

ENEIDA MARIA
GURGEL DE ARAÚJO

KARINY DIAS
DE OLIVEIRA

SECUNDINO VIGÓN
ARTOS



NAVEGANDO ENTRE LÍNGUAS

TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITOR

Valdiney Veloso Gouveia

VICE-REITORA

Liana Filgueira Albuquerque



DIRETOR DO CCTA

Ulisses Carvalho da Silva

VICE-DIRETOR

Fabiana Siqueira



Conselho Editorial

CARLOS JOSÉ CARTAXO

JOSÉ FRANCISCO DE MELO NETO

MAGNO ALEX SEABRA

MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

ULISSES CARVALHO DA SILVA

Editor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Secretário do Conselho Editorial

PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração

Coordenador

PEDRO NUNES FILHO

ENEIDA MARIA GURGEL DE ARAÚJO
KARINY DIAS DE OLIVEIRA
SECUNDINO VIGÓN ARTOS
ORGANIZADORES

NAVEGANDO ENTRE LÍNGUAS
TEORIAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE LÊ

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2021

Projeto gráfico: José Luiz da Silva
Capa: Charles Salvino da Silva Nascimento
Ficha catalográfica: Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

N323 Navegando entre línguas: teorias e práticas no ensino de Lê [recurso eletrônico] /Organização: Eneida Maria Gurgel de Araújo, Kariny Dias de Oliveira, Secundino Vigón Artos. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2021.

Recurso digital (1,10MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-174-9

1. Língua estrangeira - Ensino. 2. Intercâmbio cultural.
3. Gamificação – Língua inglesa. I. Araújo, Eneida Maria Gurgel de. II. Oliveira, Kariny Dias de. III. Artos, Secundino Vigón.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 81'243:37

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB15/653

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidade da autora.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

SUMÁRIO

PREFÁCIO7

O CONTEXTO DE IMERSÃO CULTURAL DE INTERCAMBISTAS BRASILEIROS NA ARGENTINA9

Aline Carolina Ferreira Farias

Thiago Lauritzen Dantas

CULTURA DE QUEM? INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E REFLEXOS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA26

Jessica Torquato Carneiro

A AUTOFIÇÃO EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE): Uma Perspectiva Intercultural39

Maria Rennally Soares da Silva

Francisca Zuleide Duarte de Souza

SOBRE O MODELO DO MONITOR E A ABORDAGEM NATURAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS61

Secundino Vigón Artos

GAMIFICAÇÃO: propostas didáticas de ensino-aprendizagem em língua inglesa76

José Augusto de Oliveira Neto

Kariny Dias de Oliveira

LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LENGUA ESPAÑOLA PARA ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA90

Kariny Dias de Oliveira

Eneida Maria Gurgel de Araújo

Tallyta Hayanne Da Silva Alves

PREFÁCIO

É com grande prazer que apresentamos mais um e-book realizado pelo Núcleo de Línguas da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus V, João Pessoa. Neste e-book, cinco artigos versam sobre o ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras, levando em conta a importância e o trabalho com afinco da literatura, da linguística e da cultura como um todo no contexto de aprendizagem de Línguas Estrangeiras. A seguir, descrevemos um resumo dos cinco artigos que compõem o livro.

O artigo de Aline Farias e Thiago Dantas, intitulado *O contexto de imersão cultural de intercambistas brasileiros na Argentina*, trata sobre a experiência de estudantes intercambistas brasileiros na Argentina, levando em conta a importância dos choques culturais na formação identitária e intercultural destes alunos.

O segundo artigo de Jessica Carneiro discute as relações entre ensino de língua inglesa e cultura, trazendo reflexões sobre como trabalhar a cultura em aulas de língua inglesa, intitulando-se *Cultura de quem? inglês como língua franca e reflexos no ensino de inglês como língua estrangeira*.

O artigo de Maria Rennally da Silva e Francisca de Souza aborda a leitura da obra *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), da escritora argelina Assia Djebar e situa a leitura deste texto autoficcional como facilitador da aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE), tendo como tema: *A autoficção em*

aula de francês como língua estrangeira (FLE): uma perspectiva intercultural.

Já o quarto artigo de Secundino Vigón Artos, intitulado *Sobre o modelo do monitor e a abordagem natural e sua importância nas aulas de línguas estrangeiras*, analisa criticamente alguns conceitos presentes na Teoria Monitor, do linguista norte-americano Stephen Krashen, no intuito de verificar de que forma o professor de línguas estrangeiras pode se beneficiar desta teoria, durante as aulas de língua estrangeira em contextos formais de aprendizagem.

Por fim, o artigo de Kariny Dias, Eneida Gurgel e Tallyta Alves *La enseñanza de las unidades fraseológicas en lengua española para alumnos de la educación básica analiza as unidades fraseológicas aplicadas ao ensino a partir de frases feitas (modismos, provérbios, ditados populares, etc.) que fazem parte do repertório cultural dos estudantes brasileiros, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), através de recursos estratégicos didáticos virtuais, trabalhando sob uma perspectiva intercultural.*

Desejamos uma ótima leitura e que os artigos contribuam efetivamente nas aulas de Língua Estrangeira.

Aline Farias

Professora do curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI.

O CONTEXTO DE IMERSÃO CULTURAL DE INTERCAMBISTAS BRASILEIROS NA ARGENTINA

Aline Carolina Ferreira Farias¹

Thiago Lauritzen Dantas²

INTRODUÇÃO

Na primeira e segunda década do século XX, vemos a globalização mais acentuada e, com isso, a necessidade maior de falar idiomas para integrar-se laboral e socialmente. O intercâmbio de alunos para outros países surge como saída ideal para a aprendizagem do idioma e da cultura estrangeira de maneira mais direta. Assim, Instituições Superiores públicas e privadas apostam em acordos de cooperação internacional para intercâmbio de seus alunos e professores; os governos estaduais e municipais promovem também acordos com escolas estrangeiras para alunos do Ensino Médio. A exemplo deste último, destacamos os Programas *Ganhe o Mundo* e *Gira Mundo*, respectivamente em Pernambuco e na Paraíba, que já promoveram o intercâmbio de centenas de estudantes para fazer parte do Ensino Médio fora do país. Resulta que, hoje em dia, a quantidade de alunos que fize-

1 Professora do curso de Letras - Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba. Licenciada em Letras português/espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em "Pensamiento Español e Iberoamericano" pela Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: ninecarolina@gmail.com

2 Aluno do curso de Letras - Espanhol da *Universidade Estadual da Paraíba*. E-mail: thiilauritzen@gmail.com

ram intercâmbio – visto a facilidade de bolsas de estudos concedidas pelos governos – supera, em grande medida, a quantidade de alunos que fizeram intercâmbio no final do século XX.

O conceito de internacionalização da educação ganhou prestígio para alunos estudantes que viram nisto uma forma de crescimento pessoal (linguístico e cultural) e profissional (o contato com outra cultura laboral) de uma maneira mais ampla e rápida. Assim, estudar fora do país tornou-se algo de prestígio e benéfico para o sujeito como ser individual e coletivo, pois também a sociedade ganha, como um todo, com a realização do intercâmbio pelo estudante.

Em contrapartida, na segunda década do século XXI, as viagens de negócios, de turismo e de intercâmbio se fizeram cada vez mais escassas. Visto o contexto de pandemia do Covid -19 que se instaurou em todo mundo, deparamo-nos com um momento onde a internet torna-se imprescindível no dia-a-dia das pessoas. As necessidades tecnológicas tornaram-se cada vez mais patentes, visto que o isolamento social que força continuamente o uso do meio tecnológico em detrimento do contato pessoal.

Este trabalho tem por objetivo reforçar a importância do intercâmbio na vida dos estudantes respeito à contribuição deste momento no seu modo de ser e viver atrelada à compreensão de que a cultura do outro não é algo alheio à sua, mas sim a complementa, de um modo tão válido quanto correto quanto à sua própria cultura.

Passamos, a continuação, a descrever o conceito de cultura, choque cultural e interculturalidade. Ao final, analisamos

a entrevista feita com 12 alunos que fizeram intercâmbio na Argentina.

CULTURA

O termo cultura, aqui, partirá de duas definições que se complementam.

Na primeira, tomamos o *Diccionario de la Real Academia Española* que a define não teoricamente, mas partir de sua origem etimológica, que são:

A) Cultivo.

B) Conjunto de conhecimentos que permite alguém desenvolver seu senso crítico.

C) Conjunto de modos de vida e costumes, conhecimentos e grau de desenvolvimento artístico, científico, industrial, em uma época, grupo social.

D) Desus. Culto religioso.

Para a segunda definição, referimo-nos a Eagleton (2005) quem afirma que a palavra “cultura” vem de três vertentes. A primeira, de acordo com a mesma origem acima apresentada, a palavra cultura vem do verbo “cultivar”, o que significa dizer que a cultura está estritamente ligada à terra, à relação do homem com a natureza. Então, não se pode falar de cultura sem associá-la à natureza. A segunda, está relacionada a que toda relação de dominação há imposição de uma das culturas, que se estabelece como superior à cultura dominada. Terceiro, a palavra

cultura está ligada à religião, ao ato de render “cultos”, o que significa que cultura tem a ver com o ato de cultuar algo ou alguém.

O autor também complementa que “cultura” se refere a formas de comportamento e valores que não são fixos nem aleatórios. Não são fixos porque se assim o fosse todas as pessoas de um mesmo lugar agiriam e se comportariam de igual maneira, resultando em estereótipos comportamentais; e, se fossem aleatórios, não haveria comportamentos comuns dentro de uma sociedade que pudéssemos classificar como cultura.

Assim, retomando a definição do *Diccionario de la Real Academia Española*, a cultura tem a ver com costumes, crenças, modos de atuação, valores e comportamentos de um grupo determinado. E é neste modo de comportar-se que nossa marca de identidade é manifestada dentro de um todo maior, que nos faz diferenciados dos demais seres.

Quando duas culturas são postas em contato e esse contato gera diferenças de comportamentos claros, pode provocar o que chamamos de choque cultural em uma das culturas que tende a menosprezar a cultura do outro em detrimento da sua. No entanto, este contato se faz necessário para uma compreensão mais evidente de que a diferença cultural não é sinônimo de inferiorização de uma delas. Daí a importância do intercâmbio de pessoas para diferentes países, pois elas passam a ter contato direto com a cultura do outro, para pensá-la e repensá-la através de sua própria cultura. Sobre isso, abordaremos a seguir.

O CHOQUE CULTURAL

É inegável que no Brasil existe o renomado “complexo de vira lata”, termo criado pelo escritor Nelson Rodrigues para referir-se ao sentimento de inferioridade que o brasileiro se coloca em relação ao resto do mundo. Dito de outro modo, para a maioria dos brasileiros tudo parece ser melhor em outro país: estudos, trabalho, cultura, bens materiais. Assim, passar uma temporada fora do país para fazer parte de seus estudos, torna-se algo grandioso para a maioria dos brasileiros entendendo que cultivará situações de vida melhores em outros países e encontrará uma estrutura de vida melhor.

De acordo com Tamião (2010, p. 43)

Muitos estudantes saem do Brasil com a ideia de que tudo é melhor em outro país, sejam os empregos, o transporte e/ou a cidade em si. Este fato é o primeiro mito derrubado, pois com a vivência internacional este estudante percebe que em todos os lugares existem problemas sociais e físicos a serem resolvidos. Com essa percepção, no retorno ao Brasil, o estudante passa a enfrentar os percalços da vida com mais facilidade ou, pelo menos, possui a visão mais clara de que desafios e problemas todos os países possuem, o que difere é a forma como a pessoa lida com eles.

Com o passar do tempo, os estudantes percebem que este mito é real e passam a considerar os aspectos positivos e negativos de ambas culturas, fazendo-se assim um sujeito intercultural.

No entanto, não pode ser descartada a fase de *euforia* do estudante, tomado pelo pensamento de que tudo que enfrentará

será positivo. Esta etapa dura algum tempo antes e depois do começo do intercâmbio e parte da crença de que tudo é novidade e o contato com outra cultura será sempre entusiasta e feliz. Neste sentido, o intercambista cria as melhores expectativas sobre a cultura do outro.

Passada essa fase, o estudante, geralmente, enfrenta a fase de *choque cultural*, em que ele percebe a sua euforia frustrada. Também tomamos a definição de choque cultural por meio do *Diccionario de términos clave de ELE*:

Este termo, conhecido também como o vocábulo inglês *cultural shock*, refere-se ao conjunto de reações que pode chegar a experimentar um indivíduo, e por extensão o aprendiz de segundas línguas ou línguas estrangeiras, ao entrar em contato pela primeira vez com uma cultura diferente da própria, cujo grau de conhecimento pode ser muito diferente entre indivíduos. (*Diccionario de términos clave de ELE*. Acesso em 08/07/2020).

O Dicionário complementa dizendo que pode ser que o indivíduo experimente emoções como o medo, o incômodo, a ansiedade ou a desconfiança nesta fase. O choque cultural se refere à quando o sujeito, imerso em outra cultura, percebe que nem tudo da cultura do outro lhe é agradável e, pelo contrário, há elementos que lhe chocam e que podem, inclusive, em um grau maior, provocar transtornos de pensamento de se o contato com a cultura do outro é realmente importante e necessária. É nessa fase que o sujeito, geralmente, confia os seus choques culturais com um compatriota seu quem, na maioria das vezes,

passa a concordar com o ponto de vista do intercambista e é com quem este busca conforto.

Ainda de acordo com o *mesmo dicionário*, a terceira fase é conhecida como *stress cultural*. É neste momento que o intercambista pouco a pouco vai amenizando aquele choque cultural da fase anterior e começa a entender que aquela cultura vista como “diferente da sua”, embora seja distante de seu modo de pensar e atuar, também é válida e correta.

Por último, chega a fase de *assimilação ou aceitação*, quando o intercambista entende a cultura do outro apenas como diferente da sua – e não inferior - e a considera válida. Não é incomum que, nesta fase, ele incorpore a outra cultura à sua e passe a viver em uma cultura híbrida, incorporando elementos que julga importantes em ambas culturas.

INTERCULTURALIDADE

O prefixo *inter*, que vem do latim, e significa “entre”, “que une duas partes”, “que liga um ponto a outro”, entra nesta palavra com o significado de “diálogo”. Aqui diálogo entre duas culturas, no nosso caso tratamos do diálogo da cultura brasileira com a argentina.

A interculturalidade se difere do multiculturalismo porque o primeiro supõe diálogo, trocas de valores e colocar-se no lugar do outro sem estereótipos ou preconceitos, entendendo que cada cultura é única e tem seu devido valor social e histórico. Enquanto o segundo supõe a convivência de várias culturas

juntas, mas não significa, necessariamente, diálogo entre essas culturas. Para uma compreensão mais clara, podemos citar o multiculturalismo da cidade de Nova Iorque, uma das cidades mais cosmopolitas do mundo, onde diferentes nacionalidades e culturas convivem juntas em um mesmo território, no entanto há uma separação de guetos evidente que se comprova também pela divisão de bairros por nacionalidade: o bairro japonês, italiano, etc.

A interculturalidade, diferente do multiculturalismo, preza pela compreensão e respeito mútuo; é mais aberta à formação de valores pessoais que o multiculturalismo, que não necessariamente prevê este diálogo tão importante na formação cidadã do indivíduo.

Para definir o termo interculturalidade, tomamos as palavras de Martín Peris (2008, pág. 286) quem afirma:

No âmbito do ensino de línguas, a interculturalidade se materializa em um enfoque cultural (ou enfoques culturais) que promove o interesse por entender o outro em sua língua e sua cultura. Ao mesmo tempo concede a cada parte implicada a faculdade de aprender a pensar de novo e contribuir com sua aportação particular.

Esta citação apresenta uma das premissas básicas da interculturalidade que “aprender a pensar de novo”, significando que quando nos abrimos à possibilidade de ser um sujeito intercultural, promovemos um deslocamento de nossa própria cultura, dando abertura a um outro pensamento tão justo e válido como o já construído anteriormente por nós. E nessa abertura que o su-

jeito amplia seus horizontes de significado como sujeito, saindo do comodismo que é pensar a partir de si mesmo e amplia sua cidadania dentro de um universo cultural mais amplo diminuindo estereótipos, preconceitos e pensamentos unilaterais.

Por este motivo, é tão importante que a aprendizagem de línguas estrangeiras esteja atrelada também ao ensino da cultura porque compreender uma língua vai além de questões puramente linguísticas e, se pensamos bem, a língua por si só já traz uma carga cultural intrínseca. Assim, pode-se conhecer todo o vocabulário de alimentação relacionado a comidas e restaurantes de um país, no entanto, se não se conhece os comportamentos ligados as formas de alimentação, um indivíduo pode não conseguir comunicar-se de forma eficaz.

