

ENSINO DE CULTURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Simone Sarmento²

simone_sarmento@terra.com.br

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

O conceito de linguagem é fundamental para compreender a prática de ensino de língua estrangeira. A linguagem pode ser considerada como um código lógico dissociado de ações sociais e culturais. Aprendemos e ensinamos o código para que os indivíduos lancem mão deste quando precisarem comunicar-se. Neste caso, linguagem e cultura estão separados.

Uma outra visão considera linguagem como um fato social. Neste caso aprendemos e ensinamos o código associado às suas possíveis ações, é a construção conjunta de ações com a linguagem. Considera-se linguagem, sociedade e cultura interligados.

Fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes- ou escritores e leitores- desempenham suas ações individuais em coordenação e em conjunto. (CLARK,1996:3).

Além de desempenhar seus papéis individuais, ao usarem linguagem, os participantes devem trabalhar juntos em unidades sociais. A linguagem é fundamentalmente usada com propósito social. As línguas, assim como as conhecemos, não existiriam caso não desempenhassem seu papel social.

Para melhor compreendermos a função social da linguagem, é importante entender a definição de cenário, cena e meio (CLARK, 1996). Cenário é a combinação da cena e do meio. Cena é onde ocorre o uso da linguagem e meio é como a linguagem

1 Este artigo é baseado no capítulo 2 da minha dissertação de mestrado.

2 PUCRS/APIRS.

é usada. Quanto ao meio, a linguagem pode ser falada, escrita, através de sinais ou gestos ou ainda mista.

De acordo com CLARK (1996) o meio falado não se esgota na (a) conversa³, que é caracterizada pela livre troca de turnos (face a face ou não) entre dois ou mais participantes. A fala pode também ser utilizada em (b) monólogos, onde apenas uma pessoa fala, raramente sendo interrompida pelos membros que a escutam; (c) cenários institucionais, que lembram uma conversa, entretanto, limitados por regras institucionais; (d) cenários prescritivos, no qual a grande maioria das palavras é definida *a priori*, que podem também ser entendidos como um subconjunto dos cenários institucionais; (e) cenários fictícios, onde as intenções expressas geralmente não pertencem à pessoa que está falando (por exemplo, atores); (f) cenários mediados, nos quais há um intermediário entre a pessoa cujas intenções estão sendo expressas e o alvo dessas intenções (secretária que redige uma carta no lugar do chefe); e em (g) cenários privados, nos quais uma pessoa fala consigo mesma.

CLARK (ibid) coloca ainda que os cenários lingüísticos são os lugares ou arenas onde as pessoas realizam coisas com a língua. No centro dessas arenas, encontram-se os papéis de falante e destinatário. Para que a comunicação se realize com sucesso, falante e destinatário não podem agir independentemente. Eles realizam ações que dizem respeito um ao outro e também coordenam essas ações em conjunto. Se forem membros de uma mesma comunidade cultural, eles irão compartilhar uma grande quantidade de conhecimento, crenças e suposições. Como brasileiros, sabemos quem são Romário e Ronaldinho e provavelmente teremos preferência por algum time de futebol; então, quando esse for o assunto em pauta, teremos algo a dizer ou pelo menos saberemos o que está sendo discutido. Quanto mais tempo duas pessoas passam juntas, maior será a quantidade de conhecimentos compartilhados que provavelmente facilitam o entendimento.

Para que possamos coordenar nossas ações conjuntas, é necessário que tenhamos conhecimentos compartilhados. Como parte de uma atividade social, existe um elemento adicional de coordenação entre o que os falantes querem dizer e o que os destinatários entendem. Para que uma comunicação atinja sucesso, falante e

3 As conversas podem ser face a face, ao telefone ou à distância, com obstáculos ou dificuldades de monitoração mútua, por exemplo, falar com alguém em peças diferentes da casa. (CLARK, 1996). Tradução realizada por Azevedo, Nelson de O. & Garcez, Pedro. M. Cadernos de Tradução. Instituto de Letras. UFRGS.2000.

destinatário devem coordenar em conjunto o que o falante quer dizer, assim como o que o destinatário irá entender.

Essenciais para as ações em conjunto são os sinais, ações intencionais através das quais uma pessoa exprime algo à outra pessoa, e a identificação desses sinais. Alguns sinais são desempenhados como partes de línguas convencionais. Outros não fazem parte da língua em si. Outros sinais não são convencionais. CLARK (1996) cita o exemplo da escada alcançada a Romeu por Julieta, sinalizando que ele poderia visitá-la. Ela criou, naquele momento, um sinal isolado, com um objetivo específico, para uma situação específica, havendo, assim, a construção de um ato de comunicação específico entre duas pessoas, mas, ainda assim, um ato social.

Usar uma língua com sucesso é um empreendimento bastante complexo, como sabem aqueles que tentaram aprender uma língua estrangeira depois de adultos. Como vimos, há muito mais a saber do que apenas ser capaz de produzir e reconhecer frases. A comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida. Dessa forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuções. É necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e inferências.

HALL (1993:145) define as práticas orais como “momentos de interação face a face, mediadas pela cultura, onde um grupo de pessoas une-se para criar e recriar suas vidas sociais diárias”. Essas práticas são lingüística e paralingüisticamente instituídas e culturalmente convencionais. Comunicar uma intenção ou sentido em uma prática oral depende do conhecimento compartilhado que os membros de um grupo têm quanto à ocorrência de uma prática e seus contextos. É a convencionalidade dos significados através dos quais as práticas são realizadas que une os participantes com maneiras específicas de realizar e/ou modificar sua história coletiva.

Ao relacionarem língua e cultura, PORTER E SAMOVAR (1993:16) afirmam que:

Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. Por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações.

