes de El Cairo (2018), p. 301 - 318, 2018. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/17_puente.pdf.
Accedido el: 13 nov. 2021.

PEDRO, M. L. *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua língua estrangeira para estudantes uruguaios*. 2007. Disertación (Maestría en Lingüística Aplicada) – Faculdade de línguas estrangeira, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SZYMANKA, M. K. Los proverbios y refranes en la enseñanza de la lengua española. AEPE. Actas XXXVIII (2003). *Congreso AEPE*. Madrid, 2003.

USSA ÁLVAREZ, M. C. Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n. 17 p. 107-116, 2011.

XATARA, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. Alfa - *Revista de Lingüística*, São Paulo, v. 41, esp, p. 147-158, 1997.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: As expressões idiomáticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 37, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639325>> . Accedido el: 15 nov. 2021.

CAPÍTULO 7

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ALEMÃ PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS (LAOE) NA MODALIDADE ONLINE

Greice Bauer

Alain-Philippe Durand

INTRODUÇÃO

No atual cenário político-econômico brasileiro, observa-se importante fluxo migratório do Brasil para países da Europa. Um dos destinos procurados é a Alemanha. Tal fenômeno vem ocorrendo há anos em função de configurações e interesses mútuos. Por um lado, há atrativos por melhores condições de trabalho por parte de profissionais brasileiros do ramo da saúde e de outras áreas do campo das exatas, como engenharias e tecnologias da informação (TI). Muitos profissionais brasileiros vislumbram ingressar no mercado europeu por meio da oferta de seus serviços. Por outro lado, países como a Alemanha, necessitam de mão-de-obra especializada para atender demandas sociais prementes. Há necessidade de médicos, enfermeiros e técnicos da área da saúde. Diante dessa relação de oferta e procura, surgiram empresas e organizações não-governamentais, tanto alemãs quanto brasileiras, que oferecem suportes para ambos os lados, através de ações de intermediação para a contratação de profissionais estrangeiros.

Os candidatos que desejam pleitear uma vaga precisam contemplar alguns requisitos como:

- a) conhecimento do idioma;
- b) validação do diploma brasileiro no país (Anerkennung, em alemão);
- c) visto de trabalho.

Em virtude dessas exigências surgiram duas questões salientes que merecem ser comentadas. A primeira concerne às ações de empresas não

governamentais e particulares, que, por um lado, oferecem serviços de suportes burocráticos e formativos e, por outro lado, se propõem a intermediar ações à inserção dos candidatos que buscam se integrar no mercado de trabalho alemão. Em função das exigências do país estrangeiro, as empresas oferecem, em seus pacotes de serviços, suportes às tramitações legais e formação em língua alemã. Todavia, a formação no idioma estrangeiro, em muitos casos, é insuficiente. Nesse sentido, o segundo aspecto a ser considerado concerne à necessidade de busca por aulas de reforço ou de aperfeiçoamento em língua alemã, por meio de cursos síncronos realizados na modalidade remota. A escolha por aulas “a distância” se deve a diferentes questões, entre elas se destaca a otimização do tempo de estudo, a flexibilização de horários e os valores da hora/aula.

Como mencionado anteriormente uma das condições iniciais, exigidas do candidato que vislumbra trabalhar na Alemanha na área da saúde, concerne ao desenvolvimento de habilidades específicas na língua do país de acolhimento. No caso da Alemanha, o CERF (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) isto é, o GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache) é tomado como base para a avaliação do grau de proficiência dos candidatos, que devem demonstrar domínio mínimo do nível B2. As habilidades linguísticas constituem quesito *sine quoi non* na etapa de pré-seleção de potenciais candidatos à ocupação de cargos em hospitais e em outras instituições de saúde. Em geral, os cursos de língua oferecidos pelas empresas de intermediação possuem muitos estudantes nas turmas. Outrossim, consistem em cursos “acelerados”, condensados e, por conseguinte, insuficientes para que o pretendente disponha de condições mínimas à aprovação nos exames oficiais, que implicam o domínio de habilidades de competência e desempenho (i.e., performance) no idioma alemão.

Conforme o GER (2001), o nível B2 pressupõe que o candidato seja capaz de compreender as principais ideias de textos complexos, versando sobre temas explícitos e implícitos. Alguns testes também incluem assuntos e temas de natureza técnica da área médica. De acordo com GER (2001), os candidatos ao exame de proficiência em língua estrangeira devem demonstrar habilidades de comunicação espontânea e fluente, similar a conversas cotidianas, comuns entre falantes nativos. Os diálogos deveriam ocorrer sem grandes esforços por parte dos interlocutores. Ainda, segundo o GER (2001), o candidato deveria

ser capaz de expressar suas ideias de forma clara, sendo capaz de versar sobre ampla gama de temas. Deveria também saber expor apreciações valorativas sobre questões presentes, passada e futuras. Tais critérios são adotados nas provas oficiais do Instituto Goethe e do Telc (The European Language Certificates) em suas avaliações para a certificação do nível B2.

A formação base, em língua alemã, oferecida pelas empresas de intermediação, se estende em geral por, no máximo, 18 meses. Observou-se nessa averiguação que na maioria dos casos esse período se revela insuficiente, sobretudo para indivíduos que:

- a) possuam o português-brasileiro como língua materna, tendo em vista as diferenças salientes entre a língua neolatina e a língua germânica;
- b) apresentem eventuais dificuldades prévias em relação ao domínio de habilidades de compreensão e expressão em língua materna;
- c) apresentem baixo desempenho em leitura, escrita e letramento em língua materna;
- d) tenham dificuldades inerentes no processo de domínio de línguas estrangeiras, em particular da língua alemã;
- e) se encontrem em situações de estresse, diante de eventuais pressões intrínsecas às situações de adaptação à vida no país estrangeiro;
- f) sejam tomados por nervosismo, diante do rígido processo de avaliação do grau de proficiência em língua alemã, particularmente circunscrito na exigente área que constitui o campo da saúde.

Por conta de fatores dessa ordem, muitos candidatos não atingem o nível exigido para o idioma após o período de instrução linguística oferecido pelas empresas de intermediação, ou seja, o nível B2. Cabe destacar, que diante de suas metas financeiras, algumas empresas convocam e encaminham profissionais brasileiros à Alemanha mesmo sem terem atingido graus satisfatórios de compreensão e desempenho no idioma estrangeiro. Outrossim, parcela considerável inicia suas atividades de estágio nas instituições de saúde sem dispor de reconhecimento do diploma. Os contratados prévios são

encaminhados para hospitais, asilos e casas de saúde para exercer suas funções, sendo obrigados a continuar o estudo da língua, pois os contratos mais sólidos só se efetivarão a partir da obtenção do nível B2. Paralelamente, os candidatos precisam realizar cursos teóricos específicos, destinados a profissionais da saúde para, então, poderem realizar a prova de *Anerkennung*.

Conforme documentário Ware Pflegekraft (2021) do programa Zoom+ organizado pelo canal alemão ZDF tal quadro, gera situações de grande estresse em diferentes situações. Além das diferenças conjecturais entre culturas, instauram-se problemas de comunicação com a administração, com colegas de trabalho, com pacientes. Tal quadro gera uma série de restrições que dificultam o processo de regularização da situação do trabalhador estrangeiro naquele país. A demonstração de domínio da língua alemã, assim como os aperfeiçoamentos linguísticos necessários à obtenção o nível B2 acabam se tornando difíceis diante da soma de problemas, obstáculos e restrições geradas pela carência de instruções prévias.

A partir dessa realidade, os candidatos se lançam desesperadamente em busca de aprendizagem e aperfeiçoamentos em língua alemã em tempo reduzido. Uma das vias possíveis concerne às aulas ditas “particulares”. O objetivo dos estudantes é evidente: atingir o nível B2 no menor tempo possível. Todavia, o que se observa aqui nesse estudo de caso, do ponto de vista do professor, é uma busca paralela por acolhimento, ou seja, implicitamente os estudantes demandam instruções com vistas a serem capazes de lidar com práticas metalinguísticas e desenvolvimentos de comportamentos metacognitivos. Diante das especificidades socioculturais e políticas que envolvem esse complexo processo, acima descrito, o professor também se vê diante da necessidade de oferecer aperfeiçoamentos em “discernimento”, pois culturas distintas implicam realidades diferentes e, por extensão, juízos específicos. Em resumo, os candidatos buscam muito mais do que o domínio da língua alemã. Eles demandam o entendimento de condições ao desenvolvimento de capacidades que contemplem aspectos práticos próprios à área da saúde, de forma a responder a objetivos específicos inerentes à atuação nesse campo. De fato, a língua enquanto ação, segundo Puren (2014), constitui justamente o principal postulado da metodologia acional, atualmente em voga, juntamente com a abordagem comunicativa.

Como apresentado no documentário Ware Pflegekraft (2021) observa-se que depois de um ano de estudo da língua alemã, realizados através dos serviços oferecidos por empresas privadas de intermediação, parcela considerável dos candidatos ainda manifestam profundas lacunas formativas e não dispõem do mínimo que lhes permita atingir seus objetivos, ou seja, a vislumbrada aprovação nos testes de controle de habilidades linguísticas, tanto em termos de competência, quanto de desempenho. Logo, no momento sócio-político atual, há grande demanda por aulas de alemão com vistas a responder a esse objetivo.

Em razão das disparidades entre moedas, a hora/aula dos cursos de línguas estrangeiras no Brasil e na Europa são significativamente diferentes. Por tal razão, muitos candidatos brasileiros residentes no exterior procuram contratar profissionais que residem e atuam no Brasil, pois oferecem aulas por valores mais atrativos. A maioria dos candidatos busca contratar aulas particulares-individuais ou em pequenos grupos. Também escolhem professores que dominem a modalidade brasileira do português e, principalmente, que possuam conhecimentos específicos sobre cultura alemã. Em sua maioria os cursos oferecidos pelas empresas e na Alemanha usam o inglês como amparo à resolução de dúvidas situadas na relação português/alemão, todavia, parte considerável dos candidatos não é proficiente em inglês. No quesito distância física em relação as aulas particulares, não há obstáculo para que a situação de ensino se realize. A modalidade remota, aliada às atuais plataformas ofertadas no mercado, oferece plenas condições para a realização de encontros síncronos, mesmo quando não se trate de atividades individualizadas.

O PAR DE LÍNGUA ALEMÃO/PORTUGUÊS-BRASILEIRO

Inicialmente, sabe-se que o par de língua: português-brasileiro (PB) e o alemão se caracteriza por diferenças salientes. A primeira língua, neolatina, analítica, se organiza, entre outros, pela estrutura sujeito-verbo-predicado. A língua alemã, por sua vez, possui casos e pode ser considerada uma língua sintética, cuja gramática, léxico e conceitos podem apresentar muitas peculiaridades que a diferenciam do português e, por conseguinte, podem possuir eventuais entraves ao indivíduo lusófono.

O domínio de línguas estrangeiras, em princípio, no caso de sujeitos adultos, implica e pressupõe conhecimento da língua materna, tanto em termos de expressividade oral e escrita, quanto de compreensão oral e escrita. Pressupõe ainda habilidades em letramento, ou seja, do uso social da linguagem em diferentes contextos socioculturais e políticos. O domínio de uma língua estrangeira presume conhecimentos culturais e, no caso do campo da saúde, há ainda a necessidade de conhecimentos de terminologias, expressões e atos de fala que remetem às línguas de especialidade e a ações *in loco*, no ambiente de trabalho. Logo, tanto a preparação quanto o emprego das línguas de especialidade em contexto, demandam instruções linguísticas, culturais, práticas e demais sucedâneos.

Em termos formativo-linguísticos, seria ainda essencial vislumbrar o desenvolvimento de capacidades de interpretação e de tradução (*Sens large*). Em relação às habilidades interpretativas caberia considerar que as línguas constituem formas de manifestação de linguagens e implicam, de forma geral, diferentes modalidades semióticas indissociáveis. Cabe considerar que a capacidade de apreensão e interpretação da língua em contexto pragmático consiste em capacidade anterior às intenções de domínio da LE. De fato, elas subjazem à aquisição de um novo código. Trata-se sobretudo de assimilar especificidades de contexto sociocultural e político ligado à língua estrangeira. Com efeito, trata-se do domínio da língua, tanto em termos de competência e desempenho, no patamar da expressão individual, quanto de trocas entre interlocutores e, naturalmente, do uso da linguagem enquanto ação, de forma que o candidato esteja à altura de responder às exigências do nível B2.

O ensino-aprendizagem de língua alemã, tanto como língua de especialidade (LSP), quanto língua para objetivos específicos (LAOE), constitui agente-chave, essenciais no processo de domínio da língua para a aprovação nos testes de língua para atuação no campo da saúde. O exercício na área da medicina consiste em campo no qual eventuais incoerências ou falhas de interpretação e, conseqüentemente, de tradução podem gerar graves conseqüências, muitas vezes irreparáveis, implicando responsabilidades administrativas e legais. Assim, trata-se de um campo em que a precisão linguística implica responsabilidade e obrigação. Em razão disso, é natural que os órgãos competentes do governo Ministério da saúde e Ministério da Economia e Energia (Bundesministerium für Gesundheit; Bundesministerium

für Wirtschaft und Energie) exigem que os profissionais estrangeiros dominem no mínimo o nível B2, como forma de garantir a precisão nos serviços.

A LÍNGUA PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS (LOS)

As línguas para objetivos específicos se desenvolvem sobre as bases da língua geral, todavia, são marcadas por tendências iconográficas, lexicais, terminológicas, sintáticas, semânticas e conceituais. A LOS, em geral, integra e implica domínio de línguas de especialidade (LSP). Nesse sentido, além das mencionadas tendências de ordem linguística, torna-se imperativo considerar questões de ordem terminológica, semântico-pragmática e conceitual, uma vez que as LSPs estão, geralmente, atreladas a ambientes especializados. No caso presente, os profissionais da área da saúde necessitam desenvolver uma série de habilidades de forma a contornar toda e qualquer eventual inadequação referente ao exercício de atividades integradas ao campo da saúde.

Considerando as LOSs e as LSPs os exames específicos no domínio da saúde avaliam competência e desempenho tanto em língua estrangeira quanto em termos de ação prática na área de atuação. No Brasil o Instituto Goethe do Rio de Janeiro oferece conjuntamente com a Agência Nacional de Emprego alemã (BFA - *Bundesagentur für Arbeit*) cursos para enfermeiros até o nível B1, já o Instituto Goethe de São Paulo oferece o curso preparatório para o exame Goethe-Test Pro Pflege. Os Institutos Goethe e o grupo Telc, ambos controlam a emissão de certificados direcionados à área de saúde como Goethe-Test Pro Pflege e o Telc Pflege. Algumas instituições, como casas de saúde e hospitais, solicitam dos candidatos a trabalho, esses certificados específicos.

Os exames Goethe-Test Pro Pflege e Telc Pflege possuem 4 etapas de controle, a saber: (i) compreensão oral; (ii) compreensão escrita; (iii) expressão oral e (iv) expressão escrita. Todavia todas essas quatro etapas estão diretamente relacionadas à área da saúde. As situações expostas nas provas são fundamentadas no cotidiano de enfermeiros atuando na Alemanha em diferentes estações de trabalho, tal como ala psiquiátrica, ala cardiológica e a geriatria. Muitos candidatos consideram esse exame específico mais complexo e, por esse motivo, optam em realizar a prova normal de nível B2.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA MODALIDADE ONLINE.

As atividades síncronas e assíncronas, intensificadas com o advento do isolamento social a partir do início de 2020, se desenvolveram consideravelmente do ponto de vista teórico. Os aperfeiçoamentos didáticos e pedagógicos elevaram o ensino remoto a patamares similares ao das aulas presenciais. À égide de um dos pilares de base e inerentes a todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, o ensino-aprendizagem na modalidade remota contempla a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de autonomias para o domínio de línguas. Nesse sentido, as aulas de alemão particulares individuais na modalidade online, destinada a trabalhadores lusófonos da saúde, atuando na Alemanha, vem cumprindo seus objetivos.

