

Representações de teorias e modelos de aprendizagem de línguas adicionais no cinema

Representations of theories and models of additional language learning at the cinema

Fábio Marques de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Resumo: Este artigo apresenta considerações a respeito de como se aprende um idioma. Essas reflexões são mediadas pelo cinema, considerado – conforme a perspectiva sociocultural – como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. Ao longo do texto, discorremos a respeito das contribuições da sétima arte para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, dos diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas e analisamos questões como o perfil intercultural, a prática da alteridade, a disposição à novas vivências e a pluralidade linguística representadas no filme *Albergue Espanhol*. A partir desta obra cinematográfica, pudemos observar que a aprendizagem de uma língua não se apresenta como algo estático, mas sim como um processo complexo e dinâmico que envolve variáveis múltiplas.

Palavras-chave: Aprendizagem de Línguas Adicionais; Cinema; *Albergue Espanhol*.

Abstract: This article presents considerations about how to learn a language. These reflections are mediated by cinema, considered –as the sociocultural perspective– as a cultural artifact, a tool of potentiating symbolic mediation of human development. Throughout the text, we discuss about the contributions of the seventh art for the understanding and enhancement of the teaching and learning process of additional languages, from different places of understanding the process of teaching and learning languages, and we analyze issues such as the intercultural profile, the practice of otherness, the provision to new experiences and the linguistic plurality represented in the film *L'auberge Espagnole*. From this cinematographic work, we could observe that the learning of a language is not presented as something static, but rather as a complex dynamic process that involves multiple variables.

Keywords: Additional languages learning; Cinema; *L'auberge Espagnole*.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo são mediadas pelo cinema¹, considerado - conforme a perspectiva sociocultural - como artefato cultural, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano. Ao adotarmos termos como “artefato” e “ferramenta”, não pretendemos reduzir a arte a um mero caráter utilitário. Pelo contrário: segundo a perspectiva sociocultural que comungamos, tais termos ganham uma dimensão mais ampla já que a relação homem-mundo é

¹ Neste artigo, o termo cinema é empregado em sentido amplo, como imagem em movimento, independente do suporte, exceto quando for feita referência explícita neste sentido.

mediada por artefatos e ferramentas físicas, sociais e simbólicas, conforme explicaremos a seguir.

Para Vigotski² (2009), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada por sistemas simbólicos. Complementando, Vieira-Abrahão (2012, p. 05) apresenta a mediação como um conceito central da teoria sociocultural, sendo o “processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente”.

Assim, a mediação pode ocorrer por instrumentos ou signos. Em consonância com tal reflexão, Johnson (2009) acrescenta que as ferramentas das quais lançamos mão para a mediação da nossa relação com o mundo podem ser físicas, sociais ou simbólicas. A partir das considerações expostas, faremos – no próximo item - uma breve descrição da capacidade que a sétima arte tem de levar, à tela de projeção, a vida em seus múltiplos aspectos.

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Contribuições da sétima arte para a compreensão e potencialização do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias, o cinema passou a ser denominado “a sétima arte”, constituindo uma das mais ricas e completas manifestações artísticas desenvolvidas pelo ser humano, graças à possibilidade de englobar os demais processos de criação artística - música, pintura, escultura, teatro, literatura e dança.

Além de representar a vida, a arte cinematográfica dá forma às inquietações e aos desejos mais íntimos da alma humana. Em geral, os filmes reúnem extraordinário número de informações nas diferentes áreas da experiência e, ao longo do tempo, as discussões relacionadas ao cinema têm perpassado diversos focos: indústria, artes,

² Diante das diversas possibilidades, optamos por grafar Vigotski, seguindo o padrão adotado pelas traduções publicadas no Brasil pela Editora Martins Fontes.

invenções, entretenimento. Ao adentrar a sala de projeção somos envolvidos em um emaranhado de imagens e sons que atingem nossa alma e afetam diretamente nossas paixões, frustrações, ânsias e perturbações.

Desde a década de 1960, o cinema vem passando por uma mudança de abordagem que o transformou em um dos mais fortes canais de comunicação e significação sociocultural. Ao apresentar a sétima arte como prática social, Turner (1997) alerta para o fato de que entender um filme não é essencialmente uma prática estética, mas sim uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura.

