

“ELES COMEM CORNFLAKES, NÓS COMEMOS PÃO COM MANTEIGA”: ESPAÇOS PARA REFLEXÃO SOBRE CULTURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Telma GIMENEZ (Universidade Estadual de Londrina)

0. Introdução

A pluralidade de oferta de línguas estrangeiras nas escolas é um direito cada vez mais ameaçado na medida em que se estabelece a hegemonia de uma ou duas línguas. É sabido que o mercado brasileiro de ensino de línguas se concentra primordialmente nas línguas inglesa e espanhola, bastando, para isso, verificar o número de escolas de línguas que ofertam as mesmas. Diferentemente do mercado, porém, na educação financiada pelo poder público são outros os critérios que pautam sua inclusão e ensino. A finalidade educacional nos leva a enxergar o ensino de língua estrangeira no currículo sob outra perspectiva. Um dos argumentos utilizados para justificar a pluralidade de oferta de línguas é que a aprendizagem de uma língua estrangeira permite conhecer outras visões de mundo e entender melhor as nossas próprias. Suspeito, no entanto que este objetivo tem sido raramente implementado na sala de aula. Quando aparece tem uma perspectiva de informações sobre costumes, hábitos e até “esquisitices” do falante nativo da língua aprendida. Rotulo esta abordagem de “o que os americanos comem no café da manhã”. Alternativamente, podemos pensar que a aula de língua estrangeira possibilita uma compreensão da cultura enquanto normas de interpretação de sentidos, que são, inevitavelmente, historicamente situadas. Adotando a noção de competência intercultural discutirei como esta difere das concepções tradicionais de ensino de cultura na aula de língua estrangeira. Entendendo cultura como olhar, ofereço uma reprodução do quadro de Magritte, **O Falso Espelho**, como imagem inspiradora para as idéias sobre linguagem e cultura a serem discutidas neste trabalho, e que podem ser encontradas especialmente em Kramsch (1993) e Lo Bianco, Liddicoat & Crozet (1999).



Este trabalho está estruturado em três partes: na primeira apresentarei trechos de orientações oficiais sobre ensino de língua estrangeira, que tratam da questão da cultura. Na segunda apresentarei algumas interpretações sobre ensino de cultura que podem estar sendo implementadas e como estas contrastam com visões alternativas de cultura, como as advogadas pelos autores acima citados. Finalmente, discutirei as implicações de uma postura de ensino intercultural.

1. Orientações oficiais

Pelo menos dois objetivos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de língua estrangeira, de 5^a, a 8^a série vêm como razões para se estudá-la, objetivos que estariam vinculados a uma perspectiva de contraste entre culturas como forma de entender a própria cultura:

- *Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e do seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;*
- *Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.*

Por esses objetivos, nota-se a preocupação com o ensino de LE que permita maior compreensão dos próprios valores culturais. A cultura, como forma de construção da cidadania, figura dentre as capacidades que se quer desenvolver. Esta perspectiva é reforçada no documento sobre temas transversais, onde a Pluralidade Cultural é abordada com ênfase na diversidade nacional, freqüentemente atrelada a discriminação. Dentre os objetivos mencionados figuram:

- *Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira.,*
- *Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania.*
- *Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação*
- *Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural*

Espera-se que, através do trabalho com esse tema, os alunos possam ampliar horizontes e compreender a complexidade do país. A contribuição da linguagem é explicitamente mencionada: *conhecer a existência do*

uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país.

A língua estrangeira aparece de forma menos explícita. De acordo com o documento, “ [a escola] pode, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilingüismo e o multilingüismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.” (p. 133, meu grifo).

A linguagem assume um papel importante na construção da identidade, conforme aponta o documento. Pode-se imaginar que a LE constitua um espaço privilegiado para se trabalhar essas questões. Celani (2001), ao discutir a transdisciplinaridade no currículo, salienta a importância de se relacionar língua e sociedade, i.e., a compreensão da língua como prática social. Para ela, os temas transversais podem ser trabalhados de modo a não só ensinar língua mas também como base para discussão de questões sociais. Para ela, a pluralidade cultural, é o tema privilegiado para se colocar isto em prática:

In spite of the relevance of all the themes proposed as “temas transversais”, cultural plurality is, no doubt, the most relevant to inform the kind of teaching described so far. In the most particular case of English as a foreign language, it becomes particularly important, given the very special position of the English language in the world today. The fact that there are a number of different Englishes must be made clear to the students. Awareness raising in relation to these questions must be given pedagogical treatment in the classroom. We can ask our students to act as ethnographers in their social practices, asking them to notice different ways in which English is used as they become aware of the spread of English in the world. (p. 35).