Segundo Leffa (2016, 1988), nos anos 1960, com a instauração da abordagem audiolingual, se supôs, à época, equivocadamente, que as funções do professor, enquadrado em ambientes de ensinamentos tradicionais, estariam fadadas ao desaparecimento, ou seja, que o papel do professor poderia ser substituído por instrumentos eletrônicos, tais como os reprodutores de áudio e de imagem. Todavia, a incorporação das novas tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem acabou por reforçar o papel dos professores e dos aprendizes, sobretudo a partir de sua incorporação para a criação de novas configurações de ensino e aprendizagem, ou seja, as salas-ambiente. As instrumentalizações, à época ainda eletrônico-analógica, se tornariam itens indispensáveis nos processos de socialização do conhecimento, sobretudo no âmbito das ciências humanas de modo geral e no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de forma específica, através dos Laboratórios de Línguas. A partir dos anos 1970, seria muito improvável encontrar uma sala ambiente sem projetores de imagens, reprodutores de áudio e de vídeo.

De acordo com Pimentel (2017) a partir dos anos 1990, com o advento do componente digital e a conseqüente intensificação do EaD, os conhecimentos desenvolvidos com base nas práticas audiovisuais se mostrariam novamente indispensáveis à formação de público-estudante com dificuldades de acesso a instituições caracterizadas pela modalidade presencial. Nesse sentido, multiplicaram-se exponencialmente as ofertas de cursos, primeiramente de graduação na modalidade EaD, e subsequentemente de

cursos como o EJA (Educação para Jovens e Adultos) e aulas particulares. De acordo com Almeida (2010) os avanços alcançados ao longo de mais de três décadas de desenvolvimento de novas tecnologias, voltadas à modalidade de ensino-aprendizagem *online*, fixariam novas bases para atestar a excelência da nova modalidade de formação ainda considerada como diferenciada. Paralelamente, desenvolveram-se novas bases didático-pedagógicas especificamente voltadas às novas modalidades de ensino.

Os estudantes formados na modalidade *online* foram contemplados com o desenvolvimento de uma série de habilidades novas, entre elas:

- a) a capacidade de realização de atividades de ensino-aprendizagem de modo autônomo, sobretudo por meio de aulas assíncronas;
- b) a possibilidade de flexibilização dos horários dedicados à aquisição e aprendizado de línguas;
- c) o trabalho em equipe em ambiente virtual;
- d) o emprego e domínio de ferramentas tecnológicas de apoio à aquisição e aprendizagem de LEs;
- e) a utilização de ambientes e salas virtuais, como também de plataformas de aprendizagem;
- f) a comunicação clara e objetiva, similar à modalidade presencial;
- g) entre outros.

No início de 2020, diante da súbita e urgente instauração do isolamento social como medida primordial de combate à pandemia provocada por SARS-COV-2, o cabedal de experiências – desenvolvidas a partir dos anos 1960, assim como as ferramentas e conhecimentos decorrentes da adoção do EaD a partir dos anos 1990 – foram retomados e intensificados com vistas a evidenciar, mais uma vez, o papel preponderante do ensino-aprendizagem remotos na efetivação ou continuidade de processos formativos. Todavia, surgiriam, doravante, novos desafios para responder a novas especificidades, ou seja, todo o arsenal de experiência e instrumentos disponíveis foi readequado para responder a singularidades inerentes às realidades instauradas de modo súbito e fixadas ao longo do processo de isolamento social.

Trata-se, primordialmente, de lidar com atividades síncronas e assíncronas integradas à modalidade remota. Tanto professor quanto estudantes necessitavam se adequar ao novo sistema ofertado. Na situação síncrona as plataformas disponíveis no mercado foram essenciais no campo do ensino de língua, pois disponibilizaram diferentes ferramentas e processo, tal como o compartilhamento de tela, o quadro branco digital, a possibilidade de dividir a turma em duplas ou pequenos grupos para desenvolver atividades conjuntas, entre outros, simulando ambientes virtuais, mas muito próximos de uma sala de aula presencial. No que concerne às parcelas assíncronas, os aplicativos atuais oferecem, entre outros serviços, o compartilhamento de arquivos por meio de nuvens que contemplam o acesso do estudante, a qualquer tempo, a materiais primordiais ao aprendizado, entre os quais: exercícios, textos, áudios, dicionários, enciclopédias etc. No ensino presencial, antes do período de pandemia, muitos materiais eram sugeridos aos estudantes através de cópias impressas e similares.

Essa nova forma de interação entre mestre e aprendiz, através de meio remoto, lançou, em 2020, novos desafios. Primeiramente, e do ponto de vista do professor, surgiu a necessidade de expor conteúdos de forma a manter a atenção de estudantes situados em diferentes lugares, contando com diferentes suportes tecnológicos para acessar as exposições e discussões realizadas em tempo real. Em segundo lugar, e do ponto de vista do estudante, surgiu a necessidade de programação e disciplina (leia-se “autonomia”) para realizar as tarefas de forma ainda mais intensa do que aquela preconizada no ensino dito “regular”, uma vez que, doravante, o estudante realmente deve assumir parcela maior de responsabilidade sobre sua própria formação. No caso de aprendizes, imigrantes, trabalhadores, a motivação para atingir o domínio da língua é fato inquestionável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos migratórios constituem fato inexorável diante de uma série de fatores globais. A busca por melhores condições de vida em países com maiores índices de desenvolvimento não é fato recente. No caso de línguas e culturas diferentes, a integração social implica profundas mudanças que só podem ser alcançadas por meio de instrução linguística formal. No caso de

brasileiros visando atuar na área da saúde, o mercado de ensino-aprendizagem de língua alemã se tornou bastante ativo, abrindo mercado de trabalho paralelo para professores de LE.

Com as mudanças impostas pelo isolamento social as atividades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras demandaram profundas adaptações. O desenvolvimento e instauração de atividades na modalidade remota, tanto assíncronas quanto síncronas, ocuparam espaços vitais no trabalho com línguas estrangeiras. Para os profissionais da saúde, em busca por formação ou aperfeiçoamentos em LE, o emprego de plataformas de suporte foram cruciais no campo formativo. A possibilidade de os profissionais da área da saúde impulsionarem seus conhecimentos linguísticos com professores brasileiros não seria possível sem tais suportes tecnológicos, pois os aprendizes geralmente se situam em diferentes pontos do planeta. Os professores, naturalmente, precisaram desenvolver suas práticas, de forma a poder lidar com um sistema novo, repleto de especificidades em relação às metodologias, abordagens e práticas de ensino-aprendizagem específicas.

As empresas responsáveis pela captação de profissionais da área da saúde – tanto brasileiras quanto as estrangeiras, necessitariam reformular seus cursos de língua alemã em diferentes sentidos, entre os quais cabe destacar:

- Desenvolvimento das bases da língua e da língua de base;
- Desenvolvimento do alemão de especialidade;
- Desenvolvimento do alemão para objetivos específicos;
- Duração de horas de instrução e prática de LE;
- Estabelecimento de relações entre língua e cultura, entre língua e prática profissional;

Finalmente, cabe destacar que parte considerável de trabalhadores imigrantes que desembarcam na Alemanha para trabalhar na área da saúde enfrentam uma série de adversidades na Alemanha, que poderiam ser minimizadas por meio do domínio mínimo da língua. Neste sentido, sendo que o problema de domínio da língua alemã é considerável entre profissionais do campo da saúde, caberia ao Instituto Goethe no Brasil ou à Bundesagentur für Arbeit (BFA - agência nacional de emprego alemã) buscar parcerias com institutos e escolas de idiomas brasileiros para sugerir oferta de cursos do idioma alemão para objetivos específicos na área da saúde, visto que a demanda

por profissionais vem experimentando aumento exponencial. Por hora, a questão vem sendo tratada sobretudo por profissionais autônomos dedicados ao ensino-aprendizagem do Alemão, sobretudo por meio da modalidade remota, quando deveria ser tratada de forma acadêmico-científica e também através de instituições de maior envergadura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Transformações no trabalho e na formação docente na Educação a Distância on-line. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT. Disponível em:
<<https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/Enfermeiros-na-Alemanha>>. Acesso em: 15 de set. de 2021.

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ENERGIE.
Ausbildung junger Menschen aus Drittstaaten. Chancen zur Gewinnung künftiger Fachkräfte für die Pflegewirtschaft. Berlin: BMWi, August 2014.

EUROPARAT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt. 2001.

GOETHE INSTITUT. Goethe Institut Brasilien, c2021. Cursos de alemão no Brasil. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/kur/gia.html>>. Acesso em 10 de set. de 2021.

GOETHE INSTITUT. Goethe Institut São Paulo, c2021. Goethe-Test PRO Pflege: alemão para profissões de enfermagem. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/sap/prf/gpp.html>>. Acesso em 10 de set. de 2021.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

- LEFFA, Wilson J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Wilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016.
- PIMENTEL, Nara. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs) *Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- PUREN, Christian. La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2a série, vol. 7, 2014, p. 21-38.
- TELC LANGUAGE TESTS. Telc gmbH, c2021. The European Language Certificates. Disponível em: < <https://www.telc.net> >. Acesso em 02 de set. 2021.
- WARE Pflegekraft. Direção de Caroline Hentschel. Mainz: ZDF, 2021. Disponível em: <<https://www.zdf.de/dokumentation/zdfzoom/zdfzoom-ware-pflegekraft-102.html>>. Acesso em 07 de jul. 2021.

CAPÍTULO 8

ASPECTOS CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS IMATERIAIS

Patricia Massarute Pereira Polinski

“Si no hubiese diferencias no podríamos entender siquiera quiénes somos: no podríamos decir ‘yo’ porque no tendríamos un ‘tú’ con el que compararnos.”. (ECO, 2002, p. 6)

INTRODUÇÃO

O início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil sempre esteve atrelado às influências políticas e culturais, incluindo o de língua espanhola. Sendo assim, considera-se de grande importância realizar atividades que ao mesmo tempo fortaleçam o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no cenário educacional brasileiro e que também motivem o aluno. Além disso, que sirvam para uma formação intercultural que vá além dos portões da escola e que o espanhol, assim como as demais línguas estrangeiras, recupere sua função educativa, seu valor enquanto conteúdo necessário para a formação geral do estudante, apagando o valor simplesmente instrumental da língua, como aponta Rodrigues (2012, p. 25), valor e função perdidos desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961).

É neste contexto que este texto surge, sendo, portanto, um relato de experiência docente, vivenciada no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Araquari, e seu objeto de estudo é o uso de aspectos culturais em aula de E/LE. Para tanto, propus uma atividade didática a partir de alguns elementos dos Patrimônios Culturais Imateriais da Humanidade, tombados pela Unesco, com foco em países da América hispanofalante, explorando os aspectos culturais. Porém, antes, traço um breve histórico sobre o ensino de espanhol no contexto escolar brasileiro e realizo uma revisão bibliográfica acerca das literaturas existentes sobre a inserção do componente cultural no

ensino de línguas. Por fim, apresento os resultados após a aplicação da atividade.

O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

O espanhol como língua estrangeira começou a ser ensinado no Brasil oficialmente no Colégio Público Pedro II, no ano de 1919. Este processo político-linguístico sofreu algumas alterações e impedimentos ao longo dos tempos, entre eles destaca-se a Reforma Capanema, em 1942, durante o governo Getúlio Vargas que, segundo com Leffa (1999, p. 11), embora seja criticada por alguns educadores como um documento fascista por sua exaltação do nacionalismo, foi a reforma que mais destacou a importância do ensino de línguas estrangeiras. Outra iniciativa de destaque foi o projeto encaminhado ao Congresso Nacional do governo Juscelino Kubitschek, no ano de 1956, para a inclusão do espanhol no sistema educativo brasileiro. Contudo, entre 1958 e 2001, os 15 projetos que tratavam da inserção do espanhol no sistema educacional do Brasil foram negados. Isso aconteceu, conforme Cardoso e Velásquez (2018 p. 2), por influências políticas e culturais que países como Inglaterra e França exerciam em nosso país.

Em 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), como demonstra Rodrigues (2012, p. 23), temos uma “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir do momento em que a LDB/1961 não faz nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras, ou seja, as línguas desaparecem completamente da legislação educacional brasileira. Para Rodrigues (2012, p. 34) essa omissão fez com que Estado, de modo geral, se “desobrigasse” de oferecer língua estrangeira com qualidade, chegando mesmo a “terceirizar” seu ensino. Como consequência, Rodrigues indica que a língua estrangeira passou a ocupar um status de disciplina complementar, optativa ou extracurricular, levando a uma constante desvalorização da disciplina e a certo fracasso com que até a atualidade se identifica o seu ensino.

Em 1991, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai assinam o decreto nº 350, de 21 de novembro, que tratava a constituição de um mercado comum do sul (MERCOSUL), buscando atender uma política de integração dos países-

membros em aspectos como: circulação de pessoas, moedas e também com a adoção de um idioma para a boa comunicação entre os falantes. A partir desse acordo, tanto a língua espanhola quanto a portuguesa foram instituídas como idiomas oficiais deste bloco. Tal medida fortaleceu, em certa medida, as relações do ponto de vista linguístico, e em 05 de agosto de 2005 foi criada, pelo governo brasileiro, a Lei nº 11.161/05, conhecida também como “Lei do Espanhol”, que determinava a obrigatoriedade do ensino de E/LE nas escolas de ensino médio públicas e privadas no território nacional. Embora Rodrigues (2012, p. 31) em sua análise desta lei muito bem evidencie falhas na redação, que contribuíram para a continuidade de processos de desoficialização e para a possibilidade dos Estados interpretarem o texto de maneiras diferentes e também como bem lhes conviesse, não podemos negar que ao menos, após décadas de omissão, uma língua estrangeira ganhou um espaço de obrigatoriedade de oferta. Porém, como resultado de recorrentes influências externas ao ensino, em 2017, a lei do espanhol foi anulada diante da publicação da Lei nº 13415/17 que estabeleceu o novo Ensino Médio.

Neste novo cenário, a língua inglesa passa a ser a língua estrangeira obrigatória em todas as escolas brasileiras e, como consequência, o espanhol (assim como as demais línguas estrangeiras) perde espaço novamente. Desta forma, em várias escolas o espanhol deixou de ser a língua ofertada, sobrevivendo ainda em algumas como obrigatória e em outras apenas como optativa, e isso ainda devido à luta de vários profissionais da área. Nas escolas em que ela sobreviveu como optativa, fica o desafio de concorrer com outras disciplinas optativas ou com o espaço livre na grade horária do aluno. Embora haja muitos motivos e benefícios para que se estude língua espanhola ou qualquer outra língua estrangeira, competir com outra obrigatória em seu currículo é um desafio. Portanto, muito mais do que antes, o trabalho do professor dessa língua estrangeira requer um esforço maior, mais elaborado, criativo, atrativo para o público e que revele a importância da aproximação cultural entre os povos da América Latina.

A COMPETÊNCIA CULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ensinar e aprender uma língua estrangeira não consiste simplesmente em conseguir uma pronúncia perfeita. Trata-se também de transmitir e aproximar as culturas destes países. Em sala de aula, um dos objetivos deve ser eliminar preconceitos que existam sobre cada cultura e colaborar na aceitação e na valorização da diversidade e da diferença.

A cultura desempenha um papel fundamental na aprendizagem de um idioma, pois o patrimônio cultural de cada sociedade está ligado à evolução das línguas. Santos (2007, p. 1) explica que a criação popular, a arte e a ação social são transmitidas junto com a linguagem, e por este motivo, fatores socioculturais podem e devem ser incorporados no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois a diversidade linguística contribui para fomentar a compreensão entre os distintos povos cujos legados históricos e culturais são muito diferentes.