Atualmente, ao pensarmos no cinema a partir do tema arte e entretenimento, devemos levar em consideração que ele vai além da projeção do filme, constituindo um complexo sistema composto por elementos bastante diversificados, tais como a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, as locações, os atores, a produção, as interpretações, as conversas depois do filme, dentre outros.

Com seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema propicia um novo olhar para o mundo, a partir do qual se estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, atuando como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados em uma mesma obra.

Souza (2014) destaca que, considerando-se uma perspectiva ampla do cinema como imagem em movimento, a sétima arte pode contribuir com a educação em, pelo menos, três maneiras: i) como recurso didático aliado ao processo de ensino-aprendizagem; ii) como *corpus* de pesquisa para a compreensão de como a cultura escolar é representada pelo cinema, isto é, como funções, objetivos, práticas e agentes escolares são veiculados por esta mídia; iii) como dispositivo desencadeador de reflexões compartilhadas.

Com base nas teorias apresentadas, objetivamos examinar algumas questões representadas no filme *Albergue Espanhol* e suas possíveis contribuições para a potencialização do complexo processo de aprendizagem de uma língua adicional. Uma vez apresentadas as possíveis contribuições da sétima arte para o entendimento e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, nosso próximo item estará dedicado a

uma reflexão pertinente aos diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas.

Os diversos lugares de compreensão do processo de ensinar e aprender línguas

Como aluno, professor e pesquisador, há algum tempo nos dedicamos a aprender e ensinar línguas. Neste item, buscaremos compreender o processo de aprendizagem de línguas adicionais, ilustrando-o com algumas de suas representações cinematográficas na obra *Albergue Espanhol*. Para tanto, iniciaremos nosso trajeto compartilhando a visão de diversos pesquisadores, segundo os quais, ao estudarmos a aprendizagem de uma língua, nos deparamos com um processo complexo que envolve um número significativo de variáveis.

As principais teorias e modelos de aprendizagem de línguas vão da perspectiva linguística à sociocultural. Dentre eles, destacam-se: teoria behaviorista; modelo monitor de Krashen; o modelo da aculturação proposto por Schumann; a Gramática Universal defendida por Chomsky; o conexionismo; a questão da interação; a hipótese do *output* ou da lingualização reconhecido por Swain e as dimensões socioculturais na aprendizagem de uma língua adicional.

Tais estudos foram detalhados por inúmeros pesquisadores. Para este artigo, serão considerados Allwright & Bailey (1991), Block (2003), Hall (2011), Kumaravadivelu (2012), Larsen-Freeman & Cameron (2008), Larsen-Freeman & Long (1994), Mitchell & Myles (1998), Ortega (2009) e Paiva (2005, 2009, 2012, 2013).

Não é nossa intenção esgotar o tema, mesmo porque estamos diante de uma questão complexa. Além disso, devido a limitações de tempo e espaço, não será feita uma análise em profundidade de cada uma das quarenta teorias - pelo menos - já propostas a esse respeito, pois isso, além de resultar em um texto extremamente longo, fugiria ao objetivo deste artigo.

Larsen-Freeman & Long (1994), admitem que, embora haja uma imensa quantidade de teorias e modelos, ainda não se chegou a um consenso sobre como se aprende uma língua, haja vista que nada do que foi proposto, até então, dá conta de todas as variáveis implicadas no processo.

Dessa forma, será feita apenas a contextualização nos momentos em que determinada teoria ou modelo de aprendizagem for fundamental para ilustrar nossas

análises ligadas às representações cinematográficas do complexo processo de ensino-aprendizagem de língua sob as quais nos debruçamos neste texto.

Em busca da compreensão do complexo processo de aprendizagem de línguas adicionais

Explicar o processo de aprendizagem de uma língua adicional não é tarefa fácil, sendo até considerada um desafio por alguns estudiosos. Paiva (2005) argumenta que a maior dificuldade se encontra no fato de que nenhum pesquisador tem acesso direto às experiências dos aprendizes.

Revuz (1998) alerta para o fato de que é preciso reconhecer que a aprendizagem de línguas adicionais se destaca, primeiramente, pela sua alta taxa de insucesso. Segundo a autora, poucas pessoas alcançam o conhecimento suficiente de uma ou várias línguas a ponto de conseguir ler um livro, assistir um filme, conversar com falantes nativos e expressar-se de forma precisa, sem muitas dificuldades.

Para a estudiosa, estamos diante de um paradoxo: um “filhote” de homem, frágil física e intelectualmente, aprende a língua materna em tempo recorde. Quando crescido, dotado de saberes e instrumentos intelectuais, muitas vezes apresenta dificuldades para aprender outros idiomas.