Todo o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sociocultural compartilhado pelos membros de um grupo. HALL (ibid) afirma que as práticas orais são eventos de fala, pois são configurações socioculturalmente convencionais de interações face a face, através das quais e pelas quais os membros de um grupo se comunicam. Também relacionada está a noção de ritual secular (MOORE E MYERHOFF, apud HALL, ibid:146), que ressalta as práticas ritualizadas e a manutenção de um grupo ou de uma comunidade. Os rituais seculares constituem uma grande parte de nossas interações face a face. Essas práticas diárias servem a importantes funções do grupo as quais incluem maneiras de identificar, manter e transformar os próprios limites grupais.

HALL (1993) explica que a aquisição da linguagem é limitada à noção de prática oral. Propõe, assim, que a habilidade de participar como um membro competente nas práticas de grupo é aprendida através da vivência dessas atividades com membros mais competentes do mesmo grupo. Através dessa vivência, os novos membros entram em contato com um novo conjunto de recursos. Participantes novos, guiados por membros mais experientes, aprendem a alcançar metas culturalmente determinadas, estabelecer novas metas e negociar os significados para alcançar essas novas metas através do uso do novo conjunto de recursos. Esse processo não termina em algum estágio da infância ou adolescência, mas continua por toda a nossa vida. A família, os amigos, o local de trabalho e a escola são os quadros de referência mais importantes onde ocorre essa prática.

Usar e interpretar os recursos explícitos de uma atividade sociocultural, podem incrementar a participação individual nessas atividades e auxiliar a desenvolver a prática. A identificação e a análise dos recursos podem fornecer aos aprendizes meios de ingressar em importantes práticas socioculturais do grupo cuja língua está sendo aprendida, facilitando, assim, o desenvolvimento das competências lingüísticas e socioculturais necessárias para participar como um membro do grupo.

Segundo o autor, através da participação ativa e freqüente nas práticas de um grupo, um indivíduo internaliza a natureza social das práticas, os valores e as metas atreladas à prática e as maneiras através das quais elas são alcançadas. O entendimento torna-se finalmente parte do indivíduo. A natureza convencional das atividades socioculturais fornece aos novos membros maneiras bastante previsíveis de usar e interpretar os recursos disponíveis. A previsibilidade ajuda a reduzir a complexidade da interação

social, a manter as metas, valores e costumes e a manter e /ou modificar o *status* de participação no grupo.

O aluno que aprende uma língua estrangeira em sala de aula não tem oportunidade de participar do grupo, ou grupos em que essa língua é falada cotidianamente. No entanto, se ele tem como objetivo interagir com esse grupo, ele precisará aprender alguns dos recursos das atividades socioculturais para ter mais conhecimento compartilhado e poder, assim, aparelhar-se para a comunicação naquele grupo. Sabe-se, entretanto, que existem infinitas atividades sociais e que seria impossível prever todas essas situações. O professor de língua estrangeira pode, contudo, discutir diferentes contextos e interações sociais que venham a sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade e em outras comunidades de fala.

CULTURA

Como foi exposto acima, as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados. Esses fatores estão intimamente ligados à noção de cultura. “Cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam” (GIDDENS, 1996: 58). De acordo com GIDDENS (1996), os valores são ideais abstratos, como por exemplo, a monogamia. As normas são princípios definidos, ou regras que as pessoas devem presumivelmente seguir; elas representam o que deve e o que não deve ser feito em sociedade, os modos de vida de indivíduos ou grupos dentro de uma sociedade: como se vestem, seus costumes no casamento e vida em família, seus padrões de trabalho, cerimônias religiosas e atividades de lazer, entre outros. O conceito também cobre os bens materiais que criam e bens que se tornam importantes para eles - máquinas, livros, artefatos de madeira.

Os valores e as normas de comportamento variam largamente entre as culturas. Sociedades pequenas tendem a ser culturalmente uniformes, mas sociedades industrializadas são diversas culturalmente, envolvendo numerosas subculturas diferentes. Cada cultura expõe seus próprios padrões de comportamento, que podem parecer muito estranhos quando vistos por pessoas de outras culturas. Entretanto, todas as comunidades fazem sentido em seu dia a dia, e, quando os seus hábitos nos parecem

estranhos, é porque não estamos entendendo seus comportamentos. Uma cultura deve ser estudada em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira etnocêntrica, que é o julgamento de outras culturas a partir da nossa própria cultura.

Existem alguns universais culturais, ou seja, características comuns a virtualmente todas as culturas. Entre esses universais podemos citar línguas gramaticalmente complexas, um sistema familiar no qual há valores e normas associadas ao cuidado com as crianças, à instituição do casamento, rituais religiosos, direitos de propriedade e regras de higiene, entre outros. Entretanto, existem variações dentro de cada categoria. Em todas as culturas, a família tem um papel de influência social fundamental durante a infância. À medida que a criança cresce, outros fatores começam a influenciar socialmente, tais como o relacionamento com amigos, a escola, os meios de comunicação. O espaço pessoal (proxêmica), é também definido culturalmente. Pessoas pertencentes a diferentes culturas colocam-se fisicamente mais ou menos próximas das outras em uma interação social e para algumas culturas, a proximidade excessiva pode significar uma invasão de espaço pessoal.

Configurações proxêmicas e de postura são instâncias de uma classe geral de sinais culturalmente convencionados denominados 'pistas de contextualização' (GUMPERZ, 1982). Tais pistas mostram como mensagens devem ser interpretadas a cada momento. Alguns exemplos dessas pistas citadas pelo autor, além das diferenças de postura e proxêmica, são mudanças de tom e altura de voz e outras características prosódicas, alterações no código lingüístico, estilo e tópico, mudanças na expressão do olhar, expressão facial, mudanças no ritmo e andamento da fala e expressão corporal, mudanças no número de falantes e ouvintes. Esses sinais são relacionados à cultura invisível.

