

A CULTURA NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maura Regina Dourado

Universidade Federal da Paraíba / Stockholms Universitet

Heliane Andrade Poshar

Universidade Estadual da Paraíba – Monteiro / Unipê

Resumo: Embora as pesquisas revelem que língua e cultura são indissociáveis, muitos autores de livros didáticos de língua estrangeira insistem em lidar com esses aspectos de forma isolada. As tendências mais recentes em educação lingüística têm defendido a necessidade de conscientizar os aprendizes sobre diferenças interculturais objetivando desenvolver atitudes de tolerância em relação a outras formas de perceber e agir no mundo na e pela língua(gem). Uma breve análise de alguns diálogos em um livro de Português, variante brasileira, como língua estrangeira revela que aspectos culturais invisíveis ainda são desconsiderados por nossos autores brasileiros. Faz-se necessário que os autores de livros didáticos de Português do Brasil familiarizem-se com essas tendências e comecem a lidar com a cultura invisível como constitutiva da língua(gem). Para tanto, uma visão mais abrangente do conceito de cultura é discutida neste artigo.

Palavras-chave: cultura, Português do Brasil como língua estrangeira, livros didáticos

Abstract: Although research has shown that language and culture are not inseparable many foreign language textbook writers insist on breaking them apart. Most recent trends in linguistic education have been advocating the need to make students aware of intercultural differences aiming at fostering attitudes of tolerance towards other ways of perceiving and acting in the world through language. A short analysis of some dialogues in a textbook on Brazilian Portuguese as a foreign language reveals how invisible cultural aspects are still disregarded by our Brazilian writers. It is time for Brazilian Portuguese textbook writers to become familiar with those trends and start dealing with invisible culture as a constitutive aspect of language. To this end, a more comprehensive view of culture is discussed in this article.

Keywords: culture, Brazilian Portuguese as a foreign language, textbooks

De inata ou hereditária à adquirida, de conjunto de realizações artísticas a conjunto de saberes acumulados, de faculdades intelectuais à visão de mundo, o termo cultura derrama sua significância em diferentes contextos, evocando significados múltiplos e complexos. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a compartimentalização acadêmica de língua, literatura e cultura forjou uma dissociabilidade entre língua e cultura, restringindo o ensino de língua estrangeira ora ao ensino de estruturas lingüísticas da língua alvo (perspectiva estruturalista) ora

ao ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativa), visando possibilitar o acesso à literatura e às artes, essas entendidas como cultura. Nessa perspectiva, a cultura é concebida como uma quinta habilidade (cf. KRAMSCH, 1996), e a língua, um instrumento de comunicação e/ou reflexo de pensamento.

Desta feita, a cultura da língua alvo aparece de forma periférica, como uma curiosidade, uma informação adicional, um bônus. Uma cultura “visível”, nos termos de Philips’s (1983 apud GARCEZ, 1998), i.e., aquela que, na 2ª metade do século XVI, já aparecia acompanhada de elementos específicos, quais sejam, cultura das “artes”, das “ciências” e das “letras” (CUCHE, 1999, p.20). Uma concepção que põe em evidência a maneira como um grupo social representa sua produção material, seja ela, arte, literatura, arquitetura ou artefatos da vida diária, e que Kramsch define como **C**ultura – com **C** maiúsculo.

Todavia se, à luz de estudos lingüísticos de base bakhtiniana, deslocarmos a visão de língua como instrumento ou reflexo de pensamento para língua como forma de interação social, dois aspectos cruciais emergem. O primeiro é que essa forma de conceber a língua abarca o que Garcez chama de cultura invisível, i.e., forma de ver, ser, agir e pensar o mundo, a qual se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua e vice-versa. Em consequência, o segundo aspecto é a necessidade de compreensão na comunicação intercultural. A indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural, em que cultura e língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta. Mas os autores de livros didáticos de língua estrangeira ainda não atentaram para isso e dirigem sua atenção apenas para a **C**ultura da língua alvo.

Embora autores como Habermas (1988 apud KNOUBLAUCH, 1995) corroborem a visão de cultura invisível, afirmando que no paradigma comunicativo, a cultura é constitutiva da interação social, e, portanto, da língua, – “culture is being constructed in communicative actions” –, os livros didáticos desconsideram a cultura invisível, denominada **c**ultura – com **c** minúsculo pro Kramsch. Tal dissociabilidade é denunciada pela inclusão de uma seção voltada especificamente para **C**ultura, como se essa fosse uma quinta habilidade a ser abordada pela abordagem comunicativa. Essa concepção estanque de língua e cultura vai de encontro à concepção aqui adotada de cultura como constitutiva da língua e vice-versa, sem necessidade do grifo no ‘c’.