Almeida Filho (2005) ressalta que o processo que buscamos analisar nunca poderá ser captado em sua totalidade. Para ele, na absorção deste processo, estamos reificando o fugidio complexo que não se deixa flagrar sem morrer um pouco. Cientes então de que sempre trataremos de recortes de uma realidade maior, sabemos que este fragmento pode ser estudado por diversos caminhos, nem melhores nem piores, apenas diferentes e, ao mesmo tempo, complementares.

González (2004) apresenta e tece considerações relativas aos diversos lugares de interpretação do fenômeno da aprendizagem de línguas adicionais. A pesquisadora usa as palavras de Signorini (1998) para nos alertar sobre o caráter provisório, mutante e processual ao se falar das teorias (da linguagem, da aprendizagem) e do seu instrumental de análise/abordagem/enfoque, que precisa se mover para dar respostas às questões básicas, essas talvez menos mutantes, uma vez que avançamos em espiral há séculos, sempre retomando os mesmos problemas a partir de novas perspectivas.

Os possíveis lugares de interpretação da aprendizagem de línguas são os mais diversos e apoiados nos aportes teóricos mais variados possíveis. Dessa forma, por

exemplo, surgem teorias nativistas em oposição a uma visão interacional. E estas vistas parciais se multiplicam, formando um vasto campo onde

encontramos explicações de naturezas as mais variadas para o fenômeno em observação, que vão buscar respostas na questão mais propriamente linguística, na psicolinguística, na sociolinguística, mais recentemente na análise do discurso e na psicanálise e até mesmo numa teoria que tem suas origens na física, como a da complexidade, atualmente mais entendida como o paradigma da complexidade, pelo qual vêm se explicando vários fenômenos no âmbito das ciências humanas (GONZÁLEZ, 2004, p.72).

Concordamos com Paiva (2005) e diversos autores que apresentam a ideia de que os modelos propostos não contemplam todos os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua, muito menos os de uma língua adicional. Vemos esses modelos como visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema. Para a autora, “embora seja possível teorizar acerca da existência de alguns padrões gerais de aquisição, cada pessoa tem as características individuais, sendo impossível descrever todas as possibilidades desse fenômeno” (PAIVA, 2005, p. 23).

Hall (2011), Kumaravadivelu (2012) e Paiva (2005), dentre outros pesquisadores, argumentam que há que se considerar as variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem - *input* (qualidade e quantidade), distância e afinidades socioculturais, estereótipos, entre outras.

Neste item, nosso trajeto se iniciou com uma introdução teórica pertinente à complexidade e às dificuldades de compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional. A teoria referente ao complexo processo de aprendizagem de línguas nos mostra que não existe uma única e inalterável resposta para a pergunta “Como se aprende uma língua?” e, concomitantemente, não nos aponta um caminho para este fim. A teoria e a prática, contudo, junto com as experiências em sala de aula, nos mostram cada vez mais que este é um processo totalmente particular e subjetivo.

Conforme expusemos anteriormente, não pretendemos esgotar a temática, apenas apresentar os aspectos mais relevantes das teorias de aprendizagem que nos permitam embasar nossas análises e discussões.

Algumas representações cinematográficas do processo de aprendizagem de línguas adicionais

Em texto dedicado à reflexão a respeito das crenças referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, Barcelos (2012) afirma que, apesar dos estudos nesta área crescerem significativamente no Brasil, poucos são aqueles que focalizam atividades de sala de aula nas quais tais crenças possam ser discutidas de forma a vislumbrar aos aprendizes possibilidades de elucidar os inúmeros aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para a autora, “através da discussão de suas próprias crenças e suas histórias de aprendizagem, os alunos podem exercitar a reflexão sobre o que já vivenciaram, o que vivenciam no momento e o que gostariam de vivenciar no futuro” (BARCELOS, 2012, p. 11).

A pesquisadora termina o artigo sugerindo que mais estudiosos se engajem na elaboração e preparação de atividades que oportunizem aos alunos a reflexão relacionada às crenças relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Desta forma, as atividades desenvolvidas em Souza (2014), assim como este artigo, buscam colaborar com este objetivo, propondo que se promova uma discussão referente às crenças que permeiam a aprendizagem da língua dentro e fora da sala de aula, permitindo que os participantes - via representações da sétima arte - reflitam sobre suas próprias crenças e sobre os obstáculos que possam impossibilitar a ação de acordo com suas crenças e o aprimoramento de seus potenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, neste artigo aproximamos dois dos nossos temas de interesse: o cinema e o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Neste intento, lançaremos mão da produção *Albergue Espanhol*, que será a apresentada e analisada no próximo item³.