Segundo ERICKSON (1997:33), cultura invisível é aquela aprendida e ensinada inconscientemente. Dessa forma, nem os indivíduos que pertencem a esta cultura, nem os indivíduos que estão para se tornar novos membros têm consciência de que certos aspectos de sua cultura existem. À medida que usamos cultura em nossa vida diária, ela torna-se habitual. Nossos hábitos tornam-se, em grande parte, invisíveis para nós mesmos. Assim, a cultura move-se para dentro e para fora da nossa consciência. Nós não pensamos muito sobre a estrutura e características da nossa cultura quando a vivemos.

A cultura visível, por sua vez, é bem mais fácil de ser identificada. Refere-se a aspectos explícitos como formas de vestir, a língua utilizada, tipos de comida, habitação, fatores geográficos e climáticos, entre outros.

ERICKSON (ibid) afirma ainda que todas as pessoas têm cultura, apesar de as culturas serem diferentes. Todas as pessoas e grupos sociais possuem e usam cultura como uma ferramenta para a condução da atividade humana. Isso significa que cultura não é uma característica de grupos ou indivíduos exóticos, mas de todos nós, dominados ou dominadores. Ainda mais, todas as pessoas são multiculturais, possuindo uma diversidade cultural. É impossível para indivíduos que crescem em uma sociedade complexa contemporânea não adquirirem vários tipos de cultura - ferramentas que podem ser usadas em diferentes ocasiões; ferramentas que, em parte, capacitam e limitam as atividades nas quais são usadas.

Geralmente temos dificuldade em reconhecer as diferenças entre as pessoas como sendo culturais. Acabamos, assim, julgando-as como pessoais. Essa dificuldade aumenta quando não existem diferenças visíveis, ou seja, quando as pessoas se vestem e agem aparentemente da mesma forma que agimos, pois a nossa expectativa é que essa pessoa enxergue o mundo através do mesmo quadro de referência com que enxergamos. Ao conhecermos alguém que use roupas exóticas, fale uma língua exótica e esteja carregando algum tipo de comida que cheire de forma estranha, automaticamente não esperamos entender sua forma de pensar e sentir, assim como não esperamos que essa pessoa entenda o nosso comportamento.

Baseado no conceito de cultura invisível, antropólogos com orientações lingüísticas e cognitivas (GUMPERZ, HYMES, apud ERICKSON, 1997:41) fazem a distinção entre comunidade lingüística e comunidade de fala. Pessoas de uma mesma comunidade lingüística compartilham o conhecimento do sistema de sons, de gramática e vocabulário de uma língua. Porém, dentro de uma mesma comunidade lingüística, existem várias comunidades de fala, que são pessoas que compartilham suposições sobre as razões de falar, modos de polidez, tópicos de interesse e maneiras de responder a outros. Geralmente as diferenças entre as comunidades lingüísticas são visíveis, mas as diferenças entre as comunidades de fala são invisíveis. No Brasil, apesar de suas dimensões continentais, existe o mito de que pertencemos todos a uma mesma comunidade de fala (BORTONI-RICARDO 1994:9). Esse mito apresenta consequências bastante negativas, pois somos induzidos a aceitar que não existem

diferenças entre os falantes das diversas variedades do português faladas de norte a sul capazes de causar problemas de comunicação ou discriminação. BAGNO (1999) compara a língua portuguesa a uma grande “balaio de gatos” (p.18), cada gato seria referente a um tipo de brasileiro: machos, fêmeas, pequenos, grandes, brancos, pretos, bem-nutridos, famintos etc. Para cada “gato” poderíamos atribuir uma variedade de português diferente, com uma gramática própria, coerente e lógica. Ou seja, dentro de nossa comunidade lingüística, temos infinitas comunidades de fala.

O entendimento dos aspectos relacionados à cultura, principalmente as ‘pistas de contextualização’ (GUMPERZ, 1982) são de fundamental importância para a realização de uma comunicação de sucesso entre pessoas pertencentes a diferentes comunidades lingüísticas. A sensibilização do aprendiz para a cultura invisível de sua própria comunidade e para as de outras culturas é, no meu entender, uma necessidade para que tenhamos alunos competentes comunicativamente.

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

A comunicação intercultural ocorre sempre que uma elocução produzida por um falante de uma comunidade de fala for processada por um destinatário de outra comunidade. O termo intercultural, dessa forma, descreve não apenas interações entre falantes nativos de diferentes línguas, mas qualquer comunicação entre duas pessoas que, em algum domínio específico, não dividam um '*background*' lingüístico ou cultural comum (THOMAS,1983). Como exemplos de comunicações interculturais, podemos citar aquelas entre pessoas de diferentes classes sociais e grupos étnicos⁴, dentre outras.

De acordo com TANNEN (1984), os aspectos na comunicação são determinados culturalmente: quando falar ou quando não falar; o que falar, o que é considerado adequado, que tipo de perguntas podem ser feitas; mecanismos de controle da conversação, de pausa e ritmo (entoação); o que deve ser comunicado indiretamente, e como ser indireto; coesão e coerência⁵. O conhecimento da existência desses aspectos é

⁴ Ver ERICKSON e SHULTZ 1982 para exemplos de interações entre pessoas de diferentes grupos étnicos falantes da mesma comunidade lingüística.

⁵ Nos estudos da fala em interação, coesão significa os laços de nível superficial que mostram a relação entre os elementos no discurso e coerência é a estrutura organizacional, trazendo palavras e frases para um discurso unificado (TANNEN,1994:194).

o ponto de partida para que interlocutores de diferentes comunidades lingüísticas realizem uma comunicação com sucesso.

Para interpretarmos os sucesso e as falhas socioculturais e sociolingüísticas, precisamos conhecer o contexto sociocultural no qual um ato de fala aconteceu, por que ele foi realizado de uma determinada forma (e não de outra), que processos contribuíram para gerar as formas sociolingüísticas que foram produzidas e como a elocução foi compreendida pelo ouvinte (COHEN, 1996).