À luz dessas considerações, o objetivo deste artigo é apresentar a evolução histórica da concepção de cultura, que juntamente com a concepção de língua, permitiu a ilusão de

dissociabilidade. Em seguida, apresentamos algumas contribuições da Sociolingüística Interacional, discorremos sobre a necessidade de uma educação lingüística que atenda as necessidades de um mundo globalizado, e, finalmente, refletimos sobre uma passagem de um livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE) como língua e cultura são mutuamente constitutivas.

Cultura: evolução histórica do termo

De origem latina, a palavra cultura esteve, até o século XVI, atrelada ao cultivo da terra. Já da 2ª metade do século XVI em diante, o termo assumiu sentido figurado, significando cultivo do espírito e desenvolvimento da mente. No século XVIII, Johann G. von Herder (1744-1803) observando a diversidade das línguas, a pluralidade das culturas, as características particulares dos diferentes povos, nações e períodos, empregou o termo cultura no sentido de cultivo, melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835), por outro lado, ampliou a noção de cultura ao sugerir que todas as línguas possuíam uma *visão de mundo*. Retomando suas próprias palavras, autor afirmou que “as diferentes maneiras pelas quais uma língua categoriza a realidade impõem na mente maneiras de organizar o conhecimento; a diversidade das línguas não é só de sons ou signos, mas, uma diversidade de perspectiva de mundo” (apud STERN, 1994, p. 204). Com essa afirmação, Humboldt já antecipava em quase um século a teoria do determinismo lingüístico, que seria desenvolvida no início do século seguinte no seio da Antropologia.

Quando Herder e Humboldt fizeram tais afirmações, línguas européias como, por exemplo, a alemã, estavam sendo ameaçadas pela supremacia da língua francesa, idioma adotado pelo Corte, pela nobreza e também pela própria burguesia alemã do séc. XVIII. Mesmo não tendo acesso à Corte, um pequeno grupo de burgueses intelectuais alemães, conhecido como *intelligentsia*, buscava realização nos campos da ciência, filosofia e arte. O grupo adotou o termo *Kultur* para distinguir as suas realizações intelectuais e artísticas daquelas da aristocracia alemã, que se dedicava a imitar a Corte francesa, à qual a *intelligentsia* não tinha qualquer acesso. *Kultur* referia-se a “produtos intelectuais, artísticos e simbolizava todos os aspectos espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas” (cf. THOMPSON, 1995, p. 168). Esse termo era usado em oposição a *zivilization*, termo associado ao refinamento de maneiras típicas das classes dominantes. Para Thompson (1995, p. 168) “nos tornamos cultos através das artes e das ciências, tornamos-nos civilizados pela aquisição de uma variedade de requintes e refinamentos sociais”. Para a *intelligentsia* burguesa alemã, *Kultur* passou, então, a ser sinônimo de intelectualidade enquanto *zivilization*, de superficialidade.

Esse conceito de cultura emergente do final do séc. XVIII e início do séc. XIX, articulado

pelos historiadores e filósofos alemães com base no Iluminismo, que entendia cultura como a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, tornou-se o conceito clássico de cultura. Isso não quer dizer que não existissem outras definições concorrentes. Por exemplo, segundo o Dicionário Oxford, nos primórdios do século XIX, predominava a acepção de “treinamento, desenvolvimento e refinamento da mente, gostos e maneiras” para o termo.

Ainda no mesmo século XVIII, o termo cultura ganhou outros significados passando a designar também os traços próprios de uma comunidade além do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Dessa forma, o conceito de cultura foi expandido, passando a envolver não apenas a parcela de produção intelectual cultivada no homem, mas também, todo o comportamento aprendido ou adquirido pelo homem em sociedade. A atenção, até então, voltada para a supremacia de algumas nações europeias e para o nacionalismo alemão cede lugar ao estudo e observação de outras sociedades além das europeias. Segundo Thompson, o termo cultura passa a estar menos ligado ao “enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa e mais ligado à elucidação dos costumes, práticas e crenças de *outras* sociedades que não as europeias” (THOMPSON, 1995, p. 170).

Esse período da História apresenta, ainda, outras teorias que tentam dar conta da diversidade humana. Dentre as mais populares, as teorias biológicas e geográficas que falharam em explicar a unidade na diversidade humana. A sistematização dos estudos sobre cultura resultou, finalmente, na elaboração de um conceito científico de cultura pela Antropologia – ciência então emergente. Seguindo a controversa perspectiva evolucionista da unidade de toda raça humana, Edward Tylor, antropólogo britânico, afirmou que todos os itens da vida de um povo representam o universo denominado cultura:

cultura ou civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo é o conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou *hábitos adquiridos* pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1871 apud THOMPSON 1995, p.171).