Considera-se, portanto, como aponta Santos (2007, p. 5), essencial que se promovam conhecimentos sobre aspectos culturais para que os alunos sejam capazes de compreender o que os rodeiam. Aprender a respeitar aos demais começa por respeitar-se a si mesmo e a tudo aquilo que forma parte do seu entorno.

Segundo Arcaini (1991, p. 79), o estudo de uma língua não pode ser separado do seu contexto cultural, porque compreende e engloba a realidade. A língua é uma parte da cultura e, esta mesma, por sua vez, é parte da língua; estes dois aspectos estão intrinsecamente relacionados, por isso não podem ser ensinados de forma separada. Conceito já antes postulado por Hymes (1962), que leva em consideração o contexto social na produção da fala e, por consequência, atribui à língua a função de comunicação. Para Hymes a língua não pode ser separada do como e do porquê é usada, visto que é antes de tudo uma forma situada social e culturalmente.

Neste sentido, como nos traz Novaski e Werner (2011, p. 6), a perspectiva do aprendizado de cultura no ensino de língua estrangeira teve uma mudança ao longo do tempo. Inicialmente, a cultura era abordada sob um enfoque estrutural (LADO, 1971), uma série de tópicos estudados de forma separada e, atualmente, desempenha um papel sociocultural (CANALE e

SWAIN, 1980), onde cultura é parte integrante da língua. Canale e Swain (1980) promoveram um grande avanço na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, quando ampliaram o conceito de competência comunicativa de Hymes (1962), dividindo-o em quatro partes inter-relacionadas, a saber: competência gramatical; competência sociolinguística; competência discursiva; e, competência estratégica. Para Canale e Swain, o aprendiz adquiriria competência comunicativa ao ser exposto a estas quatro competências.

Na visão de Gumperz e Bennett (1981, p. 95), para se trabalhar o aspecto cultural, em primeiro lugar, o aprendiz deve refletir sobre a sua própria cultura e colocar à tona seus preconceitos. Essa reflexão é importante para que se tome consciência de que a língua que se está sendo aprendida é a expressão de uma cultura diferente da sua, mesmo que haja aspectos semelhantes entre si. O segundo passo é comparar e contrastar as duas culturas para alcançar um entendimento intercultural. Assim, será possível adaptar-se à cultura estrangeira e não atuar com as pautas da língua materna e comportar-se de acordo com as normas e convenções do país da língua-alvo.

Sendo assim, é necessário ter claro que, assim como explica Lobato (1999, p. 14), a competência cultural não pode ser reduzida, na metodologia aplicada em aula, a um dado ou a um conteúdo informativo sobre o país do qual se aprende sua língua, ou seja, não pode ser um item simplesmente apresentado sem contexto e sem motivo. Desta forma, mais do que dados culturais, deveríamos oferecer elementos para que o estudante encontre seu caminho no campo comum dos dados culturais e linguísticos, levando em conta que a competência cultural é individual, ou seja, cada aprendiz constrói sua própria competência. Nesta perspectiva, como nos traz Abella (2004, p. 247), as atividades devem ajudar e guiar o aprendiz a executar suas estratégias de aquisição cultural, proporcionando-lhes instrumentos de análise necessários para uma aprendizagem autônoma e contínua.

A partir desta abordagem, poderemos auxiliar nosso aluno a desenvolver uma competência comunicativa realmente completa, a ponto de entender não só o código linguístico, como também o código cultural de um povo.

PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DA HUMANIDADE

O Patrimônio Cultural Imaterial (também conhecido como Intangível ou Oral) da Humanidade de um país inclui práticas e expressões vivas herdadas dos antepassados e transmitidas aos seus descendentes, como: tradições orais, artes cênicas, costumes sociais, rituais, atos festivos, conhecimentos e práticas relativos à natureza e ao universo, saberes e técnicas vinculados ao artesanato tradicional, incluindo, também, o idioma como veículo do patrimônio cultural intangível dos países.

Em 2001, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) realizou uma pesquisa entre os estados participantes para definir estratégias de cuidado e preservação do patrimônio cultural oral dos países. A partir disso, em 2003, foi criada a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Com esta Convenção foi aberta uma nova fase de proteção a este tipo de patrimônio, que, conforme o documento elaborado na Conferência Geral da UNESCO de 2003, tem como objetivos garantir uma maior visibilidade das diversas culturas do planeta e conscientizar a todos da sua importância, nos âmbitos, local, nacional e internacional; proteger e respeitar o patrimônio cultural imaterial das comunidades, grupos e indivíduos; e, reconhecer reciprocamente o patrimônio cultural imaterial entre os países e a cooperação e assistência internacionais. (UNESCO, 2003).

Com o fim de dar maior visibilidade ao Patrimônio Cultural Imaterial (PCI), a Convenção estabeleceu uma lista representativa do PCI que é composta das expressões que ilustram a diversidade do patrimônio imaterial de determinado país e contribuem para uma maior consciência da sua importância. Além disso, também foi adotada uma lista de Medidas Urgentes da Salvaguarda, com elementos dos patrimônios culturais que as comunidades e países participantes consideram que necessitam de medidas de salvaguarda imediatas para assegurar sua transmissão e conservação. Desde então, um comitê se reúne regularmente para inscrever os elementos do PCI, que são escolhidos de acordo com a sua relevância. Por fim, selecionam e promovem programas, projetos e atividades no âmbito nacional, sub-regional e regional que visam proteger estes patrimônios.

Atualmente, há inscritos nestas listas mais de 400 elementos, sendo que 82 deles são pertencentes a países hispanofalantes, e 66 destes são países da América Espanhola. Dada toda esta relevância, representatividade e carga cultural dos países hispanofalantes é que nasceu a atividade descrita neste relato, com a finalidade de aproximar os alunos de E/LE a estas representações que refletem aspectos importantes da cultura destas nações.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E A PROPOSTA DIDÁTICA INTERCULTURAL

Neste relato buscou-se compreender, a partir de uma análise interpretativa e explicativa, como a interculturalidade pode acrescentar vantagens ao processo de ensino-aprendizagem do E/LE. A proposta aqui apresentada busca disponibilizar aos estudantes uma aprendizagem significativa, intercultural e motivadora. Com o intuito de fazer com que o aprendiz da língua espanhola estabeleça uma relação de sensibilização entre sua própria cultura e à pertencente a das comunidades hispanofalantes, respeitando as diferenças inerentes aos povos através do diálogo intercultural, a partir dos patrimônios culturais intangíveis de países falantes desse idioma.

A atividade abaixo foi aplicada com turmas dos terceiros anos dos cursos técnicos em Agropecuária e Química integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal Catarinense, campus Araquari, em 2018 e, posteriormente, a melhor apresentação foi selecionada e exibida para toda a comunidade escolar, em um *stand*, no Painel de Integração de Conhecimentos. Este painel é um projeto do *campus*, que ocorre anualmente desde 2014, trata-se de uma feira de conhecimentos, uma mostra educativa científica e cultural, que envolve experiências e vivências interdisciplinares entre alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, orientados por professores das áreas escolhidas e apresentada para toda a comunidade escolar, interna e externa.

A atividade didática utilizada traz, primeiramente, um texto intitulado *¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?*, presente no site da UNESCO, para que os alunos realizem a leitura, servindo como contextualização e um pontapé inicial para a discussão do tema abordado. O texto é seguido por algumas perguntas e atividades, sendo a primeira delas a seguinte: “Tras leer el texto, contesta ¿qué es Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad?”. Esta

pergunta tem como objetivo desenvolver no aprendiz a compreensão escrita do texto.

A atividade é seguida pelas questões: “¿Conoces a algún Patrimonio Cultural de tu país? ¿Cuál?” e “Investiga la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad y encuentra algún patrimonio cultural de tu país.”, ambas visam levar o aluno a refletir sobre sua própria cultura e a reconhecer-se neste contexto.

A próxima questão é: “Ahora selecciona los elementos de la Lista que pertenecen a países hablantes de español como lengua oficial. ¿Cuántos has encontrado y a qué países pertenecen?”. O foco neste momento é que o aluno se volte para a cultura dos países hispanofalantes.

A atividade a seguir propõe: “Transcribe abajo la lista con patrimonios de los países hablantes de español en América.”. Aqui é feito um recorte, retirando os patrimônios da Espanha¹, em virtude da extensão da lista e também para, neste momento, focar a atenção em países da América Latina.

A próxima pergunta colocada foi: “¿Con qué asignaturas o áreas del conocimiento podemos asociar estos contenidos?”, o objetivo nesta questão foi trabalhar também a interdisciplinaridade dos conteúdos, visto que nenhuma área é detentora exclusiva dos conhecimentos e conteúdos nela trabalhados.

Por fim, foi proposta a seguinte atividade: “Selecciona uno de estos países y prepara, en grupos de 4 a 5 participantes, una presentación sobre uno o más de sus patrimonios intangibles, involucrando las áreas contestadas en el ejercicio anterior, los significados de estos patrimonios.”. Nesta atividade, os aspectos culturais da outra cultura devem ser absorvidos, apoderados e repassados de forma respeitosa, demonstrando ao público sua importância para os povos de origem e para toda a humanidade.

A partir da atividade didática apresentada é possível trabalhar a competência cultural de diversos países de forma mais significativa, com intuito de aproximar as culturas da língua materna e da língua estrangeira, de forma que os aprendizes conheçam, respeitem e valorizem tanto a sua quanto a cultura do outro.

¹ Não há impedimentos, salienta-se, para abordá-los também. No entanto, a escolha por este enfoque foi a utilizada no momento.

RESULTADOS VIVENCIADOS

Após a leitura do texto, muitos alunos destacaram que nunca tinham ouvido falar nessa lista, apenas sabiam sobre os Patrimônios Culturais, ou seja, aqueles que são materiais, como por exemplo: O Corcovado, o Pão-de-Açúcar, etc. Após a leitura e discussão em sala, eles conseguiram definir o que é Patrimônio Cultural Imaterial e diferenciar os materiais dos imateriais. Do mesmo modo, ao serem questionados se conheciam algum Patrimônio Cultural Intangível do seu país, foi verificado que a maioria deles desconhecia elementos que fazem parte da Lista e que sejam pertencentes ao Brasil.

Depois da pesquisa da Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, os alunos apresentaram os elementos que fazem parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro, que conta com 6 inscrições, a saber: as expressões orais e gráficas dos *Wajapi*; Samba de roda do Recôncavo Baiano, da Bahia; Frevo: arte do espetáculo do carnaval do Recife; O Círio de Nazaré: procissão da imagem de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém do Pará; O círculo de capoeira; e o Complexo Cultural do Bumba-meu-boi, do Maranhão). Vários alunos se manifestaram dizendo que conheciam ou já tinham ouvido falar de alguns, porém desconheciam sua inscrição em uma Lista oficial da Unesco. Esse desconhecimento pode ser em virtude de o trabalho ter sido realizado na região Sul, enquanto a maioria das inscrições brasileiras pertence à região Norte e Nordeste do país, contudo, esse cenário demonstra o quão pouco conhecemos da nossa própria cultura, que dirá da dos nossos *hermanos*.

Ao identificar na lista os elementos representativos dos países hispanofalantes, foi impactante perceber que ela conta com 82 elementos, e ao retirar as representações espanholas, ainda permanecem 66 elementos. Fato que demonstra como a língua espanhola é um potente veículo de transmissão cultural para o mundo e o quão importante é a sua disseminação e seu estudo no Brasil e no mundo.

Com relação à questão sobre a integração de áreas e disciplinas curriculares que tivessem relação com o tema e a atividade, os alunos citaram, além da Língua Espanhola, as disciplinas de Arte, História e Geografia, demonstrando assim uma identificação da interligação de áreas, disciplinas e

seus conteúdos. O que nos leva a valorizar atividades que potencializem estes aspectos.

Por fim, com a última atividade proposta, várias apresentações foram realizadas em sala de aula, porém a eleita para ser apresentada no Painel de Integração do *campus* foi a de um grupo que selecionou o México (Figura 1). Este país conta com dez elementos representativos na Lista da Unesco, sendo eles: As festas indígenas dedicadas aos mortos (conhecida como *Día de Los Muertos*); Lugares de memória e tradições vivas dos *otomí-chichimecas* de *Tolimán*: a Peña Bernal, guardiã de um território sagrado; A cerimônia ritual dos *Voladores*; A cozinha tradicional mexicana, cultura comunitária, ancestral e vida – O paradigma de *Michoacán*; A *pirekua*, canto tradicional dos *p'urbépechas*; Os *parachicos* na festa tradicional de janeiro de Chiapa de Corzo; O Mariachi, música de cordas, canto e trompete; A *charrería*, arte equestre e cowboy tradicional do México; A romaria de *Zapopan*: ciclo ritual de *La Llevada de la Virgen*; Cerâmica *Talavera* (sendo esta última compartilhada com a Espanha). De todas essas, a selecionada para a apresentação e explanação foi: “As festas indígenas dedicadas aos mortos”, o *Día de Los Muertos*.

Em sua apresentação, o grupo destacou que além de ser celebrada no México, a festa é também comemorada em outros países da América Central, assim como em muitas comunidades estadunidenses, onde existe grande população mexicana. A festividade começou a fazer parte do rol de Patrimônios Imateriais em 2008. A celebração tem origem em festas pagãs indígenas e em celebrações católicas do Dia de Todos os Santos. Além disso, apresenta muitos símbolos, tais como: as flores (Figura 2), os esqueletos (Figura 2), (*La Catrina*), o altar, a culinária, a música, o papel picado (Figura 3) e a pintura facial.

Por fim, o grupo também incluiu em sua apresentação, informações e exibição de alguns fragmentos do filme *Coco*², de 2017, da Disney Pixar, que faz referência à cultura mexicana, a muitas de suas personalidades famosas e ao *Día de los Muertos*, E, de acordo com Ramos (2016, p. 1) em seu artigo *online*, trata-se de uma carta de amor para o México. O filme mistura a tradição, o folclore, as crenças, as cores, os símbolos, a música, a culinária e a era de ouro do cinema mexicano, além do amor pela família como um todo, com destaque para as mães e avós. Este filme se tornou mais do que um entretenimento. É

2 Em português, Viva, a vida é uma festa.

um importante registro sobre a cultura mexicana e o *Día de los Muertos*, pois contou com uma longa e profunda pesquisa das tradições e costumes mexicanos, a ponto de captar sua essência, deixando para trás o sentido burlesco, os clichês e estereótipos.

A atividade demonstrou ser muito produtiva e enriquecedora dos aspectos culturais, tanto da língua estrangeira quanto materna, não só para os alunos que pesquisaram e depois apresentaram seu trabalho, mas também para o público (professores, alunos internos e externos, familiares) que visitou o *stand*, que se interessava por conhecer os costumes da festa, bem como, de alguma forma, fazer parte desta cultura, ao realizar a pintura facial, tirar fotos com o *sombrero* (chapéu mexicano), interessar-se pelas origens da festa, suas crenças e sua postura ante a morte.

Figura 1: Apresentação no Painel de Integração de Conhecimentos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: As flores e os esqueletos na representação do Altar de oferenda aos mortos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3: O papel picado



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das influências externas e políticas por trás do histórico do ensino de línguas no Brasil, a partir deste relato de experiência, considera-se relevante investir em atividades que divulguem e fortaleçam o ensino de língua

espanhola no território brasileiro. Bem como incentivar a empatia sobre os membros da outra cultura e fazer com que os alunos reflitam criticamente sobre sua própria.

Como professores de língua estrangeira, devemos transmitir que para uma comunicação eficiente não basta entender as palavras, fazendo com que os alunos compreendam o contexto cultural, o qual, segundo Ortega, “é imprescindível para decodificar adequadamente uma mensagem.” (2006, p. 9).