³ Uma análise do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais representado nas produções cinematográficas *Um conto chinês*, *O Terminal*, *O Visitante*, *Mil anos de orações* e *Espanglês* pode ser encontrada em Souza (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Albergue espanhol: em busca do perfil intercultural, o aluno como etnógrafo

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN – LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 19).

O filme *Albergue Espanhol* (KLAPISCH, C. [Dir.] *L'Auberge espagnole*. DVD, Espanha/França: 2003) nos conta a trajetória de jovens de várias nacionalidades (francesa, inglesa, italiana, dinamarquesa, espanhola, alemã e belga) que se juntam em Barcelona para estudar. Vemos nos personagens o estranhamento diante do novo, diante de uma língua e cultura diferentes. Estranhar o que é 'diferente' acontece com quem estuda uma nova língua, estando ou não no contexto sociolinguístico da língua estudada, o estranhamento é muito parecido, variando minimamente de acordo com as características individuais.

O processo de aquisição/aprendizagem desse novo conhecimento não acontece de maneira igual para todos os indivíduos, alguns, por diversos fatores, adquirem mais rápido ou lentamente a língua estudada.

A aprendizagem de uma LE é um processo que sofre mediações diversas, ocorre em contextos diversificados e não funciona de forma igual com todos os indivíduos. Como cada ser humano é diferente do outro, os processos semióticos, as conexões efetuadas, serão também diferentes (PAIVA, 2005, p. 29).

Neste momento, resgataremos alguns princípios da competência linguístico-comunicativa, sem pretensões de esgotarmos o tema, e apresentaremos a visão que compartilhamos de competência intercultural.

No que concerne à competência comunicativa, compartilhamos do conceito apresentado por Hymes (1979), sistematizado, posteriormente, por Canale & Swain (1980) e ampliado por Almeida Filho (1993). Para o antropólogo Del Hymes, esta competência seria a capacidade de saber quando falar e quando calar, sobre o que falar,

com quem, onde e de que modo. Pensar o ensino de línguas em nossa contemporaneidade implica conceber o aluno como um potencial falante intercultural.

Neste contexto, a partir de Salomão (2012), contaremos com Busnardo (2010) para compartilharmos de uma visão múltipla de cultura já que, no contexto pós-moderno, existem múltiplas culturas em cada estado nação, todas elas em movimento constante.

Dessa forma, “o estático é substituído pelo dinâmico; a ‘camisa de força’ pelo ‘verbo’. São colocadas em questão, sobretudo, noções de ‘cultura nacional’ e o ‘essencialismo cultural’, passando-se a pensar em identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional” (SALOMÃO, 2012, p. 108).

Diante do exposto, a cultura é vista um processo constitutivo, um grande mosaico em constante co-construção e reconfiguração na interação, em oposição a uma noção estática de cultura, como única e homogênea.

Assim sendo, a competência intercultural é compreendida como “a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro” (SALOMÃO, 2012, p. 108).

Byram (1997) apresenta o modelo de competência comunicativa intercultural sendo composto pela competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência intercultural. Para o pesquisador, a competência intercultural abarcaria *savoir comprendre* (interpretar), *savoir faire* (descoberta/habilidades de interação), *savoir* (conhecimento – de si próprio e dos outros), *savoir s’engager* (consciência cultural crítica) e *savoir être* (atitudes).

O autor explica que o fator *atitude* refere-se à habilidade de relativizar a si próprio e a valorizar o outro (*savoir être*). Já o *conhecimento* de si próprio e do outro significa conhecimento de regras para a interação individual e social e consiste em conhecer grupos sociais e suas práticas, tanto na própria cultura como na cultura do outro (*savoir*). Dessa forma, *interpretar* descreve a habilidade de o indivíduo interpretar, explicar e relacionar eventos e documentos da cultura do outro com a própria cultura (*savoir comprendre*). *Descoberta e interação* permitem ao indivíduo adquirir novos conhecimentos de cultural e práticas culturais, incluindo a habilidade de usar conhecimentos, atitudes e habilidades existentes em interações interculturais (*savoir faire*). Por fim, a consciência cultural crítica descreve a habilidade de fazer uso

de perspectivas, práticas e produtos na própria cultura e na cultura do outro para realizar avaliações (*savoir s'engager*).

