

# Aula10

## CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

### **META**

Contemplar o papel da cultura no ensino de línguas adicionais

### **OBJETIVOS**

At the end of this class, it is expected that the students:  
Compreender e verificar em sua prática pedagógica o  
papel da cultura no ensino de línguas adicionais

### **PRERREQUISITOS**

Aulas 1 a 9

**Igor Gadioli**

### INTRODUCTION

Tratamos um pouco de nosso contexto globalizado no início da unidade 8, você está lembrado(a)? Que tal voltar lá rapidamente e revisar esse trecho inicial? Ele nos será útil nesta unidade. Com as trocas transculturais constantes ao redor do globo, as quais têm no inglês sua principal língua franca, o conceito de cultura e o seu ensino na sala de aula de Língua Inglesa precisam ser analisados para contemplarmos as demandas desse mundo para nossos estudantes. Como entendemos a cultura nesse mundo globalizado? Será que a reconhecemos como plural, dinâmica e híbrida, ou como monolítica, estática e homogênea? Observemos esta definição de “ser britânico” no contexto da globalização, de uma imagem popular na internet



Available in: <https://upload.wikimedia.org>

O que você achou dessa definição acima? Embora possa ser entendida como uma piada, ela contempla, de certa forma, a vida contemporânea em uma nação cosmopolita devido ao mercado de consumo global. Ser britânico, afinal, pode mesmo ter a ver com tudo isso, mas vai muito além – ou quem sabe possa nem incluir essas experiências. A depender da idade, gênero, etnia e classe social de quem observarmos, dentre inúmeros outros traços de identidade que ajudam a compor a cultura, tal descrição pode se mostrar absolutamente inadequada. Isso, entretanto, não vai fazer dessas pessoas menos britânicas do que as outras, não é verdade? Podemos definir esse padrão, afinal?

### O MULTICULTURALISMO CRÍTICO: DA NAÇÃO À SALA DE AULA

Os esteriótipos de nacionalidade parecem ser confortáveis de se lidar por tornarem a comunidade do Outro (e a nossa, também) previsível e facilmente categorizável. Preencher a lacuna de *Being British is...* com uma

resposta pronta ignora o quão plural significa “ser britânico”. Aliás, muitos fazem o mesmo com chavões generalizantes sobre nosso próprio povo e país: “só podia ser no Brasil”, “brasileiro quer levar vantagem em tudo” etc, são alguns deles. Também é comum se viajar para outro país ou mesmo outra cidade, e quando ao se retornar para casa, ouvir-se perguntas do tipo “como eles são lá?”, na expectativa de uma resposta breve, abrangente, certa e definitiva – o que, cada vez mais nesta unidade, veremos ser muito difícil de se obter quando tratamos de cultura numa perspectiva crítica.

O que nos leva, afinal, a discursos que fabricam a cultura de uma nação, de um povo de forma estereotipada, homogênea, fixa e previsível? Silva (2013, p.85) afirma que

na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” as pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum.

Esse “sentimento de se ter algo em comum” dentro de uma nação constroi (ou fabrica, quem sabe) uma noção de cultura nacional, a qual serve a questões políticas, por exemplo, promovendo uma coesão mínima necessária que previne práticas como desobediência civil e movimentos separatistas. Kachru (2008) também trata dessa fabricação de identidade cultural ao afirmar que

Labels such as American or British or Indian or Thai culture are referred to as if they are monolithic entities with no internal variation. That, however, is not true. Each one of these cultures represents variations based on factors such as region, ethnicity, age, gender, class, social status, education, and profession. [...] It is common to speak of “American Culture” or “European culture” or “Japanese culture” as though every individual from these regions instantiates all the conventions of behavior associated with these labels. [...] where relevant, we have to be aware that specific instances of behavior may not be attributable to these categories. (p.38)

A esta altura, é interessante pensarmos em nossa realidade imediata. Quais seriam essas categorias fabricadas para compor o imaginário popular do que venha a ser brasileiro? Quais discursos são utilizados em diferentes estratos sociais, pela mídia e pelo governo, para produzir e/ou manter um senso de nacionalidade, e a que interesses servem essas noções? Qual é a função de *slogans* essencializantes impregnados no imaginário popular tal como “brasileiro é apaixonado por carro/cerveja/futebol”? E em sua cidade, quais são esses discursos sobre seu povo e sua cultura? Por outro

lado, como esses discursos influenciam a sua própria noção de territorialidade/nacionalidade?