Corroborando com este pensamento Paraquette (2012, p. 216):

Aprender e ensinar línguas como cultura não é suficiente que limitemos a mostrar a cultura do outro, mesmo que seja de forma não estereotipada ou redutora. O que importa é ensinar línguas como cultura e propiciar o conhecimento de novas culturas, mas com o propósito de transformar este conhecimento em autoconhecimento e no conhecimento do outro.

Vemos, com isso, a importância do professor de línguas estrangeiras não somente mostrar a cultura do território da língua meta do alunos de forma superficial, mas partir de perguntas reflexivas como: *onde surgiu essa cultura?*; *a que contextos socio-*

culturais ela nos leva? a que tipos de memória está vinculada?; com que sentido ela é produzida?.

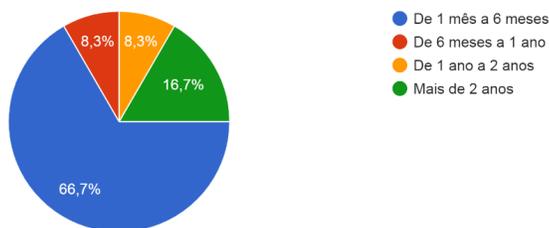
Exemplificando, não basta mostrar a cultura de dia dos mortos no México com músicas, comidas típicas e as festividades neste território, mas aprofundar esse conhecimento com questões históricas e mostrar que essa forma de encarar a morte vem dos antepassados mexicanos, os Astecas, quem, diferente da cultura cristã, viam a morte como algo positivo, por uma aproximação maior com Deus e para esta cultura não havia uma distinção do mundo terreno e ultraterreno. Agindo dessa forma, fazemos da cultura um lugar de interpretação e nosso conhecimento linguístico se amplia à medida que nossa cultura também se amplia. Mais uma vez, reconhece-se a relevância do intercâmbio estudantil para um nível de conhecimento linguístico/cultural mais completo.

ANÁLISE DOS DADOS

Foi realizada uma pesquisa com 12 alunos que fizeram intercâmbio na Argentina e teve por finalidade compreender as contribuições da cultura deste país para a formação intercultural desses estudantes. Mediante um questionário, os seguintes itens foram abordados: tempo de intercâmbio, fluência na língua espanhola, ferramentas utilizadas para o aprendizado da língua, choque cultural e adaptação a esses choques, com a finalidade de compreender melhor o contexto de imersão experimentado pelos discentes.

O grupo pesquisado participou de programas de intercâmbio nos anos 2010, 2012, 2013, 2016 e 2017 e, em sua maioria, gozaram de um período de um a seis meses de intercâmbio, que podemos ver no gráfico a seguir:

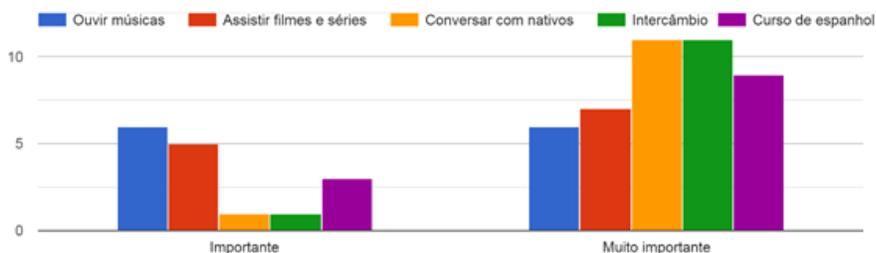
Qual foi a duração de seu intercâmbio?
12 respostas



Fonte: Pesquisa sobre o aprendizado da cultura Argentina 2020/ google ads. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1u5B9r0v5OnXq7E5dhjUc-GsxxJAphnwgWRy_uTKo4aEA/edit#responses

Baseado em suas vivências, catalogamos ferramentas que possam ter auxiliado no aprendizado de língua espanhola do estudante intercambista. No gráfico a seguir, podemos entender a importância de cada mecanismo para o desenvolvimento educativo.

Como você considera a importância dessas ferramentas para o aprendizado em espanhol?



Fonte: Pesquisa sobre o aprendizado da cultura Argentina 2020/ google ads. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1u5B9r0v5OnXq7E5dhjUcGsxxJAphnwgWRy_uTKo4aEA/edit#responses

Na mostra pesquisada, nota-se que a maior parcela dos entrevistados destaca como muito importante a conversa com nativos e o intercâmbio, porém, o uso de ferramentas como músicas, filmes/séries e o curso de idiomas não são descartados, isso se dá pelo fato que o aprendizado de uma nova cultura linguística torna-se mais fácil e confortável quando se usa ferramentas atreladas ao interesse do estudante. Em entrevista à BBC News Brasil o poliglota Timothy Doner recomenda aprender idiomas com meios pelos quais você já têm interesse: “Se gosta de cozinhar, compre um livro de culinária em uma língua estrangeira. Se gosta de futebol, assista a um jogo internacional”, diz ele. “Mesmo que aprenda apenas umas poucas palavras por dia, será mais fácil lembrá-las mais tarde”. (BBC News. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/revista-47598326>)

Nas mostras, todos os envolvidos concordam que devido ao convívio direto com a cultura argentina, houve melhoria

na fluência do idioma, afirmando que a vivência intensa e direta com a língua estrangeira acelera o aprendizado. Além disso, um processo de ensino imersivo costuma, por envolver mais tempo de contato, ampliar o nível vocabular e a fluência linguística. Ao experienciar a língua em episódios cotidianos, há o contato com a língua real: palavras, expressões coloquiais, gírias, modos de viver, dificilmente assimilados em outros contextos de aprendizagem.

Destacamos, ainda, o choque cultural dos estudantes em relação à diferença dos costumes brasileiros corriqueiros. Enfatizaram questões de culinária, horários de compromissos, entre outros; como podemos notar na seguinte resposta de um dos intercambistas sobre os maiores choques culturais enfrentados: *“Horários, comidas, estilo de vida, etc...”*. No entanto, não podemos descartar que a comunicação na língua do outro ainda seja um dos maiores choques: *“A língua. Minha compreensão e escrita eram boas, mas tinha problemas na hora da comunicação.”*

Tendo em vista estes choques, buscamos entender de que maneira funcionou o processo de adaptação à cultura do outro, que se caracteriza como o meio/a ferramenta que o indivíduo considerou para conhecer e estabelecer um vínculo não mais de rechaço, mas sim afetivo com o modo de agir do outro, ou seja, de superação do choque cultural. Obtivemos, entre outras respostas, a seguinte: *“Através do Curso de Espanhol e do contato massivo com os nativos, além da própria ajuda deles na minha adaptação, foram elementos essenciais para superar essa dificuldade.”* Como também foi obtida a seguinte resposta: *“Com o passar do tempo, convi-*

vio". Ou seja, o tempo foi uma condição inerente à adaptação das situações dificultosas nas quais os estudantes estavam vivendo.

Quanto à contribuição do intercâmbio de cunho pessoal e profissional, as respostas seguiram uma mesma linha de raciocínio, destacando o desenvolvimento civil que aflorou nesse período o qual encontravam-se submersos em uma cultura distinta à sua habitual. A seguir veremos algumas dessas respostas.

"A maior importância foi o encorajamento de estar em outro país, ao qual não tinha domínio algum da língua e estudar diuturnamente até nos sábados, o que me enriqueceu profundamente. Este início que foi dificultoso e hoje valioso para minha vida profissional, digo que meu mestrado me fez aprender a um leque de horizontes, e inclusive conteúdos que na faculdade não consegui assimilar da forma que fora do país vi, ouvi e realmente aprendi."

"A forma de vida, estilo, crenças, ensinamentos (como valorizar), o idioma e suas peculiaridades, entre outros fatores".

"Conhecer "a gente Argentina", perceber características e estilo de vida, e ajudar a abrir a minha cabeça para o conceito de que todos somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, e que isso é maravilhoso!!".

O intuito da pesquisa foi o de avaliar a importância de uma aprendizagem multi e intercultural atrelado ao intercâmbio e os valores que essa prática contribui para o desenvolvimento do indivíduo, aprendendo não só um novo idioma mas também conhecendo costumes, crenças entre demais aspectos que compõe um povo, fazendo-nos mais sensíveis e adeptos ao respeito dos diferentes tipos de cultura existentes no mundo.

CONCLUSÃO

Finalizamos com a ideia, já generalizada, que o intercâmbio é uma peça chave para o desenvolvimento linguístico e cultural do indivíduo. 100% dos estudantes afirmaram que o intercâmbio foi benéfico em sua fluência do idioma espanhol e também concordam (total ou parcialmente) que a imersão cultural é fundamental para o desenvolvimento da língua estrangeira. Além disto, vimos que, de acordo com os intercambistas, todos os choques culturais foram amenizados/superados por meio de diferentes estratégias, no entanto o tempo, atrelado a maiores contatos com a outra cultura, foi fator fundamental na superação desses choques.

Passada a fase de choque, os intercambistas passaram a viver uma cultura híbrida, ou seja, incorporaram elementos da cultura do outro à sua cultura e promoveram um deslocamento de sua própria cultura entendendo que seus modos de atuação e comportamentos não são os únicos possíveis nem os corretos. Compreender e viver a cultura do outro requer uma das maiores contribuições de cidadania na vida que o sujeito pode ter que é 'sair do comodismo que é pensar o mundo através de si mesmo'. E é no movimento de saída desse comodismo que a cidadania se constrói.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

EAGLETON, T. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ESPAÑA. **Diccionario de la Real Academia Española**. Actualización 2019.

FARIAS, A; RODRIGUES, J. P.M. **La interculturalidad en clases de Español/LE**. Revista Letras Raras. Vol. 4, Ano 4, n. 03, 2015.

MARTÍN PERIS, E. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: SGEL, 2008.

MIQUEL, L; SANS, N. **El componente cultural: un componente más en la clase de lengua**. RedELE. Revista Electrónica Didáctica/español lengua extranjera. n. 0, marzo, 2004.

PARAQUETT, Márcia. **O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural**. In: Ensino de Língua e Literatura. Isis Milreu e Márcia Candeias Rodrigues (Org.) Campina Grande: Bagagem, 2012.

RUBINSTEIN, P; LUFKIN, B. **Como aprender um novo idioma com uma hora de estudo por dia**. BBC News. 29 de março de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/revisita-47598326>. Acesso em 14 de julho de 2020.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilaterismo & internacionalização da educação. Revista multilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Vol. 8. n. 01

TAMIÃO, Talita Segato. O Intercambio Cultural Estudantil: Uma discussão sobre o diferencial trazido na “bagagem” do estudante. VII Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo 20 e 21 de setembro de 2010 – Universidade Anhembi Morumbi – UAM/ São Paulo/SP.

CULTURA DE QUEM? INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E REFLEXOS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jessica Torquato Carneiro,

INTRODUÇÃO

Um princípio que funda teorias sobre a comunicação humana através da linguagem é a ideia de que há dois ou mais agentes envolvidos nesse processo. Jakobson (2007) teoriza os elementos e as funções da linguagem, sendo remetente e destinatário os protagonistas desse sistema. Nessa ótica, o próprio surgimento da linguagem verbal parece impossível fora dessa “equação”. Esse princípio revela o teor inerentemente interacional do código linguístico e impulsiona reflexões sobre o funcionamento dessa troca, a qual é entendida como muito mais complexa e profunda do que a “mera” decodificação. Para que os enunciados atinjam seu objetivo (ou, de forma generalizante, para que sejam compreendidos da forma que o remetente espera) diversos elementos contextuais emergem e, entre eles, está o contexto cultural que permeia a comunicação. Essa afirmação impulsionada a pergunta: o que é “cultura” e qual é o seu papel nas interações feitas através da linguagem verbal? E, no âmbito

do ensino de línguas estrangeiras (e, nesse caso, no contexto da língua inglesa), qual é seu lugar nas práticas desenvolvidas em sala de aula?

Este artigo se propõe a elucidar essas questões e promover reflexões sobre como a sala de aula pode oferecer importantes ferramentas para provocar nos aprendizes alguns conceitos basilares para percepção da relevância da cultura para a conquista da efetiva comunicação na língua alvo. Inicialmente, são desenvolvidas algumas discussões teóricas sobre linguagem, cultura e interação, com base em Jakobson (2007), Kramersch (2013[2017]) e Pourkalthor e Esfandiari (2017). Em seguida, essas pautas se unem a temas como inglês como língua franca e ensino. Por fim, o artigo objetiva elencar alguns fatores importantes que demonstram como o ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) pode ser mais completo através da conscientização sobre a pluralidade cultural daqueles que se comunicam através da língua inglesa.

2. COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1 A estreita relação entre cultura e linguagem

As teorizações sobre o conceito de cultura são inúmeras, pois ela é objetivo de interesse de diferentes ciências. Antropologia, psicologia, história, geografia, linguística e biologia são alguns exemplos de áreas do conhecimento que podem dar imensas contribuições para a compreensão desse fenômeno humano,

cada qual com sua particularidade e, ao mesmo tempo, complementando-se. Pourkalthor e Esfandiari (2017), em discussões sobre o lugar da cultura no ensino de línguas estrangeiras, fazem um breve levantamento de inúmeras concepções sobre cultura, em especial ao longo do século XX, para ampliar o debate e demonstrar a evolução dos estudos nessa área. Dentre eles está um estudo conduzido por Gail L. Robinson, e publicado na década de 1980, em que os participantes, um grupo composto por profissionais da educação, responderam à pergunta: “What does culture mean to you?” (“O que cultura significa para você?”). Após análise das respostas, constatou-se que elas podiam ser divididas em três categorias gerais: a) ideias, b) comportamentos e c) produtos (ROBINSON apud POURKALTHOR; ESFANDIARI, 2017, p. 28).

O autor entende as “ideias” como crenças envoltas na vida social, espiritualidade e ideologias que fundam uma comunidade. O “comportamento” é o modo como os integrantes de um grupo social agem em dadas situações, como articulação da linguagem e expressões corporais, por exemplo. Já os “produtos” comportam aquilo que é produzido, tanto material quanto imaterialmente, como as variadas expressões artísticas, estruturas arquitetônicas e objetos de maneira geral. Tais elementos que constituem o que se define como “cultura” possuem padrões observáveis e são ensináveis, sendo a linguagem verbal a sua principal (mas não única) forma de transmissão. Com isso, vê-se como o código linguístico é imprescindível nessa dinâmica, pois a cultura imprime suas particularidades na língua usada pelos

membros de uma comunidade e é através dela (a língua) que a cultura se perpetua (não de forma estática, mas em constante transformação). Para Kramersch (2013[2017]):

Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura. (KRAMSCH, op. cit., p. 139)

Conforme afirma a autora, a língua é atravessada pela cultura e nela está impressa parcela substancial da vida em sociedade. São refletidas as relações de afeto e desafeto, família e instituições, ciência e arte, “espírito” e matéria — em suma, tudo aquilo que diz respeito aos fatos tanto da vida quanto da morte. Diante disso, entende-se que o uso da linguagem é perpassado por referências aos modos de pensar e agir de um grupo. Hábitos, crenças e história(s) se entranham nas infinitas combinações de letras e palavras que, dispostas em certas ordens, farão sentido para aqueles que compartilham um *background* semelhante. E é nessas águas turvas que o aprendiz de uma língua estrangeira, muito bravamente, se propõe a nadar (nem sempre por sua própria vontade, diga-se de passagem...).

2.2 A língua, a cultura e a Cultura do “outro”

A boa notícia é que essas “águas turvas” mencionadas na seção anterior não são tão obscuras assim. A depender da pro-

ximidade entre a cultura do aprendiz e a da língua alvo, torna-se possível identificar certas semelhanças que fazem com que a cultura do “outro” não pareça tão “outra” assim. Configura-se, assim, um dos pontos importantes para a aproximação da cultura alvo: a capacidade de identificar semelhanças e diferenças. Os “outros” e a sua cultura, portanto, não devem ser vistos como incompreensíveis seres de outro mundo (por mais que, em certos aspectos, *pareça* que pertençamos a diferentes mundos). O “outro” é simplesmente mais um espécime de *homo sapiens* que, assim como os demais, pertence a um grupo social cujas características foram fundidas num “caldeirão” semelhante, onde os mistérios e complexidades da existência procuram expressão e organização num sistema (a língua) que é falho, mas, ainda assim, extremamente útil e imprescindível. Visto dessa forma, percebe-se que a familiarização com determinada língua e cultura estrangeira é possível e pode ser facilitada quando se pratica a chamada “competência intercultural”. No âmbito dessa discussão, Kramsch (op. cit.) discute uma distinção terminológica que comumente se faz nessa área: as noções de “cultura” e “Cultura”. Tendo como base o linguista Michael Halliday, a autora reflete sobre diferentes abordagens do tema a partir dessa distinção.

