

O BINÓMIO LÍNGUA-CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Micaela Ramon

Universidade do Minho – Braga, Portugal

As relações entre língua e cultura: uma história de implicações mútuas

Constitui um lugar-comum e uma crença amplamente partilhada considerar que os conceitos de língua e de cultura mantêm entre si uma relação de dependência mútua. Tem-se comumente por certo que todas as línguas são portadoras/criadoras de cultura da mesma forma que todas as culturas se refletem e influenciam uma dada língua natural. Ou seja, as línguas são vistas não apenas como um mero sistema de signos, mas também como instrumentos de interação social, de estruturação do pensamento e de construção da identidade dos indivíduos e dos grupos nas relações que mantêm entre si e com o mundo circundante.

As ligações de imbricação entre língua e cultura podem ser resumidas, a partir da clássica perspectiva antropológica de Lévi-Strauss (1958), por meio de três asserções fundamentais:

- a língua é produto da cultura (por isso evolui e se adapta constantemente a novos contextos que se traduzem , por exemplo, através da criação de neologismos);
- a língua é uma manifestação da cultura (tal como as crenças, os costumes, as instituições, etc.);
- a cultura expressa-se através da língua (já que por meio das palavras se pode exprimir tudo aquilo que concerne às artes, à literatura, aos comportamentos, às normas, às convenções, etc.).

Transpondo esta crença para o contexto do ensino-aprendizagem de línguas, nomeadamente de línguas estrangeiras, tal equivale a dizer que a aula de língua não é apenas um espaço de transmissão/aprendizagem de conhecimentos linguísticos, mas se afigura também como o entorno privilegiado para o contacto com a(s) cultura(s) veiculada(s) numa dada

língua-alvo; cumulativamente, do professor de línguas espera-se não só que tenha sólidos conhecimentos sobre o sistema linguístico do idioma que ensina, mas que domine com igual perícia as convenções e os referentes da(s) cultura(s) que a esse idioma se associa(m) ou nele se traduz(em).

O binómio língua-cultura na história das metodologias de ensino-aprendizagem de LE

Este pressuposto não é novo. Muito pelo contrário. Uma rápida pesquisa com vista a fazer uma resenha da evolução dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras permite facilmente constatar esta relação de implicação e interdependência entre língua e cultura, a qual, porém, sendo constante na sua essência, tem sido objeto de diversas modificações em termos operativos.

Tradicionalmente, os dois elementos tendiam a ser considerados a abordados de forma independente: o ensino da língua precedia o ensino da cultura e o grau de prestígio acordado a cada uma destas componentes foi-se alterando ao longo dos tempos. Assim, se os métodos mais tradicionais, vulgarmente conhecidos como métodos gramática-tradução, tendiam a hipostasiar a cultura, considerando-a o objetivo último da ação do professor de línguas estrangeiras, as quais eram aprendidas precisamente como ferramentas que permitiam o acesso ao património cultural produzido na língua-alvo; os métodos ditos diretos ou naturais, fortemente marcados pelas teorias estruturalistas, deslocaram o foco da sua atenção para o estudo da língua (entendida como sistema), considerando a cultura como uma espécie de acessório ou adorno, sendo esta tratada como um acrescento ou um “bónus”. Em ambos os casos, língua e cultura eram entendidas como conteúdos e o cerne da ação do professor incidia essencialmente sobre a transmissão desses conteúdos, descurando-se o desenvolvimento das competências/habilidades dos alunos para atuarem em contextos reais de uso em que tais conteúdos pudessem ser aplicados.

Lourdes Miquel López refere-se ao tratamento dado à componente cultural pelos métodos tradicionais e estruturalistas resumindo-o em três pontos:

visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar; - total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente; - absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales. (512)

O advento das metodologias comunicativas veio alterar substancialmente esta perspetiva. Desenvolvidas a partir dos trabalhos de Hymes (1972), a quem se deve o conceito de “competência comunicativa”, depois complementados pelos estudos de Canale (1983) que permitiram tomar em consideração também a designada “competência discursiva” (i.e., o modo

como gramática e significado se conjugam na criação de textos de diferentes gêneros), as metodologias comunicativas passaram a conceber a língua como um instrumento de comunicação através do qual os falantes agem verbalmente. Esta atuação pressupõe tanto o conhecimento das convenções linguísticas como das convenções socioculturais e contextuais que permitem ao utilizador adequar as suas produções às diversas situações de uso com que se depara.