Desta forma, ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas mediar e possibilitar sua produção e/ou construção. Entende-se aqui, que nisso consiste o papel do professor neste processo. Além disso, pode-se concluir também que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo global, a partir do qual o aprendiz interage com uma cultura diferente da sua. Conhecer a sua cultura e do outro, compará-las, mas não as julgar e deixar de lado os preconceitos e estereótipos é fundamental para a formação da cidadania de cada estudante. Portanto, ao proporcionar a interculturalidade nas aulas de E/LE através de atividades com base intercultural, como a dos Patrimônios Culturais Imateriais apresentadas neste relato, é possível acrescentar aos alunos muito mais do que conhecimentos linguísticos e gramaticais, e sim propiciar um aprendizado para a vida.

REFERÊNCIAS

ABELLA, R. M. R. *El Componente Cultural en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. AISPI. Centro Virtual Cervantes. Universidad de Milán, 2004.

ARCAINI, E. *Competenza linguistica e culturale: Fondamenti teorici dell'applicazione*, Glottodidattica e Università, Padova, Liviana Editrice, 1991.

BRASIL. Lei No 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>. Acesso em: 13 fev. 2022).

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

- CARDOSO, N. M.; VELÁSQUEZ, A. P. do N. *La interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera: una propuesta didáctica*. UFPA, 2018. (Artigo apresentado para a conclusão de curso. Acesso em: 30 ago. 2021).
- ECO, U. *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. El país, 2002. (Disponível em: https://elpais.com/diario/2002/06/12/opinion/1023832808_850215.html. Acesso em: 30 ago. 2021).
- HYMES, D. The Ethnography of Speaking. In T. Gladwin & W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and Human Behavior* (pp. 13–53). Washington, DC: Anthropology Society of Washington, 1962.
- LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, 1999. (Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021).
- GUMPERZ, J. J.; BENNETT, A. *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama, 1981.
- LADO, R. *Introdução à linguística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- LOBATO, J. S. *Lengua y cultura. La tradición hispánica*. Madrid: Carabela, 1999.
- NOVASKI, E.; WERNER, M. P. *Abordagem cultural na aula de língua estrangeira*. Curitiba: Periódicos UTFPR, 2011.
- ORTEGA, H. D. *El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica*. Altadis.net. La revista de Educación, 2006.
- RAMOS, O. *Coco es una carta de amor para México*. San Francisco, 2016. (Disponível em: <https://www.milenio.com/espectaculos/coco-es-una-carta-de-amor-para-mexico>. Acesso em: 30 ago. 2021).

- RODRIGUES, F. S. C. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. Em: Barros, C. S. Costa, E. G. de M. (Org.). *Se hace camino al andar. Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. 1ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 2012.v. 1, p. 23-35.
- SANTOS, A. S. *Learning a Foreign Language through its cultural background: "Saying and Doing are different things"*. XXV Congreso de Lingüística Aplicada. Universidad de Murcia, 2007.
- UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, Paris, 2003. (Disponível em: 30 ago. 2021). Acesso em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4718>.

CAPÍTULO 9

ARQUETIPICIDADE, TÍPICIDADE E TROCA DE SENTIDO ENTRE MODALIDADES SEMIÓTICAS

Ronaldo Lima

Gisele Tyba Mayrink Orgado

INTRODUÇÃO

Considerada a maior obra de ficção do século XX, *A Invenção de Morel*, do escritor argentino Adolfo Bioy Casares (1914-1999), lançada em 1940, consiste em um diário de um fugitivo venezuelano condenado à prisão perpétua, que se encontra escondido das autoridades em uma ilha imaginária chamada Villings, no arquipélago de las Ellice. Todavia, aquele local em nada se parece com a selvagem ilha de Robson Crusoe, do escritor inglês Daniel Defoe (1669-1731), publicado em 1719, pois a ilha do Dr. Morel possui um ambiente com aparatos tecnológicos bastante raros. O protagonista se abriga em um museu situado no alto de uma colina e acredita que algo estranho está a acontecer na ilha, pois constata que uma enfermidade se abatendo sobre os animais. Segundo suas suposições, parece haver ondas radioativas afetando todos os seres vivos daquele espaço insular.

Em determinada ocasião, o fugitivo observa que alguns visitantes desembarcam na ilha. Por medo de ser descoberto e enviado às autoridades, ele se mantém escondido. Entre as pessoas que chegaram, desperta-lhe a atenção uma mulher chamada Faustine. Progressivamente, sua atração pela jovem se torna cada vez mais intensa e, com o avançar dos dias, sua curiosidade se transforma em fascinação e desemboca em paixão. Frequentemente, o fugitivo escuta Faustine conversar com um cientista, o Dr. Morel. Com o passar do tempo, mesmo quando começa a se deixar perceber fisicamente, ninguém presta atenção em sua presença. Ele pensa então que está enlouquecendo.

Em suposta alusão ao pensamento helênico, em dado momento da trama, o prisioneiro da ilha tecnológica de Bioy Casares, se depara com uma máquina capaz de realizar a mimese perfeita. Por certo, os gregos sabiam que a arte não imita a natureza, mas recria outros lugares possíveis para o real, tal

como procederam artistas como Michelangelo (1475-1564), Leonardo da Vinci (1452-1519), o surrealista Salvador Dali (1904-1989) ou o impressionista Vincent van Gogh (1853-1890). Assiste-se a grandes mudanças de paradigmas, ou seja, do clássico às contravenções, mas sem deixar de representar segundo as auras de cada período. Centenas de anos antes, Platão já denunciava as ilusões da mimese, pois os seres humanos vivem permeados por suas projeções ficcionais e as retratam segundo seus olhares, sempre replicando-as sob novos redingotes.

Cabe considerar que o acolhimento de olhares artísticos permite instaurar correntes e visões socialmente compartilhadas que acabam sendo fixadas e passam a compor expressões culturais. Naquele espaço insular, bastante limitado, o lugar privilegiado para a consolidação do mecanismo ficcional se situa justamente na arte, em seu sentido amplo, tal como sugere Roland Barthes no texto que preparou para inaugurar a cadeira de semiologia literária, em 7 de janeiro de 1977, no Collège de France. No referido texto, dado à luz em 1978, intitulado *Leçon* (Aula), o autor aponta para as possibilidades de criação de novas realidades no âmbito da arte de modo geral e, em específico, no campo literário, apontado por Barthes como espaço privilegiado para se “trapacear” (leia-se afastar) eventuais interferências ideológicas geradas por relações de poder. Sob tal ótica, o fugitivo da obra de Bioy Casares tem a opção de escolher entre a prisão – e sua provável condenação à morte na realidade – ou a vida no âmbito da ficção, que se tornaria possível por meio da realização de uma cópia de sua amada, Faustine, passível de ser replicada através da máquina do Dr. Morel.

Ora, à ótica de Bioy Casares, podemos deduzir, por analogia, com alto grau de convicção, que quando lemos um texto traduzido, com efeito não estamos diante do texto de base (também chamado de “original”), mas dispomos de uma réplica, cujo formato inexoravelmente difere do texto-fonte. Mesmo que a tradução tenha sido realizada na mesma língua do texto de base, que tenha sido transposto para outro código linguístico ou para outras linguagens semióticas, por certo a adoção de equivalências e correspondências, intrínsecas ao processo de retextualização, desemboca na elaboração de um novo texto. Poder-se-ia, inclusive, considerar que o texto traduzido consiste em espécie de paratexto, ou mais propriamente de plágio consentido e necessário à sobrevida do texto de base. Não caberiam aqui, neste espaço, os títulos de

obras cujos ditos “originais” nunca foram encontrados, como é o caso dos *Contos Árabes*, também conhecidos como *As mil e uma noites*, de *Kalila e Dimna*, ou ainda maior parte dos textos filosóficos da Antiguidade, cujos conteúdos não foram preservados senão por esforços de copistas e escribas, assim como por empenho de tradutores de diferentes empreendedores, como aqueles da Escola dos Tradutores de Toledo (XII – XIII), cujos membros trabalhavam para garantir a sobrevivência de textos através de cópias manuscritas.

A imaginada máquina do Dr. Morel permitiria não somente a reprodução de componentes físicos, mas também de sentidos humanos. Em alusão à gênese, o tecnológico da ilha do Dr. Morel acabaria por transformar o ser humano: “de criatura em criador”, tal como um maestro capaz de delinear devires através de propostas representacionais copiadas. A seminal poética de Aristóteles, segundo Gerheim (2008, p. 17) discute as representações em termos de modelo e cópia. Em princípio, a natureza constituiria o modelo que a arte imita. Os referenciais de base, também chamados de “originais”, assim como as cópias que deles decorrem, à ótica de Roland Barthes, fazem com que a ideia de plágio seja considerada uma invenção moderna, que concedeu à cópia conotação pejorativa, uma vez que os processos dialógicos (ou intertextuais) fazem com que todo e qualquer texto – como postulam Gérard Genette (1982; 2009) e Yuste Frías (2010) – seja resultado de *déjà dits* et *déjà vus* (já ditos e já vistos), ou seja, reproduções de fragmentos de textos anteriores, presentes e futuros. Em resumo, a ideia de originalidade declinaria diante da força das réplicas, assim como da inegável evidência de fenômenos de intertextualidade e de polifonia.

A história evidencia a tendência em se considerar o tradutor como figura de pouca relevância, sendo inclusive considerado como um “traidor”, tal como formulado por Lawrence Venuti (1995): *traduttore traditore*, máxima transformada em espécie de provérbio na área dos Estudos da Tradução. Se, por um lado, o nome do tradutor foi apagado durante séculos de livros editados, mesmo ocupando a função de coautor de obras por ele traduzidas, por outro lado, o intérprete sempre foi mais valorizado, pois seu papel era fundamental nos acordos de cooperação, nas trocas comerciais, nas negociações entre nações e, inclusive, sua presença sempre foi essencial para a resolução de conflitos. Todavia, o trabalho dos intérpretes, em geral por não ser sempre fixado através de registros escritos, tende a evanescer na mesma proporção que os textos

proferidos oralmente, ou seja, permanecem na memória coletiva de grupos sociais durante certo período e depois desaparecem, tal como as milhares de histórias de Pedro Malasartes do folclore brasileiro (MACHADO, 2004), cujos resquícios parecem evanescer e fenecer progressivamente por carência de investimentos culturais intensificados nas últimas décadas do século XX.

Em se considerando o conceito aristotélico de mimese, seria sensato então afastar a ideia de imitação para desembocar no conceito de duplicação, ou mais propriamente de recriação. A noção de reescritura constitui uma das questões mais salientes nas discussões sobre interpretação e tradução, posto haver pontos de vista variados, tanto teórica quanto metodologicamente. De qualquer modo, as réplicas processadas a partir da máquina do Dr. Morel propõem uma inovação crucial nas discussões realizadas no âmbito dos Estudos da Tradução, ou seja, elas representam a morte do modelo e a vida autônoma da cópia, tal como reflete a realidade de livros traduzidos em dezenas ou centenas de idiomas, como *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), aliás uma das obras mais conhecidas da tradição literária mundial. Como no filme *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott, os personagens chamados de “replicantes” (i.e., réplicas) se sustentam psicanaliticamente com memórias emprestadas a outrem, ou seja, são capazes de acessar *souvenirs* que lhes permitem atribuir sentido as suas vidas em três dimensões: *en amont, au présent et en aval* (em sentido montante, presente e jusante).

As ilusões de memória, ou seja, as lembranças emprestadas à outrem, assim como as alusões possíveis a fatos supostamente vividos pelas cópias, atestam não somente verdades, mas sobretudo ironias existenciais, que permeiam os fantasmas psicanalíticos de sujeitos socialmente constituídos. A agenda da moral e da ética, manifestada na busca por atribuir sentidos à vida, evidencia que os replicantes são submetidos às mesmas restrições físicas e psicológicas que se abatem sobre quaisquer seres humanos, isto é, todos somos afetados por contingências decorrentes de mazelas, alegrias, prazeres e vicissitudes, posto serem inerentes ao *ser* e ao *estar*. Neste sentido, reitera-se a afirmação de Barthes, no sentido que a arte constitui o único lugar onde se pode trapacear as ideologias e os poderes e, por conseguinte, instaurar realidades desprendidas de orientações incrustadas, inclusive nos processos de aquisição e aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras (KRASHEN, 1982; 1986).

Em outras palavras, no ambiente ficcional tudo se torna possível. E, assim, o fugitivo da obra de Bioy Casares decreta a morte do modelo e a vida plena ao lado da cópia de Faustine, da mesma forma que nos apraz mergulhar nos conteúdos de obras e de seus registros culturais interpretados e traduzidos por outrem. Melhor dizendo, não bebemos diretamente da fonte, mas sim de textos pré-digeridos. Com efeito, nem sempre a exegese do texto é realizada por nós, leitores. Os paratextos das traduções – notas, reflexões, pesquisas, adaptações e demais sucedâneos – são realizados por transferidores de significações e sentidos.

Quaisquer processos de transposição de códigos implicam que os componentes de base (ou originais) possam ser interpretados, traduzidos, adaptados, plagiados, parodiados, ampliados, reduzidos, simplificados e demais sucedâneos. Seria humanamente impossível ler todas as obras pelas quais temos interesse a partir do texto de base, isto é, a partir de suas línguas-fonte. Tal desejo – utópico talvez – demandaria o domínio de muitos idiomas distintos. Maior parte do que lemos durante a vida são resultado de traduções realizadas por um *ego* (alguém) em um *nunc* (tempo) e *hic* (lugar). Apesar de eventuais críticas tradutológicas, as obras traduzidas só aportam benefícios, pois sem as versões traduzidas, não se teria acesso a textos escritos em línguas que não são de nosso domínio. Processo similar ocorre com as interpretações e traduções culturais, geralmente realizadas no âmbito de processos de formação intelectual, de vivências *in loco*, ou de experiências de imersão. Com efeito, não há separação possível entre língua e cultura, ou entre ambas e sociedade. Ao se apropriar de uma língua estrangeira, nos apropriamos de outros olhares.

Bioy Casares, não como sujeito lírico ou como autor, mas como indivíduo, conseguiu romper com o meio literário em voga muito cedo e, em razão de seus percursos, experimentou grandes decepções com o meio universitário. Escreveu, aos onze anos, seu primeiro relato intitulado *Iris y Margarita*. Aos trinta anos dominava o inglês, o francês e o alemão, além do espanhol, sua língua materna. Bioy Casares se dedicou ao estudo da Literatura Mundial, compartilhando seus saberes com pensadores como Jorge Luis Borges (1899-1986), Julio Cortázar (1914-1984), Ernesto Sábato (1911-2011), entre outros grandes nomes da literatura argentina e sul-americana. O maior ensinamento de Bioy Casares em *A invenção de Morel* consiste na ideia de que é possível criar outros lugares para o real com base em recreações. De

fato, a arte é capaz de recriar a vida. Nesse sentido, pensadores como Galileu Galilei (1564-1642), Descartes (1596-1650), Charles Darwin (1809-1882), por exemplo, foram capazes de alterar realidades e influenciar muitas gerações que lhes foram contemporâneas, mas também gerações posteriores às suas por meio da força de suas ideias. No caso dos nomes citados, seus postulados continuam mantendo estreita relações dialógicas com as atuais formas de pensar.

Com o advento das redes globais de comunicação a partir dos anos 1990, observou-se franca mudança de paradigma em termos de modelos de representação. A partir do final do século XX, instauram-se cada vez mais os *não-lugares*, ou seja, espaços com tendências à uniformização. Tal processo isomórfico também recai sobre olhares, comportamentos e modos de pensar. Se não faltassem exemplos, temos aeroportos, shoppings, cruzeiros marítimos, hotéis, parques temáticos, condomínios fechados, que se reproduzem com base em modelos canônicos, ou seja, são verdadeiras cópias de idealizações coletivas. Paradoxalmente, os excessos gerados pelos processos de alinhamento de traços culturais, também acabou por gerar reações que conduzem à revalorização de diversidades, incluindo as pluralidades linguísticas, culturais, comportamentais, e demais sucedâneos.