Conforme explica a autora, a diferença que o uso da letra “c” maiúscula ou minúscula abarca aspectos particulares das culturas. A “cultura” é entendida como o conjunto de normas sociais da vida cotidiana, as quais englobam aspectos como “[...] a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores.” (KRAMS-

CH, op. cit., p. 142). Já a “Cultura” faz referência à produção do mundo letrado e os diferentes modos de expressão artística (em geral canônica) de um grupo social. A história e as instituições são também parte dessa fração dos estudos sobre cultura. Segundo a autora, as práticas pedagógicas das últimas décadas articularam essas características em sala de aula de maneiras diferentes. Ela cita os anos de 1980 como o ponto de ascensão do ensino da “cultura” em detrimento da “Cultura”, pois o ensino de línguas tem se interessado mais na “[...] pragmática intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico.” (KRAMSCH, op. cit., p. 142). Com isso, vê-se a relevância da competência cultural no processo de aquisição de línguas, podendo ser considerada um sinônimo de “competência comunicativa”.

Pourkalho e Esfandinari (2017) ressaltam que a dificuldade em se aproximar da cultura atrelada à língua alvo pode dificultar a “aculturação”, que é entendida como o processo de se adaptar a uma cultura. Assumir uma atitude defensiva para com a cultura alvo pode representar um empecilho para o aluno de línguas estrangeiras. Desse modo, discussões sobre cultura em sala de aula se mostram altamente pertinentes, pois uma compreensão abrangente sobre o tema pode expandir o entendimento dos alunos sobre fenômenos culturais, o que, por sua vez, pode ser muito benéfico para o processo de aprendizagem.

No caso da língua inglesa, não é raro ouvir de alunos comentários negativos a respeito do imperialismo britânico e americano, por exemplo. Há estudantes que sentem uma espécie de

“aversão” ou “ressentimento” pelas principais nações associadas à língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, o que pode resultar em uma atitude defensiva para com o idioma. Quando aspectos culturais em uma aula de inglês como língua estrangeira são abordados levando em consideração as noções de *World English(es)*¹, vê-se como a identidade cultural dos falantes de inglês é diluída. Em outras palavras, ela não mais pertence exclusivamente aos lugares onde é falada como língua materna. Portanto, ver o inglês sob essa ótica pode mudar a atitude de alunos que a enxergam como um símbolo do imperialismo estrangeiro. Crystal (2003) ressalta o caso de línguas que estão sendo gradualmente substituídas pelo inglês, o que, muitas vezes, gera reações negativas nos falantes nativos de um idioma que, aos poucos, está perdendo espaço para um “invasor”.

3. LÍNGUA E CULTURA: REFLEXOS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE)

A atual posição do inglês como língua franca global é um fenômeno bastante singular. Diversas línguas têm ou tiveram o título de língua franca regional, como parte da interação entre algumas comunidades específicas. No entanto, as mais recentes tecnologias da comunicação (com a telefonia e a Internet), de deslocamento (como a aviação ou os trens cada vez mais velozes) e a conseqüente globalização proporcionou uma escalada desen-

¹ Kachru et al. (2006) é mencionado por Rajagopalan (2009) ao tratar dos usos no plural (“Englishes”) para enfatizar a diversidade de formas que a língua inglesa assume no contexto atual. Outro autor mencionado por Rajagopalan (op. cit.) é Tom McArthur e o seu uso da expressão “English languages”.

freada de falantes de inglês internacionalmente, criando a ideia de uma língua franca global (e não apenas regional). Esse fenômeno é objeto de estudo de vários linguistas e as discussões em meios científicos adentraram as práticas pedagógicas do ensino do inglês como língua estrangeira, em especial em temas como pronúncia e cultura, que são particularmente influenciados pela expansão territorial da língua. Sobre o tema, Crystal (op. cit.) questiona:

How then may we summarize this complex situation? The US linguist Braj Kachru has suggested that we think of the spread of English around the world as three concentric circles, representing different ways in which the language has been acquired and is currently used.² (CRYSTAL, op. cit., p. 60)

Braj Kachru é mencionado em Crystal (op. cit.) na discussão sobre o alcance do inglês no contexto atual através da ótica proposta pelo modelo dos círculos³, o qual ajuda a sistematizar esse tema. Diante de peculiar fenômeno, surge o questionamen-

² “Como então podemos resumir essa situação complexa? O linguista americano Braj Kachru sugeriu que pensássemos na disseminação do inglês pelo mundo como três círculos concêntricos, representando diferentes maneiras pelas quais o idioma foi adquirido e atualmente é usado.” (Tradução minha)

³ Crystal (2003) menciona o modelo proposto por Kachru, o qual ilustra as diferentes maneiras como os falantes de língua inglesa adquiriram e usam o idioma, que são: “inner circle” (comporta os falantes cujo contato da língua inglesa é no papel de materna e é considerada língua principal), “outer circle” (comporta os falantes cuja relação com o inglês não é necessariamente como língua materna, mas que se apresenta como um idioma que está presente nas instituições principais e onde assume um importante papel nas interações multiculturais) e o “expanding circle” (comporta os falantes que não possuem o inglês como língua materna e nem as suas nações de origem atribuíram ao inglês algum status oficial). Crystal (op. cit.) ressalta que o modelo exposto, apesar de sua pertinência, representa uma estimativa e que as delimitações de cada círculo podem apresentar certa relatividade, em especial no que se refere ao que se entende por “falante de inglês”.

to: se a sala de aula deve ser um espaço para a familiarização dos alunos com a cultura dos interlocutores de uma língua, como essa afirmativa se configura nesse contexto? Como a sala de aula acomoda as demais culturas atreladas ao inglês? Que posição ocupa a cultura do falante nativo?

Rajagopalan (2009), quando discute a internacionalização da língua inglesa, reconhece que os esforços em pluralizar as variedades do inglês esbarram em fatores de ordem prática: afinal, qual (ou quais) variação priorizar? Para o autor, no fim das contas, a variedade padrão acaba sendo privilegiada, mesmo que entre em cena pela porta dos fundos:

For many practical purposes such as foreign language teaching, one would think it reasonable to choose one specific dialect to the relative neglect of the others. If this is the case, then what other dialect would qualify for this purpose other than one that is deemed to be central rather than peripheral? So, the standard language ideology is sneaked in, only this time through the back door.⁴ (RAJAGOPALAN, op. cit., p. 103)

O que o autor quis dizer ao falar da entrada da variedade padrão no ensino de línguas como que pela “porta dos fundos”? Talvez possua relação com o fato de que um maior número de pessoas está mais consciente do fato de que a língua inglesa não é “propriedade” apenas dos falantes do “inner circle”? Essa en-

⁴ “Para muitos propósitos práticos, como o ensino de línguas estrangeiras, seria razoável escolher um dialeto específico para a negligência relativa dos outros. Se for esse o caso, que outro dialeto se qualificaria para esse fim, além daquele que é considerado central e não periférico? Assim, a ideologia padrão da língua é introduzida sorrateiramente, só que, dessa vez, pela porta dos fundos.” (Tradução minha)

trada pela porta dos fundos significaria que a forma padrão é inserida no ensino de inglês de forma discreta e tentando passar despercebida? Talvez até constrangidamente? O comentário do autor pode gerar muitas interpretações. Mas, de qualquer forma, ele conclui que o contexto de ensino de língua inglesa é, ainda, excludente. No entanto, em livros didáticos e em documentos que regem o ensino de línguas estrangeira no Brasil⁵, por exemplo, é possível perceber algumas tentativas de incluir a diversidade de culturas e formas de pronúncia que não são necessariamente oriundas das culturas hegemônicas. O que essas diretrizes demonstram é que, mesmo que a cultura dos falantes nativos esteja no centro do debate no contexto do ensino, é urgente a necessidade de expandir as reflexões sobre o fato de que pessoas oriundas de diversas culturas serão possíveis interlocutores de nossos alunos e alunas. Logo, sua numerosa presença não pode ser diminuída, excluída ou subjugada. A iniciativa dos professores, portanto, se mostra fundamental para a construção do saber sobre as particularidades da língua inglesa, pois os materiais de apoio ou a realidade dos estudantes fora da sala de aula podem não gerar oportunidades o suficiente para um debate frutífero e esclarecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁵ Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que regem o ensino de língua estrangeira no contexto da educação básica brasileira apontam a necessidade de discussões sobre a pluralidade cultural do inglês devido ao seu *status* de língua franca. O documento demonstra esse conhecimento como essencial para despertar o senso crítico dos estudantes e fazê-los perceber que os integrantes do “inner circle” são importantes representantes dos falantes de inglês no mundo, porém, não são os únicos.

É comum ouvir falar sobre a língua inglesa como uma “língua internacional”, “língua franca,” ou então que “o mundo todo fala inglês”. Tais descrições dão a entender que existe uma compreensão, mesmo que numa certa superficialidade, de que a língua inglesa é amplamente usada não apenas por falantes nativos. Porém, quão profundas são as abordagens sobre cultura feitas em sala de aula? Até que ponto essa realidade, já parte do senso comum, ajuda os alunos a conceber as complexidades dos usos do inglês em diferentes partes do mundo? Como a crença no inglês como “língua mundial” pode colaborar para desconstruir preconceitos e formar cidadãos capazes de refletir sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais envolvidos na língua estrangeira que aprendem? Este artigo teve como objetivo apresentar algumas respostas para as indagações feitas acima, assim como buscou discutir como a presença de aspectos culturais na aula de língua inglesa assume uma proporção diferente de outras línguas devido ao seu amplo alcance.

Se o ensino de cultura em sala de aula tem o intuito de preparar os aprendizes para comunicação com interlocutores que falam inglês, como está sendo feita a consciência sobre a multiplicidade das origens desse grupo não tão coeso? Conforme ressaltou Rajagopalan (2009), em nome da praticidade, as culturas hegemônicas acabam privilegiadas nessa escolha. Além disso, de acordo com o que foi discutido sobre a relação entre linguagem e cultura, vimos que o desenvolvimento de idioma e o ambiente onde ela nasce (e também onde ocorre com maior intensidade ou onde está mais “viva”) são inseparáveis. Nesse ponto de vista,

as culturas hegemônicas estão em uma posição de imensa vantagem. No entanto, o ponto que este artigo brevemente procurou evidenciar é que deve haver espaço para as demais culturas, pois a língua inglesa é também parte das vivências e crenças de outros grupos periféricos.

Estar mais consciente sobre o inglês falado em diferentes comunidades pode ser um valioso instrumento para gerar mais motivação naqueles que se sentem inibidos ao falar inglês, muitas vezes pelo fato do medo de errar ser paralisante. O medo do erro está relacionado à ideia equivocada de que ele representa um fracasso e o receio de passar por constrangimentos ou humilhação transforma o processo de aprendizagem num desprazer. No entanto, quando os aprendizes se dão conta de que há em todo o mundo inúmeros estudantes de inglês, que também erraram e acertam ao longo da trajetória do aprendizado do idioma, é possível que se sintam mais motivados a seguir em frente e passem a fazer parte da enorme comunidade de falantes de inglês. Então, poderão um dia afirmar: “essa língua é minha também!”.

REFERÊNCIAS

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Second edition. Cambridge University Press, 2003. Disponível em: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf (Acesso em: 31 de julho de 2020)

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução: Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. Editora Cultrix, São Paulo, 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1277893/mod_forum/attachment/309034/Jakobson%20-%20Lingu%C3%ADstica%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf (Acesso em: 18 de julho de 2020).

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Tradução. In: Bakhtiniana, São Paulo, Vol.: 12 (3), pp. 134-152, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606> (Acesso em: 14 de julho de 2020)

POURKALHOR, O.; ESFANDIARI, N. **Culture in Language Learning: Background, Issues and Implications**. In: International Journal of English Language & Translation Studies. Vol.: 5, Issue: 1, pp. 23-32, 2017. Disponível em: <http://www.eltjournal.org/archive/value%20issue1/4-5-1-17.pdf> (Acesso em: 14 de julho de 2020)

RAJAGOPALAN, K. **The Identity of “World English”**. In: New Challenges in Language and Literature. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 97 - 107.

A AUTOFICÇÃO EM AULA DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE): Uma Perspectiva Intercultural

Maria Rennally Soares da Silva¹
Francisca Zuleide Duarte de Souza²

1. INTRODUÇÃO

A abordagem do texto literário (TL) em aula de Língua Estrangeira (LE) pode trazer resultados significativos para o processo de ensino/aprendizagem. Devido ao seu valor polissêmico, um universo de possibilidades se abre ao leitor, levando-o a legitimar novas significações culturais e ideológicas e favorecendo uma visão crítica e formadora, em sala de aula (BESERRA, 2013). Além disso, a partir da leitura do TL, a aquisição da *compreensão escrita* pode acontecer de modo muito mais autêntico, do que através do contato com documentos didatizados, muito comuns em livros didáticos.

1 Doutoranda, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Professora substituta de Língua Francesa no Núcleo de Línguas – UEPB – Campus V.

2 Professora efetiva vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I.

Apesar desses benefícios e de tantos outros não mencionados, trabalhar um TL em aula de Língua Estrangeira, se constitui em um desafio, que impõe mais de uma barreira a ser ultrapassada pelo aprendiz. Além da necessidade de decifrar o código linguístico estrangeiro, ele também precisará identificar e compreender as figuras de linguagem e os referenciais que podem estar ligados a elementos culturais (PINHEIRO-MARIZ, 2008), ou seja, se faz necessária uma análise intrínseca (estrutural, relativa a componentes formais) e extrínseca (relativa aos contextos socioculturais), para que o aprendiz compreenda o TL (MORAES, 2013).

Assim, o/a Professor/a de Francês como Língua Estrangeira (FLE) se pergunta: como conduzir esse processo? Não há fórmulas prontas. Há diversos caminhos que podem ser tomados, a partir da realidade do grupo de aprendizes, a partir das aptidões linguísticas, dos conhecimentos de mundo e das experiências de vida de cada estudante. O importante é que a polissemia do TL seja respeitada e, dessa forma, que haja a compreensão de que, na leitura literária, não há uma verdade unívoca, mas, diversas verdades, diversas formas de ver o mundo. E quando isso se estabelece, as trocas interculturais são efetivadas em aula de língua estrangeira.

No presente estudo bibliográfico (GIL, 2007), consoante a afirmação de Jouve (2012) a respeito da importância da validação de novos gêneros literários, temos o objetivo de situar a leitura de um texto autoficcional como facilitadora da aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira (FLE), trazendo uma proposta

de leitura da obra *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), da escritora argelina Assia Djébar (1936-2015), tendo como suporte teórico principal, os estudos sobre a autoficção de Serge Doubrovsky (1977; 1998) e de Gasparinni (2004).

A escritora, historiadora e, também, cineasta argelina Assia Djébar (1936-2015), cujo nome de registro é Fatima Zohra Imalayène, produziu obras literárias (romances, novelas, poemas, ensaios, peças de teatro e longas-metragens), adotando como tema central a emancipação feminina e a situação conflituosa da Argélia à época da colonização. Assia Djébar é tida como uma das mais influentes personalidades da literatura feminina do Magrebe, considerada porta-voz da mulher magrebina, no mundo.

Em um primeiro momento, tecemos algumas considerações teóricas relativas à autoficção, discutindo as (in)definições que permeiam esse conceito. Em seguida, apresentamos uma leitura da obra *Nulle part dans la maison de mon Père* (DJEBAR, 2007), sugerindo, por fim, uma das possíveis formas de se trabalhar essa obra, em aula de FLE, de modo a favorecer as trocas interculturais, bem como a aprendizagem da língua-alvo.

2. AUTOFICÇÃO: CAMINHOS E (IN)DEFINIÇÕES

Definido pelo estudioso e crítico literário Serge Doubrovsky (1928-2017), o termo *autoficção* causou tanto esclarecimentos, quanto desentendimentos, desde a época do seu surgimento, até os dias de hoje; talvez, devido à carência de debates teóricos sobre o tema. Os estudiosos que revisitaram Doubrovsky, trou-

xeram perspectivas diversas, na tentativa de aprimorar os estudos voltados para a escrita literária que ficcionaliza o *eu* – em alguns casos, com variações terminológicas que disputam qual o neologismo mais adequado a um texto dessa natureza. Como por exemplo, podemos citar a autosociobiografia (Annie Ernaux), a autonarração (Arnaud Schmitt), a autofabulação (Vincent Colonna), a otobiografia (Jacques Derrida), dentre outras.

Aparentemente, essa terminologia parece consistir na aglutinação dos termos autobiografia + ficção, podendo remeter à noção de romance autobiográfico. Contudo, os teóricos supracitados argumentam que há uma diferenciação entre o conceito em estudo e a autobiografia. Para compreender o conceito de autoficção e a sua evolução ao longo do tempo, se faz necessário situar as contribuições de Philippe Lejeune acerca da autobiografia, uma vez que os seus estudos foram o ponto de partida para que Serge Doubrovsky desenvolvesse o conceito de autoficção, como uma resposta ao que ele considerava lacunar, na obra de Lejeune.

