

Sérgio Flores Pedroso

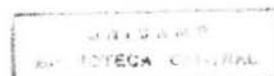
**A CARGA CULTURAL COMPARTILHADA:
A PASSAGEM PARA A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem na
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Lingüística
Aplicada

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas
1999

9915952



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

F663c	<p>Flores Pedroso, Sérgio</p> <p>A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira / Sérgio Flores Pedroso. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.</p> <p>Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>I. Língua estrangeira – português. 2. Línguas – estudo e ensino. 3. Cultura. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	Flores
V.	Et
TOMO BC/	38430
PROC.	229/99
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24/08/99
N.º CPD	

CM-00134288-4

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Profa. Dra. Norimar Júdice

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Sérgio Flores Pedroso

e aprovada pela Comissão Julgadora em
28 / 04 / 99.

Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho,

À vida no que me coube do Caribe e numa de suas terras, a esse mar que afaga e flagela, que dá e que tira e que, por isso, nem sempre é amigo, mas que na ilha maior cerca a minha mãe, a minha irmã, a minha filha, os meus primos e que atrai com sua música, com sua língua, com sua gente -que são todas minhas- me fazendo refém da minha identidade.

Ao governo brasileiro, através da CAPES, pelo apoio indispensável.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela amizade, o abraço de reconhecimento, a ajuda necessária e a vista no futuro que o fazem coerente.

A Maria Luiza Ortiz porque terá de suportar sempre o peso de minha gratidão silenciosa aqui e lá.

A todos os professores que contribuíram, por solidariedade e/ou por responsabilidade acadêmica, para o bom sucesso do meu projeto ora concretizado.

Lista de abreviaturas

CC. Cultura compartilhada

CCC. Carga cultural compartilhada

PLE Ensino de português língua estrangeira

LA Lingüística aplicada

LD Livro didático

LNLM Língua não-materna

PLE Português língua estrangeira

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas	6
Sumário	7
Resumo	9
Capítulo 1 Introdução geral da dissertação	11
1.1 Problema	16
1.2 Objetivos da pesquisa	17
1.3 Perguntas de pesquisa	18
1.4 Métodos de investigação	18
Capítulo 2 Cultura e ensino de LNM	22
2.1 A cultura: uma ausência impossível	22
2.2 A presença da cultura do método natural aos Audiovisuais	25
2.3 Importância do componente sociocultural no ensino de LNM com uma abordagem comunicativa	29
2.4 O conceito de cultura: uma abordagem antropológica ou semiótica?	36
2.4.1 Abordagem antropológica	37
2.4.2 Abordagem semiótica	39
2.5 A CC	41
2.6 A CCC	44
2.7 Conotação e CCC	47

Capítulo 3. Presenças da CC e da CCC	55
3.1 CC e CCC em LDs de PLE	55
3.1.1 Análise dos dados	65
3.1.2 Conclusões parciais	70
3.2 CC e CCC em sala de aula	72
3.2.1 Análise dos dados	74
3.2.2 Conclusões parciais	84
3.3 CC e CCC na mídia	86
3.3.1 Análise das amostras	89
3.3.1.1 Amostras extraídas de uma revista	89
3.3.1.2 Amostras extraídas de jornais	90
3.3.1.3 Amostras extraídas da televisão	92
3.3.2 Conclusões parciais	94
Capítulo 4 Considerações finais.	97
Proposta de estratégia para a inserção da CCC no ensino de PLE.	
Apêndices	110
Bibliografia	131

RESUMO

Apresentamos aqui uma discussão do conceito de cultura em sua vinculação básica com fundamentos teóricos contemporâneos do ensino de línguas não-maternas. Tratamos criticamente a abordagem dita antropológica da cultura para passarmos à abordagem semiótica que em nossa discussão no corpo da dissertação se apresenta como a mais suscetível de dar conta dos interesses focais da LA voltada para o ensino de LNM. Recorremos, assim, à proposta inicialmente feita pelo lingüista aplicado francês Robert Galisson em 1991 através do conceito de CC. Sustentamos que no trabalho com o léxico que carrega informação cultural --chamado por Galisson (op. cit.) de possuidor de CCC--, os aprendizes podem ter acesso a valores e informação dos mais relevantes para a comunicação real, aquela que espelha valores básicos comuns, do ponto de vista cultural, entre os interlocutores. Vamos um pouco além, quando introduzimos o conceito de interculturalidade enquanto objetivo da abordagem comunicativa que, numa primeira etapa, se colocava apenas a necessidade de conseguir competência na cultura-alvo. As fontes de dados são três livros didáticos de PLE em largo uso no país e aulas de PLE para jovens adultos num centro de línguas de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Servimo-nos da análise da mídia, através de três de seus canais --jornais, revistas e a televisão, com duas amostras de cada um-- para defendermos que ela é fornecedora, estabilizadora e criadora de valores culturais compartilhados. A partir das duas fontes de dados e da abordagem

da mídia através de amostras, concluímos que, apesar do ecletismo do insumo cultural presente nos LDs analisados, neles está presente o interesse dos autores na inclusão de insumo cultural mais tendente para o pragmático como subsídio do processo de ensino-aprendizagem de línguas não-maternas. Pudemos também concluir que a mídia potencializa seu papel de geradora de motivação, graças a sua autenticidade, quando o professor se utiliza dela em não-imersão porque é o referencial principal da realidade comportamental da cultura-alvo, ganhando assim maior valor elucidativo retro e pró-ativo. A pesquisa visa a valorização do componente cultural enquanto facilitador do desempenho lingüístico-comunicativo dos aprendizes e quer a inclusão explícita desse tipo de insumo em planejamentos e cursos de português língua estrangeira. O trabalho de coleta de dados em sala de aula evidenciou a urgência de se atender a essa necessidade porque a abordagem comunicativa visa incentivar pedagogicamente a discursividade.

Capítulo I

Introdução geral à dissertação

A língua portuguesa é cada vez mais chamada a tornar-se um meio de comunicação corrente e necessário no subcontinente latino-americano --especialmente no Cone Sul-- nas relações políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais.

A importância que o Português vem adquirindo nas relações de todo tipo na região torna necessário o seu conhecimento não mais da perspectiva contemporizadora do portunhol, como até agora majoritariamente no contato interpessoal esporádico e mesmo nas relações oficiais tem se produzido, mas da perspectiva de um conhecimento e domínio sólidos que a comunicação no seu sentido pleno exige.

O ensino de línguas estrangeiras, a partir da segunda metade deste século, tem experimentado um florescimento inusitado relativamente a épocas anteriores em consequência do desenvolvimento acelerado do tipo de relações acima mencionadas e da facilitação das comunicações por todos os meios e de todo tipo.

A América Latina, longe de fugir a essa tendência, é um dos palcos onde o desenvolvimento tecnológico, econômico, político e social ensaia concretizações e aprofundamentos. Nesse contexto, o Brasil tem alto desempenho pela sua importância econômica, científica, política e cultural. Isto faz do domínio do Português um elo imprescindível para a aproximação latino-americana e, de forma particular, de Cuba ao concerto da integração das Américas.

Menciono Cuba, de início, porque é o país onde adquiri a experiência de ensinar e contribuí à formação de professores de PLE no segundo e terceiro graus e é lá onde pretendo implementar os conhecimentos adquiridos no Brasil, divulgar a informação teórica a que tenho tido acesso bem como aquela que potencialmente eu venha a poder gerar.

Nas últimas duas décadas, o Brasil tem protagonizado um acelerado e cientificamente profundo esforço na gestação de materiais de ensino de PLE, tornando-se um centro da maior importância para a pesquisa aplicada da lusofonia na área do ensino de português e de outras línguas.

Os livros didáticos atuais para o ensino de PLE (por ex., Tudo Bem, Aprendendo Português do Brasil, Fala Brasil, Amigos para Sempre e Avenida Brasil) refletem o esforço que vem sendo feito por produtores de materiais e professores no sentido de explorar o potencial lingüístico-comunicativo encerrado na língua portuguesa para falantes de outras línguas.

Com o advento da abordagem comunicativa no ensino de LNM, produziu-se uma mudança radical nos vários tipos de problemas com que lingüistas aplicados e professores vinham lidando desde o aparecimento dos métodos audiovisuais embasados no estruturalismo, bem como nas fundamentações lingüísticas e didáticas para esse tipo de ensino. Entre outras coisas:

- O aluno passou a ser considerado como sujeito e agente no processo de aprendizado (Almeida Filho, 1990).
- O contato com a realidade, em contexto de imersão, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, mas

a sala de aula é o contexto pedagogicamente mais impactante (Almeida Filho, 1993).

- O mimetismo obrigatório do aluno em relação aos modelos apresentados se torna menos necessário na medida em que é levada em consideração sua própria identidade lingüística (Porcher, 1981; Chancerel e Richterich, 1981).
- A língua artificial do livro didático é substituída por uma variante mais próxima da realidade. A forma perde para o uso (Widdowson, 1991).
- A competência lingüística (produção de enunciados gramaticalmente corretos) cede cada vez mais diante da prioridade dada à competência comunicativa (compreender e produzir enunciados adequados às situações psico-socioculturais que as sustentam) (Galisson, 1980).
- O dito aspecto sociocultural, até o momento praticamente negligenciado na concepção presente nesta dissertação a favor dos elementos situacionais, adquire inusitada importância dada a prioridade concedida à comunicação. Esta é considerada como a capacidade de resolver de maneira imprevisível situações também imprevisíveis sustentadas por elementos psico-socioculturais comuns aos falantes nativos da língua em processo de aquisição (Porcher, 1981).

É inegável a importância que vem sendo atribuída ao aspecto comumente designado sociocultural na abordagem comunicativa. Já em 1979, Widdowson sublinhava a necessidade do fornecimento de informação sociocultural sobre os países onde a língua-alvo é falada.

Sendo a língua um sistema de expressão e comunicação compartilhado por todos os membros de uma comunidade, o componente sociocultural desempenha importante papel nessa unidade lingüística e cultural que reflete a identidade coletiva. Daí o fato de que, com a abordagem que ganhou primazia nas últimas décadas, os profissionais do ensino de línguas reconheçam que a língua é cultura e comunicação (Almeida Filho, 1994) e que ambas as características sejam complementares (Galisson, 1991).

O fato de nos acharmos apenas no início do processo de revalorização do componente cultural na didática de línguas estrangeiras faz com que ainda seja limitado o espaço, a relevância e a funcionalidade concedidos à cultura que, enquanto conceito, é trabalhado pela LA com valores epistemológicos oriundos da antropologia, cuja característica é ser bem abrangente e por isso carente de adequações que até agora não se têm produzido. Isso, porque os professores e pesquisadores estão mediatizados pela tradição no atinente ao ensino de LNM. Por outro lado, abordar a cultura como “os complexos de padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade (Buarque de Hollanda, 1986), não satisfaz as necessidades instrumentais da área.

O componente dito sociocultural presente nos LDs de PLE dos últimos anos informa sobre fatos históricos, personalidades da cultura, festividades populares, generalidades e particularidades geográficas, etc. Essas informações, a maior parte das quais não pragmaticamente funcional, ficam aquém das expectativas do aluno.

A cultura enquanto “conjunto de valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente” --e também assumidos-- é, para o professor e o aluno de LNM, ponto de partida para a compreensão e internalização lingüísticas, isto é, para a aquisição. Nesse sentido, o principal objetivo do aluno em contexto de imersão é a sua inserção na sociedade que lhe é estrangeira nunca do ponto de vista lingüístico apenas, mas também e sobretudo cultural. Mas será que os livros didáticos, concebidos na pretensão de subsídio principal para essa expectativa de inserção, estão dando conta desse recado? O conhecimento de aspectos práticos que servem ao aluno estrangeiro para a compreensão daquilo “que governa a maior parte das atitudes, comportamentos, representações e costumes” (Galisson, 1991) da sociedade --que ele precisa compreender para dentro dela interagir com aqueles que têm a língua e cultura alvos como maternas-- continua capenga se baseado somente no LD convencional de que dispomos hoje no mercado e que não leva plenamente em consideração os elementos comportamentais como componentes da competência que visa.

A competência comunicativa inclui a subcompetência sociolingüística (Canale, 1983) e esta, o componente cultural. No decurso desta dissertação tentaremos elucidar se, em geral, a escolha cultural apresentada aos estudantes tende mais para o turístico ou para o pragmático, para a cultura diretamente aplicável, detectável, comum à coletividade. É que vamos pressupor aqui que esta última projeção da cultura se apresenta a mais utilitária. Tanto é assim que Brown (1990) e Galisson (1991) a valorizam do ponto de

vista didático, e o especialista francês a aborda como conjunto de valores comuns a toda uma sociedade.

CC e CCC são as duas denominações que Robert Galisson (1991) propôs para se referir aos valores culturais de conhecimento e *praxis* coletivos e o reflexo deles no léxico da língua-alvo que resulta enriquecido, não com um acréscimo vocabular, mas através da feição polissêmica adquirida pelas palavras. No Capítulo 2 desta dissertação serão abordados mais pormenorizadamente esses dois conceitos em cima dos quais são feitas ao final as propostas para o trabalho pedagógico com a cultura.

Levando em consideração as colocações anteriores, focalizamos os seguintes questionamentos e os equacionamos como partes integrantes do problema geral que é o foco desta pesquisa: a cultura e seu tratamento e valorização como insumo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de LNM.

Assim sendo, partiremos do pressuposto de que inexistente um conceito de cultura suficientemente abarcador e com limites bem estabelecidos de forma que se imbrique epistemologicamente com os pressupostos e focos de interesse da LA cujo foco é o ensino de LNM para que possa dar conta da interculturalidade e seu tratamento em planejamentos e em sala de aula. Isso tudo fez com que considerássemos para a pesquisa o problema que passamos a enunciar a seguir.

1.1 Problema

O problema principal que se coloca ao pesquisador é o da proposta epistemológica para a LA visando o ensino de LNM quanto

aos aspectos da cultura. Isto implica questionarmos a tão arvorada abordagem antropológica, freqüentemente alegada na literatura e avaliaremos se ela dá ou não conta das necessidades da área, principalmente no que tange ao ensino de LNM. A partir da explicitação da proposta conceitual, trata-se então da aplicação, em cima da realidade lingüístico-cultural brasileira, dos dois conceitos apresentados por Galisson (op. cit.), enquanto afinamento da nossa proposta epistemológica para estabelecer uma estratégia inicial para a inserção do componente cultural da perspectiva apresentada na pesquisa sobre o ensino de LNM.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos que traçamos para a pesquisa serão expostos a seguir. Eles decorrem das soluções consideradas mais viáveis no tratamento ao problema explicitado acima. Os objetivos são estes:

Detectar e analisar

- . os elementos de CC presentes e os mais recorrentes no ensino de PLE (em materiais didáticos, e aulas) na situação de pesquisa.
- . a incidência da CC ao nível de compreensão de estudantes de PLE nos patamares inicial, intermediário e final,
- . a potencialidade pedagogicamente produtiva da mídia enquanto veiculadora da cultura de massa.

Elaborar

possíveis linhas de ação para a inserção da CC no sistema de ensino-aprendizagem de PLE, tanto como segunda língua quanto como língua estrangeira.

1.3 Perguntas de pesquisa

É impossível pôr em causa o fato de a abordagem comunicativa ter evidenciado a necessidade de considerar o componente cultural da maneira como o queremos concebido nesta pesquisa e na área. Somos também do parecer que, em decorrência da colocação acima, a valorização da cultura tem se refletido nas teorizações que focalizam o ensino de LNM na sua concretização metodológica, isto é, em sala de aula. Como vimos expondo nesta introdução, é no processo de ensino-aprendizagem que se faz sentir mais o problema de pesquisa a cujo esclarecimento tenciono contribuir com este trabalho. Assim, as perguntas que orientam a dissertação dizem respeito a essa questão. Elas são:

- Quais os elementos de CC presentes e os mais recorrentes em materiais didáticos e nas aulas de PLE?
- Com que conceituação de cultura professores e autores de LDs devem se munir para o ensino de LNM?
- Que características metodológicas podem melhor viabilizar o trabalho com a CC e a CCC em sala de aula de PLE?
- Em que medida a mídia serve como subsídio ao ensino-aprendizagem de PLE?

1.4 Método de investigação

Dado o objetivo da pesquisa --o lugar de elementos lingüístico-culturais para a sua introdução sistematizada no ensino de PLE-- e as fontes de dados (aulas, materiais didáticos), a característica epistemológica prevalecente no estudo proposto é a qualitativa

interpretativista de descrição focalizada e análise diagnóstica de dados para avançar propostas teórico-práticas.

Trata-se do afinilamento, no sentido do ensino de PLE, de uma questão de matriz cultural em que se aninha a linguagem focalizando o uso cotidiano de léxico culturalmente carregado. Atentamos aqui ao lado lexical do problema, isto é, como reflexo da *cultura compartilhada*, querendo compreender as implicações do seu tratamento na sala de aula de PLE.