Com essa definição, Tylor apreende na palavra *adquiridos* “o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata transmitida por mecanismos biológicos” (cf. LARAIA, 2000, p. 25), que seria fruto de uma herança genética, subjacente às concepções

biológicas de cultura até então conhecidas.

O ponta pé inicial dado por Tylor resultou na mudança do paradigma vigente de cultura como inata para cultura como hábito adquirido; a cultura passou a ser objeto de estudos sistemáticos que priorizaram a análise, classificação e comparação dos diferentes elementos que caracterizaram as diferentes culturas, deixando de lado a antiga noção de cultura como cultivo das faculdades intelectuais humanas.

No início do século XX, Boas (1927 apud STERN, 1994) preconizava que “cada sociedade (e sua língua) fosse estudada em si mesma e no seu próprio contexto histórico, pelos melhores meios empíricos disponíveis, evitando explicações especulativas sobre a evolução da humanidade. O objetivo era penetrar na cultura, entendê-la, descrevê-la de maneira objetiva” (p.197). Para o antropólogo, de todos os aspectos relativos a uma dada cultura, a língua era a chave que dava acesso aos outros aspectos da cultura. Boas constatou que os esquimós tinham vários termos para expressar o significado da palavra *snow* (neve em português). Eles referiam-se a *aput* (neve no chão), *qana* (neve que cai), *piqsirpoq* (neve suspensa do chão pela ação do vento) porque sua experiência permitia que eles vissem e vivenciassem a neve de uma maneira ímpar. Boas lançou, assim, as bases para o Determinismo Lingüístico, perspectiva mais tarde desenvolvida por Sapir e Whorf, segundo a qual, a língua determina o pensamento, ou seja, “só podemos pensar em categorias que a nossa língua nos permite pensar” (cf. YULE 1997, p.247).

Embora o objetivo imediato de Boas não fosse a lingüística, mas sim a antropologia, Boas retomou a idéia desenvolvida por Herder e Humboldt de que “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e eles pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta” (c.f. KRAMSCH, 1998, p. 11).

Nos anos 30, estudando a língua de índios americanos, Sapir corroborou a tese de Boas ao concluir que era a língua destes índios que lhes permitia ver o mundo de uma maneira diferente:

os seres humanos não vivem sozinhos no mundo, tampouco vivem sozinhos no mundo das atividades sociais como comumente entendido mas, eles estão a mercê da língua que é o meio de expressão de sua sociedade. É uma ilusão imaginar que as pessoas se ajustam à realidade sem o uso da língua e que a língua é

meramente um meio incidental de solucionar problemas específicos de comunicação ou reflexão. O que importa é que o mundo real é em grande escala moldado pelos hábitos da língua do grupo (SAMPSON 1980, p. 82).

Nessa perspectiva, Sapir não estava só. Lançando mão do resultado de seu trabalho como Inspetor de Prevenção de Incêndios em uma Companhia de Seguros para confirmar a tese de Sapir de que a visão de mundo das pessoas era moldada pela língua, Whorf evidenciou que as pessoas se comportavam de maneiras diferentes diante de avisos tais como “barril cheio de gasolina” e “barril vazio”. Segundo Whorf, as pessoas eram extremamente cuidadosas diante do aviso de barril cheio, mas negligentes diante do aviso de barril vazio, jogando inclusive cigarros ainda acesos junto a esses barris. Seguindo à risca a lingüística imanente, predominante na época, Whorf afirmou que o que levava a essa negligência era o que estava ‘expresso’ pela língua. Um barril vazio não representava perigo, ainda que fosse mais perigoso que o cheio por conter vapor explosivo. Whorf concluiu que “a razão pela qual diferentes línguas podem levar as pessoas a diferentes ações é porque a língua filtra as suas percepções e a maneira como elas categorizam as experiências” (1956 apud KRAMSCH, 1998, p. 12).

Sob a influência de Sapir, os estudos de Whorf estenderam-se a tribos de índios americanos como os Hopi, Nootka, Shāwnee, Navajos etc, subsidiando mais e mais fundamentos para a visão de indissociabilidade entre os conceitos de língua e cultura, o que deu origem à teoria segundo a qual a estrutura da língua determina a maneira pela qual as pessoas pensam e se comportam.

Conforme Whorf,

a gramática de cada língua não é meramente um sistema de reprodução para expressar idéias mas, ela é o formador de idéias, o programa e o guia para a atividade mental do indivíduo, para sua análise de impressões ... A formulação das idéias não é um processo independente ... As categorias e tipos que nós isolamos do mundo objetivo nós não os encontramos lá porque ele olha cada observador na sua face: ao contrário, o mundo é apresentado em um fluxo caleidoscópico de impressões que têm que ser organizado pela nossas mentes – e isto significa que em grande medida é organizado pelo sistema lingüístico nas nossas mentes (1940, apud VALDES, 1998, p. 46).