A produção de uma elocução de forma não adequada pode ser denominada uma ‘falha’. THOMAS (1983) distingue dois tipos de falhas, a pragmalingüística e a sociopragmática. A falha pragmalingüística constitui uma inadequação lingüística na elocução. A falha sociopragmática ocorre quando existe uma inadequação contextual. Essas falhas de adequação originam-se de decisões sociais e de diferenças interculturais.

THOMAS (ibid) distingue três tipos de falhas:

a) O tamanho da imposição

Segundo GOFFMAN (1967 apud THOMAS 1983: 105), a noção do que são, produtos 'livres' ou 'não livres' varia muito entre as diferentes culturas. 'Produtos livres' são aqueles considerados de livre troca nas comunidades, qualquer pessoa pode usá-los sem precisar de permissão. No contexto em que esta pesquisa foi realizada, por exemplo, alunos podem fazer perguntas ao professor em qualquer momento da aula. Os produtos variam de acordo com o relacionamento e a situação. O que é considerado um produto livre, em uma cultura, pode ser considerado não livre em outra. O produto não é necessariamente algo material. Quanto mais livre for considerado o produto em uma comunidade, menor será o tamanho da imposição com relação a este produto nesta comunidade. Pôr exemplo, informação sobre a remuneração salarial de pessoas provenientes da classe média brasileira não é considerada um produto livre entre nós. Se alguém que conhecemos há pouco tempo e não temos muita intimidade no perguntar: “Qual é o teu salário?”, nos sentiremos ofendidos.

b) Tabus

Os tópicos considerados tabus não são universais. Mencionar em uma interação com pessoas de outra comunidade lingüística algo considerado tabu naquela comunidade pode ser considerada uma falha de adequação social grave. Estão incluídos nessa categoria tópicos como sexo e religião.

c) Julgamento intercultural diferente quanto à distância social e ao poder relativo

Outro tipo de falha de adequação social ocorre quando um falante estrangeiro julga o poder relativo ou a distância social diferentemente dos falantes nativos. Em diferentes culturas, certos tipos de profissões podem ter um *status* diferente. Em uma empresa aérea no Brasil, por exemplo, os pilotos possuem um *status* superior aos demais funcionários. O tratamento a esses profissionais, nesse contexto, deve ser feito de forma diferenciada se não quisermos causar constrangimentos.

Segundo THOMAS (ibid), os erros gramaticais podem ser irritantes e impedir a comunicação, mas eles são aparentes na superfície e, conseqüentemente, fáceis de serem identificados pelo ouvinte quando ocorrem. Por outro lado, um erro de adequação sociopragmático pode não ser facilmente detectado. Se um falante não nativo aparenta ser fluente, um falante nativo geralmente atribuirá sua falta de adequação aparente à sua conduta, e não à sua falta de conhecimento. Desta forma, o erro de adequação pode ser considerado mais grave do que o erro gramatical.

Em um estudo sobre a interação intercultural, GARCEZ (1993) analisa as diferentes convenções na organização do discurso entre dois empresários brasileiros e dois empresários americanos durante uma negociação. O autor conclui que muita energia é gasta no intuito de clarificar problemas de entendimento e que há um constante sentimento de frustração devido a falhas na comunicação. Parece que a sensibilização quanto a diferentes regras socioculturais e discursivas poderia amenizar esse sentimento de frustração. GARCEZ (1993:116) afirma que:

O ensino de LE (especialmente inglês) é bastante restrito a áreas de competência lingüística, ou seja, gramática, na maioria dos casos. Desta forma, profissionais de negócios, altamente inclinados a se envolverem em interações interculturais, não têm treinamento em habilidades discursivas que provavelmente facilitariam suas vidas profissionais.

Como foi visto, os aspectos socioculturais de uma língua são extremamente importantes para que uma comunicação seja bem sucedida. Ainda assim, muito mais tempo do ensino formal parece ser dedicado apenas ao treinamento de aspectos gramaticais em detrimento de aspectos sociolingüísticos. Talvez, em parte, porque os professores vêem a linguagem como algo fora do indivíduo, da sociedade. Como ensinar uso (ao invés de código) se linguagem e cultura são dissociadas? Veremos agora

as posições de diversos autores quanto ao que deve ser ensinado para o desenvolvimento das competências sociolingüísticas e socioculturais nos alunos.

Formas de desenvolver essas competências também serão abordadas.

COMPETÊNCIAS INTERLINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Quando falamos em ensino de cultura e língua inglesa como língua estrangeira, é importante lembrar que, cada vez mais, nossos alunos usarão o inglês para se comunicarem com pessoas que não são falantes nativos dessa língua. Mesmo se estivermos nos concentrando apenas nos falantes nativos, falantes nativos de qual país? Inglaterra? Estados Unidos? Austrália? De que comunidade de fala dentro de cada país? Falantes nativos de inglês são a minoria entre a comunidade de falantes dessa língua. Existem estimativas de que aproximadamente 70% de toda a comunicação em inglês aconteça entre falantes não nativos (KEYS 1999:25). Dessa forma, ensinar inglês focalizando somente interações com falantes nativos pode não ser a melhor solução. KEYS (1999:25) afirma que “inglês é hoje a língua franca mundial e não é mais propriedade de seus falantes nativos”.

Essa complexidade pode trazer dificuldades aos professores, pois implica um conhecimento bastante abrangente de aspectos culturais de várias culturas que talvez devessem ser abordados em aula. O professor poderia trabalhar no intuito de familiarizar os alunos com as diferenças entre diferentes culturas e conscientizá-los quanto às implicações que essas diferenças possam vir a ter na comunicação entre pessoas de diferentes comunidades de fala.

Segundo MOITA LOPES (1996:42):

O componente cultural não é uma condição essencial para a aprendizagem da LE, mesmo com uma motivação integrativa⁶. Não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno (observe-se que o objetivo é outro) desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade do aluno.

