

O conhecimento do outro através da língua estrangeira: redefinição de identidades

Knowledge of another through foreign language: reset identities

Cinara Fontana Triches *

Neires Maria Soldatelli Paviani **

RESUMO: Através da alteridade, que é vista como condição de identidade, o aprendiz de Língua Estrangeira pode compreender outra cultura ao redefinir sua própria identidade. A partir da leitura do conto *Rodríguez*, de Francisco Espínola, estudantes de língua espanhola entraram em contato com uma figura que faz parte de sua cultura, o gaúcho, mas que na Argentina e no Uruguai suscita outros significados. Através da análise dos dados de instrumentos de leitura, percebemos que a maioria dos aprendizes não conseguiu diferenciar o gaúcho do Rio Grande do Sul do *gaucho*, devido à dificuldade de compreender o texto e/ou por terem transferido características cristalizadas do primeiro para o segundo, mesmo o texto não dando embasamento para isso. Sendo assim, fica evidente a importância do professor como mediador nessa tarefa enriquecedora no ensino/aprendizagem de outro idioma, que é o conhecimento do *outro*.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade. Língua estrangeira. Texto literário. Cultura. Identidade.

ABSTRACT: Through the alterity, which is seen as an identity condition, the student of a foreign language can understand other culture when he defines his own identity. From the lecture of the short story *Rodríguez*, by Francisco Espínola, students of Spanish got in touch with a character who makes part of their culture, the *gaúcho*, but in Argentina and Uruguai it has other meanings. With the analysis of the reading instruments we could realize that most of the students couldn't differentiate the *gaúcho* from Rio Grande do Sul from the *gaucho*, due to the difficulty of understanding the text and/or because they transferred crystallized characteristics from the first to the second, even the text not giving elements to this. Therefore, it's evident the importance of the teacher as a mediator in this rich task in the teaching/learning process of other language, which is the knowledge of the *other*.

KEYWORDS: Alterity. Foreign language. Literary text. Culture. Identity.

* Discente do Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional e do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul. Doutora em Educação em Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

A proposta deste trabalho é analisar, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem associada aos pressupostos culturais, a representação feita por estudantes de licenciatura em língua espanhola sobre a figura do gaúcho dos pampas do Rio Grande do Sul e a diferenciação deste para o *gaucho* dos pampas argentinos/uruguaios, após a leitura do conto *Rodríguez*, de Francisco Espínola, autor uruguaio.

A aproximação entre os conceitos bakhtinianos e os pressupostos culturais centra-se na questão da alteridade, que é elemento fundamental nas duas concepções. O *outro* é elemento imprescindível e constitutivo de significado, considerando que para Bakhtin a alteridade é condição de identidade. Conforme Appadurai (1996), o cultural é uma dimensão que refere diferenças, contrastes e comparações, mais que uma propriedade de indivíduos e grupos é um recurso para falarmos da diferença.

Pensando no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (a partir daqui LE), com frequência o aluno possui competência lingüística, mas mesmo assim não consegue entender determinados enunciados por lhe faltar a compreensão do aspecto histórico e cultural da língua alvo. Com isso, não existe uma compreensão efetiva do enunciado, mas abstrações que são feitas a partir do contexto em que o aprendiz está inserido, sem que haja o deslocamento de significados, resultando em competência lingüística, mas não comunicativa.

Esse conceito foi criado por Hymes (1972), que afirma que ao nascer todos são etnógrafos, pois as crianças buscam entender o mundo que as rodeia, observando, escutando e, após algum tempo, falando. No começo, tudo é estranho até que se torna normal, momento no qual ela deixa de se questionar. E é exatamente então que ela aprende a agir dentro de uma realidade social particular, ou seja, aprende a ter uma competência comunicativa. Para Hymes, essa competência vai além do conceito pelo qual é muitas vezes tomada nos estudos de LE, pois faz parte das práticas sociais e culturais de uma comunidade, onde a língua ocupa um lugar central.