Esteriótipos sobre culturas chegam até nossa sala de aula pelos estudantes, materiais didáticos, métodos e nosso próprio discurso e práticas em sala de aula; de acordo com Patrikis (1988, apud SHEMSHADSARA, 2012), precisamos distinguir entre tipos, ou seja, aspectos comuns, e esteriótipos, que são imagens fixas. O autor ainda se vale de uma passagem de Kumaravadivelu para tratar de como a abordagem da cultura pode ignorar as nuances culturais entre nossos próprios alunos:

Kumaravadivelu (2003) holds what the traditional approach to the teaching of culture ignores is the rich diversity of world views that learners bring with them to the language classroom. That is, even if a group of learners appear to belong to a seemingly homogeneous national or linguistic entity, their life values, life choices, life-styles, and, therefore their world view may significantly vary. In that sense, most classes, according to Kumaravadivelu, are not monocultural cocoons but rather are multicultural mosaics.

Ao tratarmos de cultura, portanto, não podemos nos ater apenas à noção macro/global de nação, por exemplo; na dimensão local, a nossa própria sala de aula tem sua microcultura que necessita ser contemplada. Kathryn Woodard (2013, p.12-13), ao discutir a discussão da identidade nacional na antiga Iugoslávia, trata de dois conceitos que nos serão muito úteis para pensarmos mais sensivelmente sobre a cultura, seja da sala de aula ou de uma nação,:

[Há] perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas sobre identidade. Uma definição essencialista da identidade “sérvia” sugeriria que existe um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os sérvios partilham e que não se altera ao longo do tempo. Uma definição não essencialista focalizaria nas diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas, tanto entre os próprios sérvios quanto entre os sérvios e outros grupos étnicos. Uma definição não essencialista prestaria atenção também às formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um “sérvio” têm mudado ao longo dos séculos. [...] A identidade é fixa? Podemos encontrar uma verdadeira identidade? [...] a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? [...] a identidade é, na verdade, relacional [...]. (grifo no original)

A partir desse alerta sobre a limitação de uma perspectiva essencialista (conjunto cristalizado, homogêneo) de uma cultura – o que se aplica à cultura de uma sala de aula também, enfim – reconhecemos a necessidade de historicização (*formas pelas quais a definição daquilo que significa ser um “sérvio”*

*têm mudado ao longo dos séculos*) do que significa pertencer a uma dada cultura. Assim, podemos entender a cultura como padrões historicamente transmitidos de significados (GEERTZ, 1973) os quais precisamos conhecer para interpretar e agir quando em contato com elas (QUINN; HOLLAND, 1987), mas que além de históricos são também imediatos, baseados em ação e dinâmicos, ao invés de pré-determinados, baseados em estados e fixos (KACHRU, 2008). Ao tratar de trocas transnacionais com o inglês como língua franca, Canagarajah afirma que “se o que é não-padrão em uma comunidade pode ser padrão em outra, é mais importante ensinar os estudantes como negociar o uso apropriado em diferentes contextos” (2005, p.XXV) (grifo nosso).

Negociar significados e considerar a contigência dos diferentes contextos coaduna com a perspectiva do multiculturalismo crítico (CANAGARAJAH, 2003; HALL, 2010; KUBOTA, 2004; KRAMSCH, 1996; 1993; LOBIANCO et al, 1999; SILVA, 2003; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2010; WALKER; WALKER; SCHMITZ, 2003). Nela, contemplamos não só culturas hegemônicas como também as culturas periféricas e marginais; saímos do etnocentrismo, que tem “a tendência de tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2013, p.75) para o cosmopolitanismo, que promove uma sensibilidade transcultural, um olhar tolerante para o Outro; passamos a tratar do local e do particular, descartando discursos homogeneizantes tal como aquele do início da unidade; compreendemos a cultura como híbrida, fluida e variegada, ao invés de distinta, estanque e uniforme; abandonamos, por fim, o mito da nação e de seus falantes como coeso, únicos e de fronteiras bem estabelecidas, para uma epistemologia de fluxo de fronteira (MOITA LOPES, 2008), que foca na desterritorialização e reterritorialização de práticas e identidades.