Ao mesmo tempo em que é preciso criar conceitos de realidade para manter o sentido da vida, parece também ser necessário, em algum sentido, ver deturpados os próprios conceitos de realidade para que se possa descansar das recorrências e realocações que se reproduzem sem cessar no cotidiano. Nesse sentido, Carl Jung (1939) considera que os sonhos são capazes de operar como abrigos para os descansos necessários, de modo que se possa melhor conviver com a rigidez dos processos que envolvem os seres humanos, principalmente no âmbito das tensões experimentadas no cotidiano, resultantes de um modelo positivista e de um estruturalismo que gerou ritmos para além das capacidades cognitivas de processamento do cérebro humano, por conseguinte, a agilidade das máquinas é sempre passível de ultrapassar e afetar os ritmos biológicos e mentais. Os arquétipos junguianos, em teoria, subjazem às diversidades culturais, uma vez que se concentram nas encruzilhadas (leia-se: nos *carrefours*) dos quais afloram projeções ancestrais que definem imaginários coletivos, os quais as experiências culturais do *ego*, em seu *numc* e *hic* não bastam para fazê-los fenecer. Os arquétipos constituiriam fontes seminais capazes de integrar

idiosincrasias coletivas, estando presente em todas as culturas e apresentando traços muito similares em todas elas. À luz dos ensinamentos junguianos, algumas categorias ultrapassariam as percepções culturais em suas grandes linhas. Nesse sentido, o humor e o riso (BERGSON, 2004), o medo, a morte, a dor, a doença, o instinto gregário, entre outros, constituiriam categorias situadas nos subterrâneos comuns a diferentes povos, manifestando-se em diferentes idiomas. Em outras palavras, componentes de significação e sentido preservariam conceitos e relações comuns, mas receberiam atribuições específicas de acordo com cada conformação ou grupo social.

De fato, cabe insistir que embora a arte não imite a vida, ela recria e possibilita outros lugares para o real que, quando levado aos últimos portais, ou seja, às últimas consequências, para além das fronteiras com a ficção, acaba por gerar a própria figura do artista, do tradutor e do professor. De fato, a arte é capaz de gerar novos pensamentos e, por extensão, promover correntes filosóficas e, por conseguinte, modelos possíveis de vida. Em *A invenção de Morel*, a vida na ficção não se instala somente como condição incontornável ao protagonista, mas como umbral inexorável, no qual ocorre a transformação do protagonista em relação as suas aspirações e idealizações. De fato, em termos alusivos, como observa Vladimir Propp (1997; 2006), na maioria dos contos maravilhosos os protagonistas são lançados em claustros nos quais experimentam transformações que lhes permitem desenvolver adaptações para enfrentar desafios e devires. Ao se traduzir uma obra, seja em prosa ou em verso, de texto linguístico para texto linguístico, ou mesmo de uma modalidade semiótica para outra, criam-se bases valorativas similares àquelas presentes no dito “original”. O próprio processo ecrástico, que consiste em “desenhar” e “pintar” determinada cena por meio narrativas altamente descritivas, permite suprimir supostas fronteiras entre o texto linguístico e o iconotexto, tal como propôs Honoré de Balzac (2012), no conto *Le Chef-d'œuvre inconnu*, escrito em 1831, no qual expõe as peripécias de seu personagem Frenhofer (em português, *A obra-prima ignorada*) ao trabalhar sobre o retrato de sua musa, mas que ao final, consiste de uma sobreposição de versões que acabam por constituir uma espécie de rabisco no qual só é possível identificar um pé humano.

Em seu livro intitulado *Le bonheur dans l'image*, Serge Tisseron explana a ideia de mediação entre o texto linguístico e outras modalidades semióticas da seguinte forma:

Si on accepte de croire, ne serait-ce qu'un moment, à la présence réelle de l'objet dans son image, celle-ci devient ravissement et paradis artificiel. Si, au contraire, on privilégie en elle "absente de tous les bouquets" selon la formule célèbre de Mallarmé, elle tourne à la reencontre avec le vide. En fait, le propre de l'image est de se tenir sur cette crête. Elle n'est ni présence ni absence, mais "entre deux". Cela fait naturellement d'elle une médiatrice. (TISSERON, 1996, p. 85)

Se aceitássemos crer, mesmo que por um breve instante, na presença real do objeto em sua imagem, esta se tornaria muito interessante, pois estaríamos diante de um paraíso artificial. Diferentemente, se considerarmos que a imagem de um objeto é totalmente desprovida de traços que aludam a ele, caminharíamos ao encontro do vazio. De fato, a característica mais saliente da imagem consiste em permanecer sobre esse cume. A imagem não é nem presença, nem ausência, mas um espaço "entre". Isto a torna naturalmente um agente de mediação (Interpretação e tradução dos autores).

Tisseron (1986) observa que, independentemente do código para o qual o texto de base seja transferido, as duplicações não constituem o objeto de base, todavia não deixam de veicular ou possuir maior parte de seus traços semânticos e conceituais ou de remeter a sua materialidade. Ademais, o objeto ou processo replicado é capaz de aludir à matriz, ou ainda, de reproduzir grande parte dos efeitos que a matriz produziria sobre o auditório. Trata-se da lógica do uso de espelhos retrovisores nos automóveis, ou seja, o que se vê refletido no espelho não é exatamente o veículo que se aproxima por trás, mas tão somente um simples reflexo, mas ignorá-lo equivaleria a provocar um eventual acidente.

Coulon (1995), observa que a análise etnometodológica esclarece de que maneira as coisas vêm a ser como são no interior de grupos sociais. De que maneira cada grupo e cada membro apreende e atribui significações (locais) e sentidos (gerais) às realidades, e por quais processos intersubjetivos a mediação da linguagem entre os grupos e seus lugares constrói a realidade social que afirmam. Os Estudos da Linguagem, em suas versões mais recentes, incluindo o ensino-aprendizagem de línguas, consideram três principais dimensões em

relação aos papéis da expressão linguística. A primeira concerne à dimensão contemplativa, ou seja, a língua e a linguagem como componente de contemplação e expressão. A segunda se refere ao uso dos códigos de língua e linguagem como ferramentas de comunicação. Por sua vez, a terceira dimensão explora a língua como ação, isto é, como suporte fundamental para que os sujeitos estejam à altura de expor seus argumentos com vista a alterar suas realidades e as realidades coletivas em prol do bem comum ou, ainda, para conseguir referendar seus pleitos no âmbito de diferentes situações de convívio. A metodologia acional, inicialmente se sobrepôs à metodologia comunicativa que esteve em voga no final do século XX. No início do terceiro milênio, o acional veio trazer “sangue novo” às práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, os processos de representação constituem subsídios fundamentais no entendimento entre pares.

A arquetipicidade integra orientações comuns às línguas. O medo, por exemplo, constitui figura hiperonímica que permeia as mais diferentes culturas e as mais variadas situações. O medo consiste em termômetro que garante a preservação da vida. O fugitivo da ilha do Dr. Morel, por exemplo, recolhe-se às suas funções básicas: medo, paixão, sonho, gregarismo, continuidade. Bioy Casares propõe em seu romance bases situadas muito acima de quaisquer traços culturais locais (argentinos ou sul-americanos no caso) para voltar seu discurso à humanidade, sobretudo em momentos como o atual, no qual o ocidente experimenta mais uma vez os pesadelos de possíveis conflitos belicosos, como o que envolve a Rússia e a Ucrânia no instante de redação desse artigo (2022).

A noção de arquétipo remete igualmente às bases da noção de tipicidade. Nas circunscrições de grupos sociais preponderam compartilhamento de traços para fazer alusão a objetos e processos tal como percebidos por diferentes culturas. Por certo, os limites da tipicidade, ou da prototipicidade, esbarram nos umbrais em que se iniciam as criações artísticas. Em outras palavras, a tipicidade reduz sua força diante das artes promovidas por diferentes culturas.

A NATUREZA DOS TEXTOS

O advento das redes de informação intensificou o processo de rompimento do monopólio do texto linguístico na veiculação da informação.

O iconotexto e seus sucedâneos gráficos assumiram parcela importante na comunicação visual não-linguística. Pensadores como MacLuhan, nos anos 1969, já haviam levantado a hipótese sobre a revolução que atualmente experimentamos, referente à introdução de novas tecnologias em todos os setores de atividades, mais especificamente com a introdução de imagens instantâneas, aliás uma das modalidades de iconotexto presentes em maior parte dos aplicativos de última geração.

De fato, grandes mudanças continuam sendo processadas de forma rápida, sobretudo ligadas à expressão não-linguística. A sinalética moderna alterou, de maneira considerável, o conceito de signo. A comunicação passou a privilegiar mensagens sintéticas, precisas e calculadamente concebidas como respostas aos estímulos humanos, em detrimento da analiticidade da frase escrita, oral ou gestual. Os documentos tornaram-se essencialmente multimodais (plurissemióticos) e a parcela visual não-linguística passou a se desenvolver, em muitos casos, de maneira linear como ocorre na arte sequencial. A informação veiculada por iconotextos parece se adaptar perfeitamente aos ritmos e dimensões desmensurados assumidos pelo ser humano com o auxílio de produtos mecânicos e eletrônicos, empregados como extensões de seu corpo. A substituição do analítico pelo sintético, sobretudo nas situações em que os indivíduos extrapolam seus limites fisiológicos e cognitivos, acentuou a importância dessas espécies de “hieróglifos do século XXI”. O trabalho com textos multimodais representa para o professor de línguas – e também para os intérpretes e tradutores e publicitários – desafio importante e área em constante exploração. Se no passado copistas e escribas trabalhavam à égide de regras expressas diante do texto multimodal, atualmente o professor de línguas não dispõe de suportes que lhe permitam exaurir informações e conhecimentos relativos ao tratamento a ser concedido aos componentes que emergem concomitantemente de fatos ligados às línguas e às culturas, e que intervêm na composição de significações, sentidos e conceitos.

Especialistas do texto multimodal, como Georges Prosper Remi, conhecido como Hergé (1907-1983), marcaram suas obras pela concepção de entidades icônicas, ou seja, homodiegéticas que, diferentemente dos sentidos atribuídos à mimese e a diegese à ótica de Platão e Sócrates, aproximam-se das investigações sobre a narrativa cinematográfica realizadas por Étienne Souriau

(1892-1979) e aplicados por Gérard Genette (1982; 2009) no sentido de conduzir ao delineamento de figuras situadas em escala hiperonímica, espécies de *prêt-à-porter*, ou seja: formas ergonomicamente mutantes, espécies de “entradas francas” para camuflar legiões plurais sob rubricas marcadas por traços específicos: anonimato, neutralidade, liberdade, invulnerabilidade, à altura dos “não lugares” acima aludidos.

Assim, por exemplo, a figura de Tintin (de Hergé) ou de Charlie Brown (de Charles M. Schulz, 1922-2000), representam o minimalismo calculado, mais precisamente delineados por meio de criteriosas seleções de componentes “mínimos” (típicos) para definir, por exemplo, a face humana. Porém, ao contrário do que se possa supor, o reducionismo empregado nas representações iconográficas situadas em patamares hiperonímicos, aquelas que abarcam imensas categorias de ordem hiponímica, são resultado de processos elaborativos de extrema complexidade, pois implicam amplo leque de elementos criteriosamente selecionados, visando não só promover a identificação de formas *sine quoi non*, mas sobretudo, através das mesmas, produzir estímulos e respostas. Nesse sentido, o trabalho com a tipicidade, ou seja, com traços semânticos definitórios de grandes categorias, constitui estratégia de primeira ordem no trabalho de ensino e aprendizagem de línguas e traços culturais. Com debutantes, no lugar de “tamareira”, o professor pode trabalhar a partir do termo “árvore” ou “palmeiras”, acentuando o geral para posteriormente especificar.

A escritura imagética, tal como representada nos *Estrumpfes* de Pierre Culliford (1928-1992) por exemplo, prova, por meio de uma maneira particular de representação, que as palavras não são forçosamente necessárias em todos as cenas ou eventos expressivos. Como afirma Gilbert Lascault: « *La civilisation des Schtroumpfs refuse à la fois le silence et la foi en la parole, plus certains Schtroumpfs parlent, plus ils disqualifient le discours* »¹. “A civilização dos Smurfs recusa ao mesmo tempo, e o silêncio e à fé que se tem na palavra, quando mais os Smurfs falam, tanto mais desqualificam seus discursos” (Tradução dos autores). Naturalmente, nas relações entre texto linguístico e iconotexto, há trocas de traços semânticos que permitem reduzir ou suprimir ambiguidades. Outrossim, a troca de sentido entre modalidades semióticas também permite

¹ Disponível em <https://www.du9.org/dossier/bande-dessinee-muette-9-la/>. Acesso em: 23 mar 2022.

restringir o fenômeno de polissemia e definir denotações, conotações, associações e alusões, diferentemente do texto linguístico isolado, ou do iconotexto isolado.

Nesse sentido, pode ser interessante apoiar uma determinada retórica exemplificativa sobre os provérbios, rompendo barreiras para chegar nos gestos, nos iconotextos sequenciais, até o ponto de evidenciar o caráter tautológico de muitas situações de comunicação. Por exemplo, aquele que está montado sobre um velocípede informa: « eu sou um ciclista ». De forma similar, o desenho de um crânio humano pode ser eventualmente associado a perigo, à morte ou “não entre neste lugar”. De fato, há informações explícitas que operam a todo instante por meio de outras fontes modais além da estritamente linguística e/ou gestual. Os universos linguísticos se tornaram inerentemente tautológicos ao lado de iconotextos sintéticos, demonstrando a importância, para o professor de línguas, de que há uma série de dados postos em função da riqueza de estímulos disponíveis com o advento de novas tecnologias da informação que precisam ser considerados por intérpretes, tradutores, professores de língua, artistas e demais sucedâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No modelo teórico, de orientação hermenêutica proposto por Rastier (1991), considera-se que os interpretantes podem ter origem em outras modalidades semióticas, além da estritamente linguística. Sob este prisma, cada modalidade se constitui em fonte potencial de informações a outros tipos expressivos, sem, no entanto, deixar de apresentar conteúdos à sua maneira específica, ou seja, mesmo que as representações de cada modalidade correspondam a categorias de operações perceptivas ou intelectuais determinadas, elas jamais estarão hermeticamente separadas. As linguagens não se separam por limites (estanques), mas por fronteiras, isto é, por umbrais que constituem, com efeito, locais de trocas, de passagens e de metamorfoses. O poder de evocação de uma modalidade por outra constitui o correlato psicológico do compartilhamento de sentido que realizamos para produzir sentido e, por conseguinte, interpretações, traduções e produções artístico-textuais. Assim, o princípio dos gêneros discursivos multimodais preconiza que as modalidades compartilham conteúdos por meio de uma série de processos,

sendo um deles as trocas interculturais, realizadas em fóruns privilegiados, como as aulas de línguas.

Nos veículos de divulgação da informação, mesmo naqueles em que a língua escrita constitui o principal suporte para a construção de sentidos, há, via de regra, parcelas consideráveis de componentes ligados a outras modalidades semióticas passíveis de ativar os demais sentidos humanos (visão, audição, tato, paladar e olfato) e capazes de participar no processamento da mensagem. Sobretudo no Terceiro Milênio, constata-se tendência generalizada ao multimodal, isto é, à utilização de diferentes recursos expressivos e representacionais, além da modalidade de cunho linguístico. Para atestar tal fato, basta examinar os materiais de publicidade, os procedimentos de segurança nos voos, os manuais de ensino de línguas estrangeiras, os esquemas para a montagem e utilização de equipamentos elétrico-eletrônicos, entre outros. Maior parte destas produções, do ponto de vista da utilização do texto linguístico escrito, mesclados com elementos iconográficos, tornaram-se verdadeiros percursos instrucionais, como se fossem histórias em quadrinho. Os painéis dos aparelhos modernos oferecem uma série de ideogramas que permitem, já nos primeiros contatos, compreensão razoável do seu funcionamento, em razão do amplo recurso a itens iconográficos. Os efeitos de animação e de interação criaram novos tipos de leitores, voltado à significação veiculada por pictogramas, ideogramas, símbolos, ícones e outros elementos indicativos que fazem apelo a capacidades instintivas, muitas delas baseadas em arquétipos ou em processos de tipicidade.