Assim, para a consecução dos objetivos acima, a pesquisa foi desenvolvida através das seguintes atividades:

- Análise de livros didáticos de português língua estrangeira lançados no mercado brasileiro na última década (89 - 99) para o levantamento dos tópicos em que a CC e a sua concretização através do léxico estão presentes
- Levantamento da incidência da CC na mídia, que limitamos a duas amostras de cada um dos três canais que selecionamos: dois jornais (um de circulação nacional e outro local), uma revista semanal de ampla circulação nacional e, quanto à televisão, uma propaganda e um programa humorístico. Isto porque na dissertação sustentarei que uma das principais fontes de aproximação do estrangeiro à CC se produz via cultura de massas, sendo a mídia o seu principal veículo. Assim ilustram-se questões centrais do contato do aprendiz de Português com a cultura em que a língua-alvo ocorre e apura-se o conceito de cultura com que vamos trabalhar seja na teorização seja na prática de ensinar o PLE..

- Visitas para coleta de dados em aulas de PLE em grupos seqüenciais de quatro, num centro universitário público de línguas do Estado de São Paulo, –8 aulas ao todo– das quais foram feitas transcrições dos segmentos que julgamos de maior interesse no sentido do objetivo da pesquisa.
- Elaboração de uma proposta de estratégias para a inserção da CC no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Quisemos até aqui explicitar, em traços gerais, o percurso do nosso raciocínio para a focalização do conceito de cultura enquanto ponto de partida para o seu tratamento no processo de ensino-aprendizagem de LNM. Passamos, a seguir, a oferecer uma visão geral dos outros três capítulos que integram esta dissertação.

Sendo o nosso foco a cultura, no segundo capítulo empreendemos uma análise das abordagens epistemológicas do conceito de cultura - -sobre bases antropológicas e semióticas– no intuito de explicitar implícitos na nossa conceituação de cultura sobre bases semióticas no pressuposto de ser ela a mais adequada para o ensino de LNM. Para isso, criticamos a abordagem antropológica, até agora a mais abraçada na LA para explicar o componente cultural no ensino de idiomas. Sustentamos que o componente cultural não tem estado ausente dos métodos que a abordagem formalista tem implementado. Também no segundo capítulo tentamos explicitar nossa valorização do componente cultural na abordagem comunicativa.

A abordagem semiótica da cultura é a vertente principal comum aos dois conceitos sobre os quais esta dissertação é construída: a CC e a CCC, que são explicitados no final do segundo capítulo.

A conotação tende a ser confundida com a CCC, daí que abordemos este problema na tentativa de definir os limites existentes entre ambos os objetos.

Tendo sido principalmente teóricos, os dois primeiros capítulos alicerçam o trabalho de análise de dados que caracteriza o capítulo três. Nele, os conceitos de CC e CCC são analisados a partir de sua presença em LD, sala de aula e na mídia -dois jornais, numa revista semanal e numa propaganda e um programa humorístico da televisão. Os resultados desta análise sustentarão as propostas de estratégia para a inserção da cultura, afunilada nos dois conceitos acima, no ensino de PLE.

O quarto capítulo, dedicado às considerações finais desta dissertação, se desenvolve na direção de propostas de inclusão da CC em programas e planejamentos e de seu tratamento em sala de aula.

Capítulo 2.

Cultura e ensino de LNM

Quisemos, no primeiro capítulo, definir o foco da nossa pesquisa e abordar os questionamentos que nos levaram à escolha desses aspectos. A seguir, passamos a abordar a questão cultural na tradição dos métodos, isto é, o papel outorgado ao componente cultural no ensino de LNM para depois fazermos uma parada necessária no caso do ensino do português para hispano-falantes, no que toca o aspecto cultural e, finalmente, abordaremos o conceito de conotação para diferenciá-lo da carga cultural compartilhada.

2.1 A cultura: uma ausência impossível

Independentemente da abordagem conceitual de que se trate, a cultura tem estado sempre presente no ensino de LNM. Às vezes essa presença tem sido acachapantemente elitista e etnocêntrica como na tradição de gramática e tradução e na “tradição psicológica”, no dizer de Nunan (1992), como o audiolingualismo subjacente nos “cursos de língua e civilização” do tipo Mauger. Em outros momentos, o componente cultural teve uma presença extremamente tênue, quase imperceptível, como em abordagens resultantes do início e do auge do mecanicismo estruturalista comportamental.

Paradoxalmente, o próprio desenvolvimento do mecanicismo no ensino de línguas foi, aos poucos, valorizando o componente situacional e, com ele, o referencial cultural que inocula realidade à produção lingüística em sala de aula e em livros didáticos. Já em

Linguistics Across Cultures, o livro clássico de Robert Lado (1957), o autor assinalava com que conceito de cultura o professor formalista devia trabalhar —o de tipo antropológico— e fornecia a ele subsídios para os tópicos que deviam ser abordados. Na nossa opinião, esse fato é da maior importância, já que contradiz a percepção generalizada de que a abordagem formalista não levava em consideração a cultura em sua implementação.

Aqui é preciso lembrar que o ensino de segunda língua sempre teve entre os seus resultados esperados a “desestrangeirização” da língua e da cultura “novas” para facilitar a inserção do aprendiz no novo contexto sociolingüístico. Usamos aqui esse termo no sentido de Almeida Filho (1993) que recorre a ele para indicar familiarização, desestranhamento, aproximação da língua-alvo pelo uso comunicativo.

Para sustentar a colocação do parágrafo acima, lembremo-nos todos os que visitamos outros países para estágios ou para cursos de pós-graduação na década de setenta, anos em que o audiolingualismo mais formalista e os professores e planejadores pareciam viver realmente um amor ardente e eterno, de como era introduzida a cultura: visita a lugares histórica ou comportamentalmente relevantes, descrição de comportamentos-chave para a interação bem sucedida com o estrangeiro, introdução à música, filmes, teatro, ida às compras, etc. Só através dos cursos de aperfeiçoamento no exterior eram remediadas as carências culturais dos programas de ensino da língua como estrangeira.

O panorama acima se refere apenas aos executores do projeto pedagógico. Os teóricos, os pesquisadores, já na década de setenta

começaram a questionar-se sobre certos aspectos do ensino de LNM. Com o resultado da pesquisa encomendada a vários teóricos europeus da área de ensino-aprendizagem de línguas como Trim, Van Ek, Wilkins e Richterich pelo Conselho da Europa, se produz a grande guinada no caminho que vinha seguindo o ensino de LNM quanto ao que ensinar --se a língua formalmente abordada ou não--, e quanto a como expressar interesses reais pragmaticamente dosados nos quais a forma, até então supervalorizada ao ponto de ser o único foco no ensino de línguas, estaria embutida.

Em conseqüência das pesquisas referidas no parágrafo anterior, foram estabelecidos referenciais lingüísticos para a elaboração de currículos e a padronização de níveis de competência de comunicação, isto é, de uso da língua sem fugir do modelo do falante nativo e seguindo necessidades reais inventariadas como resultado da pesquisa (vide Wilkins, 1976).

Assim, conseguiu-se estabelecer o que foi batizado como “nível limiar” no desempenho com a língua em comunicação que nada mais é do que o estabelecimento de habilidades básicas de comunicação em língua estrangeira (Almeida Filho, 1989). Quanto ao português ibérico, João Malaca Casteleiro trabalhava e apresentava para estudo avaliativo dos profissionais do ensino de línguas a sua proposta de nível limiar do português que apareceu em livro em 1988.

Estava dado um passo transcendental na filosofia de ensinar LNM, só que se tratou menos de uma mudança com rupturas radicais do que de uma etapa seqüencial diferente daquelas que se sucederam em cinqüenta anos. Nela, a feição significativa da língua, a língua como comunicação, passou ao primeiro plano. Esta

abordagem, conhecida como nocional-funcional a princípio e vinculada a planejamentos de maneira específica, foi construída a partir de dois conceitos: o de comunicação --tida como o processo de negociação das convenções da forma lingüística e do comportamento, a interação entre as quais cria significados-- e o de competência comunicativa (Hymes, 1972), onde já se considerava o componente sociolingüístico.

Michael Canale, em 1983, escancara a porta já entreaberta por Hymes, em 1971, para o que chamou de componente sociocultural da competência comunicativa, investindo-o da importância necessária à nova abordagem para ensinar LNM. Krashen, porém, atentando para o componente motivador no processo de aprendizagem mediante a *hipótese do filtro afetivo* em 1982, já acenava para aquilo que Damen (1987) viria a batizar como sendo a quinta dimensão no ensino de línguas, sendo que as quatro anteriores concidem com as clássicas habilidades básicas: a oralidade, a escrita, a leitura e a compreensão da língua oral. É que, para esse autor, as referências culturais são elementos altamente motivadores.

Uma referência que poderia servir para estabelecer a importância atribuída àquilo que Canale (op. cit.) chamou de componente sociocultural --considerado em sua dimensão mais contemporânea e menos elitista-- é em que medida as diversas abordagens e seus métodos recorrem à língua viva, real, do dia-a-dia enquanto material a ser ensinado.

É difícil conceber o trabalho com a língua do dia-a-dia em livros didáticos e sala de aula sem a explicitação, embora parcial, do alto teor cultural que a caracteriza. Desde Comenius, que trabalhou no

século XVII com o Latim como língua “viva” usando o vocabulário do cotidiano até o nocional-funcionalismo do princípio da década de setenta que se esforça na recriação desse mesmo cotidiano em sala de aula, não tem se apagado a preocupação com aspectos culturais no ensino porque significar é um gesto cultural e explicitar a língua para o ensino exige explicitar também a cultura que ela veicula.

2.2 A presença da cultura: do método natural aos audiovisuais.

Quisemos, neste início de dissertação, sustentar que o dito componente sociocultural, embora a contragosto de filosofias formalistas de ensinar e suas metodologias, sempre teve sua presença teimosamente garantida. Esta nossa colocação é feita por considerarmos que o que se tem produzido na história do ensino de LNM é um revezamento de valorizações deste aspecto e mudanças conceituais no que diz respeito ao conceito de cultura, como mais para a frente será discutido em pormenor neste segundo capítulo da dissertação.

A pedagogia e a LA, enquanto ciências, não se têm furtado ao contato com filosofias que conjunturalmente norteiam o progresso científico. Assim, quando o positivismo e seus diversos matizes eram o referencial filosófico para a ciência física, na lingüística se impunham abordagens como as dos ditos métodos natural, fonético, direto, de gramática e tradução, e os audiolinguais. Esta profícua variedade de gestação de “métodos”, funcionando na realidade como receitas pedagógicas e refletindo pressupostos da filosofia positivista, não nos estranha dada a longa duração da prevalência desta doutrina no desenvolvimento científico (cf. Kuhn, 1975).

Cada um destes métodos tinha um posicionamento conceitual relativamente à cultura e quanto a sua participação no processo pedagógico como insumo. Conforme foi assinalado alguns parágrafos acima, o nosso parecer é o de que o conceito de cultura abraçado por uma abordagem e seus métodos pode ser inferido do insumo lingüístico levado à ou criado na sala de aula e registrado no livro didático. Assim, quanto mais se reflete a língua real e seus usos mais correntes, mais a cultura e sua vocação simbolizadora e controladora estarão presentes. Eis algumas características metodológicas que direta ou indiretamente dizem respeito ao conceito de cultura antes do advento da abordagem comunicativa em sua versão nocional-funcional dos anos 70 na Europa. Todas elas foram extraídas de Mackey, 1981.

Método natural:

O aprendizado se produz através de centros de interesse e de situações do dia-a-dia.

Método fonético:

As palavras são usadas em contexto. Há uso de gestos, visuais ou palavras já conhecidas como introdução do novo conteúdo. São fornecidas informações, através do texto de leitura, a respeito do país onde a língua é falada.

Método direto:

Uso exclusivo da LNM em sala de aula. São introduzidas estruturas e vocabulário empregados no cotidiano, assim como grande número de itens novos numa mesma lição para transmitir características de realidade à conversação. O material de leitura é

escrito num estilo coloquial e sempre se referindo à vida e cultura do país estrangeiro.

Método de gramática e tradução:

Muitos textos de leitura para compreensão via gramática e tradução de frases.

Método do Exército ou PTEE (Programa de Treinamento Especializado do Exército):

Contato intenso com a língua (e a cultura) através de um falante nativo e de fitas magnéticas gravadas.

Método audiolinguista de base psico-estrutural:

Ênfase na linguagem oral considerando como corretas as formas usadas pelos falantes nativos. Uso exclusivo da LNM em sala de aula. A gramática e o vocabulário começam a ser ensinados em contexto situacional.

Métodos audiovisuais:

Aprendizagem da língua pelos alunos até o nível de habilidade dos falantes nativos para expressarem-se automática e inconscientemente. Para isso ensina-se o sistema da LNM sem nenhuma referência ao da primeira (Lucena Moura, 1986). Nestes métodos, o material visual é veiculador de uma certa informação cultural.

Percebe-se, com a leitura de ênfases atinentes à presença de elementos culturais nos métodos acima, que esses elementos não eram de jeito nenhum prioritários dada a escola que prevalecia na filosofia da ciência em geral e que desconsiderava o fator social somente mais tarde valorizado.

Só com a chegada da abordagem socioantropológica à pedagogia e às ciências humanas em geral no início deste século, se produz uma mudança de paradigma nas ciências da linguagem e no seu reflexo pedagógico: o ensino de línguas maternas e não-maternas. É que começou a ser levado em consideração o componente sociolingüístico como parte daquilo que foi chamado de competência comunicativa pela primeira vez por Hymes em 1972. Ele recorreu à dicotomia competência/desempenho de Chomsky para introduzir o conceito. Alguns anos depois, em 1983, Canale introduz na descrição das competências do aprendiz, visando sustentá-la, quatro elementos que ele chamou de componentes. Eles são o *gramatical*, o *discursivo*, o *sociolingüístico* e o *estratégico*, sendo que do sociolingüístico faz parte o que ele chamou de sociocultural.

Na seção a seguir, abordaremos o papel desse último componente na abordagem comunicativa e alguns problemas decorrentes de duas indefinições epistemológicas dele resultantes.

2.3 Importância do componente sociocultural no ensino de LNM com uma abordagem comunicativa.

A mudança de foco dos pesquisadores da área da LA possibilitou, como dissemos no início deste capítulo, a inclusão do componente sociolingüístico e nele, o que foi chamado de sociocultural. A escolha desse termo com a sua aparente redundância conceitual implicou um problema que só nesta década parece ter começado a ser abordado visando a sua resolução: trata-se do conceito de cultura.

Na atualidade, qualquer que seja a postura assumida relativamente à cultura enquanto conceito, ela não exclui o seu determinante componente social. Na época em que foi introduzido o conceito de cultura como integrante dos elementos necessários para uma competência comunicativa, a indefinição epistemológica de cultura era maior do que a ainda hoje existente, daí a implícita separação entre cultura e sociedade presente no termo sociocultural.

Canale, em 1983, promovendo a língua no seu uso real, a língua de uso pragmático conjuntural com combinações e motivações imprevisíveis, sente que nessa direção a dinâmica social desempenha um papel de primeiríssima importância como redutora, via cultura, da possibilidade de surpresas (Samovar & Porter, 1994) e acrescenta o prefixo "socio-" ao adjetivo que, na Lingüística Aplicada, algum tempo depois, seria reavaliado e recharacterizado levando em consideração a interação língua-cultura-sociedade muito revisitado por pesquisadores nos últimos tempos.

Uma análise mais pormenorizada do componente cultural é encetada mais adiante neste mesmo capítulo. Passamos, a seguir, a tratar da importância que atribuímos ao componente cultural na abordagem comunicativa.

O nosso posicionamento quanto à abordagem comunicativa é que seu objetivo maior é habilitar o estrangeiro para a comunicação intercultural, isto é, para processar, de maneira bem sucedida em sua própria cultura, a mensagem produzida numa outra (Samovar & Porter, op.cit.) ou, nas palavras de Géneviève Zarate (1986), "aprender a praticar as regras do jogo incessante entre o dentro e o fora"

Com a colocação do parágrafo acima por premissa, atribuímos a maior importância ao tratamento da (in)formação cultural dentro da abordagem comunicativa. O fato de a língua ter a vocação de produzir, transmitir e manter a cultura, sendo que esta é o referencial para a comunicação e o comportamento, não se pode mais continuar tentando infrutiferamente escamoteá-lo, como décadas a fio tem acontecido, sem pagar com a anulação da comunicação intercultural num mundo cuja expectativa de desenvolvimento não é concebida sem cada vez mais ser uma “aldeia global” e no que isso implica para o relacionamento entre seres humanos de culturas diferentes.

A abordagem comunicativa, dado o seu objetivo maior, como já assinalamos, quer dar conta desse desafio. Acontece, porém, que faz cada vez mais falta um critério epistemológico que afunile a informação cultural na direção certa do objetivo, o que, consideramos, está na expectativa não só de pesquisadores e professores, mas principalmente na dos aprendizes.