Antes do surgimento dos estudos das escritas do *eu*, Roland Barthes, decreta *a morte do autor* (BARTHES, 2004) retirando-o do cerne do processo de leitura, sustentando que, em uma obra literária, a voz que se ouve é a da linguagem e não a do autor. Contudo, as reflexões de Philippe Lejeune sobre a autobiografia, trouxeram o autor de volta à cena, revalorizando o sujeito em obras narradas em primeira pessoa.

Em *O pacto autobiográfico* (1975), Lejeune introduz a noção de um contrato de veracidade e de identidade que se estabelece

entre autor, narrador e protagonista. Nessa perspectiva, a narrativa teria o compromisso de contar a vida ou um aspecto da vida ao autor, com a premissa de honrar a sua assinatura (LEJEUNE, 1975). Para ele, um *romance* não apresenta compromisso com a realidade, uma vez que assume uma postura inventiva e criativa, ao contrário do que apresenta a *autobiografia*. A partir de então, muitas discussões foram levantadas sobre a autobiografia, questionando sobre onde estaria o caráter literário de um texto que teria o compromisso de expressar registros verídicos.

Mais tarde, Lejeune (2013) revisitou os seus primeiros estudos e reformulou o conceito de autobiografia, amenizando o rigor de veracidade que o conceito encerra e concluindo que ela comporta o que foi vivido pelo autor, com autenticidade e profundidade. Ele justificou a sua postura inicial como ingênua, uma vez que, quando iniciou suas reflexões sobre a autobiografia, elas partiram do zero, pois, segundo ele, ainda não havia estudos aprofundados acerca do sujeito.

Essas reformulações não foram suficientes para Sarlo (2007, apud FAEDRICH, 2016), que se apoiou nos ideais de Derrida para criticar o pacto autobiográfico, afirmando que ele estabelece a presença de referências ilusórias, pois não ocorre uma identificação entre o *eu* real e o *eu* ficcional, além de não garantir uma relação identitária entre autor e personagem protagonista. Assim, lado a lado com o desconstrutivismo de Derrida e da crítica pós-moderna, surge o conceito de autoficção.

A terminologia *autoficção* surgiu, pela primeira vez, na contracapa da obra *Fils*, de Doubrovksy, publicada em 1977.

Contudo, entre 1970 e 1977, o escritor já mencionava esse termo, na obra *Le monstre*, que deu origem à *Fils*, publicada apenas em 2014 (FAEDRICH, 2016). Essa definição foi assim estabelecida pelo autor:

Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura, à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliteraões, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autofricção, pacientemente inamista, que espera agora compartilhar seu prazer. (DOUBROVSKY, 1977, capa³).

Dessa forma, Doubrovsky critica a autobiografia, afirmando que se trata de um texto literário ideal e rebuscado, pleno de inventividades e distante do que é *real* e sustenta que a autoficção é derivada do que foi vivido, experimentado, friccionado. Esse conceito ganhou espaço em debates na academia, especialmente na França. Contudo, ao longo de seus estudos, Doubrovsky se contradiz conceitualmente algumas vezes; ou, ao menos, demonstra revisar e aprimorar o seu conceito sobre a autoficção. Se em um primeiro momento, ele afirma que na autoficção, a matéria é autobiográfica e o estilo é ficcional, em uma segunda fase, ele assevera que, apesar da presença de referências de fatos *reais*, as histórias autoficcionais nunca aconteceram, na realidade

³ Traduzido por Anna Faedrich (FAEDRICH, 2015).

– apenas no discurso, pois toda autobiografia comporta ficção (DOUBROVSKY, 1988).

O autor equipara a autobiografia à autoficção, defendendo, ainda, a impossibilidade da autobiografia, visto que, para ele, toda autobiografia é narrada a partir de uma modelagem de lembranças; que por sua vez, não são, de modo algum, fiáveis e completas. Para ele, as lembranças são histórias que contamos a nós mesmos e que podem estar mescladas em falsas lembranças, ou em lembranças truncadas (DOUBROVSKY, 2010).

Assim, qual seria a diferença, para Doubrovsky, entre ambos? O estudioso chega à conclusão de que as autobiografias se referem ao estilo clássico dos romances de si, escritos nos séculos XVIII e XIX, plenos de um aprofundamento interior e de uma reflexão pessoal sobre a vida do próprio sujeito, que caracterizam a relação ontológica do homem moderno, consigo mesmo (DOUBROVSKY, 2014). Essa atitude clássica de autoconhecimento que ocorria através da introspecção e da escrita, para ele, tornou-se ausente da vida do homem pós-moderno, devido à mudança ocorrida no contexto sócio-histórico, à ruptura com o estruturalismo, no campo da arte, à mudança de concepção acerca do sujeito, uma vez que agora, percebe-se que ele é fragmentado, incompleto, incoerente, subjetivo (DOUBROVSKY, 2011).

Logo, em termos breves, a autobiografia seria uma obra romanesca, que tem como roteiro a vida do autor, enquanto a autoficção, consistiria em uma variante pós-moderna da autobiografia (DOUBROVSKY, 2005), uma vez que não é construída na base de uma realidade literal, mas, sim, em um construto arbitrá-

rio e literário, advindo de frações da memória, a qual apresenta o que foi vivido de forma fragmentada. A autoficção não abre espaço para uma narrativa linear e cronológica e seria, portanto, a versão contemporânea da autobiografia.

Conforme dito, diversos teóricos buscaram ampliar o conceito de autoficção, trazendo mais esclarecimentos em relação à sua conjuntura. Faedrich (2015) listou alguns deles, a saber: Gérard Genette, Vincent Colonna, Jacques Lecarme, Philippe Vilain, Philippe Gasparini, Sébastien Hubir, Arnaud Schmitt, Marie Darrieussecq, Jean-Louis Jeannelle, Claude Burgelin, Isabelle Grell, Patrick Saveau, Régine Robin, dentre outros. Neste trabalho, não temos o objetivo de apresentar um amplo percurso teórico sobre a autoficção; por isso, nos detemos a apresentar as contribuições de Philippe Gasparini (2004), estudioso francês, especialista em autobiografia e em autoficção, na qual também nos apoiamos, para embasar as reflexões do presente estudo.

Gasparini (2004) classificou as escritas de si em *autofabulação*, *autoficção* e *autobiografia/autonarração*, estabelecendo também, três categorias de ficções: *a ficcionalização inconsciente* relativa à escrita do eu, sujeita ao fluxo da memória e, em decorrência disso, é apresentada com falhas, esquecimentos e seleções de acontecimentos; *a autofabulação* que insere o autor em situações imaginárias e fantásticas, deixando claro, para o leitor, que não se trata de uma realidade literal; e, por fim, *a autoficção voluntária*, na qual a obra passa de autobiografia para ficção, mantendo a verossimilhança. (GASPARINI, 2004).

Consideramos o jogo ambíguo que se estabelece durante a leitura de uma obra que apresenta a escrita de si e concordamos com Gasparini (2004), quando ele situa a dupla possibilidade receptiva do leitor, em relação à obra literária; ou seja, o leitor se pergunta em diversos momentos, se o que lê tem natureza ficcional, ou *real*. A obra que apresentamos neste estudo possui essas características, as quais podem ser motivadoras e envolventes para o leitor e, por isso, os excertos são apresentados como uma proposta de leitura pertinente para o ensino/aprendizagem do FLE.

3. AUTOFICÇÃO EM AULA DE FLE: LENDO *NULLE PART DANS LA MAISON DE MON PÈRE*, DE ASSIA DJEBAR

Em uma entrevista concedida ao *Journal Jeune Afrique* (BARRADA, 2008), a escritora Assia Djebbar explica que escreveu o romance *Nulle part dans la maison de mon père*, para narrar um momento de turbulência em sua juventude, que a levou a tentar suicídio, após ter se sentido humilhada pelo seu noivo, em 1953. Djebbar esclarece que esse romance não representa uma autobiografia; mas, sim, que se trata de uma espécie de autoanálise, na qual ela reúne elementos da sua infância e de juventude, sem, no entanto, apresentar linearidade cronológica e fatídica das situações, ou seja, de maneira autoficcional, conforme citação:

Esse livro não é uma autobiografia, porque para mim, uma autobiografia é um acúmulo de múltiplas notações sobre

o passado, a partir das quais o escritor pode relatar o que foi a sua vida. Da minha parte, eu tirei da minha infância e da minha adolescência unicamente, elementos que me permitem compreender o sentido dessa pulsão de morte que fundou a minha vida adulta. Se trata mais de uma autoanálise. Foi isso o que aconteceu. Meu noivo havia me humilhado. Ele havia feito afirmações inapropriadas, insultantes. Eu não estava habituada a receber ordens, nem do meu pai, nem de quem quer que seja. É por isso que vivi a atitude tirânica do meu noivo como uma agressão. Então, corri como uma louca pelas ruas de Alger. Eu queria me destruir lá onde o mar encontra o céu. (DJEBAR, 2008, p. 2)⁴.

Não pretendemos tomar essas palavras da autora como parâmetro de análise. Entretanto, chamamos atenção para o entendimento da própria escritora sobre o jogo ambíguo que envolve a sua obra. Se, por um lado, ela reconhece que não se trata de uma obra autobiográfica, por outro, ela confessa que seja uma criação artística inspirada em experiências pessoais, sobretudo na situação específica de uma agressão verbal sofrida, causada pelo seu noivo.

Essa reflexão da autora é consoante as discussões teóricas apresentadas, sobre uma obra autoficcional **não apresentar**

⁴ Ce livre n'est pas une autobiographie, parce que pour moi une autobiographie est une accumulation de multiples notations sur le passé à partir desquelles l'écrivain peut relater ce que fut sa vie. Pour ma part, j'ai tiré de mon enfance et de mon adolescence uniquement les éléments qui me permettent de comprendre le sens de cette pulsion de mort qui a fondé ma vie d'adulte. Il s'agit plutôt d'une auto-analyse. Voilà ce qui s'était passé. Mon fiancé m'avait humiliée. Il avait tenu des propos déplacés, insultants. Je n'étais pas habituée à recevoir des ordres, ni de mon père ni de quiconque. C'est pourquoi j'ai vécu l'attitude tyrannique de mon fiancé comme une agression. J'ai alors couru comme une folle à travers les rues d'Alger. Je voulais m'anéantir là où la mer rencontre le ciel. (DJEBAR, 2008).

a realidade da vida do autor tal como ela é, sendo possível que uma situação real seja evocada, sem que haja fidelidade aos fatos, dando espaço para a criação imaginativa do/a autor/a.

A obra em estudo, dividida em três momentos: *parte I Fragmentos de infância*, *parte II: romper o invisível* e *parte III: Aquela que corre em direção ao mar*⁵, se constitui em uma compilação de lembranças das vivências da narradora (autodiegética) Fatima-Zohra⁶. Os termos *mémoire*, *souvenir* e *rappel*, que aparecem com frequência em quase todos os capítulos, marcam certo esforço da narradora, para resgatar lembranças “do fundo da memória” (DJEBAR, 2007, p. 258), como se pode observar nos trechos abaixo delineados:

Tabela 1: Trechos da obra *Nulle part dans la maison de mon père* (DJEBAR, 2007).

« Remonte en ma <i>mémoire</i> le <i>souvenir</i> d’une fillette de cinq ou six ans, lisant son premier livre... » (p. 19).	“Remonta à minha <i>memória</i> a <i>lembrança</i> de uma criança de cinco ou seis anos, lendo seu primeiro livro...” (p. 19).
« <i>Me remémorer</i> , même de si loin, l’évolution de ma préadolescence à cette époque de mes treize ans. (...) » (p. 195)	“ <i>Me memorar</i> , mesmo de tão longe, a evolução da minha pré-adolescência, nesta época dos meus treze anos. (...)” (p. 195).
« Secoue ta <i>mémoire</i> , fais-la s’ébrouer ! Tu as oublié ? (...) » (p. 207)	“Agite a sua <i>memória</i> , faça-a tremer! Você esqueceu? (...)” (p. 207).

⁵ Partie I: Éclats d’enfance. Partie II : Déchirer l’invisible. Partie III : Celle qui court jusqu’à la mer.

⁶ A qual possui o mesmo nome civil de Assia Djébar: Fatima-Zohra.

« Soudain, un <i>souvenir</i> d'enfance remonte (...) » (p. 213).	“De repente, uma <i>lembrança</i> de infância aparece (...)” (p. 213).
« Ma <i>mémoire</i> reconstitue les propos qu'elle tenait... (...) » (p. 224)	“A minha <i>memória</i> reconstitui o propósito que ela tinha (...)” (p. 224).
« Un après-midi se détache dans mon <i>souvenir</i> (...) » (p. 236).	“Uma tarde se destaca em minha <i>lembrança</i> (...)” (p. 236).
« J'ai gardé intact le <i>souvenir</i> de cette promenade » (p. 251).	“Guardei intacta a <i>lembrança</i> desse passeio (...)” (p. 251).
« Je ne m'en <i>souviens</i> plus... » (p. 256).	“Não me <i>lembro</i> mais... (...)” (p. 256).
« De fond de ma <i>mémoire</i> » (p. 258).	“Do fundo da minha <i>memória</i> (...)” (p. 258).
« Silhouette penchée dans le ciel de ma <i>mémoire</i> » (p. 261).	“Silhueta pendurada no céu da minha <i>memória</i> (...)” (p. 261).
« Après le <i>rappel</i> de mon adolescence... » (p. 264)	“Depois, a <i>lembrança</i> da minha adolescência (...)” (p. 264)
« ... me trompe-je dans les <i>dates</i> ? » (p. 267)	“... estou enganada com as <i>datas</i> ? (...)” (p. 267)
« Ma <i>mémoire</i> soudain rétive adopte une trajectoire... » (p. 267).	“Minha <i>memória</i> , repentinamente relutante adota uma trajetória... (...)” (p. 267).

Tabela elaborada pelas autoras deste estudo. Grifos nossos.

Neste movimento de retomada das suas lembranças, a narradora mantém uma postura de análise em relação a si mesma, às pessoas dentro e fora de casa, aos comportamentos e aos papéis que os indivíduos exercem na sociedade na qual está inserida.

Um exemplo dessa análise pode ser visto, desde o primeiro capítulo, onde ela descreve uma cena na qual, na idade de cinco ou seis anos, ela acompanha a sua mãe para sair à rua. Em seguida, ela problematiza o fato de sua mãe, de origem andaluza, agora imersa no contexto argelino, precisar sair acompanhada de uma criança, constrangida por se sentir o foco dos olhares masculinos vindos tanto do lado árabe, quanto do lado francês. Segundo o estudioso Frantz Fanon (1968), a Argélia colonial era dividida entre dois mundos – o argelino e o francês, completamente distintos e demarcados, inclusive, por extremas desigualdades sociais. Desse modo, enquanto transita entre esses dois universos culturais, Fatima confessa sentir o peso da responsabilidade que pairava sobre a sua infância: quando saía com a sua mãe, o seu papel era “escotá-la” (DJEBAR, 2007, p. 13) pelas ruas da cidade, diante dos olhares masculinos:

Os olhares dos homens – lojistas, espectadores sentados ou simples curiosos – pousam sobre nós duas (é o início de uma tarde ensolarada); eles nos reúnem. Mas se a fitam, apesar de invisível, ela é reconhecível devido aos detalhes do véu, à altura do tecido flexível nos quadris, ao seu olhar baixo ou direcionado ao mais longe possível, eu, a menina, me sinto orgulhosa, pois conduzo a minha mãe – que considero a mais bela, a mais desejada – na cidade, no mundo inteiro: os que a olham, eu sinto que eles nos julgam, que eles nos vigiam, desconfiados e cautelosos... Mais tarde, cheguei a pensar que eu poderia ter enfrentado esses observadores – por ela, por nós duas! (DJEBAR, 2007, p. 15.)

O sentimento de arrependimento de não ter enfrentado os homens que as observavam permeia essa autorreflexão, confessando que a sua escrita é uma forma de continuar enfrentando esses olhares masculinos, pelas décadas subsequentes. Essa escrita reparadora traz uma narração reflexiva, desenvolvida ora em primeira pessoa, ora em terceira, tendo o nome da narradora revelado apenas na segunda parte e, ainda, sendo mencionado uma única vez.

O jogo entre o *je* e o *elle* é frequentemente utilizado pela escrita Assia Djebar, em suas obras, o que pode ser um reflexo da dicotomia cultural que a envolve. Entre duas realidades, entre duas culturas – argelina e francesa, entre duas línguas – o árabe e o francês, entre ficção e realidade, entre um *eu* textual que conta a sua própria história e outro que parece ser expectador do que acontece consigo mesmo.