Deste modo, os estudantes de línguas estrangeiras, para serem competentes no manejo da língua-alvo, devem não só aprender como funciona essa língua (competência linguística) e como a devem usar segundo as normas sociais em vigor (competência sociolinguística), mas também como criar enunciados adequados aos objetivos comunicativos específicos (competência pragmática). Isto constitui um enorme desafio tanto para o estudante como para o professor: se o primeiro, quando se acerca de uma língua estrangeira, desconhece que aspeto formal dar às suas emissões, como formalizar linguisticamente as suas intenções comunicativas, que expectativas têm os seus interlocutores e que rituais de comunicação deve respeitar; é ao segundo que cabe a difícil tarefa não só de lhe facultar os instrumentos que permitam conhecer o sistema linguístico-cultural da língua-alvo, como também de o fazer de forma contextualizada e significativa para o aluno.

A centralidade da “competência comunicativa” no processo de ensino-aprendizagem de LE

O conceito de competência comunicativa é hoje absolutamente central para a didática das línguas estrangeiras. Sem deixar de considerar o conhecimento da própria língua indispensável para que o falante possa produzir e entender um número infinito de orações, a competência comunicativa pressupõe também o saber necessário para seleccionar, de entre as formas linguísticas possíveis, as mais adequadas a cada situação concreta. É este tipo de conhecimento que permite aos utilizadores de uma dada língua decidir, por exemplo, como se dirigir a um desconhecido, quando formular uma pergunta direta, como e quando aceitar/rejeitar uma oferta, que dizer para felicitar alguém ou para reagir a um elogio, como expressar compreensão pelo sofrimento alheio, etc.

Os falantes nativos possuem um conhecimento implícito de tais convenções que lhes permite respeitá-las ou, pelo contrário, ignorá-las de forma consciente e com um propósito específico. No caso dos falantes estrangeiros, tal conhecimento não está garantido, sendo frequente a ocorrência de erros de inadequação motivados pelo desconhecimento de algum aspeto da competência cultural na língua-alvo. Isto equivale a dizer que a competência comunicativa engloba não somente competências de natureza puramente linguística mas também outras de natureza cultural, as quais não são menos importantes do que as primeiras; muito pelo contrário.

Ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos põe o professor de língua estrangeira perante a necessidade de fazer uma abordagem da língua centrada nas condições de uso de cada elemento linguístico. Este tipo de abordagem, por sua vez, assenta em duas premissas fundamentais: a intenção do falante e o contexto, pois comunicar não é mais do que emitir e compreender mensagens que ocorrem em contextos intencionalmente marcados.

Assim, este novo enfoque da didática das línguas estrangeiras coloca ao professor o desafio de ser capaz de veicular conhecimento linguístico a partir de contextos de uso o que, indiscutivelmente, pressupõe um novo conceito de cultura.

A polissemia do conceito de cultura

Todavia, convém refletir sobre o que se entende por cultura, visto tratar-se de um termo particularmente polissémico. Em termos simplistas, pode definir-se a cultura por oposição à natureza, ou seja, pode considerar-se que tudo o que implica intervenção ou transformação humana é cultura. Procurando refinar um pouco mais esta definição, pode propor-se uma subcategorização do termo distinguindo entre três subtipos de cultura: a “cultura essencial”, a “cultura legitimada” e a “cultura epidérmica” (Miquel, 2004).

A “cultura essencial” engloba “todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del language. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas” (561). Trata-se da cultura do quotidiano, em que todos os membros de uma dada comunidade vivem mergulhados e que lhes talha o(s) contexto(s). A “cultura legitimada”, por seu lado, é a chamada “cultura culta”, ou seja, enciclopédica, erudita, resultante de um processo de seleção operado por instâncias de legitimação que, num determinado momento e tendo em conta padrões estéticos e valores específicos, determinam que produtos podem ou não ser considerados cultura. A “cultura legitimada” é, pois, uma cultura canónica que é percebida como herança patrimonial. Por último, a “cultura epidérmica” refere-se a “usos y costumbres que defieren del estándar cultural” (517). Esta é uma cultura marginal ou excêntrica (no sentido etimológico dos termos) e, por isso mesmo, pouco estável por ser fortemente circunstancial e efémera.