As culturas, em primeira análise, criam e preservam sistemas de símbolos com os quais os membros de uma sociedade se sabem em intimidade para a comunicação entre si e a sinalização excludente de estranhos. Qualquer comunicação intercultural em imersão, no dizer de Besse (1984), é desvantajosa para o estrangeiro porque está no território do Outro e, eu acrescentaria, que esse território é, no mínimo, bifário: lingüístico e cultural. Mesmo sabendo as regras do jogo a que Zarate (op.cit) se refere, o estrangeiro faz o exercício da comunicação com o lastro da própria identidade lingüística e cultural que sempre entorpece os mecanismos de reação e seleção e a marcha por essa corda bamba que é a comunicação intercultural.

É indiscutível que têm sido dados passos na direção de privilegiar os elementos culturais mais pragmaticamente necessários para a comunicação intercultural, mas a carência de posturas epistemológicas explícitas convergentes para tal tem possibilitado que ainda hoje sejam preferencialmente incluídos como temas importantes de informação cultural heróis, escritores, artistas eruditos e populares, informação turística e curiosidades em nada diferentes dos temas que eram apresentados no dito “método direto”. Tais temas permanecem ainda muito afastados das reais necessidades daqueles que se aproximam do ensino formal de LNM tentando satisfazer mais efetivamente suas expectativas. Isto em materiais didáticos de autores conceituados na área. Para limitar a ilustração apenas ao ensino de português como língua estrangeira no Brasil, confirmamos esta colocação em Tudo Bem (Ramalhete, 1984) e Avenida Brasil (Eberlein et alii, 1991). Nesses LDs, como veremos, parte do insumo cultural que se apresenta ao leitor-aluno-professor continua sendo mais folclórico-turístico ou erudito do que comportamental (cf. p. 40 do primeiro LD e p. 60 do segundo LD).

Widdowson (1979), criticando a abordagem estruturalista, dizia que “o principal defeito na abordagem estruturalista não é a falta de ensinar diretamente comunicação, mas apresentar a língua de uma maneira alheia à própria experiência de linguagem do aprendiz” (p.246). A mesma coisa pode ser dita, sem cair em exagero, a respeito do tratamento da cultura em livros didáticos e em sala de aula.

Atualmente, são muitos os casos com os quais se repete o que se passava com a LNM aprendida no âmbito pedagógico: existem

dois modelos de comunicação intercultural: o que o aluno utiliza em sala de aula para se comunicar com o professor –nativo da cultura-alvo ou da própria cultura de partida-- valendo-se das ferramentas que lhe foram fornecidas em sala de aula e da própria sagacidade no contexto daquilo que Chambre Madeira (1997) chama de *comunicação intercultural fictícia* e, por outro lado, o que esse mesmo aluno tem de pôr em prática ao enfrentar o Outro e que não raro implica uma situação e uma necessidade de andar “por mares nunca dantes navegados”.

Galisson (1995), criticando a abordagem comunicativa e a sua projeção intercultural, dizia que tendo como origem “*países preocupados em exportar sua língua e cultura, a abordagem comunicativa e a interculturalidade se mostram metodologicamente endolingüísticas*”, isto é, praticamente de exercício privativo dos professores nativos porque “*os estrangeiros têm sua competência fundada na gramática, não a partir da cultura comum, e seus conhecimentos de prática da língua são mais livrescos do que pragmáticos*” (p. 94). Concordamos com Galisson quanto a que o professor estrangeiro formaliza seus conhecimentos sobre a língua e embasa seu desempenho lingüístico-cultural no referencial bibliográfico, mas não está Galisson legitimando o falso postulado muito bem acolhido entre especialistas franceses marcadamente etnocentristas de que o melhor professor de língua e cultura é o nativo apesar de que a realidade o desminta a toda hora e em todo lugar?

O professor estrangeiro tem a possibilidade de detectar implícitos que aquela pessoa cujo principal e às vezes único

referencial operacional é o da cultura-alvo não visualiza. O desempenho do professor estrangeiro se baseia na relativização de valores e na descoberta de irregularidades a partir de sua própria cultura. Zarate (op. cit.) se posiciona nesse sentido quando expressa que “o conhecimento adquirido no seio da comunidade materna, a experiência implícita do mundo fazem com que os esquemas de pensamento sejam inexplicáveis na mesma medida em que nunca foram apresentados como objetos que precisam de explicação” (p.27).

O professor, cujo desempenho se produz na cultura-alvo porque lhe é materna, tem, sim, habilidades suplementares que lhe permitem explicitar mais do que aquele que não é professor, embora nativo, por causa de sua profissão, mas mesmo assim nunca pode se desvencilhar totalmente do lastro daquilo que sente e faz mais do que raciocina. Zarate (op.cit) descreve essa situação assim:

“A experiência e a familiaridade que um informante nativo pode ter com as referências culturais próprias de sua comunidade não garantem de maneira nenhuma a pertinência do trabalho de observação e de descrição que ele pôde ter feito”(p.28).

O referencial no nosso desempenho pedagógico tem sido o ensino de PLE. Ao longo dos anos de trabalho e contato com professores dessa e de outras línguas como estrangeiras, temos constatado que o recurso a documentos autênticos e à mídia como veiculadora da cultura de massa tem nos servido de subsídio da

maior importância para transmitir valores compartilhados e comportamentos numa medida de adequação à realidade que não perde para o desempenho em sala de aula do professor brasileiro.

Brasileiros e estrangeiros no trabalho com insumo cultural em sala de aula partilham da mesma profissão e em última análise o valedouro é o seu senso de plausibilidade (Prabhu, 1990) depois de se ater a planejamentos, programas e LDs, para dar conta das necessidades de momento decorrentes da interação em sala de aula. Sabe-se que em pedagogia não se pode ensinar “tudo”. No ensino de LNM, a introdução e trabalho com insumos culturais se faz depois que eles foram escolhidos por essenciais e relevantes no sentido de que seu domínio servirá de ponto de partida para a familiarização com outros fora da formalidade pedagógica.

Concordamos com Galisson em que o professor nativo possui a rica experiência da *praxis* que é um de seus maiores patrimônios como cidadão, mas no ensino de LNM, a cultura com que se manobra pedagogicamente é básica, genérica, comum, e neste patamar o espontaneísmo que caracteriza o professor nativo no seu desempenho cultural só vai poder ser conseguido do aprendiz depois e fora da escolarização, quando os insumos levados à sala de aula e o desempenho escolarizado estão em processo de aquisição no ambiente situacionalmente imprevisível do dia-a-dia.

Dadas as situações colocadas resultantes de fatos sobre os quais tratamos de refletir nestes dois itens, apresentam-se ao pesquisador e ao professor de LNM três desafios:

- i. determinar uma abordagem epistemológica do conceito de cultura condizente com o objetivo da abordagem comunicativa,
- ii. reduzir o conceito às necessidades mais peremptórias do processo de ensino-aprendizagem segundo as expectativas do público,
- iii. implementar uma metodologia para o trabalho com o insumo cultural em sala de aula e no livro didático.

As dificuldades que tolhem o fluxo das boas intenções para as concretizações têm longa vida. A sua força advém de metodologias científicas que não se concebem sem a fragmentação do objeto, neste caso a realidade cultural e que assim ele --o método-- nos tem sido inculcado via trabalho pedagógico. Exemplos disto podem ser encontrados na sociologia, na antropologia e nas ciências pedagógicas: a fragmentação é o recurso de abordagem de objetos de ensino para sua inclusão curricular ou em planejamentos, quer dizer, a explicação exige a fragmentação. O que fazer então quando não se trata mais de explicar funcionamentos e sim de desempenhar, como é o caso da cultura no ensino de LNM?

Nas conclusões da dissertação e no decurso dela serão aventadas respostas a estas e outras questões.

2.4 O conceito de cultura: uma abordagem antropológica ou semiótica?

Não há exceções: quando se trabalha em lingüística aplicada com pesquisas no ensino de LNM, a palavra cultura é necessariamente invocada à luz da abordagem comunicativa. Mas,

em geral, é consensual e pouco explicitado o conceito que com ela se quer trazer para imbricar as idéias com que se aborda este tipo de ensino visando o seu aprimoramento.

Nesta seção, é nosso objetivo abordar a cultura do ponto de vista de dois recorrentes conceitos a que em geral se apela através da palavra cultura quando ela é mencionada na área da lingüística aplicada no campo do ensino de LNM, propor uma conceituação que consideramos mais afim à área e apresentar os dois novos conceitos decorrentes da abordagem de cultura que propomos a partir dos quais a dissertação está sendo construída.

2.4.1 Abordagem antropológica

São várias as abordagens da cultura num sentido genérico, mas aquela que tem sido a mais marcante em LA, até agora, é a conhecida como antropológica. Sob essa denominação difusa há alguns anos vem sendo circulado um conceito de cultura mais baseado num consenso do que na real redução explicitada dos contornos de um conceito tão abarcador e problemático quanto o de cultura.

É consensual porque o objeto --a cultura--, dentro da própria antropologia, que é generosa por conter os mais variados posicionamentos, revela-se controverso. Essa disciplina não nos permite tratar de um único conceito de cultura epistemologicamente estabelecido, ao ponto de nas últimas duas décadas se falar de que o objeto cultura está em vias de extinção e de que os desencontros conceituais no bojo da palavra da discórdia têm feito dela o detonador

de uma crise epistemológica (Sahlins, 1997). Há até os que vêem na palavra duas poderosas sombras: a do colonialismo e a do racismo (Herbert, 1991; Appadurai, 1991; Sahlins, 1996), visão esta que ganha terreno em grande velocidade. Isto, sem levar em consideração a intensidade com que se afirma (Ianni, 1992) que a globalização embaça o caráter individualizador dos conceitos por trás da palavra cultura.

É necessária uma certa parada nesta abordagem porque geralmente na literatura da área atinente à cultura, é esta a abordagem arvorada e em não poucas ocasiões, sem explicitação, como se existisse apenas um conceito antropologicamente válido de cultura.

A antropologia, na atualidade, vive um período que os cientistas do homem quiseram chamar de pós-modernidade, em que os paradigmas antes existentes e os trabalhos deles resultantes têm sido submetidos ao crivo da reavaliação. No novo paradigma continua válido o que de positivo tinha a abordagem evolucionista desenvolvida, entre outros, por Lévi-Strauss, como reação ao relativismo etnocentrista.

É da pós-modernidade a avaliação desabonadora do conceito de cultura em geral, fazendo com que estudiosos evitem até o uso do termo por duas razões: uma se refere à feição negativa que tem sido explorada ultimamente e a outra à inexistência dentro da disciplina de um conceito unívoco de cultura.

Apesar de estarmos a descrever cultura enquanto objeto da antropologia, são muitos os pesquisadores que consideram epistemologicamente **a cultura como envolvendo o conjunto de**

valores materiais e não-materiais próprios a uma sociedade em que ela -a cultura- é a entidade que a torna coesa (Geertz, 1989).

Uma conceituação tão aberta não pode deixar de neutralizar adversários ideológicos e de atrair teóricos, já que possibilita reduzir sua vastidão conceitual e seguir múltiplas direções de pesquisa. O posicionamento, porém, de grande parte dos teóricos que abraçaram o conceito totalizador oferecido acima é no sentido de atrelar a cultura à dimensão do subjetivo, sendo que nessa direção se produz a abordagem que a seguir passamos a descrever e que consideramos transcendental para a área da lingüística aplicada no que tange ao ensino de LNM.

2.4.2 Abordagem semiótica

A cultura enquanto enunciadora de significados, enquanto filtro da realidade, está na base desta abordagem, daí a ênfase que se coloca em incluí-la na dimensão do subjetivo. A cultura é vista como **“um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”** (Geertz, op.cit.).

Assim, a cultura nesta acepção é concebida como um conjunto de mecanismos de controle --um sistema de concepções-- para o discurso individual e social que, aliás, é o aposto escolhido para a

cultura que consideramos de maior impacto para a LA direcionada para o ensino de LNM.

A cultura como complexo de símbolos, isto é, como geradora de significantes para a organização da experiência e ação humanas gere o discurso e este a gera ao mesmo tempo. Esse discurso vai além da enunciação lingüística porque é ela que, imbricando com o comportamento, completa a conjunção necessária para o complexo de significantes que nesta abordagem é concebida como cultura.

A enunciação lingüística, juntamente com tudo aquilo que se concretiza como comportamento, é parte inseparável da cultura. Esta impõe significantes, regras e controla a sua obediência num processo que se reflete na adequação do discurso e do comportamento na sua realização individual e coletiva.

Assim, a concepção semiótica da cultura se apresenta, no nosso parecer, como a epistemologicamente mais condizente com os interesses da LA direcionada para o ensino de LNM e, por extensão, com o arcabouço teórico desta dissertação. Isto, por seis razões com as quais ela:

- a. considera a cultura como o centro gerador de significantes,
- b. leva em consideração a dimensão histórica, conjuntural, do processo de simbolização,
- c. visualiza a interação entre língua e comportamento atribuindo assim uma feição extralingüística ao processo de simbolização,
- d. permite “desestrangeirizar” (Almeida Filho, 1993) a cultura-alvo, o que Geertz (1989) corrobora quando expressa que “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade”.

e. valoriza a cultura não como acessório que complementa o homem na sua formação depois de biologicamente pronto, mas como elemento indispensável para a terminação do processo biológico que faz o homem e o incorpora à vida em sociedade que é a sua vocação

f. considera a cultura imposta ao indivíduo e ao mesmo tempo gerada por ele num processo infinito de interação sociedade-indivíduo-sociedade.

É no sentido da interação acima que as teorias mais progressistas da LA querem que o trabalho com o processo de ensino-aprendizagem de LNM seja abordado ao incluírem a dimensão cultural entre os parâmetros básicos a levar em consideração no processo, só que, como foi dito logo no início, o problema começa na explicitação insuficiente do objeto e se desenvolve na enunciação de uma concepção demasiadamente abarcadora.

A redução dos contornos do conceito de cultura a uma visão semiótica em que é apresentada como geradora de significantes e de mecanismos de controle quase nunca se produz. É ela, no entanto, a que nos parece mais apropriada.

É, aliás, a cultura como conjunto de regras, opiniões e crenças geradas e mantidas como referências para o controle social, isto é, a feição preceptiva da cultura, que subjaz à concepção que passo a desenvolver a seguir sob a denominação de CC.

2.5 A CC.

Concebida como reflexo da identidade coletiva porque implica língua e cultura (Galisson, op.cit.), a variante compartilhada é uma extensão do conceito de cultura abraçado no item anterior para os

interesses do ensino de LNM. Ela se baseia em que indivíduos pertencentes a um grupo social com uma língua comum possuem valores e comportamentos que, servindo de senha coletiva, os distinguem de estranhos.

Zarate (op.cit.) nomeia o conceito como **“implícito cultural”** e o descreve como sempre **“por trás da insignificância aparente das interações sociais, do rotineiro, da trivialidade do cotidiano”** e arremata dizendo que ele é o **“signo de uma experiência muda do mundo”**.

Knapp e Knapp-Potthoff (1987) apud Reis Menezes (1994) descrevem-na por negação como **“os traços que os membros [de uma sociedade] --na sua interação com não-membros-- sentem que são relevantes e distintos”**.

Holec (1988) a descreve como **“os conhecimentos gerais dos membros de uma comunidade cultural que permitem reconstruir o que está implícito sob o significado aparente dos discursos”**.

Widdowson (1991) se refere a esse conceito como o **“conhecimento compartilhado”** que nos permite fazer **“hipóteses sobre aquilo que o nosso interlocutor pode inferir do que dizemos”**.

A grande maioria de não-leigos fala dela como “conhecimento prévio”, só que está sempre faltando uma explicitação convincente quando a essa denominação se recorre em explicações teóricas.

Galisson (1991) --autor de artigo seminal para esta dissertação-- descreve a CC atribuindo a ela as seguintes características:

- Ela governa a maior parte de nossas atitudes, comportamentos, representações e costumes.
- É uma cultura vertical, majoritária, além das barreiras sociais.
- Foge ao controle consciente dos seus usuários.
- É uma cultura básica.
- É adquirida, não aprendida.
- Não é específica, explicativa, reflexiva nem descrita, mas sim empírica, coercitiva, imitativa e vivenciada.

O conhecimento da CC, enfim, por conter os valores comuns da coletividade, por ser realmente a cultura da maioria, tem como principal utilidade para o estrangeiro a de servir como senha para a sua integração na sociedade-alvo. Concordamos com Zarate (op.cit.) quanto a que “para o estrangeiro, a competência cultural, por muito avançada que seja, é *a priori* lacunosa”, já que é extremamente difícil a apreensão e uso por um estrangeiro dos valores incutidos numa pessoa da mesma faixa etária e camada social para quem a cultura é materna. É por isso que se torna necessário abordar a CC não com o idealismo de altos níveis de assimilação da parte do aprendiz, mas do realismo da aproximação do estrangeiro desse código complexo que vai sendo adquirido pelo nativo ao longo de toda sua vida.