Embora seja motivo de controvérsias, muitos lingüistas (SEELYE, 1984; STERN, 1994; VALDES, 1986) concordam que o importante não está exatamente em comprovar a hipótese Sapir-Whorf, mas, sim, no leque de possibilidades que essa hipótese proporciona ao relacionar a concepção de língua à cultura, à sociedade e ao indivíduo. Como bem resume Farb

o verdadeiro valor da Hipótese de Sapir - Whorf não está no que ele lutou tão arduamente para demonstrar - que a língua tiraniza os falantes ao forçá-los a pensar de determinada maneira. O seu trabalho enfatizou algo de muito maior valor. Revelou uma aliança íntima entre a língua e toda a cultura da comunidade da fala (1981 apud DAMEN, 1987, p. 130).

Língua e cultura: indissociabilidade e implicações

Estabelecida a indissociabilidade entre língua e cultura, cabe ressaltar que cultura não é algo estável, pronto e acabado, algo que “existe *per sí.*, como um fenômeno que exerce as suas forças independentemente do acontecimento” (SANTOS, 2004, p. 42). Santos alerta para uma força universalizante e independente que alguns autores atribuem ao conceito, como se a cultura tivesse existência própria:

um *modo* único de adaptação do homem a todos os aspectos da vida humana. *Sua função* é manter os grupos humanos unidos e *proporcionar* modos de comportamento e crenças. É visto como aprendido e transmitido; inclui conhecimento, e maneiras aceitáveis de comportamento e se reflete nos artefatos e instituições de determinados grupos (p. 83). [grifo nosso]

Sem o contexto social, o termo cultura inexistente, torna-se vazio. Em, ‘A interpretação das culturas’, Geertz (1978) já conceituava cultura como uma teia de significação, situada e dependente de um contexto social:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual possam ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é

descritos com densidade” (apud Santos, 2004, p.42)

Conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é sócio-culturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir. Essa cultura, denominada invisível; cultura que se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua. Aquela que se caracteriza como objeto de pesquisas e estudos sistemáticos da Antropologia, ciência que adota a grafia de **c**ultura, para referir-se às atitudes, valores, crenças, maneiras de pensar e agir dos membros de uma sociedade. Essa visão denuncia não apenas a indissociabilidade entre língua e cultura, mas, sobretudo, a cultura como sendo constitutiva da língua.

Mesmo estando presente nos livros didáticos de língua estrangeira, autores como Damen (1986) e Kramsch (1996) alertam que a cultura é apresentada de forma periférica, como uma curiosidade ou informação adicional. A primazia da visão estreita de **C**ultura (aspectos visíveis – literatura, artes, costumes etc) em detrimento da **c**ultura (aspectos invisíveis – léxico e formas de ser, dizer e agir, que são culturalmente marcadas) reforça a visão de cultura como “entidade com existência própria”. Os autores de livros didáticos ainda não alertaram para a importância da educação lingüística em língua estrangeira como a possibilidade de desenvolvimento de compreensão, respeito e tolerância intercultural pela conscientização de que as outras culturas são diferentes, possuem valores, regras e convenções distintas. Tudo isso lingüisticamente materializado. É essa conscientização multicultural que poderá viabilizar a convivência das futuras gerações num mundo globalizado.

As contribuições da sociolingüística interacional para o ensino de línguas

Na interface da lingüística com a antropologia, as pesquisas em sociolingüística Interacional (Gumperz, 1982; Tannen, 1984; Schiffrrinn, 1996) trazem para o ensino de línguas evidências empíricas do papel de padrões culturais no uso da língua, bem como do contexto de interação numa dada situação comunicativa. Embora essas pesquisas, que trazem em seu bojo a concepção de língua como forma de interação social, abram caminhos para trazer a cultura para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a visibilidade do artesanato, vestuário, alimentação, literatura, costumes etc pode deixar passar despercebidas questões como suposições e expectativas culturais para uma situação comunicativa; formas de apresentar uma informação,

de estruturar um argumento, de contra-argumentar, de segurar, interromper ou segurar um turno de fala; temas compartilhados socialmente; estilo; marcadores e máximas conversacionais etc (Gumperz, 1982; Schiffrin, 1988; Garcez, 1998) constitutivas da cultura. De outra área do conhecimento, Hofstede (1997) destaca a cultura como determinante do pensar, ser e agir na medida em que denuncia como o poder a autoridade e a desigualdade são exercidas, como a relação entre o individual e o coletivo se dá, como uma cultura lida com incertezas, ambigüidades, quais os valores compartilhados por um grupo etc.