O aprendiz que consegue alcançar a competência linguístico-comunicativa tem potencial para conquistar um perfil intercultural, pois além de se comunicar adequadamente em contextos interculturais, terá sensibilidade para perceber o impacto que a diferença cultural exerce no processo comunicativo.

Barro, Jordan & Roberts (2001) propõe a ideia de interculturalidade a partir da releitura do conceito de competência comunicativa de Del Hymes, bem como de sua visão de etnógrafo, pois para ele desde os nossos primeiros dias de vida buscamos entender o mundo que nos rodeia observando, escutando e, com o tempo, falando. Os autores fazem referência ao conceito do antropólogo como “competência que forma parte das práticas sociais e culturais de uma comunidade, na qual a língua ocupa posição central⁴” (BARRO, JORDAN & ROBERTS, 2001, p. 82).

Esta releitura propõe a etnografia como forma de estudar o outro e, assim sendo, as estruturas sociais e culturais que dão sentido à sua vida. Sabemos que, infelizmente, o componente sociocultural é sempre posto em relevo na teoria, mas em práticas de ensino, na maioria das vezes, sempre fica em segundo plano, cabendo ao professor o papel de mediador cultural:

O perfil profissional que [...] chamarei de professor de língua como interculturalista corresponde a um docente [...] apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem (SERRANI, 2005, p.15).

Albergue Espanhol e os demais filmes que compõem nosso corpus nos proporcionam reflexões importantes para essa prática intercultural que, quando levada a cabo, só trará benefícios para o aprendiz, vinculando conhecimento e sensibilização cultural em prol de seu próprio aperfeiçoamento linguístico.

Nosso cuidado ao difundirmos uma língua adicional e, conseqüentemente, sua cultura, é fazê-lo com responsabilidade. No filme, as nacionalidades se mesclam e se chocam, mas se respeitam. O conceito de interculturalidade, de forma geral, diz respeito a uma consciência crítica e de convivência respeitosa do indivíduo com a cultura do

⁴ No original: “competencia que forme parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la cual la lengua ocupa un lugar central”.

outro, e é essa visão que determinará sua postura diante do diferente. O falante intercultural, portanto, é aquele que compreende a multiplicidade cultural, e a iguala no patamar de diferentes e complementares (AGUILERA REIJA *et al.*, 1996).

A personagem principal Xavier –que é francês– está exposta ao contexto linguístico da língua que quer aprender, e é nas ruas, mais precisamente nos bares da cidade, que ele aprende a língua espanhola, pois é fora dos padrões linguísticos, dos meios tidos como formais, que a língua é propagada como realmente ela é. É no meio social que a personagem desenvolve estratégias e cria hipóteses para lidar com a língua, inteirando-se com o meio e com o outro. Os aprendizes de uma segunda língua, assim como as personagens do filme, têm que estar dispostos a receber e a buscar novas informações, para que possam compreender e respeitar o outro, saber que fazem parte de mundos característicos, e que não existe uma cultura melhor que a outra, e sim, apenas diferentes.

Embora o objeto principal com que o estudante vai se relacionar seja a língua, participam nessa relação a forma como vê outros elementos a ela unidos, tais como: os falantes dessa língua e as culturas que expressa. Assim, ao se localizar no espaço do estereótipo ou do preconceito com relação a qualquer um destes objetos o aprendiz terá refletidas estas imagens no seu aprendizado (SANTOS, 2002, p. 03).

As descobertas que surgem nesse processo de conhecer a língua e a cultura do outro são essenciais para construção do conhecimento, pois é percebendo o outro e suas intenções ao falar que criamos noções de significados. Quando falamos em língua adicional, sabemos que estamos diante de uma construção ideológica diferente da nossa língua materna, onde temos culturas diferentes. E é essa característica particular que nos difere das demais línguas e culturas. Onde não há interação, não há comunicação, os indivíduos necessitam inter-relacionar-se para que haja discurso.