No excerto: “Debruçada sobre o muro baixo, *eu* aceno para o meu pai, com exuberância. *A menina* segura o famoso livro premiado: seu ‘prêmio de excelência’. Enfim, *seu* pai se aproxima lentamente (...), *ela* anunciou – É o *meu* prêmio!” (DJEBAR, 2007, p. 32-33. Grifos nossos), a narradora transita entre a primeira e a terceira pessoa. Quando a narração está em primeira pessoa, os acontecimentos são detalhados, ou descritos, como uma forma de revisitar as lembranças evocadas; e quando a voz transita para a terceira pessoa, se inicia uma análise do fato narrado, dando a impressão de que ela precisa afastar-se da cena, para compreendê-la e analisá-la.

Isso ocorre, também, logo após o excerto supracitado, quando o seu pai esboça um sorriso irônico ao ver o livro que a filha está segurando. A narradora desenvolve uma análise dessa reação do seu pai, mostrando que, na época do acontecimento, foi impossível compreender o riso irônico, mas, que no tempo presente, traçando todo um percurso de acontecimentos, ela chega à conclusão de que, por se tratar de uma biografia de um general francês, o seu pai, que era totalmente contra o regime colonialista, sorriu de forma irônica, preferindo não explicar para a filha, ainda criança, o que representava a leitura de tal obra.

Assim, com a narração em terceira pessoa, o *eu* textual fala, no presente, olhando para o *eu* do passado, como se falasse sobre outra pessoa; mas, muitas vezes, os dois *eus* se confundem e, por isso, é possível afirmar que se trata da voz da mesma personagem, narrada em tempos distintos – passado e presente.

Outro aspecto interessante que se observa na obra é que, por vezes, a narradora confessa o seu ofício de escritora, desenvolvendo uma autorreflexão sobre a criação de novas personagens, bem como sobre o processo de escrita de suas memórias, como se observa nos excertos:

A. Mais um pouco e *a transformaria em uma heroína de um romance ocidental*. (DJE BAR, 2007, p. 198).

B. “*Eu interrompo essa narrativa (...) para introduzir uma personagem – suponhamos, por que não, de ficção... (...). Eu lhe invento um nome, digamos, um nome de uma vamp oriental, por exemplo, Mounira (que quer dizer ‘aquela que deseja’).*” (DJE BAR, 2007, p. 231).

C. Será que é realmente a minha memória que reconstituiu? Será que, tanto tempo depois, *eu construo uma ficção*, apesar de mim? (DJE BAR, 2007, p. 247).

D. Desde então, tudo me vem: o verão dos meus quinze anos, sem dúvida, ou estou enganada com as datas? Pouco importa: eu me contento de seguir o ritmo das reminiscências, caindo em cascatas no céu em fluxos multicoloridos e contrastantes. *Não se trata, aqui de autobiografia: Ou seja, de um desenvolvimento cronológico de fatos ordenados! Escrever, reviver por flashes*, para aproximar qual ponto de ruptura, qual ponto de partida ou, na falta disso, qual fracasso? (...) Obscuro a mim mesma, durante essa última etapa, mesmo se eu ficasse “nua”, sem véu diante dos espelhos do mundo. (DJE BAR, 2007, p. 267)

No excerto A, a narradora se refere a Jacqueline, a sua colega de dormitório no internato argelino no qual estuda. Essa colega apresenta um comportamento transgressor, em relação às interdições islâmicas e se torna, para Fatima, uma referência de emancipação feminina. Por isso a sua admiração e desejo de torná-la uma personagem de uma de suas obras literárias que teria, conforme a citação, características de um romance ocidental, uma vez que, para ela, o ocidente representa um espaço de liberdade, onde ela seria capaz de, assim como sua colega Jacqueline, fazer as suas próprias escolhas. Contudo, toda expressão de liberdade de Jacqueline, era feita às escondidas de sua família, para evitar que fosse banida desse espaço social.

No excerto B ela confessa escolher o nome de Mounira, uma personagem-chave que participa da cena que constitui o clímax da obra. Se trata do momento no qual Fatima se sente

traída e humilhada pelo seu noivo, o qual está cedendo ao jogo de sedução de Mounira. A partir desse momento, se inicia uma autorreflexão em torno do desejo de inexistência e de suicídio. Fatima se joga na frente de um bonde elétrico. Essa cena também aparece em outro romance da escritora Assia Djebar, intitulado *L'amour, la Fantasia* (1985).

As reflexões metaficcionalis também aparecem nos excertos C e D, nos quais é possível compreender que a narradora fala sobre o seu processo de escrita e, inclusive, deixa claro que não está escrevendo uma autobiografia, apresentando fatos narrados em ordem cronológica, mas que escreve a partir de *flashs*. O que nos permite entender que há, de fato, certo teor do vivido, do que foi experimentado na vida da autora, que em determinados momentos, se alinha com a narradora e mostra que ali ela está projetada; contudo, a matéria do que foi vivido, se transformou em ficção, sem a imposição de limites para o princípio criativo da obra.

A partir da análise dos aspectos destacados, propomos que a obra *Nulle part dans la maison de mon Père* (DJEBAR, 2007) seja trabalhada em aula de FLE, não de modo aleatório. Por se tratar de um romance de mais de quatrocentas páginas, se torna inviável que a leitura propriamente dita, aconteça em sala de aula. Assim, sugerimos o modelo de abordagem utilizado por Silva (2017), no qual, em um primeiro momento, o/a Professor/a introduz a obra que será trabalhada, a partir de uma contextualização sócio-histórica, desenvolvendo uma discussão sobre o lugar da literatura em diferentes sociedades. No caso da obra em

questão, seria interessante situar os aprendizes a respeito do contexto argelino, em relação à Argélia colonial e pós-colonial. Também seria interessante falar sobre as (in)definições do romance autoficcional, uma vez que os alunos terão contato com um texto desse gênero.

Em um segundo momento, após a sensibilização dos leitores às temáticas que serão trabalhadas, é possível definir um diário de *meta de leitura*, que sugere uma determinada quantidade de leitura de páginas, por semana. Como a obra em estudo é dividida em três partes, o/a Professor/a de FLE pode realizar discussões, sempre ao término da leitura de cada parte.

As temáticas trabalhadas na obra em estudo podem ser diversas: desde o papel da mulher nas sociedades islâmicas, à temática do suicídio, do casamento arranjado, da emancipação feminina, da colonização francesa na Argélia, da importância da memória ancestral, da importância da escrita da autoficção, dentre outros temas. A abordagem pode culminar com um debate que solicite, dos alunos, a expressão de suas opiniões em relação aos temas abordados na obra, encerrando com a produção escrita de um texto autoficcional, que não precisa, necessariamente, ser tão longo quanto o romance lido. Desse modo, é possível que sejam trabalhadas as quatro habilidades de aprendizagem mencionadas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2011), a saber: a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser escritora de autoficção no Magrebe, é uma dupla transgressão. A mulher magrebina que segue uma carreira profissional, ultrapassando os muros do seu lar e, ainda, escrevendo sobre si mesma, contraria a normatividade cultural. Ela descortina os tabus que escondem a sua existência, uma vez que está imersa em um contexto cultural no qual é determinado que a mulher deve cuidar da casa e da educação dos filhos, mantendo escondidos tanto o seu corpo quanto a sua subjetividade.

Escrevendo na língua do colonizador – francês – e, aceitando que esta é uma contradição presente e necessária em sua obra (para se fazer ouvir além-fronteiras), Assia Djebar denuncia os abusos cometidos contra as mulheres magrebins e as liberta, através da sua escrita reparadora, dando-lhes a liberdade de viver as suas subjetividades, sendo livres para escolherem o que quiserem para as suas vidas – ao menos, no contexto ficcional.

Em algumas de suas obras, incluindo a obra em estudo *Nulle part dans la maison de mon Père* (2007) a narradora-protagonista apresenta o nome de registro da autora (Fatima-Zohra) e, também, há outras marcas presentes na sua ficção, que se alinham à vida pessoal da autora, como algumas datas, os nomes de alguns familiares e alguns acontecimentos (a migração da Argélia para Paris, a agressão verbal por parte do seu noivo, a tentativa de suicídio etc.).

Para alguns estudiosos, as obras de Assia Djebar são consideradas autobiográficas. Para outros, se trata de um projeto

autobiográfico que falhou em seu propósito e que assim, se transformou em autoficção. De modo particular, acreditamos que essa indefinição do gênero literário considerada problemática na obra da escritora em estudo, pode ser melhor compreendida, se vista à luz dos estudos de Gasparinni (2004), como uma autoficção voluntária. Assim, compreendemos que o romance em estudo não se trata de um relato fiel sobre a vida da autora, ou seja, não se trata de uma autobiografia; mas, sim, acreditamos que haja uma mescla de situações reais e ficcionais.

Sugerimos uma abordagem do texto literário em aula de FLE já aplicada em um determinado contexto (SILVA, 2017), contudo, acreditamos que não haja fórmulas prontas para esse tipo de abordagem, uma vez que ela deverá variar, a depender da realidade de cada turma de aprendizes, bem como das aptidões de cada aluno. Ou seja, nós apresentamos uma sugestão, mas, podem ser aplicadas diversas outras, sem o engessamento da abordagem do TL em aula de língua francesa.

A partir da leitura da obra em estudo, das discussões e análises, será possível introduzir o aprendiz de FLE no contexto da Argélia, país africano que foi colonizado pela França, fazendo-o conhecer tanto a realidade colonial quando pós-colonial, a partir da ótica de uma mulher, que denunciou, em suas obras, a situação de subordinação do seu país, e das mulheres que nele habitam. É possível, inclusive, traçar um paralelo entre a realidade argelina e a brasileira, favorecendo, assim, as trocas interculturais em aula de FLE. Salientamos, portanto, que o TL não deve ser abordado como pretexto para se estudar gramática, mas, sim,

como uma forma de imersão intercultural, visando uma perspectiva que contemple a alteridade e o respeito ao que é diferente, em aula de FLE.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BESERRA, I. A. S. Sobre o texto literário nas aulas de língua espanhola. In: PINHEIRO-MARIZ, J. *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

DJEBAR, A. « Assia Djébar ». [Entrevista concedida a] Hamid Barrada et Ti. *Journal Jeune Afrique*. Disponível em: <http://www.jeuneafrique.com/57084/archives-thematique/assia-djébar/>, 31 de março de 2008. Acesso em: 15 de julho de 2020.

DJEBAR, A. *Nulle part dans la maison de mon père*. Paris: Fayard, 2007.

DOUBROVSKY, S. *Autobiographies: de Corneille à Sartre*. Collection Perspectives Critiques. Paris: PUF, 1988.

DOUBROVSKY, S. *Fils: roman*. Paris: Éditions Galilée, 1977.

DOUBROVSKY, S. L'autofiction selon Doubrovsky. In: VILAIN, P. *Défense de Nacisse*. Paris: Grasset, 2005.

FAEDRICH, A. Autoficção: um percurso teórico. *Revista criação e crítica*. São Paulo: USP, n. 17, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/120842>. Acesso em: 14 de julho de 2020.

FANON, F. O. *Os Condenados da Terra* (1961). Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GASPARINI, P. *Est-il je? Roman autobiographique et autofiction*. Paris: Seuil, 2004

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, V. M. C. A literatura nos estudos de compreensão e expressão oral no ensino do Francês Língua Estrangeira. In: PINHEIRO-MARIZ, J. *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

JOUBE, V. Da arte da Literatura. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). *Revista Eutomia* - revista online de literatura e linguística.

SILVA, M. R. S. *L'amour, la Fantasia, de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina*. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SOBRE O MODELO DO MONITOR E A ABORDAGEM NATURAL E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Secundino Vigón Artos (UFCG)

INTRODUÇÃO AO MODELO DO MONITOR

A primeira tentativa que se realiza para estabelecer um modelo de aquisição de línguas estrangeiras, dentro do quadro mentalista, é de autoria de Krashen (1977, 1981, 1985), com o conhecido Modelo do Monitor. Nele se vai conceber a aquisição como um processo de evolução mental, pessoal e interior em que os aprendizes não necessariamente precisam produzir textos orais ou escritos para poderem aprender, uma vez que a aprendizagem vai surgir automaticamente no momento em que os estudantes entram em contato a escuta ou a leitura e começam a compreender a língua meta. Este modelo considera cinco hipóteses centrais que explicaremos, com maior detalhe, a seguir.

1.1 Hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem

Para Krashen vai ser de extrema importância estabelecer a distinção entre aquisição e aprendizagem e apoiará esta dis-

tinção na diferença entre o inconsciente e o consciente. Para ele, a aquisição de uma língua estrangeira consiste no conjunto de processos de caráter natural e inconsciente mediante os quais o aprendiz desenvolve, da mesma forma que o faria uma criança no processo de aquisição da sua língua materna, a competência para a comunicação. Na sua proposta, a produção de uma língua é baseada na aquisição, dado que ele assume a existência de uma dotação genética especificada para a linguagem, a qual continua disponível para qualquer falante, ainda que seja através da competência linguística da sua língua materna.

Desse modo, Krashen considera que qualquer adulto ainda conta com os princípios universais da gramática nuclear da língua objeto, quer dizer, que o falante quando se vai confrontar com os dados da nova língua, ele já conhece muita coisa do funcionamento dessa língua, de forma inconsciente. Por exemplo, ele já sabe que a nova língua serve para referir-se a objetos, situações, séries, relações, conceitos e que essa referência se realiza mediante substantivos. Saberá, também, que quando precise referir-se a estados, ações, processos, deverá utilizar verbos, ou, ainda, conhecerá estruturas mais complexas, como, por exemplo, quais são as relações de dependência estrutural que são subjacentes a todos os sintagmas, ou a dupla articulação das línguas organizadas mediante um algoritmo que permite gerar uma quantidade infinita de mensagens. Contudo, parece óbvio que um falante não se pode comunicar em uma língua estrangeira se ele não conhece o léxico, isto é, aqueles segmentos de tal maneira associados a um significado, pelo que o conhecimento do léxico vai ser de grande importância na sua proposta.

Ainda, em 1985, Krashen determina que existem duas maneiras independentes de entender como se desenvolve o processo em L2 (segundas línguas): a aquisição e a aprendizagem. Por um lado, o processo de aquisição de uma L2 se assemelha ao de um aprendiz que está em contato com outra cultura e língua, estando geograficamente na região onde a língua é falada como língua nativa, ou onde a língua é adquirida e absorvida de maneira inconsciente. Por outro, a aprendizagem refere-se ao conjunto de processos conscientes no quadro de um ensino formal, em que há orientação, explicações e se corrigem os erros. Todo esse processo permite ao aluno atingir o conhecimento explícito das regras gramaticais e de uso linguístico da língua estrangeira, assim como a capacidade de exprimir verbalmente esse conhecimento.

Sendo assim, podemos considerar a aprendizagem como um processo guiado e orientado, assemelhando-se a um aprendiz em uma sala de aula aprendendo o uso formal de um idioma. A aprendizagem seria caracterizada pelo uso consciente da língua e, por sua vez, se apoiaria no aprendizado de regras e estruturas acerca do funcionamento do idioma. Da mesma forma, na língua estrangeira também haverá alguns fonemas e algumas regras gramaticais que sejam diferentes àquelas que encontramos na língua materna as quais impossibilitarão tanto interpretar como expressar-se nessa língua estrangeira. Todo esse conhecimento novo deve ser aprendido mediante um processo de desenvolvimento diferente àquele que teve lugar na aquisição da língua materna por parte da criança. Segundo Krashen, é

esse novo conhecimento o que se aprende. Seria o conhecimento consciente. Dessa forma, podemos falar de conhecimento controlado pelas regras do sistema fonológico, gramatical ou lexical.

Sendo assim, Krashen aborda dois tipos de sistemas: o adquirido e o aprendido. Por um lado, teríamos o sistema adquirido, dentro do qual estaria o conhecimento que os falantes de uma língua estrangeira atingem aplicando as mesmas habilidades de aprendizagem linguística que usam as crianças na aquisição da língua materna. Por outro lado, estaria o sistema aprendido em que se inclui o conhecimento consciente que resulta de uma aprendizagem formal e explícita, geralmente, mediada por um processo de ensino, de correção e de estudo.

A HIPÓTESE DO MONITOR

Esta hipótese parte da distinção entre os processos de aquisição e aprendizagem e postula que o conhecimento linguístico e gramatical que resulta de um ensino formal apenas desempenha a função de guia e corretor dos enunciados formulados, isto é, defende que as regras aprendidas conscientemente têm função de monitoramento. Desse modo, a aprendizagem não teria efeito sobre a aquisição; serviria apenas como um fiscal ou como um monitor das produções linguísticas do aprendiz. A hipótese do monitor reforça que nossa habilidade para produzir enunciados em uma língua estrangeira seria fruto de um conhecimento inconsciente e que o conhecimento consciente teria apenas a função o monitoramento.