Bachman (1990) leva esses pressupostos em consideração ao ampliar esse conceito, ao qual ele passa a denominar habilidade comunicativa da linguagem. Essa habilidade é composta por várias competências de ordem organizacional e pragmática, sendo que nessa última encontra-se a competência sociolingüística. Ela consiste na sensibilidade para as convenções de uso da língua, o que nos habilita a, entre outras funções, interpretarmos referências culturais. Nesse âmbito, o conhecimento social e cultural irá permitir a adequação do uso de palavras a situações (tanto na fala quanto na escrita).

Dessa forma, é necessário estabelecer uma relação entre a cultura do aluno e a cultura do *outro*, um diálogo cultural, pois, como diz Bakhtin "A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura", já que "formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido" (BAKHTIN, 2003, p. 368). Clanlini (2003) sintetiza as atuais reflexões sobre cultura:

Em suma: o cultural abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenamos sua dispersão e sua incomensurabilidade por meio de uma delimitação que flutua entre a ordem que possibilita o funcionamento da sociedade (local e global) e os atores que a abrem ao possível. (p. 10)

Mais do que um sistema de significados, a cultura é fronteira, podendo ser entendida somente pela interculturalidade. As fronteiras culturais são impostas, nunca naturais (BOURDIEU, 1998), construções simbólicas reforçadas em um jogo de alteridade e identidade. Nesse conhecimento do *outro* eu me reconheço através da diferença, do que deriva a riqueza do conhecimento da cultura do falante do idioma estudado.

Duranti (2002) aborda a linguagem como um conjunto de práticas culturais, já que o uso da língua é mediado pela cultura. Ele observa que o modo de pensar e de se manifestar culturalmente serão limitados pelo modo de pensar da comunidade, o que é conseqüência dos limites de sua língua. Na

visão bakhtiniana, o signo é de natureza social e ideológica, podendo refletir e refratar realidades distintas, estando inserido nos mais diversos contextos. O signo – na linguagem verbal, a palavra – já vem povoado de significados. Um enunciado pode refletir e refratar realidades distintas, gerando avaliações diversas, pois o foco de observação é distinto. “Tudo o que significa encerra, no interior de sua significação, contradições ideológicas”(CASTRO, 1994, p. 24). Um aprendiz de LE pode esvaziar um enunciado de seu significado histórico-cultural por não conhecer tal significado e remeter esses signos para o seu próprio contexto, do que deriva que o leitor e o seu universo cultural não podem ser dissociados na compreensão dos enunciados.

Para Bakhtin, o enunciado (a língua) está intrinsecamente ligado à vida, ao contexto no qual está inserido, sendo que sempre terá caráter social. O discurso verbal é claramente não autosuficiente, pois depende do contexto extraverbal que lhe dá sustentação e significado. O autor afirma que o contexto extraverbal é produzido em um determinado contexto sociocultural que lhe determina as marcas de representação, as quais organizam o comportamento e as ações de todos os representantes de um grupo; “elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem (...)” (BAKHTIN, 1976, p. 4). Todo enunciado é preche de resposta, pois a compreensão é ativa e responsiva. O outro está sempre presente; “apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas” (BAKHTIN, 1981, p. 34). Reagimos aos enunciados dos outros das mais diversas formas. Além deste diálogo com o interlocutor, o enunciado dialoga com “ecos e lembranças de outros enunciados” (BAKHTIN 2003, p. 316), com outras visões de mundo, com outras experiências e julgamentos de valor; encontra-se com outras concepções de mundo e outros referenciais que marcam focos de observação distintos.

E esse diálogo com o *outro* é sem dúvida possível nas obras literárias ficcionais. O leitor ou interlocutor não dialoga com entidades abstratas, mas com enunciados concretos a partir de suas próprias representações. Então, se o leitor e o seu universo cultural específico não podem ser dissociados da compreensão dos enunciados, parece-nos pertinente refletir sobre o diálogo cultural que os leitores brasileiros estabelecem com textos de língua espanhola

e as dificuldades provenientes deste diálogo.

O *outro* no texto literário

Com o objetivo de coletar dados que respondessem às questões de minha dissertação, elaboramos e aplicamos em duas turmas – Literatura Hispanoamericana I e II – do curso de Letras com Complementação em Língua Espanhola, da Universidade de Caxias do Sul, instrumentos de leitura sobre o conto *Rodríguez*, de Francisco Espínola (1993). O *corpus* foi composto por nove alunas, com idade entre vinte e vinte e três anos.