Um mundo em ebulição e a disposição ao novo

Não sei porque o mundo se tornou essa complicação. Não sei se o mundo deveria ter ficado assim. Tudo é complicado, difícil, confuso. No passado, havia campos com vacas, galinhas. Tudo era simples, creio eu. Havia uma relação direta com as coisas. No mundo de Martine tínhamos animais, comíamos o que plantávamos, fazíamos as roupas, construíamos as casas. Eu me pergunto por que deixamos o mundo de Martine.

[...]

Eu era um menino loiro, e queria escrever. Então, mudei. Nós podemos mudar, não é?

(Pensamentos da personagem Xavier no filme *Albergue Espanhol*)

Albergue Espanhol, produção do francês Cédric Klapisch⁵, lançada em 2003, apresenta a contemporaneidade múltipla e apressada em que vivemos; nele aparece Xavier, que aos 25 anos deixa a França para morar um ano na Espanha. Em Barcelona, o jovem pretende, além de aprender a língua do país, cursar uma pós-graduação focada na economia espanhola, já que esta formação aliada à vivência com a língua lhe garantirá, ao regressar, uma oportunidade de trabalho, prometida por um amigo do seu pai, conforme apresenta a fala abaixo:

Eu só sei que com as novas diretrizes europeias teremos novos empregos em um ano. Se fizer pós-graduação voltada para a economia espanhola posso te arrumar um emprego. Existem boas possibilidades. Mas precisa falar bem a língua espanhola e conhecer o mercado espanhol. ¿Hablas español? [...] *Esteve na Espanha?* (Fala da personagem Jean-Charles Perrin)

Disposto a conhecer o novo, nosso protagonista tem algumas dificuldades em conseguir moradia, até que aluga um quarto num apartamento onde residem outros cinco estudantes, todos de países diferentes: Alessandro é italiano, Tobias, alemão, Lars, dinamarquês, Wendy, inglesa e Soledad, espanhola.

Adorei aquele lugar de cara. Faria tudo para ser aceito. A confusão do grupo era a mesma que existia dentro de mim. Era como se as discussões deles existissem desde a minha infância (Fluxo de consciência da personagem Xavier).

A contemplação deste filme, enquanto arte, gera – como um caleidoscópio – diversas possibilidades de significação. Sem a intenção de esgotarmos todas as leituras possíveis, tematizamos aqui algumas imagens relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas que nosso olhar atento, de cientista da linguagem e admirador da arte cinematográfica, conseguiu captar.

Paiva (2005) argumenta que nunca podemos afirmar, com segurança, o que vai ocorrer num processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz pode não

⁵ Para mais informações consulte: <http://www.cedric-klapisch.com/> (Website oficial deste cineasta) Acesso em: 10 jun. 2013.

ser significativo para outro. Isto é o que podemos observar no caso de Xavier e Anne-Sophie, os dois personagens são franceses e vivenciaram várias experiências juntos em Barcelona, mas o que serviu como estímulo à aquisição/aprendizagem de Xavier, na maioria das vezes não funcionou com Anne-Sophie. Dito de outra maneira, ele tinha uma atitude de prontidão ao outro e sua cultura e ela não. Como consequência, ele adquiriu competência comunicativa intercultural no idioma e ela, apesar de estar imersa no mesmo contexto, não se permitiu conviver com o outro de forma a adquirir/aprender a língua espanhola.

Schumann (1978) apresenta ser o processo de aquisição/aprendizado de uma língua um processo de aculturação, de adaptação ao grupo social falante daquela língua. Neste sentido, Paiva (2005) argumenta que:

Na aprendizagem também temos uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disto resulta um estado de desequilíbrio. Pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é reestabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos (p. 28).

Diante do exposto, podemos sugerir que Xavier, diante do novo, isto é, ao se ver sozinho na Espanha, vivenciou diversas situações que o desestabilizaram por não ter conhecimento da língua e que essas situações foram convertidas, por ele, em fontes de motivação para adquirir/aprender mais, já Anne-Sophie deu ênfase ao sentimento de incompreensão e não buscou superar a fase inicial de desconforto diante da necessidade de adaptação ao novo.

Dessa forma, a aquisição/aprendizagem de uma língua não se apresenta como algo estático, mas sim como um processo complexo e dinâmico, que demanda movimento e mutação dos envolvidos. Dito de outra maneira, se nos limitarmos apenas ao *input* que nos é apresentado, nosso desenvolvimento será inferior ao de quem a partir do *input* já conhecido busca o novo, ou seja, o *input+1* e se engaja na produção de *output*.