A comunicação gráfico-visual está diretamente ligada às evoluções científicas e tecnológicas. A partir do advento da informática destinada ao grande público, o dado iconográfico assumiu características particulares, como a preferência por mensagens sintéticas, com clara tendência a se transformarem em puros estímulos, afastando-se do caráter analítico da frase escrita. Uma das prováveis razões para a instauração dessa tendência está ligada ao ritmo exigido nas atividades impostas pelos modelos sociais em vigor, no qual os estímulos empregados para a comunicação podem, em certas circunstâncias, ultrapassar a capacidade humana de processamento de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação convencionais, uma vez que exigem localização, identificação, decodificação, interpretação, tradução, construção de sentido e reações imediatas. Tornou-se necessário processar e reagir às mensagens, de modo

quase instantâneo, em várias atividades diárias integradas ao ambiente urbano, nos contatos com aparelhos híbridos como os celulares, que comportam clichês publicitários e informações lacônicas.

A troca de sentido entre modalidades semióticas concerne a uma variada gama de atividades, sejam elas de natureza científico-acadêmica, ou ligadas ao exercício profissional, tal como na tradução de textos técnicos, na utilização de manuais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, na elaboração de textos publicitários, na composição de scripts para cinema e televisão, na elaboração de sites para a internet, entre outros. O importante consiste em observar que, em praticamente todos os casos, é possível identificar a presença de diferentes modalidades semióticas interagindo entre si e, por extensão, implicadas nos processos de construção conjunta de sentido, sempre permeados por processos de trocas linguísticas e socioculturais.

Se, porventura, em algum momento, a realidade que nos permeia não nos satisfizer em sua plenitude, com seus arquétipos e tipicalidades definidas pelas conjunturas de nosso cotidiano, então a arte nos oferecerá a possibilidade de criação de espaços ficcionais capazes de delinear outras realidades possíveis. Com efeito, a consolidação do mecanismo ficcional e das auras alternativas se situa na arte passível de emergir nas interações sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- BALZAC, Honoré de. *A obra-prima ignorada*. Tradução de Teixeira Coelho. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- BERGSON, H. *O riso: ensaio sobre a significação da comichade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CASARES, Adolf Bioy. *A invenção de Morel*. Pról. Jorge Luis Borges; Tradução Miguel Serras Pereira - 3ª ed. - Lisboa: Antígona, 2019.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GENETTE, G. G. *Palimpsestes*. La littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.
- GENETTE, G. G. *Paratextos Editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

- GERHEIM, Fernando. *Linguagens inventadas – palavra imagem objeto formas de contágio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- JAROUCHE, M. M. (Org.); ALMUQUAFFA, A. I. (Org.). *Livro de Kalila e Dimna*. 1a. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.
- JAROUCHE, M.M. “Nota introdutória: ramos (e florestas) entre o Cairo e Damasco”. In: Mamede Mustafa Jarouche. (Org.). *Livro das mil e uma noites - Volume II*. São Paulo: Globo, 2005.
- JUNG, C. G. *Phénomènes occultes*. Paris: Ed. Mouton, 1939.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- LAKOFF, G. *Some empirical results about the nature of concepts*. Mind and Language, Oxford, 1989.
- MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira – Pedro Malasartes e outras*. Ilustrado por Odilon Moraes. São Paulo, Ed. Cia das Letrinhas, 2004.
- MCLUHAN, M. *O meio é a mensagem*. Tradução Ivan Pedro de Martins. Ed. Record, 1969.
- PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Tradução Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- RASTIER, François. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: PUF (Coll. « Formes Sémiotiques), 1991.
- TISSERON, Serge. *Le bonheur dans l'image*. Paris: Coll. Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1996.
- VAILLANT, Pascal. *Sémiotique des langages d'icônes*. Paris: Honoré Champion Éditeur, 1999.

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*.
Londres/New York: Routledge, 1995.

YUSTE FRÍAS, J. Au seuil de la traduction: la paratraduction. In:
NAAIJKENS, T. [ed.] *Événement ou Incident. Du rôle des traductions
dans les processus d'échanges culturels*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt
am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, col. Genèses de
Textes-Textgenesen (Françoise Lartillot [dir.]), vol. 3, pp. 287-316,
2010.

CAPÍTULO 10

PORTUGUÊS PLURICÊNTRICO E APRENDIZAGEM GLOBAL

Vanessa Domingues Silva

INTRODUÇÃO

O estudo em questão visa analisar os motivos pelos quais as novas estratégias de ensino de português como língua pluricêntrica estão em desenvolvimento nas instituições de ensino no exterior e, também, as relações de poder entre as variações da língua portuguesa nas três grandes comunidades de imigrantes falantes de português no mundo. Nesse sentido, a pesquisa não se limita aos estudos linguísticos, e, ainda, pretende, a partir dos estudos culturais, observar os comportamentos sociais relacionados à hierarquia e ao prestígio quando duas ou mais variações são reconhecidas.

Assim, baseando-se na contribuição de teorias pós-coloniais, como na obra *Culturas híbridas – Estratégias para entrar y salir de la modernidade*, de Néstor García Canclini (1989) e *The Location of Culture* (1994), do influente teórico cultural e pós-colonial Homi Bhabha, são analisadas as questões fundamentais sobre a relação entre os representantes da língua portuguesa, que compartilham o mesmo espaço e pertencem a universos diferentes. A cultura é entendida como um sistema simbólico que é significativamente moldado e mediado pelo ensino, assim como a escrita da língua geralmente representa somente a cultura de uma variação dominante, por isso é importante questionar como estas representações podem estabelecer relações de poder como prática cultural no exercício do ensino-aprendizagem de uma língua pluricêntrica como língua estrangeira ou segunda língua.

É geralmente incomum que a língua seja tratada como objeto de estudo nos estudos culturais, mas os seus falantes, isto é, os representantes da cultura, utilizam-na como um dos meios para manifestar sua cultura, uma vez que os estudos culturais são um campo de estudo multidisciplinar e leva à compreensão de que a língua e a linguagem não se desenvolvem independentemente dos contextos socioculturais.

Com base em muitos anos de trabalho no projeto bilíngue *Europa Schule* na Alemanha (alemão/português), no projeto piloto durante o semestre de verão de 2019 no campus da Universidade Johannes Gutenberg em Germersheim, e nos resultados da análise de entrevistas realizadas com vários especialistas da educação de várias instituições de ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, Paraguai e Japão, constata-se que é possível elaborar estratégias que apresentem uma perspectiva pluricêntrica do idioma, logo, as novas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua pluricêntrica estão em processo de desenvolvimento, mas ainda em uma proporção menor e isoladas das salas de aula.

Entretanto, os espaços emergentes que favorecem o surgimento de novas abordagens e novas estratégias de ensino da língua pluricêntrica são lugares chamados de *terceiro espaço no exterior*, ou seja, um espaço onde os sistemas hierárquicos são enfraquecidos, mesmo que a representatividade da cultura majoritária do país anfitrião seja maior, e que, como resultado, optem por uma variação dominante da língua portuguesa, dependendo das respectivas relações políticas e econômicas com um dos países de língua oficial.

Como regra, as instituições estabelecem uma variação dominante de um padrão linguístico, favorecendo apenas o idioma de um determinado país e reforçando o status e o avanço hierárquico. Isto leva a numerosos conflitos constantes, especialmente quando uma das variações precisa se esforçar para se tornar ou permanecer visível.

Entretanto, os espaços emergentes no exterior permitem que os representantes das variações se tornem agentes de mudança. A iniciativa para este tipo de pesquisa surge, por exemplo, em Berlim, na Alemanha, onde observamos o surgimento de estratégias inovadoras em sala de aula, mesmo que tais práticas não sejam incluídas oficialmente no currículo - possivelmente devido a uma falta de sensibilidade por parte dos líderes institucionais ou na intenção de representar o espaço político europeu optando pela variação europeia dominante nos programas escolares.

Neste contexto, e considerando que a cidade de Berlim e a Escola Europeia abrigam uma comunidade heterogênea de representantes da língua portuguesa, pode-se considerar que este espaço “emergente” é um terceiro espaço, ou um espaço intersticial e disjuntivo (BHABHA, 1994, p. 217), que prevê o surgimento de novos sujeitos históricos que até então não eram

“representáveis” no contexto europeu, e que faz aparecer contradições com as diretrizes para a promoção da língua portuguesa na atualidade.

Embora a presente pesquisa de doutorado se baseie nas teorias de hibridização defendidas por García Canclini (1990) e Bhabha (1994), podemos notar que o resultado da pesquisa difere especificamente em relação aos espaços, pois os teóricos assumem um lugar particular que é transformado por ideias fora do lugar (SCHWARZ, 1977).

Para compreender as novas estratégias de ensino do português como língua pluricêntrica, é apropriado olhar para o conceito de aprendizagem global, que cria mecanismos para entender os desenvolvimentos globais e analisar as relações de poder. Estas novas estratégias de ensino visam atender às necessidades de grupos heterogêneos de estudantes de línguas pluricêntricas através de atividades que visam equilibrar as diferenças linguísticas e culturais.

Esta pesquisa pretende, portanto, analisar as estratégias específicas de ensino-aprendizagem relacionadas à língua pluricêntrica, enfocando a heterogeneidade da língua portuguesa e o estado híbrido resultante dos (re)encontros de variações em alguns espaços emergentes ou *third space* (BHABHA, 1994) - que não representam um Estado ou territórios soberanos onde o idioma português é a língua oficial.

Deste ponto de vista, presume-se que o conceito de aprendizagem global pode contribuir para compreender que a ressignificação histórica, a produção de novos conceitos e o poder transformador local são possíveis e podem tornar-se estratégias que estimulam o questionamento crítico do saber.

Assim, as estratégias para ensinar e aprender português como língua pluricêntrica no contexto da migração contribuem para um melhor reconhecimento das variações da língua portuguesa e compreensão das diferentes realidades dos estudantes em sua dimensão global.

PORTUGUÊS PLURICÊNTRICO

O termo pluricêntrico foi empregado por Kloss (1978, p. 66-67) para descrever línguas com vários centros interagindo e que apresentam uma variedade nacional com pelo menos algumas normas em comum (CLYNE, 1992). Segundo Clyne (1992), as línguas pluricêntricas são unificadoras, mas também divisoras de povos, porque é capaz de unificar as pessoas por meio do

uso da língua e as separam por meio do desenvolvimento de normas nacionais e variáveis linguísticas. As variedades nacionais podem ser vistas como símbolo de conflito potencial, pois muitas vezes as diferenças são reconhecidas como desvio de uma norma, se comparadas ao status da língua que detém mais reconhecimento ou prestígio internacional.

No entanto, os grandes *centros* das línguas pluricêntricas mais faladas no mundo encontram-se no continente europeu, consequência do colonialismo ou imperialismo. Assim, mesmo antes de a língua portuguesa tornar-se a língua oficial de Portugal já havia se tornado a língua oficial em muitos territórios de outros continentes devido à expansão colonial que ultrapassou as fronteiras do continente europeu em meados do século XV.

De acordo com Faraco (2016), não é conhecido quando esta língua foi designada como língua portuguesa, portanto não foi reconhecida como a língua oficial de Portugal até 2001, quando a Constituição de 1976 foi revista.

Em vista disso, a língua portuguesa é atualmente a língua oficial de nove países, mas só existem duas normas: a do Brasil e a de Portugal. No entanto, a norma portuguesa predomina em muitos países e o padrão brasileiro é restrito ao Brasil (BAXTER, 1992).

Segundo o autor, a Academia das Ciências (Lisboa) produziu um dicionário de língua portuguesa, primeiro em 1793 e, posteriormente, em 1976. O dicionário incluía pormenores do léxico regional do português europeu e do português ultramarino, dividindo o Brasil por regiões, a África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé) e Ásia (Índia portuguesa – Damão, Diu, Goa – Macau e Timor).

Em princípio, a iniciativa da Academia das Ciências representou um avanço pela relevância dada a outras variedades do idioma português, porém, Baxter (1992) ressalta que os dicionários do português europeu, não detalharam os termos da língua portuguesa da África, mas que eles, em geral, continuaram a acrescentar os termos brasileiros.

Como resultado, alguns especialistas criticaram duramente a Academia das Ciências por não promover a regulação linguística e por não existir uma política oficial com relação à transferência de termos de outras variações (Baxter, apud CRISTOVÃO, 1987, p. 20-27).

Segundo Baxter, o português europeu possui um prestígio cultural nos países africanos lusófonos e está associado ao bem-estar socioeconômico,

resultado, inclusive, da colonização. Embora o português seja a língua oficial, os países africanos lusófonos são multilíngues e alguns tem o crioulo como língua franca, logo, a maioria dos habitantes tem o português como segunda língua.

As políticas linguísticas geralmente são definidas por ideologias que visam manter a homogeneidade linguística de uma nação e, portanto, e negligenciam e hierarquizam as línguas locais e indígenas, especialmente como línguas de leitura e escrita.

A tradição oral de muitas línguas indígenas, com seu grande potencial para transmitir conhecimentos e atuar como ponte de reconhecimento de identidade, foi hierarquizada e perdeu seu valor devido ao baixo status que lhes foi dado, assim como as práticas socioeconômicas que não são mais perpetuadas através delas.

Segundo Baxter (1992), devido à sua posição como língua oficial, é representativa dos níveis socioeconômicos superiores da sociedade e, portanto, é vista como meio de melhorar a situação econômica de cada aprendiz. É nesta perspectiva que se vê necessário analisar a expansão da língua pluricêntrica com base nos estudos culturais, pois segundo Bhabha (1994, p. 353), o discurso para a justificativa de uma hierarquia cultural apresenta uma ambivalência entre a noção *desenvolvimentista* e o *indigenismo* cultural e racial como justificativa para supremacia e a noção de evolução como uma transição cultural. Assim, os *subalternos* ou ex-escravizados aprendem o evento da modernidade (língua europeia) em gesto de se inserir na modernidade.

De acordo com García Canclini (1990, p. 182), há uma hierarquia de capitais culturais: a arte vale mais que o artesanato, a medicina científica mais que a medicina popular, a cultura escrita mais que a cultura transmitida oralmente. Nos países mais democráticos, ou onde certos movimentos conseguiram incluir o conhecimento e as práticas dos povos indígenas e camponeses na definição da cultura nacional, os capitais simbólicos dos grupos subalternos têm um lugar subordinado, secundário, ou à margem das instituições e dos dispositivos hegemônicos.

Assim sendo, torna pertinente o questionamento sobre o ensino do português como língua pluricêntrica devido sua expansão na América do Sul, África e Ásia durante o período colonial. Segundo Meneses (2018) a colonização epistêmica, imposição forçada de uma única forma de

experimental e refletir sobre o mundo, é outro vetor da ação política da modernidade eurocêntrica.

Como argumentam os teóricos dos estudos culturais, a modernidade e a globalização têm uma tendência socioeconômica europeia com base no colonialismo, em que tal processo deixa um legado que infunde a globalização moderna controlada pelas nações da Europa Ocidental.