Tal conto foi escolhido por apresentar uma figura característica da cultura campeira argentina/uruguaia, o *gaucho*, que também está presente no Rio Grande do Sul (doravante RS). Esses gaúchos, que muitos consideram iguais, podem até o ser efetivamente, mas o mito criado em torno deles e no qual crêem grande parte das pessoas certamente não é o mesmo. Vários textos literários, canções, os movimentos tradicionalistas, a mídia e até mesmo a Revolução Farroupilha, retratada pelo discurso historiográfico, contribuíram para a mitificação dessa figura como o *centauro dos pampas*, símbolo de coragem, hombridade, valentia e amor sem limites ao seu estado. Na Argentina e no Uruguai sua representação positiva existe, especialmente devido a sua participação na luta pela independência, embora não esteja tão presente no imaginário das pessoas. Desse modo, percebemos que nesses países a mitificação não foi feita e o *gaucho* é tido como um homem simples do campo, sem grandes ambições além de não criar raízes e que está aonde há um lugar para ganhar algum dinheiro com sua lida.

Em algumas das mais conhecidas obras literárias sobre o *gaucho*, como *Martín Fierro*, de José Hernández e *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes, essa visão é reforçada, pois ele é retratado como um homem que preza por sua liberdade, não querendo criar raízes, pois não quer compromissos. Em alguns textos, ele é retratado como um arruaceiro, perigoso ou como quem não gosta de trabalhar, vive de estância em estância buscando algum serviço temporário.

Já em *Rodríguez* essas características não são ressaltadas, mas com certeza não se tem a figura do gaúcho valente, bravo, que adora *pelear*. O que se vê é alguém sem interesses pelas coisas que não fazem parte de sua vivência, mas que demonstra isso através do silêncio, um arquétipo uruguaio. Essa atitude certamente causa estranhamento ao leitor desse conto, que conheça as características do gaúcho do RS e desconheça as diferenças desse para o *gaucho*. Desse modo, percebemos que o *gaucho* é visto sem uma aura heróica, o que não impede que lhe sejam atribuídas características como coragem.

Não temos o intuito de aprofundar como se deu essa mitificação do gaúcho no RS em contraponto ao *gaucho*, pois esse certamente constituiria tema para um outro estudo. O que não se põe em dúvida é a diferença que há entre a fala de um rio-grandense-do-sul sobre a figura do gaúcho e a de um argentino ou uruguaio sobre o *gaucho*. Com isso, a constatação dessa diferença por aprendizes de língua espanhola torna-se pertinente para que eles entendam a diferença cultural entre gaúchos e *gaucho* e, ao falarem sobre o último saibam situar essa figura no contexto em que ela é vista nessa LE. Sob esse prisma, é importante pensarmos na afirmação de Rajagopalan (2003):

as línguas não são meros instrumentos de comunicação (...) são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”(p. 69).

Sendo assim, o ensino/aprendizagem de uma LE precisa ser um processo de redefinição cultural, para que uma relação de alteridade constitua uma nova identidade que, conforme Woodward (2004), é marcada pela diferença, pois é relacional. Apresentando aos aprendizes de LE textos nos quais elementos que fazem parte de seu universo simbólico são vistos de modo diferente em outro contexto cultural, estaremos proporcionando-lhes uma redefinição dessas representações que o constituem.

Após a escolha do conto, houve a elaboração dos instrumentos, que são: pré-leitura, leitura, pós-leitura – com questões de retrospectão sobre a

dificuldade do texto e das perguntas – e contextualização/reflexão. O primeiro, aplicado antes da leitura do conto, visou à concepção de gaúcho para as aprendizes, questionando sua integridade e quem seria um fiel representante. Após lerem o texto, aplicamos o instrumento de leitura, no qual foram feitas perguntas sobre dificuldade com o vocabulário e questões para verificar e auxiliar a compreensão de texto das alunas. Na pós-leitura, observamos que percepção tiveram do *gaucho* do conto e se conseguiram perceber diferenças com o do RS. Esses três instrumentos foram aplicados no mesmo dia, durante o período de aula. Já o instrumento de contextualização/reflexão foi entregue às aprendizes duas semanas depois. Nele há um pequeno texto introdutório, situando o autor e o conto na sociedade uruguaia e questionando como *Rodríguez*, sendo o arquétipo do uruguaio, pode ser diferenciado do gaúcho rio-grandense-do-sul.