A introdução da CC em sala de aula, segundo Krashen (op.cit.), contribuiria ao abaixamento do filtro afetivo e favoreceria assim o processo de aquisição da LNM porque geraria motivação. Não só por razões lingüísticas, desde os inícios da implementação da abordagem comunicativa na sua tendência funcional, o recurso a materiais socioculturais --os ditos documentos autênticos-- tem desempenhado

um papel importante. Eles são portadores de um tipo de informação presente na expectativa dos alunos e constituem uma forma de “apelo racional” (Widdowson, *op.cit.*), introduzindo tópicos que orientam o aluno através do conteúdo como ele faz com sua língua materna.

É através da língua-alvo (em não-imersão) que o estrangeiro pode ter contato compreensível e direto com um maior e privilegiado número de manifestações da CC. A marca que a cultura imprime na língua se reflete no léxico, é por isso que ele é chamado a desempenhar o papel de senha coletiva dado que o conhecimento compartilhado dos significados suplementares com que a cultura se evidencia através do léxico marca a identidade comum.

Concordemos: o léxico veicula o reflexo da CC na língua, mas nem por isso é legítimo ignorar a dimensão não-verbal da CC. Muito pelo contrário, ela está presente na “experiência muda do mundo” que Zarate (*op.cit.*) frisa, nos gestos, nas atitudes não-gesticulares, na dimensão, enfim, do implícito extralingüístico que é o atalho preferencial pelo qual, quando possível, os falantes nativos seguem para conseguir uma comunicação rápida, efetiva e enfática se acompanhada pela oralidade.

2.6 A CCC.

Galisson (*op.cit.*) chama o reflexo lexical da CC de CCC e atribui a ela a responsabilidade pela existência de uma lexicultura compartilhada caracterizando-a da seguinte maneira:

- É o resultado de uma associação de idéias que evoca palavras isoladas que a resumem.
- Limita-se a substantivos, adjetivos e verbos.
- É facilmente detectável, portanto inventariável.
- A sua suscetibilidade de ser inventariável torna possível que seja relacionada num dicionário.
- Está impregnada de subjetividade apesar da característica objetiva do signo, sendo que essa feição subjetiva é socialmente compartilhada, não individualizante como no caso da conotação.
- Possui uma certa autonomia relativamente ao significado, do que se infere que ela está mais ligada ao significante apesar da sua existência se dever ao signo todo. Ela se torna objetiva enquanto subjetividade coletiva, mas se afunda na dimensão do subjetivo para os estranhos à coletividade que a mantém. A CCC pode também ganhar outras coletividades geográficas e/ou culturalmente próximas.
- Ela sofre variações segundo a faixa etária, a procedência geográfica e a camada social.
- Não raro, por se tratar da feição pragmática da língua, palavras com CCC não aparecem nos dicionários. Trata-se dos nomes próprios, palavras “feias” (tabus) ou alusões a elas, festividades, nomes de produtos, nomes populares da flora e da fauna, etc.
- Em resumo, numa palavra com CCC o significado se neutraliza a favor do significante.

Sem o conhecimento elementar da CC através da CCC, a comunicação num dos seus pilares --a compreensão-- se vê afetada, tornando-se incompleta ou nula, em casos extremos. Isto com não pouca frequência acontece com estrangeiros diante de passagens lingüísticas que apelam à CC.

Nomes de animais, de pessoas, objetos, produtos, festas tradicionais, costumes, etc., são fontes de que se nutre a CCC. Eis alguns exemplos a título de ilustração:

Galinha: aplicado tanto ao homem quanto à mulher descreve a prática da procura constante de sucessivos parceiros no amor.

Amélia: alude a sacrifício doméstico e submissão extremos da mulher.

Mané: qualifica um sujeito simplório, abestalhado.

Saco: alude aos escrotos, significando situação ou coisa desagradáveis.

Maionese: evoca tema, coisa, situação totalmente confusa ou absurda.

Carnaval: Alude a confusão, a balbúrdia, a mistura de coisas dissimilares, a mistura de cores, a fevereiro ou março, ao verão.

A CC e a CCC, depreendimentos da abordagem semiótica da cultura, são conceitos que podem ser tomados, portanto, como da maior utilidade para o tratamento da cultura no ensino de LNM. Eles pertencem à dimensão do subjetivo enquanto significantes e sua existência, sendo de início conjuntural, é organicamente cumulativa e enriquecedora dos valores culturais veiculados pela língua.

Sem uma aproximação familiarizadora da CC e da CCC, o imprevisto na comunicação não se vê reduzido (Canale, op.cit.). Num caso assim, a comunicação não cumpre, por desconhecimento, as regras geradas e monitoradas por mecanismos de controle para serem cumpridas na interação sociedade-indivíduo-sociedade a que se refere o conceito de cultura na abordagem semiótica.

Valores com que geralmente o aprendiz tem contato “de esguelha”, esses dois depreendimentos do conceito de cultura semioticamente considerado, quando excluídos, anulam a característica autêntica da comunicação ou, por outras palavras, tolhem a competência comunicativa conforme concebida por Canale (op.cit.) e impossibilitam o acesso à competência intercultural tão necessária para o relacionamento entre pessoas com visão de mundo, crenças, valores e atitudes diferentes.

2.7 Conotação e CCC.

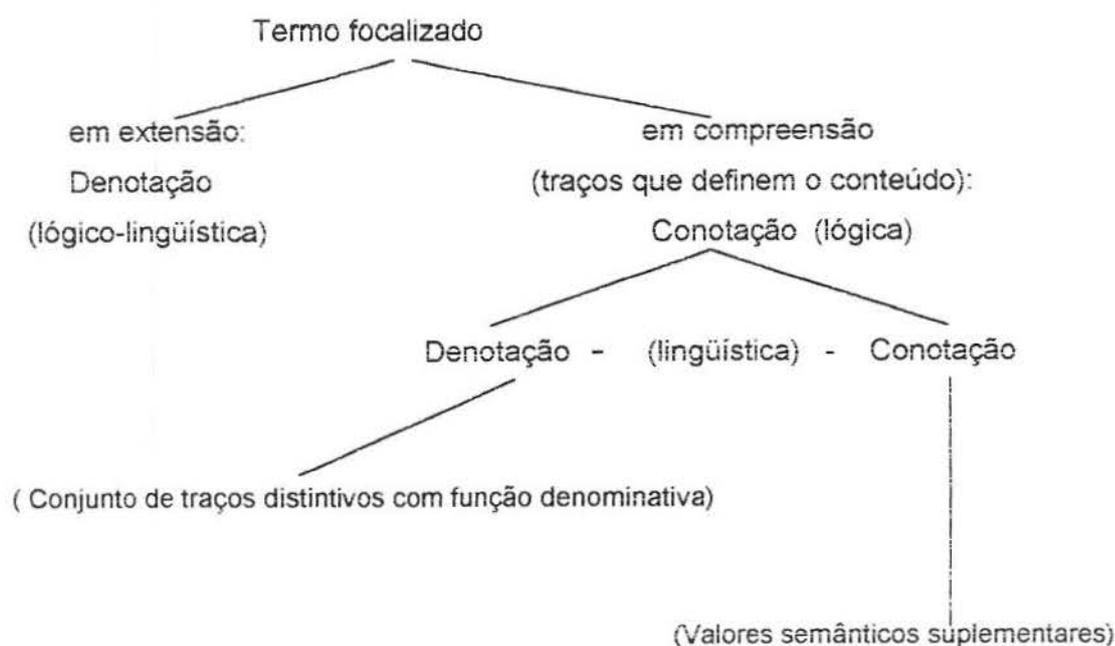
Queremos, nesta seção, estabelecer distinções entre conotação e carga cultural compartilhada, dado que ambas as categorias se justificam por existirem graças a valores semânticos acrescentados e por isso uma pode ser confundida com a outra numa primeira aproximação. Isto exige, de início, a tentativa de explicitação conceitual de um termo gerador de tanta controvérsia quanto o de conotação.

A conotação só ganha significado e traços distintivos em contraste com a denotação. Ambos os termos são empréstimos da lógica e entram na lingüística em campos semânticos tão movediços que têm gerado discussões epistemológicas distanciando estudiosos tão

conceituados como Bloomfield e Hjelmslev, por um lado, e Mounin e Martinet, pelo outro, ambas as partes seguidas por um significativo grupo de prosélitos.

A extensão, tida como a abrangência semântica --que a lógica denomina denotação-- e a compreensão no sentido dos traços que justificam o conteúdo --que a lógica denomina conotação-- são a dicotomia que lingüistas reproduziram sob o mesmo nome numa análise semântica primária da palavra. Eles quiseram que os dois valores representassem conceitos diferentes dos da lógica apesar de derivarem do conceito de conotação dessa ciência.

Reproduzo, a seguir, querendo ser sucinto, o esquema explicativo que propõe Kerbrat-Orecchioni (1977) para este problema epistemológico.



O esquema é eloqüente: no nível superior se encontram os dois conceitos da lógica que geraram a controvérsia que ainda existe na lingüística e que recua à gramática de Port-Royal, onde se fez comparecer a lógica em busca de regras universais para as línguas.

O fato que, em nossa percepção, é bem significativo é a transferência dos termos da lógica de uma maneira, no mínimo, paradoxal, já que se fez derivar da conotação a dicotomia nominalmente pré-existente. Aquilo que a lógica chamou de conotação o lingüista quis que se chamasse de denotação apesar de abarcar o conceito da lógica. Todos debitam este conflito a Bloomfield, mas a culpa pela reprodução deste desencontro pode ser passada para aqueles pesquisadores que depois do aparecimento de "Langage", obra daquele autor publicada em 1933, não deixaram de recorrer a essa taxonomia sem reformular os problemas que desde então vêm se apresentando quando se trata de abordar esses implícitos semânticos.

O interesse dos objetivos desta seção e da dissertação é a explicitação do conceito de conotação para diferenciá-lo da carga cultural compartilhada. Não aprofundamos, por isso no conceito que a lógica faz de conotação e denotação. Só quisemos aqui aludir a esta disciplina enquanto geradora de uma taxonomia de que a lingüística se apropriou com valores diferentes, problematizando-os.

Assim, na lingüística, o problema que até agora tem sido colocado, mais do que o relativo ao campo primário em que ela quis situar esses dois valores: o do objeto como referencial direto da

palavra, a sua abrangência semântica (a denotação) e o dos valores colaterais ou suplementares das unidades lingüísticas (a conotação), trata-se do estabelecimento de uma linha divisória nítida entre ambas categorias, do aprofundamento classificatório dos vários tipos de conotação e das feições que ganham as tipologias já feitas e que variam às vezes radicalmente de um autor para outro (cf. Martinet, 1967, e Gary-Prieur, 1971).

Perseguimos, nesta seção, desenhar os contornos de um conceito de conotação básico e por isso abarcador o bastante para incluímos nele (ou não) o conceito de *carga cultural compartilhada* proposto por Galisson (op.cit.), daí que junto com Mounin (1963), Martinet (1967), Greimas (1970), Pottier (1974), Kerbrat-Orecchioni (1977) e Garza-Cuarón (1991), compartilhemos o conceito de conotação como os valores semânticos acrescentados aos denotativos cuja interpretação nunca é irrefutável ou imposta, mas sugerida e individual ou coletivamente legitimada sobre bases culturais. Barthes (1971) também endossa a conceituação acima quando reconhece que a conotação faz parte da feição cultural da linguagem.

Para alguns dos autores referidos no parágrafo acima, a cultura que legitima esses valores suplementares é a erudita . Nesse sentido temos o exemplo de Martinet (op.cit.) que expressa claramente atribuir muita "importância à conotação na elaboração e difusão da cultura literária ... (porque) ... a cultura não se encontra nas denotações, mas nas conotações". Esta abordagem da conotação sobre bases culturais eruditas implica atribuir ao emprego de uma unidade lingüística com valores suplementares uma legitimação social

minoritária e individualizante como sustenta Mounin (op. cit.) quando tenta definir a conotação como “tudo o que, no emprego de uma palavra não faz parte da experiência de todos os usuários dessa palavra nessa língua”.

Por outro lado, há os autores cujas colocações a respeito da conotação levam em consideração o social e, por isso, a cultura enquanto comportamento, enquanto psicologia do cotidiano, no dizer de Greimas (op. cit), que sustenta que “os sistemas conotativos de caráter social carregam, e manifestam em seu funcionamento, o essencial das representações”. Para esse autor, a conotação se encontra no “nível do vivenciado e do que se sente, do cotidiano e do humano”.

Dizíamos logo no início do parágrafo acima que “também” às vezes o social, no sentido do majoritário, era levado em consideração na abordagem da conotação porque, em geral, a conotação é vista e estudada em sua dimensão cultural erudita e, por isso, não majoritariamente compartilhada, daí que de duas opções para a abordagem daquilo que vimos chamando de CCC --sua inclusão no abarcador conceito de conotação ou seu tratamento à parte--, devemos levar muito em consideração essa sua característica mais tendente para o individual e menos para o socialmente compartilhado como também as características que a seguir apresentamos no quadro que elaboramos no intuito de delimitar o funcionamento de cada um desses conceitos.

Quadro comparativo entre conotação e CCC

Conotação	CCC
Vairos semânticos acrescentados Por associação ideológica	Vairos semânticos acrescentados por associação ideológica
Conceito movediço	Conceito estável
Legitimação socialmente individualizante	Legitimação socialmente vertical
É aprendida (escolarizada)	É adquirida (não-escolarizada)
Mais atinente à cultura erudita	Mais atinente à cultura enquanto prática do cotidiano
Presente até o nível da Enunciação	Presente no nível da palavra
Não inventariável	Inventariável

Ambas as categorias se justificam pela associação ideológica como elemento semanticamente enriquecedor. Apesar disso, o conceito de denotação não consegue estabilidade porque sua abrangência parte da palavra e chega até o discurso. Sua dimensão social é reduzida porque ela se processa sobre bases culturais eruditas e até agora os pesquisadores não têm conseguido uma tipologia aceita, pelo menos concensualmente, pelos lingüistas dado que estes se encontram --uns mais, outros menos-- ainda epistemologicamente marcados pela lógica.

A CCC, por outro lado, que compreende substantivos, adjetivos e verbos, por causa de sua área formal de penetração e sua legitimidade socialmente abarcadora que faz com que se erga sobre um patamar cultural do cotidiano, é conceitualmente estável e, em se tratando dos elementos significativos do léxico, inventariável. Contrariamente à conotação, a CCC não é escolarizável (é adquirida) junto aos membros da comunidade lingüística.

Conotação e CCC se diferenciam, neste quadro, em seis aspectos cujo relacionamento por oposição está presente em cinco dos aspectos levados em consideração.

Galisson (op.cit.), para justificar a sua escolha epistemológica quanto à distinção da CCC da conotação, recorreu à colocação de Mounin (1969) em que expõe a característica individualizante da conotação em oposição a Hjelmslev (op.cit.) que sublinhava que no processo conotativo intervêm traços sociais, históricos e culturais. O nosso interesse nesta seção foi mostrar que não apenas a característica individualizante --que é determinante-- distingue a conotação da CCC, mas também outros traços que, como os que aparecem no quadro acima, distanciam a conotação do uso coletivo mais abarcador no sentido com que vimos trabalhando com o conceito de cultura nesta dissertação.

É porque subsidia a nossa postura epistemológica quanto ao conceito de cultura e sua manipulação pedagógica no atinente ao ensino de LNM que quisemos nos deter na abordagem à conotação para distingui-la, por contraste, da CCC. Concluimos que a dimensão socializante no seu sentido abarcador é que faz com que valores culturais adquiram força suficiente para se tornarem características

comuns a uma sociedade e, por isso, sejam de necessária veiculação no ensino de línguas para o não-nativo. É por isso também que junto com Galisson (op. cit.), somos do parecer de que o tratamento à parte da CCC para os propósitos do ensino de LNM é a escolha mais pertinente.

No capítulo a seguir abordaremos a mídia como refletora e geradora de CC e CCC, bem como a presença desses dois valores no livro didático e em salas de aula de PLE.

Capítulo 3.

Presenças da CC e a CCC.

Neste capítulo o nosso propósito foi o de realizar a análise dos valores culturais epistemologicamente apresentados no capítulo 2, isto é, da CC e da CCC presentes em LDs, em sala de aula (a partir das gravações realizadas em aulas visitadas) e na mídia (uma revista, a televisão e dois jornais). Assim, consideramos o LD nossa primeira e principal fonte de dados, sendo que a sala de aula se apresenta como a segunda. A mídia será abordada avaliando as suas potencialidades como portadora da cultura de massa, sendo que os valores que ela transmite pertencem à dimensão da CC.