⁶ GARDNER E LAMBERT (1972) distinguem ‘motivação integrativa’ que ocorre quando um aprendiz deseja a identificação com a cultura da L2 de ‘motivação instrumental’, que ocorre quando um aprendiz tem um objetivo funcional, como conseguir um trabalho ou passar em um teste.

MOITA LOPES (ibid) ainda afirma que, ao exigirem dos alunos uma pronúncia tão perfeita quanto a do falante nativo e a total incorporação de seus hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, os professores não podem ter outra razão senão a de domínio cultural. Essa atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o outro, com a conseqüente negação de sua própria identidade cultural. Do ponto de vista educacional, nada poderia ser menos desejável. No entanto, como vimos nas seções anteriores, língua e cultura são dois fatores indissociáveis. Como, então, devemos proceder na sala de aula para desenvolver uma competência intercultural sem impor o domínio da outra cultura?

Para HYMES (apud ERICKSON & SHULTZ, 1981), competência lingüística deve necessariamente envolver competência social, uma vez que a fala aceitável exige a habilidade de produzir elocuições que sejam não somente apropriadas gramaticalmente, mas também apropriadas a cada situação. A produção de comportamento social adequado de momento a momento exige o conhecimento do contexto onde estamos, de quando os contextos mudam e de qual comportamento é considerado adequado a cada um desses contextos. A capacidade para monitorar contextos deve ser uma das características essenciais para competência social, ou seja, a capacidade para avaliar quando um contexto acontece assim como em que contexto nos encontramos.

Contextos podem ser pensados não somente como o próprio ambiente físico (cozinha, sala, cinema) ou a combinação de pessoas (chefe e secretária, dois irmãos). Contextos constituem o que as pessoas estão fazendo, em que lugar, e quando a ação está ocorrendo. O contexto pode mudar a cada instante. A cada uma dessas mudanças, a relação de papéis entre os participantes é redefinida para produzir configurações diferentes da ação conjunta. Por exemplo, um professor pode estar sentado ao lado de alunos conversando informalmente antes de a aula começar e, no próximo momento, com o início da aula, o professor coloca-se à frente da turma e começa a palestrar. Em uma interação, a posição e o papel social dos participantes podem ser continuamente reestruturados (ERICKSON & SHULTZ, 1981:148).

Talvez umas das principais tarefas dos professores de língua, sobretudo de língua estrangeira, seja, conforme BAGNO (1999:130) mostrar ao aluno que uma língua é um grande “guarda-roupa”. Nele, poderemos encontrar todo o tipo de roupas. Ninguém vai à beira da praia de vestido longo. Usar a língua é parecido. Se estamos

falando (ou escrevendo) nos adequaremos a essa situação de uso da língua. Em uma situação formal usaremos língua formal; em situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante.

THOMAS (1983) entende por competência comunicativa intercultural a habilidade que um falante tem de usar uma língua adequadamente em alguma comunidade lingüística que não seja a sua comunidade lingüística nativa. Mesmo que THOMAS não inclua contextos diferentes em uma mesma comunidade lingüística, essa noção de competência comunicativa intercultural poderia ser aplicada. Para que um falante lance mão das formas lingüísticas e saiba usá-las no contexto adequado, é necessário que, além de um largo conhecimento gramatical, o falante possua o conhecimento das regras culturais que regem o comportamento das pessoas da cultura alvo. De acordo com a autora, falantes de uma segunda língua podem alcançar um controle muito bom da gramática e vocabulário de uma língua sem alcançar um controle comparável sobre o seu uso. Ou seja, eles podem, por exemplo, aprender diversas formas de oferecer, desculpar-se ou agradecer, mas podem não ter certeza de quando usar uma forma ou outra. Podem ainda usar a entoação típica do português para realizar um pedido em inglês e não usarem outros sinais convencionais daquela comunidade, certos de estarem sendo polidos. Esse tipo de competência não é prescritivo. Como já foi dito, jamais poderemos prever todos os tipos de situações que iremos encontrar.

Não é responsabilidade do professor de línguas ou de lingüistas reforçar os padrões de comportamento ou os padrões lingüísticos anglo-saxões. É, na verdade, responsabilidade do professor equipar o aluno a expressar-se na forma exata em que ele escolher- rudemente, polidamente. O que nós queremos evitar é que o aluno seja rude ou subserviente sem a intenção de fazê-lo. Pode, por outro lado, ser indicado ao professor, mostrar as prováveis consequências de certos tipos de comportamentos lingüísticos. (THOMAS,1983:96)

De acordo com THOMAS (ibid), o papel do professor não é o de fazer com que os alunos se comportem como as pessoas da cultura alvo, mas de dar espaço para que os alunos interpretem os significados dessa cultura. Os alunos devem ser capazes de tornar-se responsáveis por suas próprias palavras. Eles devem aprender a expressar-se de uma forma que seja compreendida pelos ouvintes da outra cultura sem que sejam forçados a mudar o seu comportamento. É extremamente importante sensibilizar o aluno quanto a diferentes comportamentos nas mais variadas situações. Desta forma o aluno poderá optar sobre como se comportar naquela determinada situação, estando

consciente das conseqüências que o seu comportamento poderá gerar. Entretanto, devemos estar atentos para não ensinarmos a cultura da língua alvo como uma questão de moralidade, e sim como uma habilidade para a sobrevivência e o sucesso na comunicação (ERICKSON, 1997:48).

Para HALL (1993), o ensino de língua estrangeira necessita envolver pelo menos dois processos: o primeiro é fornecer aos aprendizes os recursos lingüísticos que o capacitem a um desempenho competente em uma variedade de cenários e o segundo é fornecer aos alunos meios para que eles próprios analisem os tipos de recursos lingüísticos necessários e as maneiras em que esses recursos são usados por falantes daquela língua. Em sala de aula, devemos mostrar aos aprendizes o processo através do qual podem aprender a se distanciar da prática e tornarem-se conscientes dos modos em que o significado é socioculturalmente construído por um grupo de pessoas. A mera exposição às práticas não é suficiente. O objetivo do ensino de línguas deveria incluir o processo de ensinar aos aprendizes maneiras de, individualmente, descobrir, analisar e criticar os usos socioculturais de uma língua.