Antes de podermos verificar a compreensão desse tipo cultural, o *gaucho* argentino/uruguaio, percebe-se, nessa tarefa, a influência da dificuldade da maioria das alunas em compreender¹ o conto e até mesmo as questões dos instrumentos de leitura, que algumas consideraram esclarecedoras, mas que não foram entendidas ou efetivamente lidas por várias aprendizes.

É de fato surpreendente que alunas do curso de Letras com complementação em Língua Espanhola, já estando em fase final de sua licenciatura, apresentem tantas dificuldades na leitura de um conto, chegando a dar respostas contraditórias. Apenas três alunas viram o interlocutor como o diabo e compreenderam que, para convencer Rodríguez de seus poderes, ele fez provas mágicas, fato que é o cerne da narrativa. Quanto à intertextualidade, apenas uma aluna observou no conto uma releitura de *Fausto* e duas viram relação com a passagem bíblica em que Jesus é tentado pelo diabo. A maioria, pelos elementos gauchescos, relacionou o conto com obras de Simões Lopes Neto e Martín Fierro, apesar de essas narrativas não apresentarem um gaúcho com conduta semelhante a de Rodríguez no conto.

¹ Certamente a leitura do conto trouxe distintas interpretações, visto que frente a qualquer material simbólico somos chamados a dar sentido e não existe uma única interpretação possível (ver Orlandi, 1996). Dessa maneira, o que classificamos por “não compreensão” está atrelado a leituras que fogem ao texto e, portanto, a suas possibilidades de significação.

Levamos duas hipóteses para essa dificuldade de leitura e, conseqüentemente, compreensão do *gaucho* descrito no texto. A primeira é que tal dificuldade decorreu de o conto ser em LE e pelos termos gauchescos. Entretanto, as próprias aprendizes refutam essa hipótese, já que a maioria afirma ter compreendido o texto e que os vocábulos desconhecidos puderam ser entendidos pelo contexto em que estavam inseridos. Mas fica claro que, apesar dessas afirmações, poucas alunas entenderam as provas mágicas feitas pelo diabo.

Outra hipótese é a grande influência de uma figura tão cristalizada como é o estereótipo do gaúcho do RS, já que as alunas que apresentaram na pré-leitura uma visão menos estereotipada do gaúcho foram as que conseguiram diferenciá-lo do *gaucho* do texto. A maioria apenas transferiu para Rodríguez alguns aspectos de sua visão cristalizada de como é o gaúcho, mesmo o texto não dando suporte para algumas dessas características, como o machismo, por exemplo. Assim, parece ficar claro que as alunas não conseguiram observar a partir da alteridade o *gaucho*, pois não o consideram um *outro*, mas um mesmo.

Conforme os preceitos de Bakhtin, não houve diálogo com o texto, apenas transferência de conhecimentos prévios sobre uma figura típica, o gaúcho, para outra, o *gaucho*. Em uma relação dialógica com o texto, os elementos disponíveis para caracterizar Rodríguez seriam sim relacionados com os conhecimentos anteriores, já que a leitura é uma atividade que se dá a partir da vivência do leitor, a qual sofre a influência cultural, mas esses elementos seriam situados no contexto que a obra apresenta e vinculados à visão de mundo expressa pelas personagens. Entretanto, as aprendizes apenas remeteram para seu conhecimento prévio os aspectos culturais.

Três alunas viram apenas semelhanças entre o gaúcho do RS e Rodríguez na pós-leitura, o que se deve a considerarem o primeiro como sendo íntegro e entenderem que Rodríguez, ao recusar as ofertas, demonstrou integridade. Outras duas ressaltaram na pré-leitura o gosto pela vida simples do gaúcho e, na pós-leitura, interpretaram a indiferença de Rodríguez pelas ofertas como desapego e gosto pela simplicidade, também não observando diferenças

entre ambos.