Qualquer uma destas três aceções de cultura pode ser objeto de tratamento em contexto de aula de língua estrangeira. No entanto, apenas os elementos que constituem a “cultura essencial” são genericamente partilhados pelos falantes de um dado idioma, independentemente das suas idiossincrasias próprias (género, idade, classe social, grau de escolarização, etc.), o que lhes permite assumir comportamentos coletivos que definem a

sua identidade grupal: os portugueses, os brasileiros, os americanos partilham um conjunto de características das suas respectivas “culturas essenciais” específicas que permitem defini-los como tal, ainda que tais características correspondam a abstrações generalizantes que não coincidem plena e absolutamente em nenhum dos indivíduos singulares pertencentes a cada um desses grupos. Inversamente, nem a “cultura legitimada” nem a “cultura epidérmica” gozam deste estatuto de transversalidade: a primeira é apanágio de certos grupos privilegiados que, por circunstâncias várias, lhe podem estar mais ou menos expostos; quanto à segunda, está associada a epifenómenos de moda que, na maior parte dos casos, não resistem ao poder do tempo.

Daqui decorre que o professor pode ocupar-se de aspetos destes dois tipos de culturas de franja, caso os públicos específicos com que trabalha assim o justifiquem ou exijam (por exemplo, se trabalhar com alunos adolescentes, pode explorar aspetos da cultura própria dessa faixa etária, mantendo-se porém consciente da volatilidade que a caracteriza e que rapidamente a torna desatualizada; da mesma forma, se o seu público-alvo for constituído por estudantes com manifesto interesse pelo campo das artes, pode igualmente deter-se em questões relacionadas com a literatura, ou a música, ou o cinema, etc.). Contudo, aquilo que não pode ignorar é a atenção que deve dar aos aspetos da “cultura essencial”, pois é o seu conhecimento que permitirá aos alunos atuarem adequadamente na língua-alvo.

As dimensões da “cultura essencial” e suas implicações didáticas

Como pode, pois, o conhecimento (ou a ausência dele) das componentes da “cultura essencial” condicionar o uso eficaz de uma língua estrangeira e determinar assim o alcance da competência comunicativa do falante?

Partindo das aporções da antropologia, da sociolinguística e da etnografia, podem-se identificar como unidades de análise das diferentes culturas as seguintes componentes: os símbolos, as crenças, os modos de classificação, as pressuposições e as atuações. Por questões de facilidade metodológica, estas componentes podem ser isoladas. Porém, deve ter-se presente que elas não se manifestam atomisticamente; pelo contrário, confluem com maior ou menor intensidade em qualquer interação comunicativa.

Assim, com o objetivo de procurar dar resposta à questão antes formulada, apresentamos e comentamos de seguida alguns fragmentos de intercâmbios comunicativos extraídos de situações autênticas passíveis de ocorrer na vida quotidiana, no universo da língua portuguesa. Atente-se nos seguintes enunciados:

Situação 1
1) Queres beber alguma coisa? Um café, uma cerveja?
2) Cerveja? A esta hora da manhã? Posso aceitar um café, mas só se fores fazer para ti.

Situação 2

1) Podemos tratar-nos por tu, já que vamos trabalhar juntos?

Situação 3

1) Esta é a amiga de que te falei. É uma investigadora óptima e tem conseguido grandes financiamentos.

2) Bem, não é tanto assim. O meu sucesso deve-se muito à equipa.

Situação 4

1) Temos de combinar qualquer coisa um dia destes.

Situação 5

1) Queres vir jantar à minha casa?

2) Gostava muito, mas se calhar não vai dar porque trabalho até tarde.

Situação 6

1) Parabéns! Então casaste?

2) Casei.

Todos os exemplos apresentados têm por base pressupostos de natureza cultural que determinam os comportamentos linguísticos dos interlocutores, condicionando consequentemente a seleção que estes fazem das formas linguísticas. Assim:

- pressupõe-se que determinado tipo de bebidas só se consome num dado momento do dia e que faz parte das regras de educação condicionar a aceitação de uma oferta ao facto de quem oferece também usufruir dela (situação 1);
- existem várias formas de tratamento que devem adequar-se ao tipo de relacionamento entre os indivíduos (situação 2);
- espera-se que quem é elogiado desvalorize o elogio que lhe é feito (situação 3);
- entende-se que uma proposta vaga não tem intenção real de ser realizada (situação 4);
- não é considerado polido recusar diretamente um convite e é suposto que quem o rejeita dê explicações sobre o motivo da recusa (situação 5);
- felicita-se aqueles que casam e não basta confirmar ou infirmar um facto da vida pessoal; o interlocutor esperará maiores explicações sobre tal facto (situação 6).

Porém, nenhuma das pressuposições explicitadas corresponde a regras universais passíveis de serem implícita e automaticamente partilháveis por todos os falantes. Usuários de outras línguas (e até mesmo falantes do português oriundos de outras geografias fora de Portugal) podem não

partilhar convenções similares e, portanto, as suas interações verbais em situações idênticas às referidas serão necessariamente diferentes tanto em termos do desempenho linguístico como das expectativas dos interlocutores.