BYRNES (1991) também coloca que, para os aprendizes terem competência comunicativa em outra língua, na situação do ensino comunicativo de língua estrangeira, eles necessitam não somente ter competência interlingüística, mas também intercultural. A autora acredita, ainda, que o ensino de língua estrangeira não requer a presença de uma visão super abrangente da outra cultura. O desafio parece estar em superar as várias deficiências inerentes em uma situação que exige uma apresentação irremediavelmente truncada de outra cultura. Para o desenvolvimento de consciência cultural, deveríamos nos concentrar mais no processo e nas estratégias e menos no produto.

A autora sugere que poderíamos começar com a análise de um texto escrito na língua alvo sobre a nossa própria cultura, pois os alunos estariam refletindo a respeito de sua própria prática social. Deveríamos desenvolver nos alunos a capacidade de organizar os pedaços do quebra-cabeças de '*insights*' culturais em um todo. Para tanto, os aprendizes terão de estar continuamente se perguntando: Qual deve ser o mundo mentalmente concebido e prático do outro, indivíduo ou sociedade, para que um certo comportamento seja considerado possível e aceito?

Segundo KRAMSCH (1991), os professores de língua estrangeira ainda reconhecem como sua responsabilidade ensinar aos alunos apenas recursos lingüísticos

para atuarem adequadamente em outra comunidade lingüística. Não reconhecem que têm a obrigação de ensinar habilidades de socialização ou consciência sociocultural alternativas da própria cultura do aluno. Ao usar fitas de vídeo para mostrar os comportamentos e costumes estrangeiros, a contribuição não está em dizermos ‘é assim que os falantes nativos falam, se comportam, etc.’, mas no motivo pelo qual esses falantes fazem o que fazem, devido ao contexto social que criam. No lugar de meramente palestrar aos alunos sobre a cultura e história do país estrangeiro, seria preferível usar ocorrências de inadequações culturais nos discursos em língua estrangeira dos próprios alunos, para que se tornassem conscientes dos seus diferentes estilos discursivos.

GARCEZ (1998:75) afirma que ensinar normas interacionais usadas por falantes nativos de inglês são de pouca utilidade para alunos que irão interagir com membros de várias comunidades de fala diferentes. Ensiná-los a perceber, analisar, conscientizá-los, enfim, é mais importante do que ensinar uma lista de regras para serem seguidas ou obedecidas.

A educação multicultural tem geralmente focalizado apenas os aspectos visíveis ou explícitos da cultura, tais como língua, vestuário, hábitos à mesa e religião. Estes são intencionalmente ensinados e conscientemente aprendidos. Entretanto, eles são apenas a ponta do *iceberg* da cultura (ERICKSON, 1997). Os aspectos invisíveis da cultura também são importantes. Qual é o atraso permitido para que alguém não seja considerado mal-educado, que tópicos devem ser evitados ao iniciarmos uma conversa, como podemos mostrar atenção e interesse quando estamos ouvindo, como mostramos ao falante que gostaríamos que ele passasse para o próximo ponto conversacional. Esses, entre outros, são aspectos culturais dos quais não nos damos conta, mas que podem determinar o sucesso de uma comunicação intercultural.

Ao abordarmos esses aspectos invisíveis, diminuiríamos a nossa tendência natural a estereotipar. Como já vimos, quando conhecemos pessoas cujas suposições culturais invisíveis e padrões de ações são diferentes dos nossos, geralmente não reconhecemos o que estão fazendo como cultural em sua origem. Geralmente colocamos rótulos: ‘rude’ ou ‘agressivo’. Quando supomos que todas as pessoas em uma categoria social são similares culturalmente e não refletimos quanto às suas diferenças, estamos na verdade, criando estereótipos. O objetivo da educação multicultural deveria ser o ensino de práticas culturais sem que criássemos estereótipos

ou sem interpretações errôneas a respeito de uma certa cultura. A ênfase na educação atualmente tem sido a cultura visível. O foco na cultura visível pode criar situações de conforto em demasia, ou seja, de um romance cultural ou de turismo cultural. Uma forma de ensinar a cultura visível, sem a supergeneralização sobre o modo de vida de outras pessoas, é enfatizando a variabilidade da cultura dentro dos grupos sociais e a presença contínua de mudanças através dos tempos.

A respeito do ensino da cultura, CHICK (1996) acredita que seja necessário não apenas desenvolver a consciência intercultural dos alunos, mas, acima de tudo, a sua consciência crítica. É importante que as convenções sociolingüísticas não sejam apresentadas como práticas neutras, pois os aprendizes devem estar conscientes de que tais convenções refletem suposições quanto a relações e valores culturais e que uma das formas em que os grupos estabelecem e mantêm sua dominação é através de suas convenções sociolingüísticas que são aceitas como adequadas em certas situações. Ou seja, aprendizes devem ser esclarecidos não somente quanto a variações sociolingüísticas, mas também quanto ao que está em jogo. Devem saber que existe um custo ao se acomodar a outras normas sociolingüísticas. Além de essas convenções lhes atribuírem identidades sociais que podem não ser muito confortáveis, a complacência legitimará a convenção. Através da consciência crítica, os alunos poderão distinguir entre a comunicação intercultural de sucesso, que ocorre devido a considerável coincidência nas convenções dos interlocutores, e aquela que ocorre devido à sensibilidade cultural dos interlocutores e sua disposição de efetuar reparos.