Uma aprendiz, ao considerar o gaúcho corajoso, transpôs para o personagem do conto essa mesma característica, interpretando sua postura como corajosa. Já três alunas, que descreveram o gaúcho como "macho", "ambicioso", "lutador", "com garra para defender o que é seu" e "que tem como defeito tomar decisões precipitadas", consideraram que o gaúcho, em uma mesma situação à que foi narrada no conto seria "mais agressivo", "se imporia", "falaria mais alto", "seria mais ambicioso", "mais sociável", "menos calmo" e "se surpreenderia com as mágicas". Assim, percebe-se que as alunas que se ateram a características positivas do gaúcho, encontraram apenas semelhanças com Rodríguez, enquanto as que elencaram também características ambíguas – como a ambição, o machismo e o gosto pela luta – ao não as encontrarem em Rodríguez, conseguiram perceber algo distinto entre o gaúcho e o *gaucho*.

Dessa forma, a não adequação do *gaucho* ao contexto da narrativa implicou, para a maioria das alunas (oito), não o compreender como um *outro*, pois elas consideraram *gaucho* e gaúcho iguais ou os diferenciaram sem embasamento no conto. Duas delas ainda os diferenciaram apenas quando responderam o instrumento de contextualização/reflexão, já que a atividade solicitada era diferenciar o *gaucho* do gaúcho, mas o fizeram sem embasarem-se no conto e nem sequer no texto introdutório ao instrumento. Certamente, além da dificuldade de compreensão do texto, o fato de o gaúcho fazer parte do imaginário das aprendizes e, portanto, de sua identidade como "gaúchas", no sentido amplo, dificultou a percepção das diferenças deste para o *gaucho*.

Já que lhes falta essa independência de leitura em LE, o papel do professor mostra-se essencial na mediação com o texto literário. Não apenas para trazer elementos exteriores ao texto, que podem torná-lo melhor situado em um contexto e esclarecer alguns aspectos, como para auxiliar na compreensão da narrativa e das relações entre personagens. É importante ressaltarmos que isso não foi feito na aplicação desse instrumento, pois um dos objetivos era constatar em que medida as alunas conseguiriam fazer o percurso de leitura e percepção de aspectos culturais apenas com sua leitura e com as

questões norteadoras dos instrumentos.

Ficou evidente, então, que o professor deve e precisa possibilitar ao leitor aprendiz de LE, a partir de seu contexto, renegociar significados para uma figura que faz parte de sua cultura, mas que é vista de modo distinto pelos falantes do idioma estudado. Dito de outra forma, o leitor entrará em contato com o imaginário social de outra cultura e, na sua leitura, terá que negociar significados para conseguir delinear a visão que esse outro idioma tem de um tipo social que existe também em sua cultura.

Em suma, é inegável a riqueza que o texto literário oferece como insumo para o conhecimento cultural de outro idioma. Não negamos que existam outras fontes, até mesmo mais atrativas para os aprendizes. Mas é através da leitura de um texto literário que eles podem observar o modo de pensar e atuar do *outro*, seguindo uma lógica de pensamento que muitas vezes difere da sua e que enriquece o ensino e a aprendizagem de LE, que faz parte de um processo de muito mais amplo que podemos chamar de redefinição cultural. É esse o processo que o professor deve mediar, um processo no qual nos transformamos em outras pessoas. É o que colocar os alunos em uma fronteira cultural – entre duas línguas/culturas – proporciona: não a anulação de uma ou mera soma de ambas, mas uma nova identidade. Afinal, é na linguagem, que tem o papel de sustentar as práticas culturais e as estruturas sociais, e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação.

Referências

APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 1996.

BACHMAN, Lyle. A habilidade comunicativa da linguagem. Trad. Niura Maria Fontana. *Linguagem e ensino*. v. 6, n. 1, jan./jun. 2003, p. 77-128.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Freudism*. A marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.

BHABA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: USP, 1998.

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTRO, G. *Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado) - UFPR.

DURANTI, Alessandro. *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi, 2002.

ESPÍNOLA, Francisco. *Cuentos completos*. Montevideo: Arca, 1993.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMS, J. (ed.) *Sociolinguistics*. Hamondsworth: Penguin, 1972.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003 (Linguagem 4).

WOOWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.