Partindo da lexicologia, Gallison (1988 apud Barbosa, 2004) defende a tese de que a língua apresenta um léxico culturalmente marcado, ou seja, imbuído de uma “carga cultural compartilhada”, que é ativada na interação social pelos falantes de uma cultura, sendo necessária não apenas para entender, mas também para se comunicar na língua alvo.

Em resumo, aspectos tais como a amplitude do conceito de cultura; a sutileza e invisibilidade da cultura face à visibilidade da Cultura; o número ainda reduzido de publicações e programas de pós graduação com linhas de pesquisa em Sociolingüística interacional etc; a inexistência no mercado de material didático sensível às contribuições da Sociolingüística Interacional e de uma abordagem lexical, voltada para a explanação de um léxico ou construções lexicais culturalmente marcado(as), bem como de um ensino lingüístico intercultural; a não inclusão de uma disciplina introdutória à Sociolingüística nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras; e a falta de um banco de dados com acesso irrestrito contendo situações comunicativas espontâneas têm mantido a interface língua/cultura invisível nos cursos de formação inicial e continuada. Defendemos que por meio de reflexão lingüístico-pragmático-discursiva essa “aparente” invisibilidade pode tornar-se menos sutil e cada vez mais visível. Afinal cultura é forma de ver e perceber o mundo que de alguma forma é manifestada na linguagem, quer verbal, quer não verbal.

Dentre os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa objetiva enfatizar o uso e a função da língua em seu contexto lingüístico e social e fazer uso de situações reais que demandam comunicação verbal (cf. SAVIGNON & BERNS, 1984). Todavia, pesquisas sobre livros didáticos (MARINHO, 2001; DOURADO, 2001; CLAUDINO, 2005) têm revelado que as atividades ditas comunicativas ferem alguns princípios básicos da abordagem, como, por exemplo, a autenticidade das situações apresentadas ou o uso da língua, levando em consideração o contexto social.

Vários livros didáticos que se proclamam representantes da abordagem comunicativa

desconsideram a interface língua e cultura aqui tratada. Segundo Galloway (1985 apud OMAGGIO, 1986:359), ensinar um língual estrangeira implica saber que a “the ability to communicate in another language requires knowledge of the patterns of living, acting, reacting, seeing, and explaining the world of the target country as well” . Ou seja, ensinar uma língua estrangeira implica ensinar formas de ser, agir, pensar, enfim, de ler o mundo. Todas essas formas são não apenas constitutivas dos termos cultura *invisível*, cultura *implícita*, i.e., cultura , mas se materializam na língua que, como, dito anteriormente é, aqui definida, como forma de interação social, podendo tornar-se visíveis, apesar das sutilezas.

Ao negligenciar a interface língua/cultura i.e., língua na cultura e cultura na língua – o livro didático perde a oportunidade de constituir-se enquanto “um andaime ideal, cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência lingüística e cultural” (KRAMSCH, 1988, p. 78). Seguindo essa linha de raciocínio, Posnar (2003) exemplifica como uma série didática de espanhol como língua estrangeira perde a oportunidade de propiciar ao aprendiz a oportunidade de engajar-se numa prática dialógica de pensar sobre sua própria cultura à luz do dizer, agir, pensar e fazer do outro, o estrangeiro.

A cultura em um livro didático de PLE

A guisa de ilustração, discutiremos três diálogos apresentados pelo livro didático de português para estrangeiros – *Diálogo Brasil*. Cumpre informar ao leitor que: i) todos os textos do livro giram em torno da personagem central – Robert, diretor de vendas canadense de uma multinacional, que foi transferido para Campinas, e ii) os diálogos em foco encontram-se numa unidade intitulada ‘Viajando a negócios’, cujo objetivo é apresentar a economia e as características das cinco regiões brasileiras. Em cada unidade, há uma seção intitulada ‘Dialogando’ cujo objetivo é “apresentar ao aluno formas ágeis de comunicação coloquial, com introdução das estruturas gramaticais a ser estudadas na unidade” (p.11, manual do professor).

Na unidade analisada são apresentados três diálogos, cada um tratando de uma situação específica vivida em três das cinco regiões brasileiras durante a viagem de Robert pelo Brasil. Segundo o manual dos professores, os diálogos apresentados giram em torno do comércio local, os serviços bancários e de hotelaria, assim como habilidades como, por exemplo, pedir informações, trocar dinheiro, negociar preços e formas de pagamento, reclamar sobre serviços (pp. 39-40, manual do professor).