Xavier não se limitou a receber os *inputs*, ele produzia constantemente *outputs* ao tentar interagir com os outros, o que está de acordo com a teoria apresentada por Swain (2006), a pesquisadora argumenta que os aprendizes devem se empenhar em produzir *output* compreensível de forma a mover a interlíngua da análise semântica para a análise sintática do *input*.

Paiva (2013), ao discutir as ideias de Swain, apresenta que o “*output* levaria a um maior esforço cognitivo do que demanda o *input* e coloca o aprendiz no controle de sua aprendizagem (p. 3)”. Neste sentido, a pesquisadora argumenta que “ao escrever ou falar, os aprendizes estão agindo com a linguagem e é na ação comunicativa que percebem o que são ou não capazes de fazer com a linguagem” (p. 3).

O *output* como processo de aquisição/aprendizagem explica a possibilidade aprender com a língua em ação em contextos sociais de uso, já que os aprendizes procuram soluções para as dificuldades linguísticas encontradas a partir de atividades sociais nas quais eles estão engajados na co-construção de significados, num processo que demanda percepção, possibilita testar hipóteses e promove a reflexão metalinguística.

Diante do exposto, quando Xavier se envolve em atividades relevantes de interação nas ruas, na república de estudantes em que vive e na universidade, ele age *com* e *sobre* a linguagem e a partir dessas situações reais de construção e negociação compartilhada de sentidos consegue perceber o que é capaz ou não de realizar com a competência linguístico-comunicativa adquirida e projetar novas metas que irão contribuir na sua aprendizagem.

Línguas em contato podem gerar conflitos: é preciso saber administrá-los

A gíria *L'Auberge espagnole* é apresentada por D'Olim Marote (2002, p.42) como casa da sogra. Em outras palavras, lugar onde as culturas se misturam e não há regras, onde tudo pode acontecer. Este contexto colabora com a nossa análise: um cenário de confusões cômicas proporciona aos participantes novas maneiras de ver a si e ao mundo que os cerca.

Tudo gerado pelo caos inicial – uma confusão que acontece em nossa cabeça quando nos permitimos aprender a representar em uma nova língua–. Bem articulados, os jovens desta obra enfrentam com inventividade os desafios impostos pela cultura espanhola e pela própria diversidade de sua república: como podemos observar no caso do atendimento telefônico, ao lado do aparelho está fixada uma tabela que informa a maneira correta de atender as ligações telefônicas dos parentes dos estudantes em cada uma de suas línguas maternas.

Quando nos dispomos a conhecer o novo, faz-se necessário enxergar o outro, conhecendo-o e respeitando sua maneira singular de ser, além disso, é recomendável

tomar cuidado com os estereótipos: um ótimo exemplo disso é a inclusão, no filme, de um jovem inglês que insiste em fazer generalizações sobre cada país, repetindo frases como: “Vocês, franceses, são sempre...”, “Os espanhóis adoram...”, causando constrangimentos, como ao adotar Hitler como “modelo” do comportamento dos alemães.

A Espanha que não fala espanhol

Levando-se em consideração que cada língua representa uma visão particular de mundo, preservando a identidade dos que a falam, temos que concordar que poucas vezes o professor de Espanhol – Língua Adicional (E-LA) apresenta aos alunos a realidade de uma Espanha que não fala espanhol, mostrando que a unidade deste país não se faz só pelo Castelhana, mas sim pela convivência entre o Galego, o Catalão, o Vasco.

Ao entendermos a competência sociolinguística como a capacidade do falante de se comunicar adequadamente nos mais variados contextos, faz-se necessário levar estes mundos possíveis para a sala de aula. Ainda que essas línguas não sejam abordadas de forma aprofundada, é preciso que sejam apresentadas aos aprendizes.

O “bar” como local privilegiado para aquisição/aprendizagem da linguagem coloquial

Chega o momento em que o nosso protagonista entende o que é aprender uma língua adicional em situações reais de comunicação, ele é levado a um bar onde, nas palavras dos personagens se aprende o espanhol de “puta madre”, expressão popular que, neste contexto, pode ser compreendida como “o melhor espanhol”.