No próprio texto dos Temas Transversais, as propostas metodológicas envolvem essencialmente a sugestão de conteúdos, onde o conhecimento e compreensão da língua como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural são salientados. É mencionada a possibilidade de se trabalhar os processos de aquisição de segunda língua e significado dessa aquisição do ponto de vista social, cultural e econômico, considerando o indivíduo e o grupo social de que participa., estudo de variantes lingüísticas – expressões típicas de grupos étnicos: regionalismos, sotaques, e variantes lexicais. Com uma ênfase especial na diversidade da Língua Portuguesa, se indica a propriedade do tema para construção de valores associados à tolerância e para o reconhecimento da alteridade:

Observe-se que, além dos conteúdos que transversalizam com Língua Portuguesa e Geografia, há conteúdos atitudinais relevantes que podem ser trabalhados, como o que se volta para a solidariedade, crucial para a vivência de todos, em particular quando se tem essa perspectiva de que, de certa forma, se é sempre ‘estrangeiro’.” (p. 159, meu grifo)

Para os professores do Paraná esta não é uma proposta nova. Já no currículo Básico (1992), se fazia referência ao fato de que o ensino da LE propiciaria uma abertura para o mundo. Na concepção delineada, língua e cultura estão imbricadas. No texto: “a língua vem carregada de uma forma de agir, pensar, relacionar-se, peculiar a cada cultura.” (p. 197). Suspeito, no entanto, que a visão é de que cultura significa artefatos culturais, especialmente quando lemos a afirmação que aparece logo em seguida: “várias podem ser as razões para querer se aprender uma língua: o interesse pela literatura em geral, pelo cinema, pela música, pelo povo que se expressa naquela língua”. Citando Patrick Charaudeau, é apregoado o contraste entre culturas, como forma de perceber-se: “é pela diferença que se acaba percebendo o outro e se percebendo” (p.198).

Na proposta atual para o ensino médio parece haver igual compreensão da ligação entre cultura e língua. Dentre os objetivos de ensino, na parte de contextualização sócio-cultural são listados:

- Saber distinguir as variantes lingüísticas
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Embora se possa questionar a adequação desses objetivos para o ensino médio, especialmente a distinção de variantes lingüísticas (observe-se o uso do artigo “as”), também neste nível de ensino a língua em contexto é vista como essencial, o que rompe, portanto, com concepções tradicionais de língua.

Nota-se, assim, que as orientações oficiais para o ensino de LE, pelo menos no Paraná, vigentes desde o início dos anos 90, apregoam a indissociabilidade entre língua e cultura. No entanto, as interpretações que se fazem delas nos próprios documentos e em sala de aula são as mais diversas.

2. Interpretações sobre ensino de cultura

As cenas abaixo descritas podem nos indicar algumas das várias interpretações do que seja ensinar cultura na aula de LE.

Cena 1: alunos de um colégio estadual procuram o Centro de Recursos do NAP para buscar informações sobre o que os americanos e os ingleses comem. Trata-se de um trabalho que a escola está fazendo sobre nutrição como tema transversal.

Cena 2: Ao aproximar-se o Halloween, escolas são decoradas com abóboras e professores encorajam alunos a se vestirem de bruxas e bruxos e saírem às ruas de cidades brasileiras dizendo "trick ou treat".

Cena 3: uma proposta de abordagem comunicativa no Currículo Básico do Pr. Propõe-se o trabalho com publicidade, através da gravura de um café da manhã com um cereal conhecido. Após descrever a imagem, o professor faz perguntas sobre o conteúdo do texto e sobre sua aplicabilidade no contexto do aluno. Segue-se um trabalho com itens lingüísticos, e os alunos criam um texto similar. Como última atividade, outro texto é apresentado para leitura (ainda sobre o mesmo produto). A discussão final, segundo o documento, "*permitiria contrastar as duas culturas comparando o café da manhã no Brasil com o dos Estados Unidos ou Inglaterra, ou até de outras culturas. Estender a discussão à comparação das outras refeições, e as comidas típicas dos três países. Pode-se refletir sobre a falta de comida para muitos brasileiros, num país altamente agrícola*". (p. 199-201).