Salta aos olhos que os três diálogos apresentados (em Fortaleza, Porto Alegre e em Salvador) cristalizam situações comunicativas estereotipadas, que não objetivam desenvolver atitudes de observação e tolerância de diferenças culturais. Por exemplo, na situação apresentada num balcão de hotel de Porto Alegre, Robert, a personagem, não consegue obter o recibo de pagamento da conta do hotel porque o computador está com problema e o gerente está atrasado, embora este seja “sempre pontual”. Embora aspectos inerentes à cultura brasileira estejam presentes (ex: ‘um momentinho, por favor’, ‘um instante, por favor’ e a ‘desculpas/explicações para não fazer o que deve ser feito’), os mesmos não são comentados. Não há qualquer convite para que o aluno estrangeiro reflita, analise, contraste, posicione-se, argumente ou contra-argumente, enfim, compartilhe experiências e desenvolva consciência e, talvez, tolerância intercultural.

Mais do que ensinar PLE, a educação lingüística no mundo contemporâneo precisa pensar em como preparar os alunos para um mundo multicultural, promovendo o exercício da cidadania em múltiplos níveis: local, regional, nacional e internacional. No caso do estrangeiro vivendo no Brasil, isso significa conscientizá-lo, a partir de situações reais de uso da língua, sobre a cultura brasileira na qual desculpas são dadas para explicar a inoperância e morosidade. Para além de desenvolver atitudes de crítica e irritação por parte do estrangeiro, cabe àqueles comprometidos com uma educação voltada à comunicação intercultural em um mundo globalizado, despertar compreensão, tolerância e respeito por outra forma de ser e agir, distinta da sua.

Em um outro diálogo, no Mercado Modelo de Salvador, Robert se interessa por uma rede, mas o vendedor não trabalha com a operadora de cartão de crédito de Robert. Diferentemente dos outros dois diálogos, este apresenta ao seu final ‘formas ágeis de comunicação coloquial’, a saber: fórmulas cristalizadas típicas de *kits* de sobrevivência cultural: “quanto está o câmbio?”; “Onde é o correio? Quero comprar selos”; “ O senhor aceita cartão de crédito?” etc. Importa mais aos autores, nesse momento, as necessidades lingüístico-funcionais básicas de sobrevivência do que a compreensão cultural de que nem todos os estabelecimentos comerciais, mesmo que situados em pólos turísticos, como Salvador e Fortaleza, trabalham com todas as operadoras de cartão de crédito, e que nesse caso o turista precisará ter dinheiro em espécie em mãos.

Em um outro diálogo que se passa numa feira noturna à beira mar de Fortaleza, Robert se interessa em comprar uma toalha de renda, cujo preço é R\$ 200,00. O próprio título do diálogo já apresenta um estrangeiro “pechinchando” [É muito cara. Quero um desconto]. O vendedor contra-argumenta que a toalha é toda feita a mão, mas Robert, é inflexível. Seus enunciados são

curtos e precisos: [‘Quero um desconto. Vou pagar 150 dólares.’; ‘Então 180 dólares.’]. O que parece estar sendo ensinado é a “cultura da pechincha”, sendo que no diálogo alvo, tal cultura parte do estrangeiro. Se o elitor me permitir especular, é como se ao aluno estrangeiro estivesse sendo ensinado a pechinchar. Se afirmativo, implícito está que o turista estrangeiro tem que pechinchar.

Ademais, embora seja intenção introduzir “formas ágeis de comunicação coloquial”, os autores o fazem sem partir da própria cultura do aluno estrangeiro (a cultura do pechinchar) ou sem incluir seções de reflexão lingüística que explorem alguns aspectos lingüístico-culturalmente marcados nas formas de o brasileiro abordar o comprador estrangeiro, de iniciar e fechar uma interação de compra e venda, de tentar persuadir o comprador sobre a qualidade e valor do produto, de escolher palavras específicas para o contexto de interação de compra e venda de produtos e serviços entre brasileiros e estrangeiros.

Um trabalho que leve em conta as diferenças culturais deve cuidar para não estereotipar, criando a ilusão, por exemplo, de que todos os vendedores agem da mesma forma. Uma forma de evitar a criação de estereótipos pode ser a inserção de eventos comunicativos espontâneos, oriundos de pesquisas em Sociolingüística Interacional, que poderiam expor o aluno não a uma prática estrutural de língua, com falas cristalizadas, irreais e culturalmente ‘neutras’, mas a uma prática social de linguagem, nas quais os interlocutores, vendedor e comprador estrangeiro, se inserem e são inseridos, agindo, negociando, discutindo, pechinchando e confrontando forças numa prática discursiva intercultural.

Para além de competência lingüística, tal prática de linguagem, se espontânea, requer competência pragmático-discursiva, que abrange conhecimento de expectativas culturais, convenções sociais, culturais e discursivas que regem as várias práticas de linguagem de uma dada cultura. São nessas práticas que os valores e as crenças emergirão e causarão não apenas o estranhamento, mas, sobretudo, o embate entre a visão de mundo da cultura-materna e a visão de mundo da cultura-alvo. Cabe ao professor de línguas estrangeiras, pela educação lingüística multicultural, problematizar o estranhamento, em vez de naturalizá-lo, possibilitando que o aluno perceba que as identidades sócio-culturais dos indivíduos são construídas nas práticas de linguagem, que no caso da língua estrangeira, tendem a ser sempre atravessadas e julgadas pela lente da cultura-materna.