Ensinar uma língua numa perspetiva comunicativa implica, pois, ensinar também uma série de práticas sociais e transmitir aos alunos um conjunto de valores culturais dominantes. A não observância deste princípio limita as hipóteses de o aluno vir a tornar-se verdadeiramente competente na língua-alvo, diminuindo-lhe também as possibilidades de aceitação e de integração na comunidade de falantes nativos que tendem, aliás, a manifestar um grau de tolerância para com as falhas de adequação aos contextos culturais inversamente proporcional à proficiência linguística do falante de língua estrangeira.

Não queremos com isto defender que o aprendente de uma língua estrangeira deva prescindir da sua própria identidade linguístico-cultural, sentindo-se forçado a mimetizar o comportamento do falante nativo em todas as circunstâncias. Torna-se contudo desejável que lhe seja facultada pelo professor o máximo de informação possível para que ele, de uma forma consciente, decida se pretende respeitar ou transgredir as convenções da cultura-alvo, sendo um agente ativo num processo constante de interpretação e de transação de informação com vista à criação de significados compartilhados.

No contexto atual de ensino de línguas estrangeiras espera-se do professor que aja como um antropólogo-observador-mediador, capaz de identificar e tornar visíveis os implícitos culturais, promovendo o conhecimento, a aceitação e (idealmente) a valorização da diferença, ou seja, espera-se que o professor contribua para desenvolver uma efetiva competência comunicativa dos seus alunos.

Se, no passado, o requisito para ensinar uma língua estrangeira era que o professor tivesse sólidos conhecimentos da fonética, da morfologia, da sintaxe, do léxico da língua-alvo e que fosse fluente no idioma, hoje tem-se por certo que tais competências não bastam, tornando-se necessário acrescentar o conhecimento da cultura do outro e a habilidade para mediar entre a(s) cultura(s) do(s) aluno(s) e a cultura-alvo, permitindo assim a verdadeira comunicação intercultural.

Considerações finais

No estado presente da investigação sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras dá-se por adquirido que o mero conhecimento do código linguístico do interlocutor não garante a proficiência do aluno. Para que a eficácia da comunicação se verifique devem-se considerar igualmente os aspetos culturais, nomeadamente da designada “cultura essencial” que se caracteriza pelo conjunto de variáveis psicológicas que definem o comportamento e o modo de pensar de uma dada sociedade, com influência

direta nas práticas linguísticas.

Os aprendentes de uma língua estrangeira desconhecem as estruturas gramaticais e lexicais da língua-alvo da mesma forma que ignoram as convenções socioculturais de uso. Ensinar uma língua desvinculando-a do todo cultural em que ela se manifesta não é mais do que dar a conhecer um sistema abstrato, vazio de sentido e, em definitivo, inadequado para a comunicação.

Em conclusão, é importante insistir na inseparabilidade do binómio língua-cultura. A componente cultural é tão fundamental para o aprimoramento da competência comunicativa como a componente linguística. Por isso, os elementos culturais não devem ser objeto de tratamento isolado, sendo colocados numa secção à parte dos materiais didáticos ou das práticas dos professores, mas antes fazer parte integrante e plena de todas as interações didáticas, quer seja de forma explícita, quer implícita.

Só uma tal abordagem se mostra apta a responder aos desafios colocados pela sociedade multiculturalista atual onde o desenvolvimento das competências interculturais se afigura como um imperativo não apenas pedagógico-didático mas igualmente ético-moral.

Bibliografia

- Aguirre, A. (ed.). *Cultura e identidade cultural*. Barcelona: Ediciones Bardenas, 1997.
- Almeida Filho, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- Beacco, J.C. *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*. Paris: Hachette Livre, 2000
- Canale, M. “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy” in T. Richards e R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.
- Galissou, R. “Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?” in R. Galissou e C. Puren, *La Formation en questions*. Paris: Clé International, 1999.
- Hymes, D.H. “Acerca de la competencia comunicativa” in Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1971.
- Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Miquel, L. López. “La Subcompetencia Sociocultural” in J. S. Lobato e, I.S. Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 2004.
- Ortiz, S. e Alonso, G. “Las competencias del aprendiente y el profesor” in *La Formación del Profesor de Español. Innovación y reto*. Barcelona:

Difusión, 2015.

Serrani, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

Scollon, N. e Scollon, S.W. *Intercultural Communication*. Blackwell Publishing Ltd, 2003.

Zarate, G. *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier, 2006.