Sendo assim, o conhecimento consciente das regras desenvolvido a partir da aprendizagem constitui o monitor, isto é, o controle, a vigilância consciente do falante que vai permitir-lhe retificar ou corrigir as suas produções, sempre que se estabeleçam as circunstâncias necessárias para que possa funcionar, dito monitor. Segundo esta hipótese o bom funcionamento do monitor depende de três condições: 1) A produção deve estar mais focalizada na forma que no conteúdo. O estudante deve centrar a sua atenção na forma ou na correção, isto é, deve manter a ênfase na correção da produção linguística ou o foco na forma; 2) O estudante deve conhecer a regra gramatical. O conhecimento das regras, é essencial para poder aplicá-la. Conhecer os componentes estruturais que permeiam um idioma é de fundamental importância para o exercício do monitor; 3) O estudante deve dispor de tempo suficiente. O tempo que precisa o aprendiz para seleccionar e aplicar uma regra aprendida vai ser outro fator determinante, pois ele vai precisar de tempo para pensar nas regras e poder usá-las de modo coerente. Se estas três condições são favoráveis, poderíamos ativar a autocorreção quando se faz uso consciente ou inconsciente do conhecimento geral que se tem sobre a língua. Esse conhecimento consciente serve para editar, isto é, para fazer as devidas correções antes de produzir a versão definitiva seja ela oral ou escrita. Também, esse monitoramento pode ser realizado a partir de juízos intuitivos, aplicando o sistema adquirido. Da mesma forma que fazem os falantes nativos, podemos realizar uma pausa e perguntar-nos como fica melhor para ajudar-nos a escolher entre duas possibilidades.

Segundo esta hipótese, a aquisição ou o conhecimento adquirido é o que faz possível o início das produções, tanto orais como escritas, em língua estrangeira e, por sua vez, seria o responsável pela fluidez, enquanto que aprendizagem pode funcionar, apenas, como monitor, na planificação e correção de uma produção.

1,1 A hipótese da ordem natural

Esta hipótese foi inspirada nas conclusões de Corder (1967), nas quais se defende que adquirimos as regras de uma língua em uma ordem previsível, que não depende da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula. Segundo esta hipótese existe uma ordem de aquisição das estruturas gramaticais que pode ser previsível, já que o estudante adquire formas, regras e outros elementos linguísticos em uma ordem determinada, da mesma forma que faz uma criança quando adquire a língua materna, mas não quer dizer que na mesma sequência. Na aquisição da língua materna algumas estruturas ou morfemas gramaticais são assimilados com maior rapidez que outros. Isto também acontece na aquisição de segundas línguas. Dessa forma, muitos dos erros que acontecem durante o processo de aquisição de línguas estrangeiras são similares em todos os alunos, independentemente da língua materna ou do programa de ensino selecionado, pelo que se deduz que existem processos naturais de desenvolvimento semelhantes.

Aqui Krashen vai propor que existe uma ordem natural na aquisição de determinadas estruturas, independentemente,

de qual seja a língua materna dos que adquirem a língua estrangeira. Segundo ele adquirimos as regras de uma língua em uma maneira previsível e a ordem de aquisição da Língua Materna é a mesma da sequência adquirida na língua estrangeira. Mas esta ordem natural previsível se dá apenas quando a aquisição da língua estrangeira tem lugar em um contexto natural e não quando se realiza através da aprendizagem formal em contexto institucional. Para ele, a ordem de aquisição de morfemas da Língua estrangeira não é a mesma para a Língua materna no contexto de aprendizagem. Sendo assim, é importante ressaltar que a ordem de aquisição não equivale à ordem de ensino e que a aquisição não dependerá dos dados externos, das amostras de língua às quais o estudante esteja exposto, nem da instrução que receba dos especialistas

1;2 A hipótese do input

A hipótese do input afeta apenas aos processos e resultados da aquisição. Segundo esta hipótese apenas seria possível adquirir uma língua estrangeira quando seja possível compreender o *input* que contenha elementos ou estruturas linguísticas ligeiramente superiores a seu nível de competência atual. A única forma de adquirir uma língua é a partir da exposição ao *input* compreensível. Esse input seria compreensível graças à informação fornecida: pelo contexto, pela situação, pelos fatores extralinguísticos e pelo conhecimento do mundo. Para que exista a aquisição de uma língua estrangeira é imprescindível atender à

qualidade desse *input*, ou seja, à qualidade de dados de entrada aos quais aquele que adquire a língua estrangeira está exposto.

Essas amostras de língua devem ser interessantes, compreensíveis e não sequenciadas gramaticalmente. Podemos adquirir mais língua ou mais conhecimento implícito inconsciente de uma língua estrangeira quando esses dados de entrada são compreensíveis, isto é, quando estamos expostos a uns dados que contenham umas estruturas que sejam um pouco mais difíceis ou que vão além do nosso nível de competência.

Para isto, Krashen estabelece a fórmula “i+1”, através da qual explica que os dados devem ser compreensíveis através do uso em contexto, do conhecimento do mundo que o falante possui e de outras habilidades extralinguísticas, pelo que deve conter elementos linguísticos ligeiramente superiores («+ 1») ao nível atual do aprendiz. Segundo essa hipótese, os falantes que adquirem uma língua estrangeira se concentram no significado, mas, ao mesmo tempo, também adquirem as estruturas gramaticais. Os dados de entrada não devem ser deliberadamente manipulados. A correção da fala surgirá espontaneamente com o tempo, pelo que se deveria insistir, inicialmente, nas correções, a fim de evitar frustrações.

Quando se cumpra a condição “i+1”, as estruturas desconhecidas serão entendidas graças ao contexto linguístico e extralinguístico, ao conhecimento linguístico previamente adquirido, ao conhecimento do mundo e a partir de imagens, traduções ou explicações. A fluidez na atuação linguística não se pode ensinar pois ela que surge de maneira natural no estudante,

após ter desenvolvido plenamente a sua competência através da apropriação de dados (*intake*).

1.3 A hipótese do filtro afetivo

Segundo esta hipótese a atitude do estudante, assim como os seus sentimentos, o seu estado anímico e outros fatores emotivos, podem influenciar positiva ou negativamente nos processos tanto de aquisição como de aprendizagem. Esta atitude que se manifesta como filtro afetivo pode possibilitar, impedir ou bloquear a entrada de dados. Dessa forma podemos considerar o filtro afetivo como se fosse um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o *input* adquirido compreensível. Existem quatro fatores que, de certo modo, favorecem esse bloqueio: ansiedade, desmotivação, falta de autoconfiança e insegurança.

Para que a aquisição tenha lugar e funcionem os dados de entrada compreensíveis, isto é, para que a fórmula “*i+1*” tenha efeito, é necessário que as condições afetivas sejam ótimas. É importante que quem estiver adquirindo a língua estrangeira cumpra três condições: 1) que esteja fortemente motivado; 2) que tenha confiança e segurança em si próprio; e 3) que não esteja ansioso. Quando não se cumprem essas condições, os estudantes se encontram à defensiva. Se o filtro afetivo está elevado, os dados de entrada não funcionam. Sendo assim, o filtro estará alto se o falante estiver ansioso, desmotivado ou com outros sintomas que interfiram negativamente no recebimento de *inputs* durante o processo de aquisição. Os estudantes com um filtro afetivo

baixo distinguem-se dos que o têm mais elevado porque estes últimos procuraram e recebem mais quantidade de *input*, relacionam-se com os seus interlocutores com maior confiança, se mostram mais receptivos e agem com menor nível de ansiedade. Podemos deduzir que, apenas quando o filtro é baixo ou fraco, o *input* consegue acessar ao mecanismo de aquisição da linguagem e pode chegar a converter-se em competência adquirida.

2. A ABORDAGEM NATURAL

Com base nessas cinco hipóteses, Krashen e Terrell (1983) formularam uma proposta de trabalho em sala de aula denominada “Abordagem Natural”, que será apresentado também neste artigo como mais uma opção a ter em conta nas aulas de metodologias de línguas estrangeiras, apesar de que sabemos que o modelo do monitor apresenta algumas fragilidades que a prática pedagógica já evidenciou, pois os falantes focalizam sua atenção alternada ou simultaneamente no conteúdo das mensagens e nas formas linguísticas utilizadas, o que contradiz a nítida divisão entre aquisição (processo inconsciente, focado em significado) e aprendizagem (processo consciente, centrado nas formas).

Contudo, a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem serve de base teórica para a abordagem natural, proposta metodológica de S. Krashen (1983). Esta proposta já foi apresentada por T. Terrell em 1977, com base na sua experiência como professor de espanhol na Califórnia. T. Terrell e S. Krashen publicaram em 1983 “The Natural Approach”, um livro que con-

tém uma parte teórica com os princípios e teorias sobre a aquisição de segundas línguas e outra parte prática com as técnicas e procedimentos em sala de aula propostos por essa abordagem. A Abordagem Natural é uma proposta de ensino de idiomas que incorpora os princípios naturalistas identificados em estudos sobre a aquisição de segundas línguas. A aprendizagem é aumentada através do uso da língua-alvo em situações comunicativas, cumprindo dois princípios: nunca se recorre ao primeiro idioma e nunca se realiza uma análise gramatical.

Essa abordagem atribui uma importância especial ao entendimento e à comunicação do significado das declarações e promove a criação de um ambiente de aprendizado apropriado na sala de aula, para que a aquisição de um segundo idioma possa ocorrer satisfatoriamente. A Abordagem Natural atribui à comunicação a função mais importante da linguagem. Consequentemente, estabelecem-se os seguintes requisitos: a concentração no ensino de habilidades de comunicação; tornar o significado o centro das atenções; acentuar a importância do vocabulário; transferir a gramática para um nível secundário; e considerar que o léxico é considerado fundamental na construção e interpretação de sentenças.

As técnicas recomendadas por T. Terrell e S. Krashen são emprestadas de outros métodos e adaptadas aos princípios da Abordagem Natural. O valor agregado a essas técnicas conhecidas implica o seu uso em um esquema teórico focado em fornecer uma entrada compreensível e criar um ambiente de aula motivador que facilite o entendimento, reduza a ansiedade do

aluno e melhore a autoconfiança. Como a sua teoria da aprendizagem baseia-se nas cinco hipóteses fornece ao aluno a maior quantidade possível de *input* compreensível, por isso a proposta consiste em realizar atividades de compreensão oral e escrita em sala de aula com a ajuda de figuras, desenhos e materiais autênticos, concentrando a atenção dos alunos no significado, e não na forma, a fim de reduzir o filtro afetivo. Desse modo, os alunos produzem respostas ou mensagens no idioma de destino quando se sentem preparados para isso. A responsabilidade dos alunos consiste em fornecer informações sobre suas necessidades e objetivos, para que as atividades de aquisição sejam adaptadas a eles; aprender e usar técnicas de controle de conversação para regular a entrada; decidir quando começar a produzir no idioma de destino; e combinar com o professor quanto tempo será dedicado às diferentes atividades de aprendizagem. Sendo assim, o papel dos alunos muda de acordo com seu estágio de desenvolvimento linguístico, as suas decisões sobre quando falar, o que dizer e quais expressões linguísticas usar serão importantes.

Podemos resumir os princípios da abordagem natural em cinco princípios: 1) o objetivo seria o de criar a competência comunicativa e não a perfeição gramatical; 2) no início da aula, dá-se ênfase à audição. O professor apresenta aos alunos uma variedade de *input* compreensível. Este *input* é um nível acima da competência comunicativa dos alunos; 3) a produção da fala, como resposta à audição, desenvolve-se segundo várias etapas. No início do processo de aquisição da língua, os alunos falam sem correção gramatical. Lentamente, devido à recepção e pro-

dução adicional, a sua capacidade de comunicação verbal melhora. Na aula, os erros gramaticais que não afetam o processo comunicativo nem são corrigidos; 4) as atividades que realçam o processo de aquisição da linguagem são o objetivo principal da aula, desse modo os exercícios gramaticais não são a prioridade; e 5) A noção de filtro afetivo é particularmente útil. A intenção é manter este filtro o mais baixo possível, para obter melhores resultados.

A Abordagem Natural exige que o professor tenha um papel central que em outros métodos comunicativos, dado que o professor desempenhará também uma função fundamental. Por um lado, deverá facilitar a principal fonte de *input* compreensível no idioma de destino, para o qual deve gerar um fluxo constante de informações de entrada linguística e fornecer uma ampla variedade de suportes extralinguísticos que facilitem a interpretação. Por outro, deverá criar um ambiente de classe interessante e descontraído, que garanta um filtro afetivo baixo para a aprendizagem, e ser responsável por selecionar e organizar atividades variadas adaptadas aos conteúdos e contextos, escolhendo o material mais adequado às necessidades e interesses dos alunos.

3. CONCLUSÕES

Como conclusão podemos dizer que ainda hoje vemos a viabilidade e a necessidade de ter em conta o Modelo do Monitor de Krashen, dentro das teorias de aquisição de línguas estrangeiras, já que ele apresenta que aquisição e aprendizagem são

dois modos diferentes que os adultos usam para desenvolver a competência em uma língua estrangeira. A aquisição é similar ao processo que usam as crianças quando adquirem a sua língua materna. A aprendizagem é conhecimento consciente das regras da língua.

Se entendemos a aquisição como o processo que inicia as produções na língua estrangeira, a aprendizagem pode funcionar somente como um monitor ou controlador das produções em língua estrangeira, sempre que se deem as condições necessárias para o seu funcionamento. Por um lado, a aquisição terá lugar em contextos naturais e poderá ser prevista uma ordem de aquisição universal de alguns rasgos gramaticais. Por outro, para que se dê a aquisição, o *input* deve reunir determinadas características (“i+1”): deve ser acessível e rico em informação referencial e o principal papel da instrução será o de apresentar *input* compreensível.

A maior contribuição da Abordagem Natural não está nas técnicas que utiliza, mas no uso que faz delas em atividades práticas focadas mais em compreensão e significado do que na produção de sentenças e frases gramaticalmente corretas. Essa proposta coloca mais ênfase na exposição ao idioma do que na sua prática e dá uma importância especial à preparação emocional para a aprendizagem. Somos conscientes também de que, embora nenhum pesquisador hoje negue a importância essencial que o *input* compreensível desempenha na aprendizagem de línguas, a experiência em sala de aula mostrou que o *input* por si só, sem ser acompanhado por atividades de produção de linguagem, é

claramente insuficiente na formação de falantes competentes nas quatro habilidades, mas com este artigo pretendemos defender a impotência também desse *input* compreensível, muitas vezes esquecido a partir de algumas propostas atuais do comunicativismo.

4. REFERÊNCIAS

BARALO, M. La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros. 1999.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 45, n. 1, 2011.

KRASHEN, S. D. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En J. Muñoz Licerias. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, Colección Lingüística y Conocimiento, n. 14., 1992.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

LIMA, D. R. de L. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. *Anais do I Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, São Cristóvão, SE, v.1, 2011.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

GAMIFICAÇÃO: propostas didáticas de ensino-aprendizagem em língua inglesa

José Augusto de Oliveira Neto

(UEPB – Campus V)

Kariny Dias de Oliveira²

(UEPB – Campus V)

1. INTRODUÇÃO

Estudar a Língua Inglesa no Brasil configura-se como algo essencial que possibilita ao aprendiz a agir diante a sociedade de forma a oportunizar que ascendam várias oportunidades, seja no campo laboral ou no campo intelectual e de interação social. Nada mais justo que poder pensar nesse processo de ensino de forma descontraída. A Gamificação caracteriza-se pela utilização das estratégias e métodos aplicados aos jogos com o intuito de apresentar um aperfeiçoamento dentro do campo de ensino que seja pensado para o aprendizado de determinados conteúdos educacionais de forma contextualizada e dinâmica. Nesta investigação pretendemos apresentar a gamificação como uma estratégia de aprendizagem ativa para ser pensada dentro do processo de ensino-aprendizado de Língua Inglesa (LI), para

tanto, serão expostas duas possibilidades didáticas que contemplem essa forma metodológica de ensinar e aprender. As propostas que serão apresentadas nesse trabalho podem ser idealizadas por professores em diferentes níveis da língua e por aprendizes dessa Segunda Língua (L2) estudada.

Com a intenção de oferecer uma sustentabilidade teórica a esse trabalho, nos apoiamos nas investigações de vários expertos dentro da área que envolve o processo de Gamificação, como por exemplo: Almeida (1995), Hayddt (2006), Huizinga (2000), Kapp (2012), Mayrink (2003), entre outros. É importante destacarmos que os dados apresentados nessa investigação tem a pretensão de auxiliar a professores em formação de língua inglesa ou ainda profissionais que já atuam na área a algum tempo no que diz respeito a como podem esses profissionais e futuros profissionais refletirem o ensino a partir da perspectiva a qual apresentamos nessas entrelinhas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Jogo: Breve conceito introdutório da terminologia

Os jogos surgiram na antiguidade a partir da necessidade de ensinar as crianças questões, como: caçar, pescar e brigarem. Com essa informação percebemos que os jogos estão correlacionados diretamente com a forma de agir e pensar de um povo, o que nos permite inferir que fazem parte da cultura de um povo e se língua também é cultura, podemos observar uma relação

muito forte nesse processo entre: jogo, cultura e ensino de língua. Corroborando com os preceitos ideológicos de HUIZINGA (2000), tanto na Grécia antiga como em todas as partes o elemento lúdico esteve presente desde o início daquela civilização.