Desta feita, uma forma de oportunizar o desenvolvimento da competência pragmática nessa situação comunicativa seria disponibilizar *corpora* real de interação comerciante-turista,

em diferentes regiões do país, em diferentes contextos (feira livre, padaria, loja de departamento etc), que poderiam ser observadas e contrastadas em busca de conscientização e compreensão dos diferentes padrões regionais e culturais de interação social no Brasil.

A insistência ou o interesse em vender, freqüente nessas situações, em que o vendedor não quer perder um cliente, sobretudo aquele que possui dólar, é completamente apagada na fala do comerciante no diálogo analisado. Diferentemente dos ambulantes, o vendedor do diálogo não parece interessado em vender, pelo menos para os ouvidos de dez nativos do português brasileiro para os quais esse diálogo foi apresentado. A pergunta que se, coloca, então é: se os falantes nativos entrevistados reconhecem que o texto está escrito em português, mas não soa português, o que está faltando para que o diálogo acima seja considerado uma prática social de linguagem em língua portuguesa, variante brasileira?

É aí que entra a cultura, nas formas de falar e agir na língua. E é aqui que a diferença entre um falante nativo e um estrangeiro se evidencia, na falta de competência pragmática da língua, ou seja, da cultura da LE que os livros didáticos se eximem da responsabilidade de ensinar. A força persuasiva conseguida ao colocar um estrangeiro, como personagem central, descaracteriza o estrangeiro, que mais parece um brasileiro travestido, aquele que sabe agir e interagir em situações de compra e venda de produtos sem ser ludibriado. Mais parece um modelo a ser seguido por estudantes estrangeiros. Se nos tempos do método audiolingual tínhamos frases congeladas a serem repetidas em drills, no material analisado, parece haver um comportamento modelo a ser observado e, talvez, seguido.

Observe-se que a ‘pechincha’, i.e., a ‘barganha’ é feita pelo estrangeiro de forma impositiva: [*Eu sei, mas é muito cara. Quero um desconto. Vou pagar \$150.*] quase de forma caricatural. De forma semelhante, a resposta do vendedor [*150 dólares? Não é possível. Posso vender por 190*]. Em não havendo uma abordagem consciente e criteriosa, por parte dos autores do livro didático, as formas “ágeis” podem se transformar em fórmulas caricaturais.

Em vez de desenvolver competência sócio-pragmática discursiva, o livro opta por fornecer fórmulas lingüisticamente corretas, mas pragmaticamente irreais para a situação comunicativa em foco. Aqui caberia o auxílio da Linguística de Corpus para a exploração de dados provenientes de pesquisas em Sociolingüística Interacional sobre a estrutura culturalmente marcada de uso da língua em situações contíguas. Enquanto falante nativa do português do Brasil, a construção [*‘não é possível’*] nesse contexto soa, no mínimo, artificial. Respostas como [*Não posso!, Posso não! -variante nordestina-, Não dá! Nem pensar! Só com o patrão(oa)!*] ou [*posso*

vender por 190], para a qual geralmente encontramos a construção: [*Posso fazer por ...* ou, muito mais freqüente, *Faço por ...*] fazem parte do repertório espontâneo do brasileiro. Pesquisas em colocação podem, por exemplo, ajudar o estrangeiro no que se refere à ocorrência da colocação ‘*vender por x reais*’, ‘*fazer por x reais*’.

Em síntese, o livro perde a oportunidade de desenvolver conscientização sobre a cultura da língua estrangeira. Os autores esquecem que vivenciar na e pela prática de linguagem o uso da língua estrangeira implica engajar o aluno em uma outra forma de experienciar o mundo, estranha a sua cultura; o que dialogicamente repercute e possibilita reflexão sobre a própria forma de ver e experienciar o mundo. Vale ressaltar a necessidade de refletir sobre essa diferente forma de ser e agir.

No momento atual em que as distâncias entre nações estão cada vez mais curtas, é imprescindível uma proposta de educação lingüística que promova conscientização intercultural visando ao desenvolvimento de compreensão, tolerância e respeito à diversidade cultural, bem como à aceitação que o outro pode, na diferença, estar certo (Escalante & Dourado, 2006). Desta feita, uma prática intercultural de educação lingüística deve necessariamente estar compromissada com a mobilização de situações que favoreçam a compreensão, tolerância e respeito do desconhecido, i.e., da diversidade das formas de ver e experienciar o mundo.