Dentro de uma perspectiva de linguagem como prática social, KRAMSH (1993:205) destaca quatro novas linhas de pensamento sobre língua e cultura:

a) Estabelecimento de uma esfera de interculturalidade: A ligação entre formas lingüísticas e estrutura social não deve ser simplesmente transmitida, tem de ser construída. Essa construção não é uma mera transferência de informação entre diferentes culturas. Exige uma reflexão tanto sobre a cultura nativa quanto sobre a cultura alvo.

b) Ensino da cultura como um processo interpessoal: O ensino normativo e fixo do uso da língua não faz sentido, uma vez que o significado emerge através da interação social. Deveríamos substituir a prescrição dos fatos e comportamentos culturais pelo ensino do processo de entendimento do que acontece em uma cultura estrangeira.

c) Ensino da cultura como diferença: As características nacionais são apenas um entre os vários aspectos culturais de uma pessoa. Essas características devem ser relacionadas a outros fatores como a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social. Essa abordagem é especialmente importante, considerando-se a crescente multiplicação de etnias, e conseqüentemente, de culturas, dentro de uma sociedade.

d) Atravessar limites disciplinares: Muitos educadores relacionam o ensino da cultura a disciplinas reconhecidamente acadêmicas, como a antropologia, a sociologia e a semiologia. Eles recomendam aos professores, além da leitura de obras clássicas da literatura, a leitura de estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas sobre a sua própria sociedade, assim como sobre as sociedades que falam a língua que estão ensinando.

STEMPLESKI (1993) acredita que o ensino da cultura pode ser feito de uma forma espontânea. Sugere que uma aula onde um dos objetivos seja desenvolver uma maior conscientização cultural dos alunos não precisa necessariamente ser preparada com antecedência. Há muitas situações que acontecem em sala de aula que os professores poderiam aproveitar para explorar algum assunto cultural. Por exemplo, um espirro. Quando um aluno espirra, poderíamos fazer uso desse evento e contrastar as formas de comportamento das duas ou mais culturas em questão. No Brasil, falamos ‘Saúde’, nos Estados Unidos, falamos ‘*Bless you*’. É necessário pedir desculpas por termos espirrado no Brasil? E nos Estados Unidos, na Índia ou no Japão? Esse exemplo ilustra um momento no qual alunos podem conhecer e discutir como essa regra de etiqueta é seguida em sua comunidade de fala e em comunidades de fala cujos membros eles vão encontrar quando estiverem usando a L2.

Essa abordagem, por sua vez, requer um conhecimento cultural bastante extenso e aprofundado por parte do professor e tende a focalizar o produto, em detrimento do processo de construção de entendimento a respeito de outras culturas. Acredito que incluir aspectos culturais nos planos de aula, preparando-os com antecedência, seja fundamental para garantir que os aspectos de sensibilização cultural terão lugar na sala de aula.

LAFAYETTE (apud HADLEY, 1993:374), contradizendo STEMPLESKI (ibid), sugere que a integração entre língua e cultura deveria ser mais planejada. As aulas e atividades culturais deveriam ser planejadas cuidadosamente e inseridas nos planos de aula. Várias técnicas deveriam ser usadas, como a leitura, a expressão e a compreensão

oral e escrita, para que o ensino da cultura não seja limitado a palestras ou experiências pessoais do professor. Sempre que possível, deveríamos relacionar formas gramaticais e unidades temáticas. Deveríamos também evitar uma abordagem que somente apresente fatos e favorecer a aprendizagem através de experiências.

De acordo com BEX (1994:60), a consciência quanto à diversidade cultural deve ser gradualmente introduzida em sala de aula. Primeiramente deveríamos desenvolver a percepção dos alunos quanto a diferenças mais salientes entre a sua própria cultura e a da língua estrangeira. O segundo passo seria comparar a variação lingüística dentro de sua própria cultura com a variação lingüística dentro da cultura alvo. Em relação ao ensino de inglês, o autor coloca que os aprendizes deveriam ser conscientizados sobre o infinito número de variedades da língua inglesa que eles podem encontrar ao interagirem com falantes nativos. O autor constatou que muitos de seus alunos (já aprovados em exames de proficiência da Universidade de Cambridge), ao chegarem à Inglaterra, provenientes de outros países, dizem nada entender ao falar com pessoas que não fazem parte do mundo acadêmico. BEX sugere o chamado *Standard English* (inglês padrão) como uma das razões para que isso ocorra. Na sua opinião, esse termo parece passar a falsa impressão de existir uma variedade de inglês que expressa os significados de uma cultura monolítica e unificada. Tal cultura não possui representação na realidade. Afirma que livros didáticos de inglês geralmente apresentam a cultura alvo como sendo ‘quase perfeita’, com diálogos muitas vezes com tom humorístico e personagens fictícios. Aspectos como diferenças raciais são raramente trazidos à baila.

Deveríamos fazer mais uso de reportagens em vídeo e jornal, mostrando também os aspectos controvertidos e não tão perfeitos.

De acordo com GALLOWAY (1984 apud HADLEY, 1993:368), para realmente entendermos outras culturas, devemos construir um novo quadro de referência. A autora sugere organizar a instrução, envolvendo quatro categorias. As quatro habilidades que seguem devem ser desenvolvidas desde o início da aprendizagem, sem uma organização hierárquica:

(a) Convenção: ajuda a definir e entender como as pessoas de uma cultura geralmente se comportam em situações diárias. As convenções podem ser: i) determinadas pelo contexto, incluindo comportamentos extralingüísticos que são próprios de uma situação específica, e ii) determinadas por funções, relacionadas a fórmulas sociolingüísticas ou elocuções convencionais usadas em determinadas situações. Se estivermos ensinando

sobre o tópico ‘alimentação’, os professores podem focalizar fatores determinados pelo contexto como horas das refeições, tipos de comida, etiqueta à mesa, entre outros, assim como expressões associadas a aceitar ou negar um convite ou fazer reservas em restaurantes.

(b) Conotação: trata dos inúmeros significados culturais associados às palavras. Ao examinarem suas próprias redes de associações, os alunos podem descobrir que os significados subjacentes das palavras são determinados pelos seus quadros de referência.