3.1 CC e CCC em LDs de PLE.

Como sustentamos no capítulo 2, seções 1 e 2, os valores culturais estão sempre presentes, seja qual for o método de qualquer abordagem de ensino de uma LNM. O problema não é a ausência - praticamente impossível- do insumo cultural mascarado por uma abordagem formalista do ensino de LNM ou veiculado por uma metodologia respondendo a pressupostos comunicativos. Trata-se, como foi explicitado no capítulo já referido nas seções 4 e 5, do conceito global de cultura que se abraça e as adequações pelas quais ele tem de passar obrigatoriamente para transmitir o insumo cultural que desde o início gere motivação, abaixe o filtro afetivo e se mostre pragmaticamente útil do ponto de vista da aquisição da língua-alvo

Para tratarmos da presença da CC e de seu reflexo lingüístico no LD de PLE, resolvemos limitar-nos aos mais recentes LDs lançados ao mercado brasileiro na década de 90 --Português Via Brasil (Eberlein, 1990), Avenida Brasil (Eberlein et alii, 1991) e Aprendendo Português do Brasil (Laroca et alii, 1992)..

O fato de dois dos LDs terem o mesmo autor, poderia parecer redundante numa primeira aproximação, mas na realidade não é assim pois se trata de posturas epistemológicas diferentes do autor em momentos bem distintos. A obra de 1990 corresponde a uma progressão formalista do livro didático, enquanto a publicação de 1991, já reflete a intenção de implementar concepções de uma abordagem comunicativa.

Somos de parecer que, embora à revelia de muitos professores, planejadores e autores de LDs, a abordagem comunicativa na década de 90 tem ganho muito espaço teórico nos meios docentes e tanta força torna bem mais raro escutar professores, planejadores e autores se confessarem formalistas do que quererem ser comunicativos a partir de sua gramaticalidade.

Assim sendo, a nossa expectativa é levantar nestes materiais didáticos a maior presença do componente cultural como o vimos concebendo nesta pesquisa. Não deixamos, contudo, de prever que esses aspectos culturais são abordados, juntamente com valores culturais comportamentais e temas culturais mais atinentes à erudição e a focalizações derivadas de acepções da cultura mais coerentes com o formalismo que têm caracterizado os LDs através da história do ensino de LNM. Isso tudo forma a identidade dos autores e faz com

que tenham de envidar esforços para se livrarem dessa sua “abordagem de ensinar”, no dizer de Almeida Filho (1993).

Julgamos necessário esclarecer que o objetivo que perseguimos é detectar a (in)coerência conceitual com que é introduzido o componente cultural no LD, como subsídio para o nosso posicionamento no sentido de os valores culturais introduzidos em materiais didáticos tenderem mais para o comportamental como a competência intercultural exige. Chamamos de competência intercultural, junto com Collier (op.cit.) e Bertoletti (1997), a fase interativa das competências culturais materna e não-materna, levando sobretudo em consideração que a competência cultural é mais saber ser e fazer (comportar-se de maneira adequada às circunstâncias) do que ter conhecimentos que não se refletem direta e imediatamente nesse ser e fazer, isto é, no comportamento.

Julgamos importante esclarecer, neste momento do nosso raciocínio, que as competências cultural e intercultural, apesar de terem ambas um grande reflexo comportamental, não necessariamente se manifestam lingüisticamente. A competência lingüístico-comunicativa, no entanto, necessariamente chama as competências cultural e intercultural na hora do desempenho através da língua porque só assim se manifesta o lingüisticamente comunicativo.

No levantamento da CC e da CCC que pretendemos fazer no sentido de estabelecer a adequação do tratamento da cultura nos LDs mencionados, quisemos seguir a trilha que as três perguntas a seguir nos abriram:

- Qual o conceito de cultura mais afim aos autores?

- Que tipo de insumo cultural privilegiaram?
- Os autores põem para participar da compreensão de materiais subseqüentes o insumo cultural que introduziram?

Para responder essas perguntas, valemo-nos de uma grade em que tentamos enquadrar as feições principais como se apresenta o insumo cultural nos três LDs referidos.

Assim, consideramos cinco tipos de abordagens do insumo cultural veiculadas através de diversos tópicos presentes nas várias unidades ou lições de cada LD para a elaboração de três quadros de nossa autoria que sintetizam o que a seguir explicamos.

Como vimos colocando até aqui, o conceito de cultura que defendemos como o mais produtivo, por motivador e pragmático em se tratando do ensino de LNM, é aquele que mais se reflete no comportamento que em traços gerais define de maneira mais abarcadora a identidade coletiva, daí que ocupe o primeiro lugar na grade e seja referido como a ***abordagem explícita da cultura pragmaticamente concebida***.

Na tradição dos métodos, as imagens ou referências do país ou países onde a língua-alvo é falada como materna transmitidas ao aprendiz via LD servem mais para alimentar as idealizações com que o aluno ingressa na dimensão do costumeiro faz-de-conta pedagógico --que é a dinâmica da sala de aula-- do que para uma aproximação do cotidiano da vida nessas outras realidades.

A descrição de lugares de potencial interesse turístico ou o discurso turístico para indicar peculiaridades tradicionais, paisagísticas ou sociais povoam as referências àquilo que se quer a realidade para o estrangeiro. Trata-se de uma realidade tão asséptica

quanto a vontade de mostrar a casa arrumada para o visitante com a intenção de ele não fazer mau juízo dos donos ou de que imite valores que só existem quando há omissão. É este o segundo aspecto considerado na grade ao qual chamamos de **abordagem da cultura como informação folclórico-turística** sempre presente na tradição formalista de ensinar LNM.

A história de um país faz parte determinante de sua identidade e também a justifica. Como elemento individualizador da nova realidade a ser apresentada principalmente através da língua, recortes da História aparecem quase que obrigatoriamente nos LDs, bem como informações gerais e imprescindíveis de caráter geográfico que são maneiras de facilitar a desestrangeirização (Almeida Filho, 1993) das condições em que se produz a língua que o aprendiz estuda. Chamamos de **abordagem histórico-geográfica** este tipo de insumo e ele é responsável pelo fornecimento de dados necessários para a compreensão muitas vezes premente daquilo que justifica elementos da cultura que se apresentam através da língua.

Temas relativos a grandes escritores, artistas em geral e personalidades da humanística e das ciências são característicos de textos presentes em LDs principalmente concebidos a partir de uma abordagem formal do ensino de LNM coerente com uma concepção elitista da cultura, aquela a que só se pode ter acesso através da escolarização, da religião e de outras instituições cujo interesse é a adequação do indivíduo aos padrões morais, estéticos e intelectuais dominantes da sociedade. Chamamos este tipo de insumo de

abordagem de tipo erudito, constituindo o quarto item da nossa grade.

Um dos recursos detonadores de motivação são os temas relevantes, mas também, no caso do ensino de LNM, o insumo cultural veiculando fatos curiosos próprios da identidade cultural que sustenta a nova língua em processo de aprendizagem, pode resultar numa armadilha já que com o foco demasiadamente colocado na singularidade do tema que se leva à sala de aula, essa sua potencial produtividade reduz o acesso dos aprendizes a insumos culturais mais utilitários. **Abordagem como curiosidade** foi o nome que escolhemos para este tipo de insumo.

Quisemos finalmente incluir um item em que a presença da cultura sob qualquer das formas até aqui assinaladas fosse quase imperceptível. A seleção desta combinação advérbio-adjetiva foi feita propositadamente porque o nosso parecer (cf. cap. 2; p. 22) é de que mesmo à revelia dos autores, o insumo cultural está sempre presente em LDs. Vejamos, por exemplo, as duas frases a seguir. A primeira pode ser encontrada em *Avenida Brasil* (Eberlein et alii, 1991; lição 2, p. 15) e a segunda em *Português Via Brasil* (Eberlein, 1990; lição 5, p. 117). Ambas as frases foram extraídas de lições que consideramos lacunosas quanto ao componente cultural:

1. Vou almoçar no “Tropeiro”.

O próprio nome do restaurante implica que o tipo de cardápio que nele é servido é interiorano, regionalista como, por exemplo, o churrasco. Para ter essa informação, é preciso conhecer o que significa tropeiro e a carga cultural que a palavra tem.

2. O que você diria, se, tendo convidado um amigo para jantar fora, ele sugerisse dividirem a despesa?

Esta situação se refere à prática habitual no Brasil de dividir as despesas (“rachar a conta”) quando uma roda de amigos resolve fazer uma refeição ou beber qualquer coisa fora, que não é bem assim em alguns países da América Latina.

Em resumo, o último aspecto contemplado na grade não qualifica unidades ou lições enquanto carentes de insumo cultural, mas enquanto insuficientes na explicitação do insumo cultural nelas presente.

Quisemos apresentar em pormenor as categorias de análise por trás dos aspectos considerados na grade visando facilitar sua leitura e angariar prosélitos para nossa postura a respeito do tratamento dado à cultura nos LDs que escolhemos para análise.

Eis graficamente como os aspectos que incluímos na grade se evidenciaram nas páginas dos LDs analisados:

Ocorrência de abordagens culturais nos LDs analisados:

Português Via Brasil (Eberlein, 1990)

Número de unidades: 10.

Tipo de abordagens à cultura	Unidades da ocorrência	Tópicos
Abordagem explícita da cultura Pragmaticamente concebida	1, 2, 3, 4, 6, 8	1 Expressões idiomáticas; O carnaval; Blitz (estereótipo discriminatório do policial) 2. "Vamos acabar com essa folga" (estereótipo exaltador do brasileiro [esperto]) 3. Festas juninas; Expressões idiomáticas; Simpatias. 4. "No pau-de-arara"; "Inferno nacional" (estereótipo discriminatório do brasileiro [preguiçoso]) 6. "Cesta poupança Itaú" (CCC); Estereótipo do mineiro. 8. Literatura de pára-choque; Pau-de-arara. 9. Provérbios; Expressão "é fogo"; Ano novo no Rio.
Abordagem da cultura como Informação folclórico-turística	6, 10	6. Sete Quedas - Itaipu 10. Espaços culturais
Abordagem histórico-geográfica		
Abordagem de tipo erudito		
Abordagem como curiosidade		
Unidades com escassa Informação cultural	1, 2, 3, 5, 7, 10	

Avenida Brasil (Eberlein et alii, 1991)

Número de unidades: 12

Tipo de abordagem à cultura	Unidades da ocorrência	Tópicos
Abordagem explícita da cultura Pragmaticamente concebida	1, 2, 3, 5, 6, 9, 12	1. Pronomes de tratamento. Registro formal e informal para interagir. 2. Noite de Sexta-feira para lazer. 3. As comidas. 4. O problema habitacional. Conceito de casa para o brasileiro. 5. O cotidiano de duas mulheres de camada social diferente. Comemorações, festividades e características de cada mês. 6. Estereótipos de mineiro e de carioca. Características comportamentais do brasileiro. 10. As festas ao longo da vida (nascimento, casamento, etc.) 12. Estereótipos (carioca, paulista, mineiro, gaúcho). Culinária.
Abordagem da cultura como Informação folclórico- turística	4, 12.	4. Informação sobre Curitiba e sobre o Hotel Das Cataratas. 12. Bumba-meu-boi.
Abordagem histórico-geográfica	10, 12.	10. A imigração japonesa. 12. Dados gerais sobre o Brasil.
Abordagem de tipo erudito	6, 7.	6. Dados biográficos de Meireles, Drummond e Portinari. 7. Informação sobre Abapuru, de Tarsila; sobre Carybé e sobre Brennand.
Abordagem como curiosidade	11	8. O jacaré do rio Tietê. Os moradores do Combu.
Unidades com escassa Informação cultural	2, 8.	

Aprendendo Português do Brasil (Larocca et alii, 1992) Número de unidades: 13

Tipo de abordagem à cultura	Unidades da ocorrência	Tópicos
Abordagem explícita da cultura Pragmaticamente concebida	3, 4, 9, 13.	3. Uso de MINUTO, INSTANTE, segundo, implicando diferenças de duração. 4. Comidas. 5. Remédios caseiros. 13. O "jeitinho brasileiro".
Abordagem da cultura como Informação folclórico-turística	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9.	1. O jagadeiro. 2. Festas religiosas. 3. Belo Horizonte. 4. O pão-de-açúcar. 5. A capoeira. 6. A vitória-régia. 7. Danças brasileiras. 9. O pantanal.
Abordagem histórico-geográfica	10.	Minas Gerais. Cidades históricas.
Abordagem de tipo erudito		
Abordagem como curiosidade		
Unidades com escassa Informação cultural	11, 12.	

Na seção a seguir, passamos a analisar os resultados do gradeamento do insumo cultural presente nos três LDs.

3.1.1 Análise dos dados

Logo no início da comparação dos resultados da aplicação da grade, dá na vista o fato de a cultura, no seu sentido comportamental, ter prevalecido em Português Via Brasil (PVB, doravante) --seis de dez unidades-- e Avenida Brasil (AV, doravante) --sete de treze unidades. Em Aprendendo Português do Brasil (APB, doravante) --quatro de treze unidades-- a mesma coisa não aconteceu. As razões da característica que assinalamos nos dois primeiros LDs nos parecem óbvias: à cabeça do coletivo de autores, Emma Eberlein fez prevalecer seu enfoque de cultura ou reuniu especialistas com conceitos convergentes ao seu. Quanto à abordagem prevalecente em PVB, as autoras não fazem questão de mascarar sua opção formalista na concepção do livro.

O segundo LD, se querendo declaradamente comunicativo, faz prevalecer a feição pragmática da cultura, quer dizer, o comportamento culturalmente situado como se infere do número de unidades com essa característica.. Isto não surpreende, se levarmos em consideração que a comunicação a que nos referimos --a lingüístico-cultural-- só se produz através dos elementos que refletem a identidade com que se comparece à interação com o Outro e que se manifestam via comportamento como já foi colocado no Capítulo 2, seção 7.

Em APB, o interesse das autoras quanto a fornecer informação sobre o país onde a língua-alvo é materna se concentrou mais naquilo

que aqui denominamos informação folclórico-turística --oito de treze unidades-- como, aliás, é de praxe na abordagem formalista que caracteriza esse LD.

Nos três LDs que tomamos para análise, contrariamente a nossa expectativa, a cultura como curiosidade ou como erudição não aparece praticamente representada e, quando a encontramos, o paradoxo está no fato de o LD que se quer comunicativo --AV-- ser o que as reflete. Isto, no nosso parecer, se deve à variedade abarcadora do insumo cultural presente no LD que, no entanto, é negada no livro do professor.

O fato de assinalarmos que os LDs possuem unidades com conteúdo cultural de caráter histórico-geográfico ou folclórico-turístico não quer dizer que apostemos na estigmatização dessas facetas da cultura no ensino de LNM. É preciso lembrar que na expectativa dos aprendizes está o acesso à maior quantidade e variedade possível de informações sobre o país ou países onde a língua-alvo é falada.

A asserção acima não quer dizer que o acúmulo generoso de informação vá facilitar mais a aprendizagem da língua-cultura do que a introdução de tópicos que impliquem comportamento. A variedade de informação que não se reflete no comportamento que a língua-alvo veicula favorece em última análise a motivação e não o necessário processamento avaliativo do insumo cultural mais pragmático nos padrões maternos para reagir com adequação à cultura estrangeira.

Uma característica presente nos três livros em análise é o número de unidades com escassa informação cultural. Em AV e APB são apenas duas unidades respectivamente com essa característica.

PVB, porém, apresenta seis unidades com a lacuna da informação cultural.

No início deste capítulo e no capítulo 2, colocávamos que a abordagem do conceito de cultura determina coerências e incoerências, bem como a atribuição ou não de maior prioridade ao pragmático, ao histórico, ao erudito, etc. No caso dos três LDs que analisamos, recorreremos a três interrogações para nos guiarmos no estabelecimento do conceito de cultura que mais prevalece nos autores, do tipo de insumo cultural decorrente desse conceito e de se esse insumo é retomado como facilitador da compreensão e do desempenho comunicativo.

Quanto à elucidação da última questão, pudemos constatar que nos três LDs, a preocupação principal dos autores foi sobretudo com o fornecimento de informação, quer dizer, fazer o aluno aceder a dados que, segundo pode ser conferido no exame dos LDs, não são depois retomados ou recirculados na seqüência de tópicos e temas no intuito de facilitar compreensão e desempenho comunicativo como, a nosso ver, a escolha do insumo cultural exige. Será que os autores debitaram essa responsabilidade ao senso de plausibilidade (Prabhu, 1990) do professor?

A nossa expectativa ao selecionar os três LDs para análise era achar maior insumo cultural do tipo que defendemos no capítulo 2 em razão da abordagem comunicativa nesta década e a sua influência nos autores formalistas. Essa pressuposição se concretizou em PVB e AV, sendo que a base formalista sobre a qual foi construído APB não cedeu diante da mudança de paradigma que reflete, em geral, o ensino de LNM. Assim, das treze unidades que integram esse LD,

apenas quatro contêm tópicos com uma abordagem cultural mais direcionada para o comportamento, sendo que três se sobressaem no desempenho comunicativo do aprendiz (cf. unidades 3, 4, e 6).