Conclusão

Concluimos que o livro didático pode optar por conceber cultura como uma quinta habilidade, considerando-a sinônimo de Literatura, Arte, Pintura, Música etc. Nesse caso, subjacente está a visão exclusiva de língua enquanto instrumento de comunicação a serviço do ensino de Cultura. Mas se, por outro lado, o livro didático tem por objetivo engajar os alunos em práticas de linguagem, visando prepará-los para desenvolver compreensão intercultural e agir discursivamente na outra cultura, ele não pode, portanto, prescindir de sua função de refletir sobre as práticas de linguagem porque, como dissemos anteriormente, é nelas que língua e cultura se revelam indissociáveis. Para tanto, faz-se necessário um deslocamento e ampliação do conceito de língua e cultura. Pensar em língua como instrumento de comunicação, algo visível e estático, significa entender língua e cultura como algo fora do sujeito, ou seja, tendo existência própria, monolítica: código e Cultura, respectivamente. Por outro lado, adotar o conceito de língua como forma de interação implica conceber língua e cultura como constitutivas uma da outra, algo invisível, pragmaticamente construído na interação social, e, como tal, objeto de reflexão lingüística no processo de educação lingüística comprometido com a formação de falantes que vivem e precisam interagir em um mundo cada vez mais globalizado.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras em geral e de Português como língua estrangeira, é essa

segunda perspectiva que vimos defender com este artigo. Para tanto, urge a elaboração de materiais didáticos cada mais sensíveis e orientados para a indissociabilidade entre língua e cultura.

Referências

- BARBOSA, M. **A cultura através do léxico culturalmente partilhado**: uma proposta didática. In Caderno de resumos do V SIPLE, UNB, p.32, 2005.
- CLAUDINO, B. **Investigando o livro didático de língua inglesa**: imagens de leitor. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2005.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DAMEN, L. 1987. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom**. Illinois: National Textbook Company, 1987.
- DOURADO, M. 2001. **O livro didático de inglês e o ensino das quatro habilidades**. Mini-curso. Seminário de 100 anos de José Lins do Rego. UFPB: Cajazeiras
- ESCALANTE, M. P. ; M. DOURADO. **Referenciais curriculares de língua estrangeira da Paraíba**. João Pessoa: SEC/COEM, 2006.
- GARCEZ, p. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. **Linguagem & Ensino**, 1, 1, p. 33-86, 1998.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: Jorge Zahar editores, 1978
- GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: CUP, 1992
- HOFSTEDE G. 1997. **Cultures and Organizations**. Software of the Mind. Intercultural co-operation and its importance for survival. McGraw Hill.
- KNOBLAUCH, H. **Communication, contexts and culture**: A communicative constructivist approach to intercultural communication. Disponível em < <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/soziologie/Crew/knoblauch/material/comcultengl.pdf>>. Acesso em: 11.05.2005
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OUP, 1996.
- _____. **Language and culture**. Oxford: OUP, 1998
- LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 13ª ed. RJ: Jorge Zahar editores, 2000.
- MARINHO, J. **Uma análise sobre troca de informação, escolha e feedback em atividades comunicativas**. Monografia (Especialização *Lato-sensu* em Lingüística Aplicada) . Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB. João Pessoa, 2001.
- OMAGGIO, A. **Teaching language in context**. MA: Heinle & Heinle Publishers, 1986.
- POSHAR, H. **O ensino de cultura associado ao ensino de língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2003.
- SAMPSON, G. **Schools of linguistics**. Stanford: Stanford University Press, 1980.
- SANTOS, E. **Abordagem Comunicativa intercultural**: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 2004.
- SAVIGNON, S. ; M.S. BERNS (Eds.). **Initiatives in communicative language teaching**: a book of readings (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley.
- SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
- _____. **Discourse Markers**: Studies in Interactional Sociolinguistics. CA: Cambridge University press, 1988
- STERN, H. **Fundamental concepts of language teaching**. 9th ed. London: Oxford University Press,

1994.

SEEYLE, h. **Teaching Culture**: strategies for intercultural communication. Illinois: National Textbook Company, 1984.

TANNEN, D. **Conversational style**: analyzing talk among friends. Norwood, NJ: Ablex, 1984

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa. Petrópolis: vozes, 1995.

ROSALDO, R. . **Culture and truth**: the remaking of social analysis. 2nd ed. Boston: Beacon Press, 1993

VALDES, J. **Cultural bound**. 9th ed. NY: CUP, 1986.

YULE, G. **The study of language**. 2^a ed. Cambridge: CUP. 1996.

Livro didático analisado:

LIMA, E.; LUNES, S.; LEITE, M. **Diálogo Brasil**: curso intensivo de português para estrangeiros. SP: EPU, 2003.