As três cenas partilham a visão de cultura como sendo algo monolítico, como se pudéssemos definir a cultura de um povo de uma única forma e, portanto de modo estereotipado. A cena 2 reduz, ainda, a cultura da língua

[1]

inglesa a nações específicas, e a terceira, embora avance no sentido de ir além da informação, ao propor o contraste entre culturas, não permite que se compreenda a relação entre elas numa perspectiva intercultural, num terceiro espaço de atuação, como nos coloca Lo Bianco, Liddocoat e Crozet (1999).

Para que possamos compreender como essas cenas se situam no quadro de abordagens sobre ensino de cultura, apresento a seguir um quadro explicativo. Na literatura sobre a relação entre linguagem e cultura encontramos pelo menos três abordagens, que compreenderiam uma visão de cultura, de língua e de seu ensino, sintetizadas abaixo:

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

A abordagem tradicional vê o aluno de LE como aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter bom desempenho ao usar a língua. Se antes o fazíamos como algo distinto do uso da língua, na abordagem comunicativa, esse conhecimento passou a incorporar também aprendizado sobre comportamentos socio-lingüísticos e socio-culturais. Embora isto pudesse representar um avanço na visão anterior de cultura enquanto aprendizado sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e produtos culturais (literatura, arte, música, artefatos), ainda assim o aprendiz é visto enquanto alguém que tem que fazer o movimento para "entender" e se comportar como o Outro. Em Barbieri Durão (1999), por exemplo, esta parece ser a perspectiva:

... por isso consideramos que os estudantes devem ser levados a aprender a decodificar/empregar os elementos culturais como instrumento de acesso às intenções comunicativas" (p. 149).

Deste modo, mesmo a abordagem comunicativa quando incorpora outros elementos a serem aprendidos, tais como rotinas conversacionais, gestos, e distância, ainda têm o falante nativo como norma fazendo com que o interlocutor tenha a obrigação de adequar-se para compreender e se fazer compreender. A abordagem

comunicativa, na tentativa de ensinar a se comunicar na LE deixou de lado a relação entre comunicação e cultura, e a necessidade de entender a comunicação entre falantes nativos e não-nativos como comunicação intercultural mais do que comunicação na língua-alvo.

A abordagem da cultura como prática social, que compreende, portanto, essa perspectiva da abordagem comunicativa, avança no sentido de gerar compreensão da relatividade dos sentidos imbuídos nas práticas culturais. A cultura é vista como um modo de agir coletivo através da linguagem. Culturas são vistas como favorecendo modos diretos ou indiretos de falar, de organizar textos de modos específicos. Esta visão deixa o aluno com seu próprio paradigma cultural, observando e interpretando palavras e ações de um interlocutor a partir de um outro paradigma cultural. A competência cultural é entendida como o conhecimento sobre o que um determinado grupo cultural e entendimento dos valores culturais sobre determinadas formas de agir ou sobre certas crenças. Ao invés de só olhar o outro, o aprendiz se olha também, mas permanece com a idéia de que para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro.

A terceira abordagem, intercultural, (Kramsch, 1993), ou de espaço intermediário, convida-nos a pensar o ensino de língua e cultura em termos de

1. Estabelecimento de uma *esfera de interculturalidade*, diferente de transferência de informação entre culturas. Inclui reflexão sobre a cultura nativa (C1) e a cultura-alvo (C2).
2. Ensino de cultura como um *processo interpessoal* – substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser “estrangeiro”, ou “alteridade” (otherness).
3. Ensino de *cultura como diferença* – não tratar cultura como características nacionais como se identidades nacionais fossem monolíticas. Em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados a idade, gênero, origem regional, background étnico e classe social.
4. *Cruzamento de fronteiras disciplinares* – encorajar professores a expandirem seus horizontes de leituras para além da literatura, lendo estudos de cientistas sociais, etnógrafos, e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade quanto das sociedades que falam a língua que ensinam.

Para isto Kramsch propõe quatro etapas:

1. Reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira (C2 e percepções de C2);
2. Construir com os alunos seu próprio contexto de recepção, i.e. encontrar um fenômeno equivalente em C1 e construir o fenômeno na C1 com suas próprias redes de significado;
3. Examinar o modo como as percepções de C1 e C2 em parte determinam as percepções que estrangeiros têm delas, i.e. o modo como cada cultura vê a outra;
4. Preparar o terreno para um diálogo que poderia levar à mudança.