Sobre o espanhol coloquial, Briz (1998) ressalta que é um registro, nível de fala, um uso determinado pela situação, pelas circunstâncias de comunicação e acrescenta que não é domínio de determinada classe social, mas que, caracteriza as realizações de todos os falantes de uma língua. Esta forma de expressão não é uniforme, levando-se em conta que muda conforme as características dialetais e sociais sendo, portanto, importante proporcionar ao aprendiz oportunidades para que ele perceba isso. O professor deve ter em mente que preparar o aluno para situações reais de comunicação exclui uma visão preconceituosa de linguagem coloquial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trajeto, neste artigo, consistiu em relacionar o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais com algumas de suas representações cinematográficas. Visamos contemplar teoria e prática na aprendizagem de línguas, além do papel do cinema como representação neste processo, com o intuito de auxiliar professores e alunos envolvidos no processo por meio do esclarecimento de algumas variáveis inerentes ao processo.

Neste sentido, acreditamos que a aprendizagem de línguas adicionais esbarra na dificuldade que há para cada um de nós de não somente de aceitar as diferenças existentes entre uma e outra, mas de explorá-las, de fazê-las suas, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diversidade interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer (REVUZ, 1998).

O filme objeto de nossa análise leva à tela os conflitos de convivência entre pessoas de culturas diferentes e nos mostra a necessidade da alteridade e de uma postura intercultural para promover a intercomunicação. Ao unir teorias de aprendizagem à mensagem veiculada pelo filme, esperamos ter colaborado com aqueles que se dedicam a aprender e ensinar línguas, de forma a alcançarem uma maior compreensão do processo complexo com o qual estão envolvidos.

Para o aprendiz, que ao longo de sua jornada - dentro e fora da sala de aula - se depara com muitas variedades de uma mesma língua pode ser, inicialmente, um pouco confuso lidar com todas elas. Às vezes, sentirá o mesmo caos que habitava a cabeça do personagem Xavier, porém é preciso levar em conta que as habilidades para poder saber quando, onde e como significar em determinada variante linguística em detrimento de outra é algo que só se aperfeiçoará na própria prática da língua.

Este filme deixa àqueles que se aventuram no ensino de línguas adicionais no Brasil o desafio de levar esta produção cinematográfica para a sua sala de aula, trabalhar os múltiplos aspectos que contemplamos neste trabalho (além de outros não enfocados pelo nosso olhar) e verificar as percepções que os alunos têm da ideia do aprendiz intercultural, veiculada por esta obra.

Não tivemos a intenção de esgotar todas as análises possíveis nem reduzir a produção aos aspectos aqui abordados. Simplesmente nos guiamos por aquilo de

específico que a obra pode apresentar para a dimensão do processo de aprendizagem de uma língua adicional.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom, research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em material didático *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 109-133.

BARRO, A.; JORDAN, S.; ROBERTS, C. La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. *In*: BYRAM, M. & FLEMING, M. (Org.) **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**: enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BRIZ, A. Cuadernos de Lengua Española - **El español coloquial**: situación y uso. Madrid: Arco Libros, 1998.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" *In*: **Applied Linguistics**, 1980, vol. 1, n.º 2.

D'OLIM MAROTE, J.T. (Org.) **Minidicionário**: Francês/Português, Português/Francês. São Paulo: Ática, 2002.

GONZÁLEZ, N. T. M. Lugares de interpretação do fenômeno de aquisição de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, Campinas, 2004.

HALL, G. **Exploring English Language Teaching**: Language in Action. New York: Routledge, 2011.

- HYMES, D. "On communicative competence" (extracts). *In*: Brumfit, C.J. e K. Johnson (Orgs.) **The Communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press., 1979.
- JOHNSON, K. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing**. New York: Routledge, 2012.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Tradução de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 1998.
- ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 23-36.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. **A complexidade da aquisição de língua estrangeira: revisando e conciliando teorias (no prelo)**, 2013.
- PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de língua estrangeira. *In*: Arnaldo Cortina, Sílvia Naria Gomes da Conceição Nasser. (Org.). **Sujeito e linguagem**. Série Trilhas Linguísticas. 17 ed., 2009, p. 29-46.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SALOMÃO, A.C.B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2012.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: Adrián P. Fanjul; Ana Cecilia Olmos; Mario M. González. (Org.). **Hispanismo 2002**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Associação Brasileira de Hispanistas, 2004, v. vol. 1, p. 191-19

SERRANI, S. M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ **Discurso e Cultura na Aula de Língua:** Currículo, Leitura, Escrita. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13 - 58.

SCHUMANN, J.H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.) **Second-language acquisition & foreign language teaching**. Washington: CAL, 1978.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SOUZA, F. M. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 15, 2012, p. 457-480.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.