Apesar do progressivo ganho de terreno dos pressupostos da abordagem comunicativa e do desenvolvimento das teorias da comunicação intercultural sobre bases semióticas, ainda hoje inexistem um conceito de cultura unívoco e coerente com os novos paradigmas. No nosso parecer, prevalecem abordagens da cultura tão abarcadoras quanto a cognitivista que considera a cultura, segundo Santos (1992:41), como “o conhecimento que uma sociedade tem sobre si mesma, sobre as outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre a própria existência, assim como a maneira como é expresso”, e a dita abordagem antropológica (cf. pp. 38-39 desta dissertação) e em muitos casos ambas as abordagens se entrecruzam e se complementam na inclusão de insumo cultural em sala de aula e no LD.

Nosso objetivo na análise dos três LDs mencionados era interpretar as referências culturais presentes neles para sustentarmos nosso posicionamento quanto ao conceito de cultura que deve estar na base das iniciativas de professores, planejadores e pesquisadores no sentido de introduzirem insumo cultural em aulas, planejamentos e materiais didáticos.

A análise de que nos servimos para apurar a presença do insumo cultural revelou que o conceito de cultura prevalecente nas três equipes de autores é principalmente o conhecido como antropológico, dada a sua característica abarcadora (vide grade), que foi abraçado na década de cinquenta pelos especialistas mais

progressistas no ensino de LNM (Lado, op.cit.) e que se refletiu nos métodos audiolinguais e audiovisuais de base estruturalista e depois no nocional-funcionalismo. Podemos constatar isto principal e paradoxalmente em AV que, se querendo comunicativo, reflete uma equação do componente cultural que não se imbrica com o tratamento do insumo lingüístico que apresenta, demonstrando ter sido demasiadamente aberto a temas e tópicos diferentes.

APB espelha também traços cognitivistas (Santos, op. cit), se atentarmos ao fato de serem oito os tópicos que classificamos como incluíveis na tendência folclórico-turística da abordagem da cultura que tão-somente consiste em passar para o aprendiz dados cuja característica é bem mais informativa, de interesse principalmente turístico e folclórico, no sentido do peculiar, do que subsídio para a sobrevivência no cotidiano.

Em PVB, que tem como foco o aperfeiçoamento lingüístico para que o aprendiz atinja um nível intermediário ou superior via gramática através de exemplificações e motivações a partir do português escrito (*mídia* e literatura), o elemento cultural sobre bases cognitivistas também está presente dado que o foco das autoras está na forma e na escolha de temas e tópicos objetivando isso. Daí que os textos apresentados colateralmente sejam explorados enquanto fornecedores de uma informação que em muitos casos é total e irremediavelmente cultural.

É preciso assinalar que nas proximidades da divisa entre a abordagem formal e os primórdios do comunicativismo, isto é, o nocional-funcionalismo, o caráter significativo (a forma em função) passou a ocupar um lugar da maior importância entre autores,

planejadores e professores. PVB, embora um pouco defasado no tempo –veio a público em 1990–, pertence à geração de materiais didáticos que deram sinais de se estremecer por efeito dos estertores finais do formalismo ortodoxo no ensino de PLE.

3.1.2 Conclusões parciais

No capítulo 2, sustentamos que a cultura é insumo inevitável em se tratando do ensino de LNM independentemente de abordagens e implementações. Isto está patente nos três livros didáticos analisados, daí que tenhamos podido concluir que refletem o interesse dos autores quanto a incluir o componente cultural, embora esse componente possa ainda estar difuso nas equipes autorais à época da construção dos materiais ao ponto de apresentar ecleticamente características de duas abordagens epistemológicas bem distintas do conceito de cultura: a formalista ou gramatical e a comunicativa. Isto se refletiu nos livros como incoerência conceitual, dado o caráter culturalmente eclético de parte deles (PVB e APB) relativamente aos tópicos selecionados que vão desde a história, passando pelos remédios caseiros, até as artes plásticas.

O tipo de insumo cultural que os LDs privilegiaram tende mais para o pragmático e comportamental que é o que, afinal, facilita o desempenho lingüístico-cultural, só que, por causa da inexistência de uma postura epistemológica bem definida dos autores, o cultural e o lingüístico andam por trilhas diferentes, sendo que o primeiro aparece como elemento colateral e não é retomado como subsídio da compreensão e o desempenho comunicativo. O cultural nesses LDs

se limita a ser informativo o que faz com que perca validade funcional com a ausência desses dois pilares. É que a cultura, antes de mais nada, dentro da linguagem, é um dos traços distintivos da identidade coletiva e por isso é adquirida. Ela também é redutora de imprevistos porque ela é o terreno conhecido onde se produz a interação.

A cultura, na interação comunicativa, tem de desempenhar irremediavelmente um papel co-protagônico com a língua sob o risco de a comunicação não se instalar. Isto porque os valores que subjazem aos elementos verbais seriam diferentes para cada interlocutor. Um dos papéis principais do insumo cultural no ensino de LNM é o de facilitar a compreensão e, por isso, o desempenho lingüístico. Este papel não é atribuído ao insumo cultural nos LDs analisados.

Dubiedades epistemológicas à parte, há uma conclusão da maior importância a ser levada em consideração: os três LDs refletem o reconhecimento implícito dos autores quanto à importância e necessidade de uma abordagem da cultura mais tendente a subsidiar o desempenho do aprendiz como cidadão numa realidade que não é a sua, passando ao largo dos conceitos eruditos e de curiosidade do componente cultural tão presentes na tradição dos LDs que, na nossa opinião, são aspectos positivos a levar em consideração que fazem a diferença entre materiais das décadas de 70 e 80, por exemplo, e os da década de 90 que vimos analisando.

O insumo cultural presente nos três LDs já diz respeito à valorização do aspecto pragmático do insumo cultural presente em materiais didáticos para o ensino de PLE em benefício do desempenho lingüístico-comunicativo dos aprendizes. Isto os

diferencia de todos os anteriores e os valoriza quanto às mudanças, mesmo que aos poucos e com grande esforço, que vêm se produzindo em especialistas formados numa filosofia de ensinar em grande contraste com os novos paradigmas prevaletentes no ensino de LNM.

3.2 CC e CCC em sala de aula

O insumo cultural tal qual proposto nesta pesquisa para ser explorado em sala de aula e no LD como facilitador da aprendizagem/aquisição da LNM geralmente não é levado em consideração no trabalho docente, ao menos não na medida que almejamos. Quanto mais as teorizações abrem alas para a concretude do trabalho pedagógico, mais o interesse pela cultura na sua feição de prática do cotidiano se dilui em função do formalismo que ainda hoje marca, das mais variadas maneiras, a abordagem prevaletente no ensino de LNM e seus métodos.

O contraste com a força do formalismo a que nos referimos no parágrafo acima justifica por si só a escolha e a relevância que queremos para nossa proposta, daí que compareçamos nesta seção não envolvidos pelo aparente contra-senso que seu título poderia fazer inferir --a presença da cultura e da carga cultural compartilhada em sala de aula--, mas crentes em que a análise dos dados recolhidos em sala de aula poderá confirmar uma das colocações

principais da pesquisa: a atinente a que em decorrência da escassa referência cultural em sala de aula e no LD, a produtividade da abordagem comunicativa é desaproveitada numa parcela significativa.

O formalismo que ainda faz parte, em maior ou menor grau, da identidade pedagógica do professor de LNM faz com que a adoção plena de novos paradigmas no ensino seja de difícil concretização. Isto resta patente no que tange à cultura e mais recentemente à interculturalidade que, apesar de ter começado a participar das teorizações da LA voltada para o ensino de LNM, sofre o fato de sua valorização ter se concretizado num plano de extrema subordinação aos componentes formais da língua, o que implica que a discursividade --tida como a constituição de significados mais concretos em cima de formas mais abstratas (Fiorin, 1990)-- continua perdendo para a enunciação -a combinação de elementos lingüísticos provida de sentido (op. cit.)- que tradicionalmente tem sido o centro das atenções no ensino de LNM.

Como colocamos no segundo parágrafo, não se pode comparecer à recolha de dados em busca daquilo que se tenciona propor, salvo se for por ausência ou insuficiência. Cientes disso, foi que visitamos oito aulas de PLE num centro de ensino de línguas de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Os dados colhidos em sala de aula que consideramos mais importantes por serem atinentes à CC e à CCC é que serão analisados a seguir.

3.2.1 Análise de dados

Os traços definitórios da tradição metodológica do ensino de LNM sempre se impõem no desempenho de professores e planejadores através da atenção à progressão gramatical e às dificuldades morfo-sintáticas reconhecidamente recorrentes em turmas com características semelhantes como as de maioria asiática -japoneses, coreanos e chineses--, de cultura de aprender substancialmente diferente da ocidental; de hispanofalantes, cujos alicerces de aprendizagem são tão movediços como a aposta que fazem nas semelhanças entre o português e o espanhol, ou ainda de estudantes europeus --de leste e oeste-- e norte-americanos, na qual os avanços que se produzem parecem ter como referencial lingüístico o inglês, este não tão escorregadio neste empenho quanto o espanhol nem tão distante quanto o chinês, o coreano e o japonês e suas culturas. Nas três turmas, o foco da ênfase dos professores nos pareceu dirigido a conseguir uma enunciação razoavelmente correta por uma via gramaticalmente progressiva veiculada por temas que atraíam a atenção da turma. Como, por exemplo, esta aula que visitamos cujo tema era a Festa do Boi-bumbá em Parintins, no Amazonas, a partir de um vídeo e um questionário impresso.

O tema selecionado, segundo a classificação que aplicamos na análise dos LDs, se enquadra no tratamento da cultura de um ponto de vista folclórico-turístico. Vejamos a transcrição de um segmento da aula. Trata-se da etapa posterior à exibição do vídeo, onde o professor passou ao trabalho com o questionário que havia sido

previamente entregue aos alunos para preenchimento com seus dados.

P: De que trata esse vídeo? Sim, fala...

A: Festa junina.

P: Não é uma festa junina, não é uma festa junina. É uma festa muito similar, muito parecida com qual festa desta região aqui, digamos, ou de outra região do Brasil?

A: O carnaval.

P: Como?

A: O carnaval.

P: O carnaval. Uma festa muito parecida, digamos, que seria assim o carnaval deles, né? O carnaval deles. Uma festa muito parecida com o carnaval, né? E qual seria a origem dessa festa? De onde vem? Qual a origem?

A: Nordeste.

P: Bem, o Amazonas não fica no Nordeste, fica noutra região. Qual é a região em que fica o Amazonas?

A: Norte.

P: Região Norte, não é? Nós temos o Nordeste e depois nós temos a região Norte. O Amazonas, justamente. Então é uma festa que tem uma influência muito grande. Influência de quem? De quem?

A: (ininteligível).

P: Eh ? Não, Garantido é o nome de um boi. Mas eu queria saber: influência, por exemplo, dos africanos? Que influência tem? Influência dos...

A: Índios.



P: Índios, claro, uma festa de origem indígena, né? Uma festa de origem indígena, uma grande festa de cultura indígena...

É inquestionável que na interação acima, o professor está passando informação para os alunos. Será que os aprendizes podem se utilizar dela com forte recorrência para seu desempenho na língua?

À página 66, assinalamos que não considerávamos ilegítimo o recurso à abordagem da cultura de um ponto de vista folclórico, turístico ou histórico, mas que o nosso parecer é que a abordagem mais produtiva e coerente com os pressupostos do comunicativismo é a atinente principalmente a valores culturais majoritariamente compartilhados. Não queremos estigmatizar as abordagens não-comportamentais, mas reduzir significativamente o recurso a elas a favor dos pressupostos comunicativos porque aqueles transmitem informação, sim, mas a sua validade quanto a compreensão e desempenho oral ou escrito tem a característica do imediatismo, da cultura comum, compartilhada, que se reflete no comportamento.

Para ilustrar mais esse nosso posicionamento a respeito de abordagens não culturalmente comportamentais, vejamos o seguinte segmento, onde há informação que motiva, mas que não estimula o desempenho oral:

P: Bom, aí fala sobre (..) a região aí do Amazonas. Que é que tem de interessante nessa região aí? Nessa região do Amazonas?

A: Manaus.

P: Eh?

A: Manaus, Belém.

P: Tem a capital, Manaus. Tem Belém, é outra cidade importante na região Norte. Mas essa região aí da Amazônia, que é que tem de importante que aparece no vídeo? Grande variedade de quê? Que é que tem muito aí nessa região? Grande variedade de (..) de quê?

A: Passarinhos.

P: Isso, pássaros, de pássaros, de animais em geral, né? Grande variedade. De pássaros, né? De animais (..) Que mais? No rio, que é que tem?

A: Peixe.

P: Peixe. Uma variedade enorme de peixes. E o vídeo fala sobre um peixe muito grande. Como se chama (..) o peixe, peixe muito grande.

A: Peixe-boi?

P: Peixe boi, exatamente. Peixe-boi é um peixe muito grande. Pesa 450 quilos, né?

O professor está trabalhando com informação geográfica e da fauna envolvida num certo ar de curiosidade para atrair mais atenção, para motivar mais. Os alunos, porém, praticamente não falam. A informação fornecida é de caráter passivo, dado que o recurso a ela vai ser pouco no desempenho lingüístico-cultural futuro do aluno.

Nas aulas observadas, prevaleceram abordagens não culturalmente comportamentais que são, aliás, as abordagens que os

professores fazem da cultura para driblar a armadilha da tradição dos métodos no que tange à cultura, isto é, ao seu tratamento de uma perspectiva erudita. Sendo essa a situação geral com que deparamos e a tendência mais comum, na nossa opinião, entre os professores no ensino de LNM, esteve fora de nossas cogitações podermos assistir ao trabalho freqüente com o léxico culturalmente carregado. Isto se confirmou na realidade, mas houve a ressalva de duas atividades que a seguir passamos a analisar.

A primeira tratou-se de uma propaganda da FIAT que atraía a atenção porque recorria a frutas e legumes no seu valor semântico acrescentado e verticalmente compartilhado, isto é, de uso comum, e apresentadas na forma de desenho. A transcrição da aula poderá ser lida no apêndice 1 à página 111..

Em se tratando de um documento autêntico, mediatizados que estamos os professores pelo lastro do formalismo embutido nas ditas quatro habilidades, cujo desenvolvimento na LNM é concebido como o objetivo principal, todo o esforço do professor se dirige a facilitar primeiro a compreensão de linguagem oral via esmiuçamento dos elementos a ela atinentes, o que anula o tratamento autêntico do documento (Widdowson, 1979) para só depois passar a abordá-lo com uma certa autenticidade. Já, então, a sua potencialidade produtiva está afetada porque a motivação que a propicia está esgotada numa parcela importante.

Claro que sem compreensão está fora de questão qualquer esforço sequer numa enunciação razoável a que alguns parágrafos acima nos referimos criticamente. Não se trata, na colocação que estamos fazendo, de eliminarmos ou substituímos pilares do

processo que leva à competência que todos queremos lingüístico-cultural --na menos dramática de suas conseqüências, a comunicação se veria afetada--, mas de respondermos às três perguntas que a seguir enuncio e sermos conseqüentes com a nossa resposta:

- explorando o documento em que direção, ele se revela mais produtivo?

- que insumo pode ser levado à sala de aula que possa servir de base ao aprendiz no seu desempenho comunicativo-(inter)cultural dentro e fora dela?

- levando em consideração que com independência dos motivos particulares que conduzem o aprendiz a matricular-se num curso de LNM, o que mais o caracteriza é a sua própria urgência de compreender e produzir, como fazer com que os diversos temas, tópicos e subtópicos trabalhados se revelem úteis no seu desempenho ulterior?

A atividade que estamos tentando analisar começa com a entrega da fotocópia da propaganda e esta introdução do professor:*

P: *Eu tenho uma propaganda aqui que eu queria que vocês, eh, (..) tentassem entender essa propaganda, né? Diz assim, uma propaganda da FIAT.* ((O professor começa a ler o texto e pára nos desenhos para os alunos descobrirem a fruta ou o legume, terminando a expressão, por exemplo, '*não seja laranja*', para ajudar o processo de inferência do significado para introduzir expressões equivalentes. A atividade é então encerrada, depois das explicações, como segue)):

P: Então vocês vejam que eles usaram aqui expressões bem populares, expressões de gíria, né?, para chamar a atenção e fazer a propaganda da feira de automóveis. Eu achei uma propaganda bastante (..) criativa, né?

Assim, o interesse do professor na compreensão deixou de lado a produtividade cultural do documento que permitia, por exemplo, falar da importância que em geral o brasileiro atribui ao carro, o sonho de comprar um carro novo (um carro zero), o hábito de comprar a prestação, etc., que aumentaria a motivação e facilitaria a discursividade.