## REFLEXOS DO MULTICULTURALISMO NA COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

Entender a uso do inglês no contexto multicultural crítico nos leva a reconhecer, por exemplo, a distinção entre Inglês como Língua Franca e Inglês Língua Franca (CANAGARAJAH, 2006; JENKINS 2007; PENNYCOOK, 2010) (vide discussão na Aula 1), a qual comprova que falar a mesma língua é diferente de querer dizer a mesma coisa (ROGERSON-REVELL, 2007; SHARIFFIAN, 2009), afinal, nossas culturas influenciam a maneiras pelas quais nós vamos representar coisas através da língua (HALL, 1997). As redes de significação associadas a uma palavra em uma língua, assim, serão diferentes de alguém que já conhece aquela palavra em outra língua e vem agora a aprender esse termo num idioma novo para si.

No multiculturalismo crítico, o inglês passa a ser um recurso de comunicação intercultural que percebe estratégias pragmáticas como instrumentos de alinhamento de entendimento, de negociação de significado: não há, afinal, significados uniformes esperando para serem reconhecidos. Esse entendimento relativiza o próprio conceito de língua nativa ou falante nativo, dando espaço para outros rótulos tal como língua adicional, “ingleses”, “inglês como língua franca” ou “inglês língua franca”, dentre outros (para uma discussão mais aprofundada, vide unidade 1). A concepção de sucesso comunicativo passa a ser mais ampla do que quando adotada no ensino comunicativo de línguas, avaliando-se o êxito comunicativo a partir das regras emergentes de cada interação, com cada grupo de participantes em particular. (CANAGARAJAH, 2006; PENNYCOOK, 2010).

Essa perspectiva, também tida como uma “visão cosmopolita de comunicação transcultural” (CANAGARAJAH, 2006; TOMALIN; STEMPLESKI, 1993) promove consciência de nosso próprio comportamento culturalmente induzido, do comportamento culturalmente induzido dos outros, da habilidade para se explicar o ponto de vista cultural e da abertura para se achar um terceiro espaço através da negociação. Voltaremos a tratar do conceito de “terceiro espaço” cunhado por Bhabha (1994) e retomado por Kramsch (1999) no exercício dessa unidade, mas por ora podemos defini-lo como uma zona discursiva que resulta da negociação entre duas perspectivas distintas; num encontro de culturas em um contexto de negociação, o êxito se dá no resultado dessa troca, que é um lugar discursivo inexistente previamente à interação.

A partir da discussão nesta unidade, podemos pontuar três principais perspectivas de estudo da cultura: a tradicional, que focava exclusivamente no estudo de textos do cânone cultural literário, a dos estudos culturais, que focava num corpo de conhecimento sobre países, o que agora podemos entender como uma visão ainda essencialista de cultura, e finalmente, um abordagem intercultural, na qual se analisa a própria cultura para observação sistemática de padrões de comportamento na nossa cultura e na cultura do Outro (KRAMSCH, 1996; LOBIANCO et al, 1999).



Visite algumas imagens do famoso Castelo de Versalhes, na França, tais como estas a seguir: [https://c1.staticflickr.com/3/2256/1568417303\\_1605a96fc1\\_b.jpg](https://c1.staticflickr.com/3/2256/1568417303_1605a96fc1_b.jpg) e [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/94/Palace\\_of\\_Versailles,\\_Bassin\\_d%E2%80%99Apollon.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/94/Palace_of_Versailles,_Bassin_d%E2%80%99Apollon.jpg) – aprecie um pouco a beleza do local, e aproveite para buscar por mais imagens na

internet. O que você achou dos monumentos, do castelo e da jardinagem em seu pátio? Qual é a sensação que a arquitetura do lugar te dá? Ela o remete para algum outro lugar ou época do mundo? E agora, a pergunta mais importante de todas para nossa atividade: o que um lugar como esses tem a ver com cultura?