Apesar disso, Garcia Canclini (1990, p. 20) afirma que em tempos de condição pós-moderna e descentralização democratizadora, em que as formas mais concentradas de acumulação de poder e centralização transnacional da cultura que a humanidade já conheceu também estão crescendo. O estudo das bases culturais heterogêneas e híbridas desse poder pode nos levar a entender um pouco mais dos caminhos oblíquos, cheios de transições, nos quais essas forças operam. Por isso, é preciso estudar os vários significados da modernidade não apenas como simples divergências entre as correntes; mas também como manifestações de conflitos não resolvidos.

Segundo Severo (2016), a língua portuguesa foi uma ferramenta burocrática no contexto colonial brasileiro, ao contrário do que acontece nas colônias africanas e asiáticas. Isto porque o idioma foi associado à família real e ao estabelecimento da gráfica real no Rio de Janeiro em 1808, o que levou à produção de vários documentos, registros diplomáticos e legais no Brasil. Na narrativa pós-colonial brasileira, e para alguns críticos do pós-colonialismo português, é incerto descrever a descolonização brasileira, muito menos possível compará-la com o período pós-independência das antigas colônias africanas portuguesas.

A língua portuguesa pluricêntrica, como língua oficial de nove países, é, portanto, uma língua de origem colonial e representa uma assimetria de poder nos tempos contemporâneos.

Pelo fato de que os países africanos de língua portuguesa tenham sido colônias há relativamente pouco tempo, as variedades africanas em Portugal foram consideradas portuguesas por muitas décadas, porém, o *Corpus África*, um projeto de *Recursos Linguísticos para o Estudo das Variedades Africanas do Português* foi criado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa a fim de evidenciar a existência de cinco variedades africanas do português (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). Como declara Bacelar do Nascimento:

O que permite a intercompreensão dos falantes das variedades de uma mesma língua são, precisamente, os núcleos vocabulares e gramaticais comuns (...), mas é nas zonas periféricas que se podem encontrar casos de variação lexical representativos de mudança ou africanização, do léxico do português. (2008, p. 378)

Percebe-se que o português europeu possui um prestígio cultural nos países africanos lusófonos (BAXTER, 1992) e as variedades africanas de origem periféricas são resultado de uma composição sociolinguística complexa, pois as línguas faladas tendem a ser excluídas da educação formal.

Devido a esta complexidade, Faraco (2016, p. 136 - 137) aponta que, embora o Brasil seja considerado a única sociedade não europeia onde o português se tornou a primeira língua da maioria, o português brasileiro é composto por duas variedades: o português culto e o popular.

Entretanto, os vestígios da política linguística concebida sobre modelos coloniais europeus continuam até os dias de hoje, dividindo a sociedade em classes sociais: a classe de elite dominante representa o português culto, enquanto as grandes massas (periféricas) representam o português popular considerado repleto de erros linguísticos, desprezado pelos representantes da norma culta, pela mídia e pelo sistema escolar.

Essas práticas desempenharam um papel fundamental na atribuição de baixo prestígio às variedades linguísticas não europeias, incluindo formas culturais e linguísticas que surgiram devido à expansão colonial da Europa, e no estabelecimento da superioridade da língua e cultura do colonizador.

As populações ganharam hoje o que se costuma chamar de independência política, mas a descolonização cultural e linguística das culturas europeias é dificilmente praticável, pois as populações periféricas anteriormente colonizadas encontram-se em relação desfavorável aos seus antigos colonizadores e outras forças, igualmente ameaçadoras, como a elite e classe dominante.

Um dos principais campos de batalha é o sistema educacional. Geralmente fundada durante o período colonial, foi concebida sobre modelos coloniais europeus e, continua a implementar, em maior ou menor grau, muitos dos idiomas e políticas culturais coloniais e, portanto, continua a perpetuar os discursos coloniais.

Neste contexto, Bhabha (1994, p. 95) expõe a construção do discurso colonial a partir do processo ambivalente do estereótipo, uma vez que é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua força: assegura sua repetitividade na mudança de conjunturas históricas e discursivas; informa suas estratégias de individualização e de marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predeterminação que, para o estereótipo, deve ser sempre superior ao que pode ser provado empiricamente ou interpretado logicamente. Contudo, a função da ambivalência como uma das mais significativas estratégias discursivas e psíquicas de poder discriminatório racista ou sexista, periférico ou metropolitano - ainda não foi mapeada. A ausência de tal perspectiva tem sua própria história de conveniência política. Reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma resposta teórica e política que desafia modos deterministas de conceber a relação entre o discurso e a política.

Por outro lado, a pesquisa em questão sugere que estereótipos tendem a diminuir em um espaço em que os sistemas hierárquicos são enfraquecidos. Por exemplo, nos espaços emergentes, lugares denominados por *terceiro espaço no exterior*, os quais têm o termo *Third Space* (BHABHA, 1994) como ponto de partida, possibilitam que os representantes periféricos (imigrantes) se tornem agentes transformadores. O (re)encontro dos representantes da língua portuguesa em países de acolhimento onde o português não é a língua oficial proporciona o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino-aprendizagem do idioma no exterior.

Contudo, os currículos e programas para a promoção do português como língua estrangeira e segunda língua em países não oficiais de língua portuguesa apresentam uma urgência de transformação, visto que estes espaços emergentes propiciam o surgimento de novas abordagens e novas estratégias de ensino para língua pluricêntrica.

APRENDIZAGEM GLOBAL

A aprendizagem Global – *Globales Lernen*¹ – é a tentativa de enfrentar os desafios de um mundo globalizado em uma forma de educação apropriada

¹ O termo *Globales Lernen* foi cunhado na Suíça de língua alemã nos anos 1990. É um conceito educacional que tem o objetivo de analisar as relações e interações complexas globais de poder.

com o objetivo de compreender as questões em um contexto global. É um conceito educativo que inclui questões interculturais em termos de educação para o desenvolvimento.

Não é um conceito novo e está relacionado à definição de *Educação Global*² nomeada pelo pedagogo estadunidense Robert G. Hanvey em 1976. De fato, o termo “Educação para o Desenvolvimento”³ significa educação para o desenvolvimento e foi cunhado na Suíça de língua alemã uma década antes.

Não existe uma origem ou definição fixa para o termo, mas a aprendizagem intercultural relacionada à educação para o desenvolvimento estava em primeiro plano na agenda da UNESCO já em 1962 (HARTMEYER, 2005, p. 21).

Segundo Asbrand/Scheunpflug (2014, p. 405), a partir da controvérsia, o conceito de aprendizagem global baseada na sociedade global se desenvolveu e atualmente está fundamentada em uma análise teórica da globalização, na qual, seguindo o sociólogo Niklas Luhmann (1975; 1997), os problemas de desenvolvimento são descritos como efeitos colaterais da globalização - efeitos de um “desenvolvimento em direção a uma sociedade mundial”.

A aprendizagem global é uma reação pedagógica em relação ao desenvolvimento rumo a uma sociedade global sob a perspectiva normativa de superação da desigualdade ou orientada para o princípio norteador da justiça global. As atividades são elaboradas de acordo com as áreas temáticas relacionadas a contextos globais - como desenvolvimento, meio ambiente, migração e paz. A aprendizagem global é definida além da definição temática pela perspectiva espacial, ou seja, a consideração de contextos globais, regionais e locais, bem como *locais*, e na perspectiva social pelo objetivo de permitir que os alunos adquiram competências para a vida na sociedade mundial (ASBRAND/SCHEUNPFLUG, 2014).

Em todas as abordagens educacionais, mas especialmente na aprendizagem global, é essencial considerar a situação e o ambiente do grupo de aprendizagem. Em particular, a diversidade social e cultural dos tópicos escolhidos, os materiais precisam ser levados em consideração ao projetar um

² Global Education- tradução nossa.

³ Entwicklungspädagogik - tradução nossa.

programa e selecionar os métodos apropriados. Explorar as necessidades dos alunos é outro elemento da aprendizagem global.

Um ambiente centrado no aluno é orientado pelos princípios de aprendizagem democrática, participativa e cooperativa. O pensamento crítico, a discussão e uma visão global são valorizados e encorajados durante todo o processo de ensino, assim os principais conceitos relacionados às questões globais, precisam ser adequadamente abordados.

O pensamento crítico é desenvolvido durante as diferentes etapas e estágios do aprendizado. Os alunos devem primeiro tomar consciência da realidade de uma sociedade global e desenvolver valores que exijam o direito de cada indivíduo representar a sua diversidade cultural através da língua. A análise e os vínculos ajudam a transferir e a compreender situações da própria realidade e da vida cotidiana.

Refletir sobre os diferentes acontecimentos relacionados ao mundo da língua portuguesa é um passo importante para entender as dimensões política, social, econômica e cultural e a interdependência das realidades dos diferentes indivíduos, e para desenvolver um senso de responsabilidade diante a atual realidade globalizada.

Ao inserir as atividades nas aulas de um idioma pluricêntrico, a abordagem passa de uma esfera menor para uma maior, por exemplo, do local – a procedência da língua portuguesa na família, ou a motivação que se tem para aprender uma língua estrangeira, a origem dos descendentes ou os acontecimentos históricos de cada país da CPLP nos levam à escala global e às respectivas variedades do idioma e de volta ao nível local (glocalização): as histórias e experiências pessoais dos participantes de um programa de aprendizagem global multicultural nos levam a enfrentar a questão da migração em uma base coletiva: as emoções evocadas pelas histórias de migração em nível individual nos levam a explorar os aspectos gerais da questão da migração e a ressignificação histórica da língua pluricêntrica.

Com efeito, a abordagem de Aprendizagem Global torna-se importante não apenas para o sistema de educação monolíngue, mas também para o ensino de idiomas pluricêntrico, pois oferece estratégias para superar problemas educacionais relativos às normas dos sistemas linguísticos considerados inexistentes ou até muitas vezes *errados* em contextos normativos, tais como a escola.

Estas situações exigem políticas educacionais que abordem questões como a relação entre os sistemas linguísticos das línguas pluricêntricas e as práticas reais que não apresentam nenhum esforço para adaptar os métodos de ensino às necessidades específicas dos alunos multiculturais.

Assim, as novas estratégias de aprendizado manifestam um princípio e uma estrutura baseada no conhecimento cultural e na análise dos complexos processos da globalização, permitindo uma mudança de perspectiva.

As estratégias de aprendizagem do português como língua pluricêntrica no contexto da migração contribuem para melhorar a visão e a compreensão das diferentes realidades dos estudantes de língua portuguesa e sua dimensão global.

PORTUGUÊS GLOBAL

É importante ressaltar que o presente estudo não pretende descrever estratégias para que o idioma português possa ser classificado como um idioma global, pois uma língua global não depende de professores e alunos para alcançar este status. Pelo contrário, uma língua alcança este status quando desenvolve um papel reconhecido em todos os países do mundo como uma língua internacional da ciência, tecnologia e negócios.

Precisamente, a designação do português global como uma estratégia pluricêntrica de ensino de língua portuguesa para estudantes no exterior não se destina a promover o português como língua global, mas sim, a descrever o processo de hibridização cultural da língua portuguesa que estimula novas estratégias de aprendizagem do português.

Antes de abordar o processo de hibridismo cultural (CANCLINI, 1994) que ocorre nas comunidades de língua portuguesa em todo o mundo, precisamos entender que, usando a terminologia comumente dos estudos culturais, *hibridismo cultural*, é possível entender o que são identidade cultural, diferença, desigualdade, multiculturalismo e a coexistência de extremos opostos, tais como tradicional/moderno, norte/sul e local/global e centro/periferia, que são usados repetidamente em discursos de inclusão e promoção da diversidade cultural.

Segundo Canclini⁴ (2001), o híbrido tem característica ancestral do desenvolvimento histórico, desde os primeiros imigrantes que chegaram a Roma até o uso do termo hibridação para compreender o desenvolvimento das sociedades em todo continente americano. Da mesma forma, Mikhail Bakhtin (1981) utilizou o termo híbrido para caracterizar a coexistência de linguagens cultas e populares, desde o início da modernidade. No entanto, é na última década do século XX que a análise do hibridismo se estende aos processos culturais. Para melhor compreender o uso do termo nas análises dos estudos culturais, é preciso separá-lo da biologia para considerar as contribuições e dificuldades que podem apresentar nas ciências sociais (p. 14).

Dessa maneira, o autor define o termo hibridação como processos socioculturais em que estruturas ou práticas distintas, que existiam de forma separada, se combinam para criar múltiplas estruturas, objetos ou práticas.

Homi Bhabha (1990, p. 55), afirma que a passagem intersticial entre identificações fixas cria a possibilidade de um hibridismo cultural que entretém a diferença sem uma hierarquia definida ou imposta. De acordo com o autor, os discursos são construídos em um espaço contraditório e ambivalente de enunciação, é o *third space*, o terceiro espaço embora irrepresentável em si mesmo, que começamos a entender as reivindicações hierárquicas e as condições discursivas da enunciação que garantem que os símbolos da cultura não tenham unidade e não sejam fixos, e que possam ser apropriados, traduzidos e ressignificados historicamente.

No entanto, estamos conscientes de que os teóricos assumem um espaço receptivo no qual os símbolos têm um significado fixo e tradicional e a presença do *outro*, ou seja, o imigrante das antigas colônias, desafia as tradições e culturas locais, majoritárias. No caso desta pesquisa de doutorado, entretanto, há uma distinção em relação ao espaço receptivo, ou seja, o *espaço no exterior*, pois é um espaço sem hierarquia em relação à representatividade oficial da língua portuguesa, que se torna assim um espaço de transformação.

Justamente no espaço situado fora dos países de língua oficial portuguesa e através da presença de vários representantes do idioma é que a hibridização e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas estratégias de

⁴ Introdução à edição de 2001 - Culturas Híbridas em Tempos de Globalização. Esta nova edição contém um texto no qual Canclini analisa os debates sobre hibridização da última década.

ensino da língua pluricêntrica se torna possível. Em outras palavras, a negociação da alteridade ocorre entre os representantes, mas isso só é possível porque eles estão em um novo contexto cultural, longe dos padrões linguísticos e das normas culturais do país de origem.

Neste contexto, surge a pergunta: quem representa o *eu* e quem representa o *outro*? Portanto, depende do poder e do prestígio da variante dominante do idioma em um determinado espaço no exterior. E quem tem esse poder e prestígio? As instituições de ensino, as universidades, alguns coordenadores dos departamentos, assim como os professores de língua portuguesa.

De acordo com a diversidade cultural e linguística dos países oficiais de língua portuguesa, pressupõe-se que os representantes dessas comunidades não constituem um grupo homogêneo e, conseqüentemente, os programas, currículos, assim como materiais didáticos disponíveis não oferecem soluções para mudar o sistema assimétrico de representação herdado durante o período colonial.

Assim, o hibridismo é utilizado como sinônimo de heterogeneidade e inclui em sua concepção as noções de *diferença* e *alteridade*, com estas características baseadas no desenvolvimento histórico colonial. Neste sentido, a hibridização da língua portuguesa é um processo que ocorre de forma não planejada no ensino do português nos países de acolhimento das comunidades imigrantes. Isto porque as diferenças linguísticas e culturais são constantemente negociadas e se tornam um meio de resistência ao poder hegemônico e cultural representado por uma só variante dominante, e não menos significativa como meio de reflexão e redefinição histórica.

Entretanto, a compreensão pluricêntrica do português, da aprendizagem global e do português global deve ser entendida da mesma forma quando o hibridismo é entendido como a integração de diferentes tradições, culturas e formas de pensar que, através de sua diversidade, permitem o desenvolvimento de novas estratégias.

De fato, as estratégias para reinventar uma forma de ensinar português como língua pluricêntrica às comunidades de falantes de português ou estudantes de português como língua estrangeira em áreas não oficiais do idioma já são práticas comuns em algumas salas de aula em diferentes países e continentes, podendo ser denominado de português global.