Um outro fato a assinalar, é que a atividade possibilitava a introdução de mais material lexical desse tipo ou o trabalho de sistematização através do uso, o que não foi realizado. Não ocorreu igualmente um trabalho de reconhecimento e/ou de aplicação fora do documento trabalhado, isto é, não foi exercitado em outro contexto o reconhecimento do insumo apresentado nem levado a uso através de exercícios.

Note-se que, como colocamos nos parágrafos segundo e quarto, o que vem sendo dito nesta análise não é no intuito de assinalar lacunas, por negligência, no desempenho do professor, dado que esta pesquisa se propõe a implementar meios e fazer teorizações que justificam a ênfase em aspectos que estamos assinalando como deficitários porque não fazem parte da cultura de ensinar dos professores em geral porque estão ausentes do seu arcabouço teórico e da sua formação tradicional. Trata-se de mostrar

² As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram baseadas em Marcuschi (1986).

uma justificativa exemplarizante para os objetivos que vimos perseguindo neste trabalho de dissertação.

O trabalho com o vocabulário, no sentido explicativo e aplicativo, é uma constante na tradição dos métodos que só mudou com o rápido ganho de consenso do estruturalismo dentro da comunidade científica. Deste patamar, passou-se ao nocional-funcionalismo enquanto etapa primária do comunicativismo onde o léxico recebeu novo reconhecimento impulsionado pela contextualização que o nocional-funcionalismo exigia.

Nesta etapa em que nos encontramos, onde o comunicativismo começa a assumir sua feição intercultural, o vocabulário que contém a maior carga cultural e ideológica exige uma abordagem mais atenciosa quanto ao seu valor de senha coletiva. O professor não pode mais negligenciar os valores acrescentados que o léxico carrega sob pena dessa interculturalidade, pela via das línguas, que nos impõe a dinâmica da globalização não medrar e o esforço integracionista ficar lacunoso num dos seus pilares mais fundamentais: o humano.

Escolhemos também outro segmento de aula, como prolongação da anterior, onde se trabalha com o vocabulário para abonar mais as colocações que vimos fazendo. Trata-se da palavra *pau-de-arara* e de sua explicação em sala de aula no quadro de um texto descritivo de uma tradição religiosa brasileira à página 217 do LD *Português Via Brasil*, cujas transcrição e fotocópia podem ser examinadas no apêndice 2 (p.115).

No trecho que escolhemos da aula está a explicação que o professor faz de *pau-de-arara* no sentido que o contexto obriga,

deixando escapar outro valor acrescentado a essa palavra e a outras a ela ligadas que fazem parte dos estereótipos e preconceitos presentes na formação cultural brasileira como *cabeça-chata*, *paraíba*, *baiano* e a própria palavra em questão significando camponês nordestino e pobre. Não se fez referência à situação especial do Nordeste no sentido religioso e socioeconômico que criaria motivação adicional.

A explicação se limitou ao sentido com que é apresentada a palavra no texto e não se foi além no trabalho com o texto, no nosso parecer, pelas razões em que debitamos algumas características metodológicas das aulas desde o início desta seção: a busca da enunciação razoável, o esmiuçamento primário do insumo para a compreensão e o seguimento por atalhos que paliam as dificuldades mais recorrentes do ponto de vista formal. Nenhuma destas três colocações impõe ao professor a busca de discursividade nos aprendizes.

A segunda atividade a que nos referimos no segundo parágrafo desta seção de análise envolve o não-verbal --neste caso, os gestos-- que, bem mais que a informação cultural através do léxico e do cotidiano, não apresenta sinais de ocorrência em nossos dados sugerindo a hipótese de serem eles quase totalmente ignorado na prática do ensino de LNM de maneira geral.

A atividade era de leitura de um texto de promoção do livro "Gestos", de Roger Axtel, onde, entre outras coisas, o significado dos mesmos gestos em diferentes países é abordado (vide apêndice 3, pp. 117-118).

Após a fase introdutória, o professor passou à leitura comentada numa interação aluno-professor, aluno-aluno, professor-aluno-professor muito amena sobre gesticulação nos diferentes países representados na sala de aula: Coréia, China continental, Taipé e o Brasil, favorecendo uma interculturalidade na qual o Brasil, que devia prevalecer porque são sua língua e sua cultura que se quer ensinar e aprender, ficou num pálido segundo plano sob a motivação que o tema gerou e a ansiedade por se revelar aos outros o que os aprendizes sentem num ambiente pedagógico de imersão.

O trabalho com o texto possibilitou informar sobre alguns comportamentos gestuais dos brasileiros, mas não na medida que o documento justificava. Favoreceu, sim, a discursividade mais espontânea, o uso da língua da maneira mais comunicativa em sala de aula.

A exploração mais formal do texto confirma nossa colocação no sentido de que as possibilidades informativas e aplicativas que o documento oferecia foram parcialmente desaproveitadas. Vejamos, por exemplo, este exercício para completar lacuna:

“Se você estiver na Grécia, na Bulgária, na Turquia ou no Irã e quiser aceitar não verbalmente um convite ou uma oferta, você deve...” (vide apêndice 4, p. 119).

O que pode justificar esta pergunta no exercício é o exotismo de gesticular negando, do nosso ponto de vista, quando se quer dizer que sim. Na turma não havia nenhuma pessoa de qualquer dessas nacionalidades.

A interculturalidade no ensino de LNM, além de estar se produzindo sempre, tem de se apresentar com uma parcela de

“injustiça” no sentido em que a prevalência do foco está na cultura-alvo dado que é ela que está no interesse do aprendiz, não no intuito de mimetizá-la, mas de compreendê-la e se possível, praticá-la.

O imediatismo na aplicação que caracteriza o não-verbal, o léxico e o cotidiano, enquanto temas, é detonador de motivação e oralidade pela enorme variedade de possibilidades que oferece na comunicação. Isto vem confirmar as potencialidades do insumo culturalmente carregado em sala de aula que vimos defendendo.

3.2.2 Conclusões parciais

Conforme aprofundamos na análise dos três LDs na seção anterior, não somos cegos partidários da abordagem comportamental da cultura e do léxico que a reflete enquanto recurso único para facilitar motivação e discursividade. Estamos cientes de que toda informação e tratamento que se faça de qualquer aspecto atinente ao país onde a língua em estudo é materna, contribui para motivar os aprendizes e satisfazer uma das expectativas com que eles comparecem à sala de aula: a da informação. No ensino de LNM, a informação é tida como alta indutora de interculturalidade.

Contudo, a informação da qual se espera maior produtividade no que diz respeito à compreensão e à discursividade é a informação cultural. Ela possibilita através do léxico uma das entradas mais rápidas ao universo informativo sobre a cultura-alvo. Procedimentos de ensino do léxico para introduzir informação cultural, facilitar a

compreensão e lubrificar a oralidade despertam e dobram a motivação com que o aprendiz vai à sala de aula: a da urgência de compreender e de falar a nova língua.

É comum que, quando a informação cultural é introduzida em sala de aula, se faça pensando na utilidade que ela vai ter para o aprendiz, só que essa utilidade é tanto mais etérea quanto menos o tema, tópico ou subtópico for retomado como referencial para resolver situações posteriores. Informações são escolhidas, explicitadas e exploradas, mas só em função dessa única oportunidade. A crença na ocasião única não dá conta das necessidades do edifício comunicativo que se ergue sobre alicerces que o tornam tão estável quanto a interdependência e recirculação que ocorram entre seus elementos.

A nossa intenção nesta seção dedicada ao trabalho em sala de aula com o insumo cultural em geral e o léxico que o veicula, como já assinalamos, era justificar nossas colocações quanto à tônica prevalecente que iríamos encontrar na prática docente examinada pela simples razão de que, pelo menos no caso do PLE, ainda não foram difundidos nem implementados meios, com o apoio de teorizações específicas, para o trabalho com o insumo cultural. Em imersão, essa implementação é mais urgente, dado que se trata principalmente de fornecer ao aprendiz um determinante meio de sobrevivência a princípio e de vivência mais apropriada no meio cultural em que o aprendiz deve por força viver.

A identidade pedagógica de professores e planejadores, responsável pela escolha e atribuição de prioridades a temas e tópicos culturais que geralmente são abordados com atitude de

ocasião como assinalamos dois parágrafos acima entre outras características que a seguir abordaremos, fazem com que o subsídio que o insumo cultural representa para a compreensão e o desempenho lingüístico-comunicativo do aprendiz possa ser parcialmente desperdiçado.

Na seção a seguir, tencionamos abordar a mídia como veiculadora e firmadora da CC e da CCC, o que oferece grandes possibilidades de aproveitamento do ensino de LNM.

3.3 CC e CCC na mídia

O contato com a realidade estrangeira através do universo simbólico que a organiza, isto é, a familiarização com padrões de comportamento: modelos estéticos, estereótipos, valores ideológicos e culturais que permeiam mais abarcadoramente a sociedade, encontra-se embutido na mídia, condensado ou atomizado, ao curioso ou ao interessado. Firmando, difundindo e modificando valores e comportamentos de uma sociedade, ela consolida e contribui para a identidade coletiva, sendo que defendemos que ela deve ser foco de teorizações e *praxis* do ensino de LNM.

A mídia é o canal responsável por um fenômeno contemporâneo chamado de cultura de massa e que pode ser definida como o conjunto de valores de uma sociedade, forjados ou não, veiculados com fins mercantis, políticos, ideológicos, estéticos e comportamentais (Bosi, 1992). Sendo difundidos para o maior e mais variado público possível, a cultura de massa descomplica o código estético-cognitivo com que também funciona a cultura erudita

(Muniz Sodré, 1976) e o situa em níveis superficiais, o que a torna socialmente bem mais abarcadora e, por isso, poderosa. É que ela angaria a "maior participação psicoafetiva da parte do espectador e toda relação estética é poderosa quando alimentada pela participação" (Op. cit.: 17).

Samovar e Porter (1994) atribuíram à cultura, tal qual está sendo concebida nesta dissertação, a função de redutora de imprevistos na comunicação. A cultura de massa, incluída nesse conceito de cultura, possui essa característica com maior evidência. Assim, ela diminui a tensão defensiva do novo por parte do consumidor/espectador --lembrando que estamos lidando com a cultura também enquanto mercadoria-- e favorece uma recepção mais fácil de sua intencionalidade ideológica, estética, comportamental e mercantil. A previsibilidade da cultura de massa (Horkheimer, M.; Adorno, T.; 1982) e sua quase transparência de intenções estão entre seus atributos mais característicos. Ela joga com as cartas à mostra e apela ao imaginário coletivo e às emoções primárias: sentimentalismo, agressividade, erotismo, medo, fetichismo, curiosidade.

Refletindo parcialmente o cotidiano, a cultura de massa tende a querer aproximar de si a maior parcela dessa vida do dia-a-dia e envida esforços para isso. Claro que a intencionalidade desse tipo de cultura em nada independe do sistema comunicador (ideologias, interesses empresariais e governamentais) mas para os objetivos desta pesquisa, os aspectos da cultura de massa a que atentamos são os relativos à compactação de valores facilmente decifráveis que

ela faz e a outro aspecto tão importante quanto esse e que é o mais facilitador do nosso empenho pedagógico: a cultura de massa, dado que não mais tem apenas o olho como meio receptor, mas o corpo todo e o contexto ambiental, comunica “independentemente da atenção e do descaso do espectador, tendendo a converter seu descaso noutra forma de atenção” (Costa Lima, 1982: 62).

O indivíduo --no nosso caso, o aprendiz-- recebe a informação de esguelha e apesar de sua desatenção. A cultura de massa está para a aprendizagem da LNM em imersão como esta para a aprendizagem da LNM em não-imersão. A imersão e a cultura de massa são atalhos. Atente-se ao fato de o recurso pedagógico a documentos autênticos não ser mais do que o recurso a uma representatividade parcial da cultura de massa do país da língua/cultura-alvo. Esses documentos autênticos veiculam uma parcela importante de cultura de massa em comparação com os outros temas.

Quisemos nos posicionar epistemologicamente quanto à cultura de massa nesta seção porque tencionamos valorizá-la agora como transmissora de valores culturais, tanto mais importantes quanto compartilhados, subsidiários das colocações que vêm se sucedendo nesta pesquisa no sentido da exploração do insumo cultural no ensino de LNM. Nem por isso deixamos de reconhecer que ela também é formadora de valores e opinião, só que estamos atentando a seu papel de transmissora porque julgamos que a maior receptividade do aprendiz está voltada para essa função.

Dos canais da mídia por onde a cultura de massa é veiculada -- jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, vídeo, revistas, etc.--,

escolhemos, por razões de economia de tempo e efetividade da exemplificação, os jornais, as revistas e a televisão. Na seção de análise de dados a seguir, colocaremos e comentaremos duas amostras de insumo cultural em cada um desses canais.

3.3.1 Análise das amostras

A mídia é a grande difusora de valores, a criadora de “heróis” e firmadora de personalidades públicas nos níveis local, nacional e internacional, desempenhando assim a função de redutora de estranhamentos e de reforçadora das relações de poder.

Com as colocações acima como referência, escolhemos duas amostras de veiculação de insumo cultural em jornais, em revistas e na televisão^{1*}.

3.3.1.1 Amostras extraídas de uma revista

A revista **Veja** de 23 de dezembro de 1998 publicou uma seção que chamou de *Retrospectiva* onde as colocações que iniciam esta análise se concretizam primeiro pelas fotografias (vide apêndice 5, p.121). Cada rosto que integra a colagem dentro do desenho que configura o número do ano é a ponta de um iceberg de idéias, valores e fatos que ganharam a atenção dos brasileiros numa escala social que vai desde a classe A até a classe D, servindo como elos de uma identidade que no ano de 98, como a cada ano acontece, teve seus movimentos de acomodação produzidos, entre

* Os xerox dos exemplos seleccionados de jornais e revistas estão incluídos nos Apêndices (pp. 110-130), bem como a fita VHS dos dois exemplos tomados da televisão.

outros fatores, pelo que essas pessoas representaram e que passou a fazer parte do conhecimento compartilhado da sociedade.

Selecionamos referências explícitas a Ronaldinho, o herói do futebol brasileiro; a Adriane Galisteu, porque é uma personalidade pública forjada pela mídia no seu desempenho mais fútil; o grupo humorístico Casseta e Planeta, que explicita os implícitos culturais, e, finalmente, referências a um professor que conseguiu atrair a atenção do público para o idioma nacional.

Como segundo exemplo de insumo cultural compartilhado, escolhemos a peça publicitária da Mercedes-Benz (vide apêndice 6, p. 127) em que estão presentes a referência à tradição produtiva de Juiz de Fora e de Minas em geral quanto a laticínios -neste caso o queijo- e à empresa automobilística através do corte dado ao queijo, neste caso realizado sobre o logotipo da empresa.

Detonadoras de rápidas associações vivenciais e referenciais para o possuidor dessas informações, no caso dos aprendizes estrangeiros, a explicitação total é necessária e, quando feita, mostra um universo referencial totalmente novo para o aprendiz que, ao recorrer a essas alusões num uso retroativo ou pró-ativo, se descobre bem mais capaz de compreender e produzir na língua que estuda.

3.3.1.2 Amostras extraídas de jornais

O jornal **O Estado de São Paulo** de 13 de janeiro de 1999 (vide apêndice 7, p. 128) publicou um anúncio rico em referências que identificam os brasileiros residentes no Brasil nas últimas três décadas através de cores, do léxico e da imagem de uma mão. Recorrendo

a vocabulário típico da esquerda e do sindicalismo --greve geral, companheiros e companheiras--, à cor vermelha --que também representa essa postura política-- e a uma mão com quatro dedos --o líder histórico do Partido dos Trabalhadores e ex-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo perdeu o dedo mínimo num acidente de trabalho--, a propaganda atrai a atenção pela aparência de chamada sindical para a greve geral, quando na realidade se trata do Clube Sol --ao qual se faz referência através de um trocadilho-- chamando para o cadastramento em promoção.

Outro jornal, este de circulação restrita à região de Campinas, -- **O Correio Popular**--, com dois artigos referentes à tradição do *reveillon* no Brasil (vide apêndices 8 e 9, pp.129-130), nos serviu para exemplificar o insumo cultural neste canal. Trata-se das oferendas a Iemanjá e da queima de fogos de artifício na praia de Copacabana no Rio. No segundo artigo, em que também se faz referência a tradições comportamentais, são abordadas crendices como as ditas "simpatias" e fornecidas duas "receitas". São feitas também algumas sugestões quanto a cores de flores e sua pretensa simbologia.

O potencial informativo das duas amostras de insumo cultural extraídas de jornais dizem respeito à riqueza informativa do tipo que estamos tratando que o jornal oferece porque de uma informação saem inúmeras ramificações às vezes bem mais exploráveis do que a informação da superfície porque a(s) outra(s) a sustenta(m). O caso das oferendas chama, por exemplo, estes outros tópicos: o sincretismo no Nordeste e no Sudeste, o esoterismo em geral no

Brasil, as crendices mais difundidas, as datas religiosas, os santos padroeiros, etc.