Grandes filósofos, a exemplo de Platão, afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sendo estes jogos aplicados pelo docente ou pela pessoa incubida de transmitir dado conhecimento. Deichamos claro, que Platão era contra os jogos pensados para pura competição, e ainda afirmava que muitas vezes os jogos eram usados de forma errônea pelo Estado e por muitas vezes causavam danos a educação dos aprendizes.

Pensando em um panorama histórico referente a ascensão dos jogos atrelados ao ensino-aprendizado, passamos para o período que envolve o cristianismo, onde os jogos passaram a serem vistos como uma prática profana e imorais, não possuindo nenhum significado ou utilização, apenas depois de alguns séculos os humanistas perceberam que os jogos tinham um poder educativo e a prática da utilização dos jogos com a finalidade de educar ressurge com a ajuda dos Jesuítas inclusive, que no processo de catequização do povo indígena adota algumas práticas voltadas para a transmissão de dados conhecimentos religiosos entre outras questões.

Os jesuítas editaram em latim tratados de ginastica que fornecia regras dos jogos recomendados e passaram a ampliar nos colégios a dança, a comédia, os jogos de azar,

transformados em práticas educativas para aprendizagem da ortografia e da gramática. (ALMEIDA, 1995 p.17).

MAYRINK (2003), ao refletir sobre a utilizações dos jogos dentro do ensino de línguas estrangeiras aponta-nos algumas questões relevantes, como por exemplo o fato de o jogo não ser pensado unicamente como artifício que vislumbre uma mera diversão, mas como uma forma metodológica de ampliar o vocabulário da língua alvo estudada, assim como também poder priorizar outros assuntos gramaticais e culturais. Ainda corroborando com a ideia do autor, compreendemos o jogo como uma ferramenta auxiliar dentro do processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira(LE), aumentando de forma significativa a motivação do aprendiz por aprender certas estruturas da língua estudada. Por tanto, fica-nos claro que o uso de jogos em sala de aula de Língua Inglesa pode favorecer o desenvolvimento criativo, podendo provocar o uso efetivo de forma imperceptível da Segunda Língua (L2) estudada. Wallon (2008, p. 110) nos diz que “os jogos podem ser usados para adquirir determinados conhecimentos (conceitos, princípios e informações), para praticar certas habilidades cognitivas e para aplicar algumas operações mentais ao conteúdo fixados” a partir do exposto, fica-nos evidente que a partir do momento que o professor pensar os jogos para serem inseridos dentro do âmbito educativo a forma de ensinar e aprender torna-se mais prazeroso, tanto para o professor, quanto para o aluno – aprendiz que assimila o conteúdo proposto de modo dinâmico e burlesco.

Ao recorrer ao uso dos jogos, o professor está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores. Haydt (2006, p.175).

São vários os processos sociocognitivos ativados dentro do ensino impulsionado através dos jogos. Os aprendizes já levam para sala de aula o conhecimento prévio dos principais comandos de um jogo, fato esse que já facilita a vida do professor que terá que explicar ao aluno como tudo que já trazem sobre dado conhecimento de mundo voltado para o uso dos jogos, podem ser usados no processo de ensino-aprendizado.

2.2 A Gamificação como Estratégia de Ensino-Aprendizagem

Inserir atividades lúdicas como o jogo, dentro do processo de ensino-aprendizagem possibilita a existência de um ambiente onde o professor e o aluno possam interagir de forma dinâmica e menos inibidora, podendo, desse modo ser construída uma maior interação entre: professor, aluno e conteúdo a ser transmitido. Como bem ressalta Pizzarro (2007) “ o jogo é sobre tudo um elemento comunicativo”. O autor ainda infere que o jogo funciona como uma estratégia didática que auxilia ao professor, uma vez que essa ferramenta possibilita que haja a resolução de algumas problemáticas que o docente possa está enfrentando no ensino-aprendizado de dado conteúdo dentro de sua sala de aula.

A importância do jogo na educação tem oscilado ao longo dos tempos. Principalmente nos momentos de crítica e reformulação da educação, são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica. (KSHIMOTO,1995, p. 44).

A través da utilização de jogos que provoquem no discente pensar sobre temas propostos em dada área do conhecimento, de forma involuntária Grillo (1997), infere que “Ao refletir sobre a própria ação, o docente constrói uma teoria original [...] consolidando a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças”.

Outros fatores também atuam como elementos motivacionais para a participação em um jogo: proposta de desafios, necessidade de esforço físico e/ou mental e, até mesmo, frustração. Isso ocorre porque o não alcance do objetivo gera o desejo de superação, aumentando a vontade de jogar novamente. Essa competitividade é essencial para tornar o jogo envolvente e apaixonante. A experiência do jogar deve ser enriquecedora e interessante, sobrepondo-se ao resultado alcançado, uma vez que o caminho percorrido durante as horas investidas na atividade é um dos principais motivos pelo qual um jogo é iniciado, desenvolvido com engajamento e finalizado, segundo Steven Johnson e Jane McGonigal. P.11

O ensino da língua inglesa têm também sofrido grandes impactos revolucionários. A trajetória que envolve o processo de ensino-aprendizado dessa língua perpassou por várias fases, desde o modo que aprendemos, até o modo que, enquanto professores transmitimos o conhecimento. A gamificação consiste

na realização da adaptação dos elementos constitutivos dos jogos pensados para a educação com o intuito de provocar certas sensações, tais como: motivação do aluno por desempenhar determinada função dentro do *Game* que possam melhorar o desempenho do aprendiz dentro da área de conhecimento que tenha sido planejada para dada atividade gamificada.

Cada vez mais, a cultura popular não literária está aprimorando diferentes capacidades mentais que são tão importantes quanto aquelas praticadas por meio da leitura de livros. [...] Hoje em dia, não tenho dúvidas de que jogar os videogames atuais realmente melhora a inteligência visual e a destreza manual. [...] A vista aprende a tolerar o caos, a experimentar a desordem como uma experiência estática, mas [...] o que você faz ao jogar – a maneira como sua mente tem que trabalhar – é radicalmente diferente. Não tem a ver com tolerar ou estetizar o caos; tem a ver com descobrir ordem e significado no mundo e tomar decisões que ajudem a criar essa ordem (JOHNSON, 2005, p. 21-45).

Se buscarmos o significado do verbo “ensinar”, encontraremos que este significa o ato de transmitir ensinamento sobre algo ao alguém, ainda podemos encontrar a associação desse verbo com o ato de doutrinar ou ainda lecionar, correlaciona-se como o repasse de alguma experiência teórica ou prática. Podemos perceber o ensino de língua, pensando nesta perspectiva como um instrumento de comunicação, ao optarmos pelo uso de um ou outro game para ser inserido no ensino de língua inglesa, enquanto docentes, estamos pensando de que forma essa atividade gamificada pode chegar ao aprendiz e quais as possíveis implicações no processo de ensino-aprendizado entre o que pro-

põe o professor e a forma com a que o aluno recebe a atividade proposta. Por mais que uma ou outra atividade pareça ser mecânica, é possível que o conteúdo chegue ao aluno de modo que ao longo do processo ele possa assimilar a outros conhecimentos e usar a língua como costumamos pensa-la atualmente: língua como instrumento de comunicação e adaptada a vários contextos situacionais e culturais.

O conhecimento é vivo, não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser feito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferentes para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática -, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica (LEITE, 2001, p. 103, Apud HENRIQUES, C. M. 2018).

Como podemos perceber na citação acima, na medida em que refletimos sobre a aplicabilidade de atividades gamificadas dentro do ensino de ILE, pensamos de forma direto em poder reinventar nossos conhecimentos pensando em como a sociedade evolui ao longo do tempo. Ainda refletindo sobre o que nos apresenta Henriques (2018), se o conhecimento assim como a sociedade e seus indivíduos são mutáveis, então nada mais pro-

picio que nós professores possamos pensar em atividades que condizem com as necessidades do nossos alunos atualmente.

3.PROPOSTAS DIDÁTICAS APLICADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ILE

3.1- Proposta Didática 01

- ❖ Descrição e funcionalidade
- ❖ Níveis de ensino para ser aplicada
- ❖ Habilidades linguísticas envolvidas:

Memory Game: Learn English

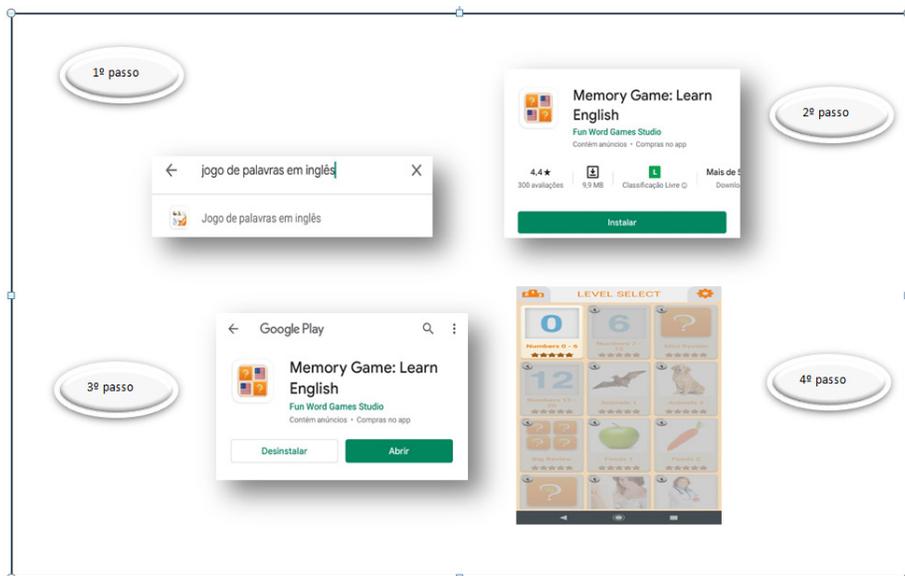


Figura 01: Memory Game: Learn English, (Fragmentos). Disponível em: Play Store

Inferências referentes ao uso do Memory Game: Learn English no processo de ensino-aprendizado de língua inglesa

Pontos Positivos

- ✿ Desenvolve o raciocínio e ativa a cognição.
- ✿ Trabalha as habilidades linguísticas: ler e ouvir.
- ✿ Ativa o conhecimento de diversos léxicos.
- ✿ Enquanto game, oferece uma maior motivação para assimilar questões gramaticais.
- ✿ Se apresentar como uma possibilidade no ato de ensinar-aprender ILE.

Pontos Negativos

- ✿ Atividade mecânica e descontextualizada
- ✿ Não oferece situações de fala real
- ✿ Não oferece uma inter-relação entre língua e cultura de forma direta

Como podemos perceber essa atividade por mais que seja considerada mecânica dentro do âmbito da gamificação, podemos observar vários pontos positivos ao jogarmos esse game. Por mais que a atividade seja considerada estrutural, mecanismos cerebrais são ativados, ao vermos a imagem associada ao nome de tal elemento em língua inglesa, além disso esse game nos possibilita escutarmos a pronúncia de dadas palavras, mesmo que sejam separadas de um contexto é considerada uma boa prática para estudantes iniciais treinarem a língua e para os demais estudantes tanto dos níveis intermediários como avançados rememorarem um ou outro vocabulário.

3.2- Proposta Didática 02

- ✿ Descrição e funcionalidade
- ✿ Níveis de ensino para ser aplicada
- ✿ Habilidades linguísticas envolvidas:

Kahoot



Kahoot Figura 2: Kahoot Disponível em: google.com.br

Podemos descrever de forma simplista o Kahoot como uma plataforma virtual voltada para o processo de ensino-aprendizado baseado na criação de games que abordem dados assuntos educativos.

Kahoot! É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais. Wang (2015, p. 221).

Colocamos o Kahoot como uma das nossas propostas didáticas pela interação que ele oferece entre professores e alunos. Diferentemente da proposta didática 01, a utilização do Kahoot em sala de aula, seja esta presencial ou remota, pode ser tranquilamente adaptada ao momento de ensino-aprendizado que o professor e os alunos estão inseridos. Todas as destrezas linguísticas (Ouvir, Falar, Escrever, Ler), podem ser trabalhadas dentro desse game através de um Quiz interativo que pode ser produzido tanto pelo professor como pelos próprios alunos a depender da proposta didática. Ademais da produção de Quis, existem outras possibilidades a serem pensadas dentro dessa plataforma, como por exemplo: Survey, Discussion e o Jumble. O primeiro é utilizado como verificação de aprendizagem, tanto é que a essa dinâmica não é atribuída nenhuma pontuação, o Survey se caracteriza como um conjunto de perguntas a serem feitas do professor para os alunos em um determinado tempo pois é utilizado um temporizador. O segundo caracteriza-se por propor debates e perguntas abertas referentes aos conteúdos postos em questão, já o terceiro é tida como um conjunto de perguntas que se apresentam aleatórias e os alunos têm a missão de coloca-las em ordem do mesmo modo que o professor havia pensado. O Kahoot pode ser adaptável desde o ensino fundamental até uma pós graduação, basta apenas saber adaptar o conteúdo e a aplicabilidade de uso.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, podemos concluir que o processo de Gamificação dentro do ensino-aprendizado de LI (Língua Inglesa), como em quaisquer outra, requer algumas reflexões as quais têm que ser realizadas a partir do que objetiva o docente, no que concerne as a efetivação de duas práticas docentes. Poder repensar o ensino através de uma perspectiva Gamificada é também ressignificar a cultura de utilização dos aparelhos tecnológicos dentro e fora de sala de aula, pelo discente, fazendo que que possam perceber que as ferramentas tecnológicas, ademais de funcionarem como entretenimento e ócio, servem também para estimular seu aprendizado de forma dinâmica e mais relaxada.

Por mais que tenhamos apresentado possibilidades didáticas da utilização de dois games nessa investigação, podemos dizer que esta investigação irá auxiliar na reflexão de como podem proceder os professores, ou futuros professores, ao pensarem em utilizar esse tipo de estratégia didática em suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em 20 de maio de 2011.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GRILLO, Marlene Correro. **Transposição Didática: uma prática reflexiva. Educação.** Porto Alegre: PUC, 1997.

HAYDT, R. C. C. **Procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes.** In: _____. *Didática geral.* São Paulo. Ática: 2006. Cap. 9, p. 175-179.

HENRIQUES, Cecília Machado. **Educação à distância: novos desafios à formação profissional docente.** 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

Kapp, K. M. (2012). **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

MAYRINK, Mônica Ferreira. **Jugar es cosa seria.** In: *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El componente lúdico en la clase de E/LE.* São Paulo/Brasília: Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Vozes, 2008.

Wang, A. I. (2015). **The wear out effect of a game-based student response system.** *Computers in Education.*, 82,217–227.

LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LENGUA ESPAÑOLA PARA ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Kariny Dias de Oliveira
Eneida Maria Gurgel de Araújo
Tallyta Hayanne Da Silva Alves

1 INTRODUCCIÓN

La fraseología es una temática muy contemporánea, una vez que, solo a partir del siglo XX fue posible tener algún conocimiento de ella como ciencia. Así, para realizar esta investigación, ante todo, es importante hacer mención al objetivo que nos motiva para tal hecho: presentar el concepto de unidades fraseológicas, así como sus características. La presente investigación aporta una breve averiguación sobre la trayectoria de la fraseología, desde algunas de sus unidades fraseológicas cuya filosofía y registro cultural nos presenta la expresión, las costumbres y los aspectos sociales de los hablantes que la utilizan bajo esta dirección. En este sentido, la relevancia de esta investigación se

justifica por tratarse de un abordaje original en el campo de lo fraseologismo suponiendo que en el ámbito de estos estudios son pocos los trabajos que tratan de esta temática aún tan poco explotada. Del mismo modo que la presente investigación es relevante, una vez que, direcciona a la contribución en el sentido de tornase notable no solamente para los profesores de español en formación, sino también para los que tengan interés en el área de conocimiento de la fraseología.

Tomamos como aporte teórico las contribuciones sobre los aspectos en que se fundamenta la fraseología la obra de Martínez y Michaela Kraicová apud Corpas (1999-2012). En la obra de Martínez se va a destacar dos gran precursores de la fraseología como ciencia. Polinánov y Vinogradov esos dos investigadores rusos pertenecen a la escuela soviética, sobre todo contribuyeron de una forma relevante para la corporación de esta ciencia como disciplina lingüística en siglo XX estableciendo conceptos importantes en el campo de la fraseología que nos ayudó en el desarrollo de esta investigación. Usamos como método de investigación un estudio de base teórica.