Após apreciar um pouco do belo e refletir sobre essas questões, acesse o artigo de Claire Kramersch *Culture in foreign language teaching*, disponível em [http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204\\_1.pdf](http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf), e responda as perguntas que seguem:

- 1) Qual é a diferença entre *cultura* e *Cultura*? (p.58 / p.65-66)
- 2) Qual é o receio de professores não-nativos com relação ao ensino de cultura? (p.58/59)
- 3) O que adolescentes vislumbram na aprendizagem de outra cultura? (p.59/60)
- 4) Quais são os três debates sobre cultura que Kramersch propõe? (p.58-60)
- 5) Qual relação é estabelecida entre os jardins persas vs. jardins franceses/ Versalhes vs. Babilônia, e o que isso tem a ver com identidade e alteridade? (p.61)
- 6) Qual é a relação entre aprender línguas e percepção do mundo? (p.61/62)
- 7) De acordo com Bakhtin, como se constrói a identidade cultural e pessoal? (p.62)
- 8) Em que consiste o *terceiro lugar de competência simbólica*? (p.62/p.68)
- 9) Relacione língua(gem), cultura e significado (p.63)
- 10) Relacione língua(gem), cultura e discurso (p.63)
- 11) Relacione uma perspectiva moderna de estudo de cultura com “modo de vida”, “nacionalidade” e “homogeneidade”.
- 12) Explique as expressões usadas por Kramersch com relação ao ensino de perspectiva moderna: “uma língua = uma cultura”, “cultura de turismo” e “aculturação”. (p.66)
- 13) Qual é a perspectiva de ensino de cultura pós-moderna e qual é a sua relação com a analogia dos jardins? (p.68)
- 14) Na perspectiva pós-moderna, o que significa entender cultura como processo de produção de sentido, como prática discursiva e/ou como construção semiótica social?
- 15) Qual é a influência de pressupostos, do tempo e do espaço nessa concepção pós-moderna de cultura?
- 16) O que é cultura, afinal, numa perspectiva pós-moderna?

## CONCLUSION

Esperamos que esta aula tenha servido para dar uma noção razoavelmente abrangente do entendimento de cultura na perspectiva pós-moderna e de sua relação com a língua e com o papel que exerce na sala de aula de

línguas adicionais. Agora, só nos resta prosseguir estudando e avaliando como que essa visão se manifesta na prática, na microcultura das salas de aula de cada um de nós – culturas essas, vale salientar, que são as primeiras às quais precisamos nos atentar, reconhecer e levar em consideração na nossa prática pedagógica, antes mesmo de pensarmos sobre qualquer processo global transnacional – embora, verdade seja dita, nós passamos a nos conhecer melhor uma vez que olhamos para o Outro, também – mas em sala de aula, alteridade, identidade e diferença já se manifestam com bastante pluralidade.



### SUMMARY

Nesta unidade, discutimos o conceito de cultura numa perspectiva pós-moderna e estudamos como é que essa concepção vislumbra o papel da cultura no ensino de línguas adicionais.



### SELF-EVALUATION

Consigno compreender e verificar em sua prática pedagógica o papel da cultura no ensino de línguas adicionais?



### NEXT CLASS

Bem, pessoal, é chegado o nosso último encontro! Esperamos de coração que o curso tenha sido proveitoso para todos em termos de teoria, e que aquilo que aprenderam aqui possa ser explorado, de forma reflexiva e culturalmente sensível, na realidade local de cada um de vocês enquanto professores de Inglês como língua adicional. Boas férias e tudo de melhor que há!

## REFERENCE

- CANAGARAJAH, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition.** The Modern Language Journal, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.
- GERRITSEN; NICKERSON. BELF: Business as Lingua Franca 2009.
- KACHRU, Y. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle: English in the world: teaching and learning language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- KACHRU, Y.; SMITH, L. E. **Cultures, Contexts and World Englishes.** New York & London: Routledge, ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2008
- KRAMSCH, C. (1996). The cultural component of language teaching. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(2), 13 pp. Disponível em: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)
- \_\_\_\_\_. **Culture in foreign language teaching.** 2013. disponível em [http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204\\_1.pdf](http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf)
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. The Modern Language Journal. Vol. 78, n°. 4, p. 418-420, Winter, 1994. Available in: <http://www.jstor.org/stable/328580> (accessed on 07/01/2013)
- NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.). **Critical pedagogies and language learning.** New York: Cambridge University Press, 2004.
- PENNYCOOK, A. Vulgar pragmatism, critical pragmatism and EAP. English for Specific Purposes, 16, p. 253-269, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.
- SHARIFIAN, Farzad. (org.) **English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues.** New Perspectives On Language And Education. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo & Toronto, 2009
- Developing cultural awareness in FL teaching (Shemshadsara, 2012)
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LO BIANCO, J., LIDDICOAT, A.; CROZET, C. (1999). **Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education.** In: Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education (pp. 1-22).