(c) Condicionamento: as pessoas agem de uma maneira condizente com o seu quadro cultural de referência e todas as pessoas respondem de maneira culturalmente condicionada a necessidades humanas básicas. Os alunos precisam aprender como interpretar comportamentos que são diferentes dos seus, sem fazer julgamentos baseados nos seus próprios padrões.

(d) Compreensão: esta categoria inclui habilidades do tipo: análise, formação de hipóteses e tolerância à ambigüidade. Devemos prestar atenção às fontes de informação examinando os estereótipos, evitando supergeneralizações e aprendendo maneiras de resolver os conflitos através de simulações baseadas na experiência.

Conforme GARCEZ (1998:75), para termos profissionais lingüisticamente competentes no desenvolvimento de suas funções, o ensino de inglês instrumental, que começou com o treinamento da habilidade de leitura, deveria desenvolver noções mais sofisticadas quanto à variação intercultural da língua em uso e suas conseqüências para a interação face a face. Para que aprendizes tornem-se interculturalmente competentes, o autor acredita que seja necessário eles aprenderem mais sobre os processos de interação, sendo capazes de refletir, a cada momento, a respeito do que está acontecendo, de modo a minimizar eventuais quebras na comunicação e usar a língua inglesa de uma forma eficaz, como um recurso a ser compartilhado com o interlocutor. Foram aqui discutidas as noções de cultura, comunicação intercultural e, em especial, o papel da cultura no ensino de língua estrangeira. Foram também apresentadas as diferentes abordagens apresentadas por diferentes autores para o ensino de cultura e LE. Essas abordagens diferem em vários aspectos relacionados a como, quanto e o que ensinar.

Vimos que o inglês é a língua franca da atualidade, não sendo, dessa forma, propriedade de seus falantes nativos. Nesta perspectiva, o ensino de normas da língua

alvo, neste caso a língua inglesa, é de importância duvidosa, uma vez que aprendizes possam vir a interagir com pessoas das mais diversas comunidades lingüísticas e não só com falantes nativos de inglês, que, ainda assim, abrangeriam diversas culturas diferentes.

Quanto ao momento de incluir cultura no programa de ensino, vimos que o ensino da cultura pode ser de diferentes formas: de uma forma menos planejada e mais espontânea, aproveitando-se momentos específicos em sala de aula ou de uma forma mais planejada, incluindo esse tópico nos planos de aula.

Considerando-se o que ensinar, foi visto que a construção de um novo quadro de referência capacita os alunos a entenderem outras culturas. A inclusão de aspectos invisíveis de cultura é uma forma de não incentivarmos estereótipos. Cultura não deve ser ensinada como uma questão de moralidade. É importante que o aluno seja responsável por suas próprias palavras, expressando-se na forma em que escolher, quer seja rudemente ou polidamente, ou de outra forma. O aluno deve ser instrumentalizado com meios de analisar e refletir quanto aos recursos lingüísticos disponíveis para que possa realizar uma escolha consciente.

Vários autores defendem o uso da cultura do aluno, com foco no processo de construção de conhecimento, como forma de desenvolver a reflexão neste aluno. Vimos que a capacidade de monitorar contextos, levando o aprendiz a entender melhor os processos que subjazem a interação face a face deve ser desenvolvida como forma de minimizar eventuais falhas na comunicação.

Finalmente, além de desenvolvermos a consciência intercultural no aluno, deveríamos também desenvolver a consciência crítica de maneira que ele pudesse optar entre a acomodação cultural ou a oposição consciente, pois a preservação da identidade do aluno deveria ser o desejável do ponto de vista educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAGNO, M. (1999). Preconceito lingüístico. São Paulo: Edições Loyola.
2. BEX, A.R. (1994). The problem of Culture and English Language Teaching in Europe. *IRAL* XXXII/1, 57-68.

3. BORTONI-RICARDO S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialeto. In M. LEMLE (Ed.), *Sociolinguística e o ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 9-32.
4. BYRNES, H. (1991). Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath, 205-218.
5. CHICK, J.K. (1996). Intercultural communication. In S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University press, 329-348.
6. CLARK, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press, 1-25.
7. COHEN, A. D. (1996). Developing the ability to perform Speech Acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18. Cambridge: Cambridge University Press.
8. ERICKSON, F. (1997). Culture in society and in educational practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 3rd ed.,. Boston: Allyn and Bacon, 30-60.
9. ERICKSON, F., & SHULTZ, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
10. ERICKSON, F., & SHULTZ, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In J.L. GREEN & C. WALLAT (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex. 147-160.
11. GARCEZ, P. M. (1993). Point-making styles in cross-cultural business negotiation: A microethnographic study. *English for Specific Purposes*, 12(2), 103-120.

12. GARCEZ, P. M. (1998). Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. In: *Linguagem & Ensino*, v.1, nº1. Pelotas: Educat.
13. GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
14. GIDDENS, A. (1996). *Introduction to sociology* . (2nd Ed.). New York/London: WW Norton.
15. GUMPERZ, J. J. (1982) *Discourse strategies* Cambridge: Cambridge University Press.
16. HADLEY, A. O. (1993) *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
17. HALL, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, Vol.14, No.2. Oxford University Press, 145-166.
18. KEYS, K. J. (1999). Whose English is it anyway? *New Routes*, Vol. 8. DISAL, 24-25.
19. KRAMSCH, C. (1991). The order of discourse in language teaching. In B.F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, MA: D.C. Heath, 191-204.
20. KRAMSCH, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
21. MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. Campinas, SP, 37-60.

22. SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. (1994). *Intercultural Communication*. A reader. Belmont. CA. 1-25.
23. STEMPLESKI, S. (1993). *Practical English Teaching*.
24. TANNEN, D. (1984) .The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5 (3), 189-195.
25. THOMAS, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112..