El artículo está subdividido en dos partes: la teórica y la práctica. La parte teórica aborda los aspectos referentes a la contextualización de la fraseología así como la definición, denominación, características y clasificación de las unidades.

2- BASE TEÓRICA

2.1. Un Breve Concepto Sobre de la Fraseología: Del Inicio a la Actualidad

Podemos decir que el nacimiento de la fraseología empezó en siglo XX en la antigua URSS⁷ a través de los estudios de Polinánov⁸, quien veía la fraseología como una ciencia lingüística con el objetivo de tratarse de las expresiones fijas y de los significados individuales que ofrecen. Sin embargo, V.V. Vinogradov también investigador como Polinánov colaboró mucho para la corporación de la fraseología como disciplina lingüística estableciendo los conceptos relevantes en su ámbito y sus teorías siendo el precursor que fundamentó la fraseología como disciplina científica en el siglo XX.

Las investigaciones de los rusos académicos fueran necesarias ya que en ellos se ordenaron sobre el resultado de muchas indagaciones que más adelante sirvieron como desafío para otros lingüísticas. La gran parte de los términos particulares usadas en la modernidad, fueron incorporados por V.V. Vinogradov. Para algunos en específico los lingüistas soviéticos según

⁷ En meados de la década de 80 surgió un sentimiento de insatisfacción que atingió la unión soviética que ocasionó varios cambios y modificaciones en el territorio. En 1991 hubo independencia en varias Republicas, ordenando así en fin de la unión soviética y del mundo bipolar. Se comprende como URSS.

⁸ Polivanov y V.V. Vinogradov sos dos académicos rusos pertenecientes a la escuela soviética. Esta escuela tuvo un papel relevante en la esfera de la fraseología por inúmeros trabajos y las peculiaridades de algunas investigaciones de ellos. Donde encontramos muchas investigaciones que se apoya en autores como V.V. Vinogradov y Palavanov. Además otra autora que dio una gran contribución a este estudio fue I. Penadés Martínez, Doctora en Filología Hispánica. Ella ha desarrollado su actividad docente e investigadora en la Universidad de Valencia.

(MARTINEZ,1999) “La fraseología es una ciencia en el mismo plan que la morfología, la lexicología y la sintaxis, para otros como una subdisciplina de la lexicología y por unos terceros como un punto de síntesis o de otros ámbitos disciplinares de la lingüística”.

El caso de Gurillo y Giró dos lingüísticos españoles aportan en la obra de Martinez sus conceptos cuando afirman que la fraseología se puede diferenciar de otras disciplinas lingüísticas por su objeto de investigación sobre las unidades fraseológicas, o sea, las combinaciones de palabras que presentan un alto grado de fijación en su forma y en su significado por ser semejante a un sintagma libre que consiste entre las múltiples combinaciones posibles de transmitir un significado completo y comprensible y oraciones. Entonces para estos autores son unidades fraseológicas: *“a lo largo de hasta a un bueno entendedor pocas palabras bastan.”*

A partir de ahí, percibimos como la fraseología es una ciencia nueva y que sus avances en el dominio de las investigaciones fraseológicas serán de gran importancia en la enseñanza de lengua materna así también como en la lengua extranjera. Ante todo es importante mencionar que las unidades fraseológicas así como existe en otros temas no hay una conformidad de ideas general. Es decir, en el ámbito de investigaciones hay varias definiciones mediante el estudio de cada investigador.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), define la fraseología como “el conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas, comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o de algún

grupo.” Percibimos una visión muy variada presentando varias propiedades de cada una. En el próximo capítulo que trataremos un poco sobre las denominaciones y definiciones con relación al término fraseología.

2.2 Definición de las unidades fraseológicas

Con relación a la definición de las unidades fraseológicas evidenciadas anteriormente, estas tienen el propósito de mostrar que dentro del concepto fraseologismo se incluye varias expresiones y definiciones como presenta (MARTINEZ: 1999): “dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, frases, modismo, giros, frases hechas, refranes y proverbios.” Así, la relación anterior no es agotadora sino necesaria para dar una visión de las más diversas maneras para exponer las unidades demostradas por la fraseología.

Para el lingüística A. Zuluaga, una unidad fraseológica es una “combinación fija de palabras.” (Martinez1999 apude Zuluaga1980: 16) por presentar a los dichos populares un grado de fijación en su estructura que hace que el hablante internalice su léxico mental y empiece a utilizarlos.

Mientras que para Corpas⁹ las “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta” (MARTINEZ, 1999 apud Corpas 1996:16). Mediante la autora las

⁹ Corpas Pastor licenciada en filología (inglés) por la Universidad de Malaga, (1988 Premio Extraordinario de Licenciatura, 1989); doctora en filología inglesa por la Universidad Complutense de Madrid (1994); En el ámbito nacional, tiene amplia experiencia en evaluación del sistema universitario español (evaluación institucional, investigación, acreditación).

denominaciones previas son aprobadas por poseyeren tres particularidades: contienen dos palabras ortográficas, presenta cierto grado de fijación y coaparición en la lengua, o sea la constante repetición de las unidades camina para su fijación que resulta en la institucionalización, el uso frecuente en que los hablantes las guarda en su memoria.

En la visión del lingüística Ruiz Gurillo la fijación de las unidades es seguida por la característica léxico-semántico. Un significado literal presente como una información original que sufre un cambio metafórico resultado de la idiomaticidad.

3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

A partir de este tópico describiremos un poco sobre las características de las unidades fraseológicas, presentadas por Martínez 1999 apude Corpas1996 y A.Zuluaga 1980. Sobre ese tema se imagina que las unidades se presentan por su alta frecuencia de uso y coaparición de sus elementos integrantes: La fijación, la frecuencia, la institucionalización, la idiomaticidad y la variación. Trazos muy relevantes a la hora de examinar las unidades fraseológicas. No obstante, algunas de las particularidades fundamentada por las unidades fraseológicas se restringieron a la de la combinación de unidades y a la fijación que es la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el discurso como combinaciones previamente hechas, esta última extendidas por dos trazos: la fijación formal y la fijación semán-

tica o idiomática, las dos peculiaridades de la combinación y de la fijación presentan los dos puntos sobre los que giran las definiciones en sentido de fijación.

El estudio de la fijación formal enfatiza las reflexiones de A. Zuluaga (1980: 95-113) uno de los investigadores que se han empleado a investigar estas características referentes a las unidades. Pero la fijación no es solo formal, en lo que toca a la idiomática de las unidades fraseológicas, los elementos de algunas unidades fraseológicas puede ser verdaderos signos lingüísticos fuera de ellas. Es decir, pierde su individualidad semántica. Ej: *En decir amén devoró el primer plato*. De la misma manera que la fijación formal presenta grados, la idiomática se presenta de manera relativa, pero no todas las unidades fraseológicas son idiomáticas. Ej: *insistió en que lo dicho, dicho y no modificó el contenido del escrito*. Aquí sólo se presenta la fijación formal, en ningún momento semántica, A.Zuluaga las considera como expresiones fijas, semidiomáticas por presentar un significado ni literal ni inmotivado.

Entre las propiedades de las unidades fraseológicas la frecuencia es un elemento fundamental, o sea, la aparición conjunta de sus elementos integrantes de una unidad fraseológica es superior a la aparición individual de cada uno de estos elementos en la lengua. Cuyas líneas hay dos seguimientos: La Frecuencia de Coaparición y la Frecuencia de uso que según Corpas Pastor

Las unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su fijación y especialización semántica; por su idiomática y

variación potenciales, y por, el distinto grado en que se dan todos estos aspectos en las diferentes unidades fraseológicas. (MARTINEZ,1999, apude Corpas 1996: 19-32).

Así, cuanto más empleado y usada es la combinación de palabras, está más claro que el nativo hablante la recuerde y las va a usar en otras situaciones. De ahí esta combinación puede respectar como expresión fija. Esta particularidad está relacionada con la institucionalización que será nuestro próximo tema.

Mediante Corpas los elementos básicos de la institucionalización es “el uso frecuente, la repetición y la frecuencia de aparición” estas particularidades se fundamenta en la fuerza de las repeticiones de las unidades fraseológicas que los hablantes reproducen y utilizan en su cotidiano. “Combinaciones de palabras repetidas funcionan como unidades del lexicalización mental” (Kraicová¹⁰ 2012, apude Corpas, 1996: 22). O sea, no se trata de una producción de nuevas estructuras creadas por los nativos sino estructuras ya creadas y reproducidas por ellos que las guarda en sus memorias como unidades y comienza a usarlas.

Retomando A. Zuluaga, la fijación formal mencionada arriba ofrece una clasificación detallada de ella en cuatro aspectos:

1- Fijación de orden – p. ej. *A trancas y barrancas y no a barrancas y trancas*; observamos que es imposible cambiar el orden de aparición de los elementos.

¹⁰ Kraicová es una académica alema que defendió su tесе de Doctorado en 2012 que tenía como título Partes del Cuerpo humano en la fraseología española.

2 - fijación de categorías gramaticales (tiempo, persona, número, género) – p.ej. *Llama al hotel y reserva una habitación, por si las moscas y no a la mosca*; se confirma, en cambio, que la fijación está relacionado al número o al género de los componentes de la unidad fraseológica.

3) - fijación en el inventario de los componentes - p.ej. Cuando empezaron a criticar a su amigo, sacó la espada por él y no la espada de la vaina por él; es claro la imposibilidad de modificar, con inserciones o supresiones, el número de términos del fraseologismo, como la de sustituir unos por otros.

4) -Fijación transformativa- p. ej. Estaba convencido de que tenía la negra y no la negrura. Está claro el rechazo de esa unidad fraseológica a transformaciones como la de normalización.

A. Zuluaga se ve impuesto a confirmar la existencia de varios tipos de fijación formal como mencionado arriba que atestiguan el carácter relativo y no absoluto de esta característica de las locuciones pues ocurre en mayor o menor grado segundo las unidades fraseológicas que pueden admitir distintas alteraciones sin que varié lo significado de ellas.

La especialización semántica es una de las particularidades de institucionalización, y exige que el léxico de la lengua se amplíe, en efecto, que las expresiones no idiomáticas sufran los cambios semánticos. Corpas Pastor menciona que “la especialización semántica se suele denominar también la lexicalización.” (Kraicová apude Corpas, 1996: 25). Así, mediante la autora primero se efectúa la fijación para después ocurrirse el cambio se-

mántico. Este cambio semántico realiza a través del resultado de la fijación.

Otra característica importante es la idiomática. Ella no es traducida literalmente para otro idioma se faz necesario esta inserida en un contexto para comprender, sobre todo es unas de las peculiaridades más relevantes de los elementos que las caracterizan. Siendo así las unidades fraseológicas concede un significado particular, en muchas situaciones distintas de su significado literal y esas expresiones son utilizadas en determinadas situaciones comunicativas.

Ya la variación es una de las unidades fraseológicas que configura una diversidad léxica. "Cuantas más variaciones, transformaciones y modificaciones presenten los fraseologismos de una lengua más regular es su sistema fraseológico" (Kraicová, apude Corpas, 1997:28). O sea, sus elementos pueden ser cambiados por una variante sin afectar al significado global de la unidad o también puede ser que una unidad fraseológica sufra en si misma un cambio creado por parte de un hablante. En el próximo punto vamos hablar acerca de la clasificación de las unidades fraseológicas basado en Corpas Pastor.

3.1 Clasificación de las unidades fraseológicas

A partir de ahora vamos a discutir un poco sobre la relevancia de las clasificaciones de las unidades fraseológicas para nuestra análisis, por esta razón seguiremos la clasificación de MARTINEZ, 1999 apude Corpas 1996.

Primero las definiciones de las unidades pueden encontrarse inúmeras como las que hemos visto anteriormente, lo mismo pasa a su clasificación. No existe por parte de los investigadores, absolutismo a la hora de definir el conjunto de unidades al de la fraseología, siendo el primer grupo perteneciente a los *enunciados fraseológico* y el segundo grupo de las *colocaciones* a las *locuciones*.

Basado en la autora, entendemos las unidades fraseológicas que equivalen por enunciado completo y por eso no necesita juntar a ninguna oración para su utilización en el discurso, ya que forma por si solo el acto de habla. En el caso de las fórmulas rutinarias Ej: *buen apetito* se refiere cuando alguien está comiendo, tienen una característica de enunciado por tener aspectos de la interacción social, ser habituales y asumir un papel direccionado en aspectos rutinarios y concretos para ser reproducidas.

Hay que llevar en consideración, también por estos fraseologismos tener aspectos de la interacción social, y por asumir un papel en funciones específicas, su enseñanza a estudiantes de E/LE puede hacer una puente con los contenidos práctico que el alumno debe obtener para poseer una competencia comunicativa, contenido funcional de *sentimiento*, *deseos* y *preferencias* todo se puede exponer por medio de las unidades fraseológicas como: *se acabó lo que de daba* 'expresión que indica rechazo violento', *¡hasta ahí podíamos llegar!*: 'exclamación que sugiere indignación' y por último un contenido funcional *usos sociales de la lengua* puede suceder a través de las unidades fraseológicas del modo: *muy amable* 'fórmulas de agradecimiento' *¿cómo andamos?* 'fórmulas

de saludos' o (*que sea*) *por muchos años*: 'fórmulas con que felicita a alguien.'

Mientras que en las colocaciones la autora conceptúa como "las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica que no constituyen, por sí mismas actos de habla ni enunciados y que, debido a su fijación en la norma presentan restricciones de combinación establecidas por el uso" (Martinez, 1999 apud Corpas 1996:66). Así, las colocaciones pertenecen a las expresiones semifijas con el significado evidente, siendo posible hacer una traducción de sus elementos integrantes separadamente. Ej; *tomar medidas*. Y para comprender mejor hay que tomar en consideración que la base sería el sustantivo o los verbos y los adjetivos en las colocaciones formadas por verbos y adverbios o adverbios y adjetivos.

En cuanto a las locuciones que por sí sola no forma un enunciado completo es común clasificarlas de modo a la función que desempeña en la oración que está relacionada a una clase de palabras, no asumiendo un valor proverbial con una estructura formal manteniendo su significado. Ej; locuciones nominales: *curva de la felicidad*, verbarles: *darse de bofetadas*, conjuntivas: *ahora bien*, prepositivas: *en pos de*, En el tópico que sucede vamos hablar sobre una planificación de clase y cómo se desarrolló.

CONSIDERACIONES FINALES

Conocer y poder trabajar las unidades fraseológicas en clase de E/LE realmente es un desafío no solo para el docente

sino también para los discentes debido a la particularidad ofrecida por ellas una vez que ofrece una combinación fija de palabra. Además, la idiomaticidad también es un enfrentamiento por tener un carácter en el cual no es posible obtener un significado literal en su mayoría. No obstante, el gran problema es la ausencia de libros didácticos del PNLD (Plan Nacional del Libro Didáctico) que no tratan de este tema ni la práctica de ejercicios perjudica explotar una forma más de estudiar un rasgo a más intercultural. La ausencia de materiales en los libros que sirva de apoyo a esa enseñanza se torna un enfrentamiento para el profesor.

Mismo no presentando algo más empírico, llevando toda esta teoría a la práctica, es cierto que como profesores, profesores en formación y aficionados por el tema, es posible que podamos pensar en un abanico de posibilidades de actividades prácticas para aplicar en sala de aula, y claro, con la intención de percibir la lengua como un elemento vivo y poder reflexionar sobre ella, principalmente se pensarnos en la fraseología agregada siempre a la cultura, el lenguaje y la propia lengua puesta en uso.

REFERENCIAS

JOSÈ JUÁREZ CUADRO, Simón, La escuela Soviética y sus Apartaciones a la Fraseología. Disponible in: <https://www.google.com/#q=escuela+sovietica>. Accesible in: 19 Octu 2014.

KRAICOVÁ, MiChaela. Partes del Cuerpo Humano en la frasiología española. Disponible in: http://is.muni.cz/th/384613/ff_m/Diplomova_praca_Michaela_Kraicova_finalna_verzia2_3ef19.pdf. Accesible 02 Agosto 2014.

Máster Oficial en Traducción para el Mundo Editorial. Disponible in: <http://www.pop.uma.es/traduccioneinterpretacion/master/2011/profesorado-det>.

php?Prof=18. Accesible in: 20 Set 2014.

Mundo Educação. Disponible en: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/o-fim-uniao-sovietica.htm>. Accesible in: 19 octu 2014.

PENADÉS MARTINEZ, Inmaculada. La Enseñanza de las unidades fraseológicas. In: *cuardenos de didácticos del español /LE*, Madrid, Edinumem, 1999.

RedELE revista electrónica de didáctica/ **“Español Lengua Extranjera”**
NÚMERO 11