Para descrever estas estratégias, é necessário especificar as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação para entender que a metodologia deve corresponder ao nível de aprendizagem do estudante. Isso significa que a estratégia apropriada para a educação primária nem sempre se aplica à educação secundária e à educação de adultos.

A variação do português para os estudantes no exterior é definida pelo linguajar correspondente ao grupo linguístico que pertencem, ou seja, a família, a comunidade e, por último, mas não menos importante, os atuais meios de comunicação que reforçam a oralidade através da videoconferência e da troca de mensagens instantâneas.

Através da pesquisa nas grandes comunidades falantes de língua portuguesa, pode-se comprovar as seguintes diferenças; Na *Europa-Schule* de língua portuguesa em Berlim, existem professores e alunos de diferentes origens, de modo que este grupo forma um mosaico de atores que divulgam as diferentes variedades da língua portuguesa em uma instituição pública na capital alemã.

As estratégias de ensino do português global existem em espaços aleatórios, fazem parte das classes de professores que são capazes de pensar criticamente sobre questões históricas pós-coloniais. Alunos cuja ascendência é portuguesa, geralmente se referem à refeição da manhã como pequeno almoço, já brasileiros como café da manhã e angolanos e guineenses como mata-bicho. Esse é apenas um exemplo simples e comum para demonstrar que o vocabulário que os alunos trazem consigo contribui para que as variações estejam representadas em sala de aula. Logo o vocabulário diferente é utilizado, mas não faz parte do português europeu adotado oficialmente pela instituição, ou mesmo o português brasileiro dominante em termos do número de estudantes que representam essa variação.

Em outras aulas, apenas materiais didáticos de editoras portuguesas são utilizados, com a declaração de que o português a ser ensinado deve ser europeu porque a instituição tem a sede na Europa, mesmo que isto não corresponda à variação da maioria dos estudantes da instituição - uma posição que ignora o fato de que o estudante está no centro do processo de aprendizagem.

Nos Estados Unidos o idioma português passa por uma transição identitária, porque a língua portuguesa não é mais um sinônimo dos *portuguese American*. O idioma passa a ser constituído pela reconstrução de identidades

múltiplas e representado pelos *portuguese speakers*. Os profissionais de educação percebem a necessidade de ensinar o idioma português por um sistema de normas inclusivas e tomam o desafio em reformular as práticas e materiais pedagógicos. O processo de hibridação cultural é intensificado, pois além do encontro da comunidade da CPLP em salas de aula, têm os alunos falantes de espanhol da América Central e do Sul. As estratégias não se limitam somente na prática em sala de aula. Há grupos de trabalhos com professores pesquisadores de diferentes estados do país para desenvolver um currículo para a comunidade heterogênea, além do desenvolvimento de manuais para o ensino da língua pluricêntrica para professores e alunos.

No Paraguai, o idioma português é uma língua de prestígio devido às relações transnacionais de fronteira e de desigualdade em relação ao poder simbólico, prestígio social e linguístico ligado ao sucesso econômico de seus imigrantes. Assim a hibridação linguística e cultural ocorre em um espaço de fronteira composto por espanhol, português, guarani e *portunhol*, levando em conta os estratos educacionais e sociais e vários fatores que influenciam e são determinantes para o desenvolvimento e construção de variedades linguísticas.

No Japão, a língua portuguesa é sinônimo da língua dos decasséguis (brasileiros descendentes de japoneses). Esse país de acolhimento dá muita ênfase às suas próprias tradições, tem tido longos períodos de políticas isolacionistas, e é pouco receptivo às influências culturais estrangeiras. Inicialmente é caracterizada por uma comunidade transnacional móvel de nipo-brasileiros que passam a viver entre dois espaços geográficos, sociais e culturais simbólicos. Assim, os filhos de imigrantes passaram as últimas três décadas na marginalidade e sem abordagens multilíngues nas instituições de ensino.

Embora a pesquisa tenha iniciado na Alemanha, um lugar que oferece condições ideais para o desenvolvimento de estratégias transformadoras, tornou-se importante entender que o país tem uma semelhança com os Estados Unidos porque tem as mesmas condições ideais, mas acima de tudo para mostrar que não é um caso isolado e que existem em outras comunidades a preocupação de desenvolver programas e materiais didáticos específicos para o ensino-aprendizagem da língua pluricêntrica.

Não menos importante, a presença de representantes de apenas uma variedade de idiomas dominante no espaço emergente no exterior contribui

para aumentar as tensões relacionadas à identidade no país de acolhimento e, ao mesmo tempo, representa um número reduzido de projetos educacionais públicos para o ensino do português e, conseqüentemente, a dificuldade de desenvolver novas estratégias para o ensino do português global. As tensões podem surgir tanto por ser uma língua de prestígio, como é o caso do Paraguai, quanto inversamente, por ser uma língua desprestigiada, pois representa o influxo de trabalhadores migrantes no Japão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior parte da pesquisa de doutorado concentrou-se em compreender como são originadas as estratégias de ensino-aprendizagem do idioma português que apresentam uma perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa e paralelamente as causas de abordagens pedagógicas que postulam a superioridade de certas normas e culturas sobre outras.

Investigar sobre o ensino-aprendizagem do idioma pluricêntrico português é uma forma de discutir sobre um processo de desenvolvimento de novas abordagens que não pode mais ser ignorado. Não se trata de obedecer a uma norma dominante e classificar a *outra* variedade como popular ou mesmo arcaica e periférica.

Uma prática transformadora é fundamental para criar uma nova leitura da aprendizagem da língua portuguesa para estudantes que compartilham o mesmo espaço, mas que são oriundos de culturas e países diferentes. Essas estratégias não só ajudam a equilibrar o uso das variações da língua portuguesa – em vez de fortalecer apenas uma – mas também trazem a cultura dos estudantes para dentro das instituições de ensino para articular as diferentes vozes na construção de uma nova compreensão da aprendizagem da língua pluricêntrica.

Em síntese, para que seja possível o desenvolvimento de novas estratégias, é necessário um espaço emergente, assim como o (re)encontro dos representantes da língua portuguesa no exterior. Com efeito, temos um resultado bem pontual, percebe-se que no Paraguai e Japão devido a representação monocultural de seus imigrantes de língua portuguesa, não surgem novas estratégias de aprendizagem da língua pluricêntrica.

A saber, os espaços emergentes em si são distintos, se distingue especificamente da teoria de García Canclini e Bhabha em relação aos espaços. Esta distinção acontece porque a hibridação é vista de uma perspectiva ou lugar onde os sinais já têm um significado fixo e tradicional que é hibridizado pela chegada ou emergência de outros. Mas, a hibridação cultural no *exterior* destaca o valor inovador deste espaço emergente, o denominado *terceiro espaço no exterior*, no sentido de ser um espaço onde existe a perda de forças hierárquicas – relacionado ao fato de esses encontros não se darem em locais onde a língua portuguesa é oficial ou representado por uma só variação.

Além disso, as políticas coloniais têm um efeito de longo prazo, em sua maioria negativo sobre as variações dos países anteriormente colonizados e pouco esforço foi feito para equalizar as suas formas de representação. Em outras palavras, oficialmente só existem duas variações da língua portuguesa, mas os estudos sobre a existência de cinco variações africanas do português estão em andamento. Certamente, tanto os ex-colonizadores quanto as elites locais fizeram o possível para manter o prestígio do português europeu, já que as variações acontecem mais nas zonas periféricas.

À luz dos resultados da pesquisa, a hibridação cultural da língua portuguesa é importante porque prova ser uma estratégia de reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, oferece a possibilidade de negociá-las. Por esta razão, é o principal elemento e força motriz para impulsionar a mudança no ensino e aprendizagem de um idioma pluricêntrico, pois é possível articular diferenças e alteridades através das estratégias de ensino da aprendizagem global.

Geralmente os currículos educacionais, os métodos de ensino e as políticas linguísticas precisam de muito tempo para serem adaptados aos novos desafios. É evidente que tal mudança de perspectiva poderá contribuir significativamente para reduzir a superioridade de certas variedades linguísticas e culturas sobre as outras.

Salienta-se ainda que, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa baseado numa perspectiva pluricêntrica revela sem dúvida o contexto de colonialidade e relação de poder e estimula o questionamento crítico do saber – se torna uma ferramenta – assim como o *português global* abre um espaço para que a própria posição no mundo possa ser refletida e os estudantes de língua

portuguesa capazes de relacionar fenômenos de globalização e de migração com sua própria vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

- ASBRAND, Barbara & SCHEUNPFLUG, Annette. Globales Lernen. In *Sander, Wolfgang: Handbuch Politische Bildung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2014. p. 401-414.
- BACELAR DO NASCIMENTO, Maria Fernanda. Corpus África: as cinco variedades africanas do português. In *Textos selecionados XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2008. p. 373-384.
- BAKHTIN, Mikhail. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAXTER, Alan N. Portuguese as a pluricentric language. In *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1992.
- BHABHA, Homi K. *The Location of Culture*. London and New York: Routledge, 1994.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir da la modernidad*. México: Editorial Grijalbo, 1990.
- CLYNE, Michael. *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1992.
- FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- HARTMEYER, Helmuth. Erste, Zweite, Dritte Welt - oder eine Welt? Die - die Geschichte vom Mythos Entwicklung. In: *Forum Politische Bildung (Org.): Globales Lernen - Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklungsdekaden Entwicklung. Informationen zur*

Politischen Bildung. Innsbruck, Wien, München, Bozen: 2005. p. 11-24.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique, In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Número especial, 2018. p. 115-140.

SCHWARZ, Roberto. As Ideias Fora do Lugar. In: *Ao vencedor as batatas*. São_Paulo: Editora 34, 1977.

SEVERO, Cristine Gorski. *Lusofonia, Colonialismo e Globalização*. Florianópolis: Fórum Linguístico. v.13, n.3, 2016. p. 1321-1333.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão é doutora em Linguística pela *Universidad de Valladolid*, Bolsista de Produtividade CNPq, Professora da do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE), do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLg) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Alain-Philippe Durand – Ph.D. na Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, 1999. Decano, professor emérito de Francês e docente na Faculdade Afiliada de Africana Studies, Latin American Studies, LGBT Studies, e Public and Applied Humanities at the University of Arizona. Foi diretor do Departamento de Francês e Italiano (2015-2016), da School of International Languages, Literatures, and Cultures (SILLC) (2010-2016) e de Africana Studies (2011-2016).

Cláudia Cristina Ferreira é doutora em Estudos da Linguagem (2007) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pós-doutora em Estudos de Tradução (UFSC). É docente de espanhol na UEL desde 2007, no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM). Atualmente é Coordenadora pedagógica do Laboratório de Línguas da mesma universidade. Seus interesses de pesquisa são: Fraseologia, Fraseografia, Tradução, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidades, Interculturalidade, Formação de Professores, Insólito Ficcional, Literatura e ensino.

Gabriel Amancio de Oliveira es estudiante de pregrado en la carrera de Letras Español en la *Universidad Estadual de Londrina* (UEL). Actualmente, estudia la lengua española, sus variaciones lingüísticas y aspectos literarios a lo que se refiere la literatura hispanoamericana y lo insólito. Estudió y perfeccionó sus conocimientos en lengua española en la *Universidad Nacional de Colombia* (UNAL), 2019 en la carrera de español y filología clásica. Es colaborador evaluador en el examen de proficiencia en lengua portuguesa, Celpe-Bras.

Greice Bauer é pós-doutora em Design (2019), Doutora (2018) e Mestre (2013) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada em Letras Alemão (2004) pela mesma instituição. Desenvolve estudos na área do Ensino/Aprendizagem da Língua Alemã. Investiga os trabalhos de Wilhelm Busch, centrando o foco sobre a troca de sentido entre modalidades semióticas, com vistas ao estudo de processos interpretativos e tradutórios.

Patricia Massarute Pereira Polinski é licenciada em Letras – Português/Espanhol (UFPR/2008). Mestra em Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada (UFPR/2011). Especialista em EaD, (CIPEAD-UFPR/2013). Professora efetiva de Português e Espanhol no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Araquari, desde 2014, atuando nos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, Superior e em cursos de Qualificação Profissional. Tem experiência na formação de professores e desenvolve atividades e projetos a partir do uso de TIC e recursos lúdicos em aulas de espanhol. Atualmente é articuladora do Centro de Línguas do IFC (CLIFC) do seu campus.

Ronaldo Lima é professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Mestrado em Linguística (UFSC, 1990); Diplôme d'Études Approfondies (DEA) em Tradução Automática (Université de Nice Sophia Antipolis/França, 1991); Doutorado em Sciences du Langage/Tradução (Université de Nice Sophia Antipolis, 1995); Pós-Doutorado em Linguística (UFSC, 1996 e 1997); e Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (Universidade de São Paulo-USP e University of Arizona/Tucson/USA, 2012).

Vanessa Domingues Silva é graduada em Línguas e Culturas – Português/Alemão (Universidade Aberta de Lisboa/2010). Mestre em Educação Intercultural (Universidade Livre de Berlim/2012). Doutora em Língua Portuguesa e Ciências da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Tradução, Linguística e Estudos Culturais em Gernersheim (Universidade Johannes Gutenberg Mainz, 2021). Atua desde 2003 na área de Ensino Bilíngue em Berlim (SESB) bem como desde 2011 na pesquisa

acadêmica. Há anos estuda a língua portuguesa como língua pluricêntrica e as dimensões que envolvem a prática pedagógica numa perspectiva teórico-empírica e tendo sobretudo o foco em questões de compreensão intercultural, transculturalidade e migração. Atualmente faz parte da rede de pesquisadores do Centro Europeu de Línguas Modernas (ECML) para “Desenvolver as competências dos professores para abordagens pluricêntricas”.

SOBRE OS ORGANIZADORES

André Stefferson Martins Stahlhauer é professor e leitor do Instituto Guimarães Rosa, na Université Clermont-Auvergne, França. Foi professor da área de português no Instituto de Romanística da *Friedrich Schiller Universität Jena*, Alemanha e professor Adjunto Substituto no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, tendo atuado como professor da área de Linguística, na linha de Linguagem e Discurso, e no projeto de extensão de ensino de Português Língua Estrangeira. Realizou Pós-doutorado no Departamento de estudos românicos da *Leibniz Universität Hannover*, cujo tema é os modos de institucionalização do Português brasileiro na Alemanha. É mestre e doutor em Linguística - Universidade Federal de São Carlos, com estágio de pesquisa de um ano no *Centre de Recherches en Épistémologie Comparée de la Linguistique d'Europe Centrale et Orientale*, na Université de Lausanne - Suíça. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em todos os níveis de estudos.

Gisele Tyba Mayrink Orgado possui graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (FACHA-RJ); bacharelado e licenciatura em Letras-Inglês (UFSC). Possui mestrado e doutorado pelo Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutorado pelo mesmo programa e instituição. Atua como professora de Língua e Cultura Japonesa; de Inglês; e de Português como Língua Estrangeira. Foi selecionada para o posto de Leitora Brasileira (Capes/MRE) para exercer suas atividades na Universidade de Birmingham, UK.

Priscilla Lopes d' El Rei é formada em letras com habilitação em português e alemão (língua e literatura) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Araraquara-SP e Mestre em Letras (estudos literários) pelo departamento de Letras Germânicas da Universidade de São Paulo (USP). Escreve agora sua tese de doutorado pelo Departamento de Língua e Literatura da Universidade de Bielefeld na Alemanha, cuja temática abrange análise histórica do discurso, literatura e diáspora. Foi professora leitora junto à Faculdade de Letras da Universidade Eotvös Loránd (ELTE) em Budapeste,

onde lecionou português como língua estrangeira, cultura e literatura Brasileira de 2016 até 2019. Desde fevereiro de 2021 foi selecionada como leitora Guimarães Rosa (CAPES/MRE) e atua como professora na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), onde leciona português como língua estrangeira, cultura e literatura brasileira e lusófona.