Na perspectiva delineada, um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência lingüística e sua conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro (Liddicoat & Crozet, 1999). Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. Nesta, haveria, portanto, um acréscimo às abordagens tradicional e de cultura como prática social, para além da comparação. Não bastaria, nesse caso, comparar cafés da manhã dos americanos e dos brasileiros, até porque isto envolveria uma generalização e estereótipos de grupos sociais. Nem todo americano come cornflakes, assim como nem todo brasileiro come pão com manteiga.

Fatores importantes na adoção dessa abordagem são a necessidade de se integrar o ensino de cultura desde as fases iniciais do ensino de línguas. Se língua é cultura, não haveria razão para deixar o ensino de cultura para quando houvesse tempo ou para quando o aluno estivesse mais proficiente. Para isso, se torna fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados. Via de regra, os existentes tratam a cultura como fato cultural e não problematizam, no caso da língua inglesa, como seu caráter de língua franca pode estar sendo trabalhado em relação à cultura. Do mesmo modo, a formação de professores precisaria, de alguma forma, incorporar essa perspectiva. Do ponto de vista de pesquisas, seria necessário realizar mais investigações sobre como a língua é usada em diversas culturas, ou diferentes contextos, além de como se adquire cultura estrangeira e como espaços interculturais podem estar sendo formados.

O ensino intercultural inclui, de acordo com Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999), um processo de exploração da diferença, um espaço de mediação entre diferentes culturas. Ao tratar da possibilidade de

sensibilização para o Outro, esses autores abordam a questão das fronteiras:

A diferença entre ser um escravo de suas próprias fronteiras culturais ou ser livre delas não está na negação das próprias fronteiras (por ex. através da adoção de outra cultura ou da imitação de códigos culturais estrangeiros), mas na consciência de onde estão essas fronteiras (p. 13).

Se voltarmos a olhar para as cenas apresentadas na seção 2, podemos notar que certamente há um reconhecimento da importância da cultura, embora muitas vezes, no caso da língua inglesa, esta cultura esteja associada aos Estados Unidos ou Inglaterra. Apesar de haver a preocupação em contrastar culturas, isto ainda é feito de modo desvinculado da linguagem, e pouco se avança na criação de espaços interculturais. A Cena 3, que à primeira vista poderia ser um exemplo da abordagem intercultural, perde força ao colocar no plano do puro contraste hábitos alimentares. Que compreensão do Outro se desenvolve com tais atividades? Não estaríamos no plano do simplesmente factual?

Se, como nos diz Carr (1999), cultura é o fazer sentido sistemático e coletivo, que visão de cultura professores estão manifestando para seus alunos? Compreender a dinâmica de encontros interculturais e como a linguacultura opera requer mais do que adquirir informações sobre os hábitos alimentares dos americanos ou como isto se contrasta conosco. Requer que levemos nossos alunos além, ao identificarem cultura na língua estrangeira que ensinamos. Requer que essa língua do Outro nos leve a pensar nossa própria visão de mundo. Permite que vejamos no contraste e na diferença não só o conflito mas também a tolerância. E talvez tolerância seja a virtude de que mais precisamos nos dias de hoje.

Referências

- BARBIERI DURÃO, A A A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira.; **Signum**, v. 2, 1999, p. 139-154.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARR, J. From "sympathetic" to "dialogic" imagination: cultural study in the foreign language classroom. In: LO BIANCO, J. LIDDICOAT, A J & CROZET, C. (orgs). **Striving for the third place – intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999.
- CELANI, M A A Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A M G (orgs) **Inglês como língua estrangeira: identidades, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2001. P. 29-36.
- CROZET, C. & LIDDICOAT, A Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In: LIDDICOAT, A & CROZET, C. (orgs) **Teaching languages, teaching cultures**. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 2000.
- FENNER, A & NEWBY, D. **Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness**. Council of Europe, 2000.
- GIMENEZ, T. Halloween, dia das bruxas e ensino de inglês. **Boletim NAPDate**, v. 5, p.4-5, 1998.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford University Press, 1993.
- LO BIANCO, J., LIDDICOAT, A & CROZET, C. **Striving for the third place – intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999.
- LIDDICOAT, A Everyday speech as culture: implications for language teaching. In: LIDDICOAT, A & CROZET, C. (orgs) **Teaching languages, teaching cultures**. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 2000.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná**. 2ª ed. Curitiba: SEED, 1992.

[1]

Para uma análise mais completa do fenômeno Halloween no ensino de inglês ver Gimenez (1998).