A informação condensada nos quatro exemplos que até aqui colocamos é abarcadora o bastante para ser compreendida e fazer parte do universo simbólico de uma parcela significativa das classes sociais, o que a autorizaria enquanto traço de caráter identificatório. O problema, porém, é que o público-alvo dos dois canais da mídia com que vimos tratando é um público com um certo nível mínimo de letramento. Esta exclusividade da imprensa escrita só é compensada pela televisão e seu depreendimento --o vídeo-- que, de posse de dois recursos combinados, a palavra oral e a imagem, se têm mostrado até agora insuperáveis no seu alcance social. A televisão, no que tange à transmissão de valores --reforçando-os, transformando-os ou simplesmente veiculando-os-- é o mais efetivo dos canais da mídia por causa do seu imediatismo e alcance.

3.3.1.3 Amostras extraídas da televisão

O primeiro exemplo que tomamos da televisão ilustra a característica da mídia no sentido de que, juntamente com a escola, compõe uma das trilhas principais a caminho de uma linguagem comum. Ele diz respeito ao léxico e, dentro dele, à linguagem gíria. Recordemos que, através de um processo a que Galisson (1978 apud Preti, 1984) chama de banalização cultural, a mídia eleva alguns casos de diversos tipos de gíria (estudantil, carcerária, profissional) ao patamar primeiro de gíria comum para depois promovê-los ao nível da linguagem cotidiana.

Trata-se da propaganda de um tipo de loteria: a trinca. Sendo a loteria um jogo de azar bem popular, foi escolhido como seu garoto-propaganda um indivíduo que, por sua presença e jeito cafonas, goza de popularidade entre as camadas de menor renda que, via de regra, é o público-alvo das loterias: Falcão. Ele recorre a expressões populares -*Aí é que está o pulo do gato*- e a gírias -*é cobra* - que têm por base nomes de animais, evocando assim o *jogo do bicho*, tão popular quanto formalmente clandestino, para atrair os apostadores potenciais.

Superstições -6ª feira 13-, personagens da mitologia popular brasileira --o saci-pererê, o boitatá--, a gíria --o mala, é batata--, se encontram no segundo exemplo de insumo cultural veiculado pela televisão. Neste exemplo pode ser detectada a função difusora e reforçadora de valores culturais quando se explica o que é um boitatá ou se indica o que é uma mula-sem-cabeça. Como se trata de credices, de cultura popular e de gíria, os personagens que as transmitem pertencem a uma camada baixa da sociedade --caminhoneiros-- e sua fala é coerente com sua situação social e ocupacional.

Revistas, jornais, televisão, eis os canais da mídia que quisemos mostrar como transmissores de insumo cultural. Isto não quer dizer que os outros transmitam cultura em menor escala. Pensemos no rádio, no vídeo, na Internet, etc, sobre cujo desempenho também pesa responsabilidade pela globalização. Servimo-nos dos três canais que comentamos para justificarmos a

avaliação que fizemos da mídia no seu valor de potencial subsídio pedagógico e que apresentaremos a seguir como conclusões.

3.3.2 Conclusões parciais

Cada um dos exemplos de insumo cultural veiculados pela mídia que incluímos nesta seção apresenta tantas informações compactadas e associadas que abre um grande espaço para a expressão oral significativa e para o desenvolvimento da habilidade da compreensão.

A mídia, cuja característica em termos de presença é a ubiqüidade, é uma fonte da maior importância de acesso do estrangeiro à cultura compartilhada através de suas representações. Normas de comportamento, padrões estéticos, visão de mundo, uso do espaço, gestos, silêncio, etc, são veiculados pela mídia e em muitos casos legitimados pela escola quando não fogem dos padrões ideológicos, culturais e lingüísticos representativos da classe social no poder.

Concordamos com Almeida Filho (1993) quanto a que o contato com a realidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno apesar de que a sala de aula é o contexto pedagogicamente mais impactante porque é nela que se implementam os atalhos para o acesso aos valores culturais compartilhados.

É preciso, contudo, levar em consideração que um atalho é um caminho mais rápido no qual se introduzem alguns aspectos avaliados como de conhecimento básico para o objetivo visado, deixando de

lado outros elementos tidos como dispensáveis. O fato é que esses elementos também fazem parte da totalidade bruta e a mídia possibilita o acesso a eles. Por outro lado, é no desempenho do aprendiz com os falantes da língua-alvo em situações do dia-a-dia que se concretiza a validade do esforço pedagógico que sobre ele se faz e da aprendizagem informal com que ele se compromete. Esforço pedagógico e aprendizagem informal adquirem assim o seu maior sentido.

Quanto mais insumo cultural se introduz em sala de aula, mais diminui o estranhamento e com mais agilidade a aprendizagem informal e a aquisição se produzem. A mídia é chamada a desempenhar esse papel de facilitadora por duas razões: a da língua em uso e a da cultura como seu suporte. E é este papel da cultura como suporte do ensino de LNM que sustentamos que não deve sair do campo visual de nenhum professor ou planejador como também não deve sair, conforme expressamos na seção 3.2.2., que a escolha dos insumos culturais deve ser feita com a maior premeditação possível levando em consideração suas recorrências no cotidiano para potencializar sua função de facilitadores de desempenho.

A mídia, além da responsabilidade pela facilitação ao estrangeiro do contato com a cultura-alvo, também urbaniza a língua para o falante nativo tornando possível no plano doméstico a familiarização com valores e comportamentos que não lhe são próprios e que a globalização favorece. Esses valores e comportamentos em muitas ocasiões são francamente direcionados e em outras chegam a nós de esguelha e à nossa revelia porque

uma das características da função veiculadora de insumo cultural da mídia que a torna mais efetiva é a sua intencionalidade frontal e sua efetividade lateral, sendo que ambas se complementam.

Da perspectiva do nosso interesse --o ensino de LNM-- essa lateralidade é que a faz produtiva junto do aprendiz de língua em imersão e obriga o professor a explicitá-la mais quando a língua é estudada como estrangeira, já que o contexto em nada favorece a sua compreensão.

Quando esta dissertação estava na sua fase de projeto, resolvemos abordar a mídia como transmissora de insumo cultural dada a sua característica de autenticidade, que implica um alto valor potencial para o ensino, já que tudo nela é concebido visando o falante nativo da língua/cultura. A compactação de informação transmitida pela mídia em poucas imagens e palavras, ou conjugando ambos os fatores, é muito produtiva quando aproveitada em função do ensino.

As colocações que vimos fazendo no decurso desta pesquisa, quanto à cultura na sua dimensão comportamental e sua introdução no ensino de LNM, somos de parecer que nos autorizam a apresentar no capítulo a seguir pareceres que tomamos como as considerações finais da dissertação.

Capítulo 4

Considerações finais

Proposta de estratégia para a inserção da CCC no ensino de PLE

Logo no início desta dissertação, pleiteamos que o problema geral que nos ocuparia era o atinente à cultura e seu tratamento bem como seu valor como insumo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de LNM. O equacionamento deste problema necessariamente exigiu a adoção de um posicionamento quanto ao conceito de cultura que contrastasse com outras concepções e justificasse nossa escolha. Assim, a cultura abordada a partir de pressupostos semióticos foi a proposta feita porque concebe a cultura enquanto significante, a insere na dinâmica social levando em consideração os fatores históricos que a justificam como simbolizadora e a visualiza como sendo ao mesmo tempo causa e consequência da dinâmica sociedade-indivíduo-sociedade.

As colocações acima, que justificam o recurso à concepção semiótica da cultura enquanto subsídio da abordagem comunicativa, coadunam-se mais com ela do que com a dita concepção antropológica. É que a abordagem comunicativa responde à influência que os estudos sociais passaram a exercer sobre as Ciências Humanas após o declínio do estruturalismo enquanto um

dos últimos coadjuvantes do positivismo que tanto e por tanto tempo tem influenciado a Ciência como um todo.

Estabelecida essa nossa postura a respeito do conceito de cultura que julgamos mais apropriado para, a partir dele, construir as teorizações necessárias que nos conduziram ao objeto geral da pesquisa, conseguimos visualizar vários traços decorrentes da concepção que abraçamos. Queremos mencionar aqui três deles porque os consideramos da maior importância para o desenvolvimento do nosso raciocínio no decurso desta pesquisa:

i. A cultura tem estado sempre presente no ensino de LNM. Por isso quisemos provar que quanto mais se recorre à língua do dia-a-dia, mais o insumo cultural se corporifica e se torna visível.

ii. O conceito de cultura subsumido por uma abordagem e seus métodos pode ser inferido do insumo lingüístico levado à sala de aula e registrado no LD,

iii. A competência comunicativa exige, entre outras, a competência (inter) cultural, mas esta não exige a primeira.

O tratamento semiótico da cultura é compatível com o ensino de LNM através da extensão que Galisson (op. cit) chama de CC que “pressupõe um conjunto de opiniões e crenças assumidas como indiscutíveis que (...)têm a força da evidência e as virtudes daquilo que é absoluto” (Zarate, op. cit.:19), e que subordina a ela a carga cultural compartilhada que é seu reflexo no léxico. A CC e a CCC foram as duas categorias cujas presença e manobrabilidade insuficientes nos LDs e em sala de aula nos serviram, juntamente

com a exposição da potencialidade da mídia enquanto portadora dessas categorias, para esta pesquisa em cujo capítulo final ora estamos e nos julgamos em condições de propor uma estratégia para sua escolarização.

No seu prefácio ao ensaio de Zarate (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Debyser (1986) salienta que

“não existem gramáticas de cultura como existem gramáticas de línguas apesar das insuficiências que as caracterizam. E se houvesse, apresentariam operações bem mais complexas que as das gramáticas lingüísticas que descrevem o que se pode ou deve dizer, pois diz” (p.7). aquelas deveriam, provavelmente, tratar principalmente do implícito, isto é, daquilo que não se diz” (p.7).

A explicitação do implícito é, pois, a chave do trabalho com insumo cultural no ensino de LNM, só que o insumo a explicitar não pode ser escolhido senão a partir de sua recorrência para facilitar o desempenho lingüístico-comunicativo e a compreensão oral. Insumos culturais sempre foram escolhidos na tradição dos LDs, como referimos no Capítulo 2. O problema se encontra no fato de que essa sua escolha geralmente não é no sentido da compreensão de situações lingüístico-culturais futuras e do desempenho que elas irão exigir do aprendiz. É essa a função facilitadora de que só o insumo cultural tal qual é concebido nesta pesquisa é portador. Só ele abona a compreensão retroativa e pró-ativamente, possibilitando perspectivas de melhores desempenhos.

A competência estratégica, que qualifica a adequação das ações e reações à situação, faz parte da competência comunicativa

(Hymes, 1972, 1979; Canale e Swain, 1980; Widdowson, 1985; Almeida Filho, 1993). Ela se reflete na dimensão cultural que necessariamente tem estado presente no ensino de LNM como temos frisado no decurso desta pesquisa, através das três regras que Zarate (op.cit.) propõe para esclarecer o funcionamento do implícito cultural:

i. O princípio de economia, através do qual se tenta dizer o máximo com o mínimo porque se faz em cima do implícito compartilhado;

ii. A formulação hipotética, que justifica a escolha de referenciais que enquadrem a situação e o comportamento potencial do interlocutor, e

iii. A regra do jogo, que obriga todos a participar dela -não opcional- e a partir da qual a sociedade aprova (não destacando) ou reprova (excluindo) todos e cada um dos participantes.

Essas três regras básicas da cultura compartilhada têm validade constante à hora das explicitações em sala de aula e/ou no LD e obrigam o professor a levá-las em consideração sob pena de cair na armadilha que Chambre Madeira (op. cit) chamou de *comunicação intercultural fictícia*, isto é, a interculturalidade de que o aluno se utiliza em sala de aula para se comunicar com o professor -nativo da cultura-alvo ou da cultura de partida- valendo-se das ferramentas que lhe foram fornecidas em sala de aula e da sua própria sagacidade.

No ensino de LNM, a comunicação intercultural, embora com pressupostos tão diferentes dos atuais que não a denominaram como

tal, tem que se produzir a avaliação certa ou errada do outro para haver aceitação de novas formas e conteúdos. Nas relações com representantes de outras culturas ou de outras línguas e culturas, apesar dos estereótipos, a maleabilidade comportamental de uma ou de ambas as partes também tem que se manifestar para que haja uma convivência que na maior parte das vezes se ergue sobre um patamar a que se chama de tolerância ou, melhor, de permissibilidade que conota menos etnocentrismo.

No ensino de LNM, a interculturalidade não tem como deixar de se apresentar, como colocamos no Capítulo 3, com uma certa parcela de “injustiça” porque a prioridade deve ser dada à cultura-alvo que é o foco do interesse do aprendiz, só que o professor e os aprendizes devem levar sempre em consideração as identidades presentes na interação do processo pedagógico para facilitar que ela flua e se possa conseguir assim, mais do que enunciação como vinha sendo priorizado até logo antes do nocional-funcionalismo, a discursividade que reflete a identidade lingüística de cada falante na interação do processo de ensino-aprendizagem.

Essa identidade lingüística, que implica língua, ideologia e cultura, sempre presente e reconhecida pelos participantes da interação lingüístico-comunicativa, é que legitima **o que** se diz, **como** e **em cima de que** valores para obter **que** resultados.

No caso da interação em situações não formalmente pedagógicas, a mídia desempenha o papel de facilitadora de informação cultural que pedagogicamente é dispensada e de corroboradora do insumo cultural que foi introduzido na sala de aula e no LD. A autenticidade nessa situação, que é de imersão, tem uma

alta potencialidade quanto à geração de discursividade. Com a exploração coerentemente autêntica (Widdowson, 1979) de insumo cultural criteriosamente selecionado, se encurta o percurso para a comunicação intercultural bem sucedida. Na sala de aula, a coerência com a autenticidade de um documento significa fazer uso dele explorando-o menos formalmente e mais no seu sentido de comunicação, de dizer para os outros.

Em situação de não-imersão, a mídia ganha terreno das situações formal e não formalmente pedagógicas e por isso os valores que ela veicula se tornam relevantes do ponto de vista cultural. É que a mídia, a veiculadora de cultura de massa, embora não o único, é o principal referencial dos aprendizes a respeito da língua usada autenticamente. A mídia possui também o mérito da geração imediata de motivação, fato este que se justifica teoricamente através de Krashen (1979) e sua teoria do Insumo. A mídia se refere ao imediato, ao dia-a-dia, àquilo que os aprendizes vivenciam normalmente e, não lhes sendo estranho, possibilita o desempenho comunicativo espontâneo quando esse insumo foi criteriosamente selecionado.

A seleção idônea, como foi salientado no Capítulo 3, é aquela que partindo da recorrência do insumo, trabalha com os que mais produtividade no sentido da compreensão oral e do desempenho lingüístico-comunicativo mostram num sentido retro e pró-ativo. Dada a amplidão qualitativa e numérica de temas e tópicos característicos do implícito compartilhado, o professor precisa se esforçar para não cair na armadilha da abrangência, isto é, para evitar ceder à vontade de

trabalhar com a maior quantidade possível de insumo cultural que minaria o processo normal de assimilação de conteúdos.

Quando usamos a denominação de tópicos, estamos recorrendo a esse vocábulo no sentido de Almeida Filho (1989) que o descreve como o *“assunto sobre o qual se fala e escreve”*, sendo que tema, segundo o mesmo autor, é *“um conjunto de tópicos correlacionados”*. Da boa escolha de insumos que incluam temas e tópicos relevantes (Widdowson, 1991), sempre vai depender a consecução da discursividade tão almejada pela abordagem comunicativa.

Almeida Filho (1997), ao caracterizar os papéis e as atitudes do professor, atribui a ele, entre outros, o de **facilitador**, **mediador**, **informador**, **selecionador** e **propiciador**. Recorremos a este autor porque consideramos estas qualificações bem adequadas para fazer referência ao papel do professor no trabalho pedagógico com a cultura. Algumas dessas atitudes e papéis precedem necessariamente o papel de explicitador, que é assim como o trabalho com o tipo de insumo a partir do qual estamos raciocinando exige que o desempenho do professor se caracterize.

Assumimos para o trabalho com insumo cultural em sala de aula estes papéis e atitudes propostos por Almeida Filho, já que consideramos que o professor é **facilitador** porque é ele que providencia o insumo cultural que julga utilitário no processo de “desestrangeirização” (Almeida Filho, 1993) e desempenho com a língua. A sua função de **mediador** a reconhecemos no fato de não ter como ser evitado que desempenhe o papel de elo entre a cultura-alvo e a cultura de partida entre as quais o aprendiz consegue a

competência intercultural. O professor é um elo porque levando o insumo cultural selecionado à dinâmica da sala de aula, após avaliar suas potencialidades como subsídio para o desempenho, propicia situações em que a interação que se produz na classe necessariamente o obriga a recorrer a elementos que o insumo cultural providencia para conseguir a maior adequação no esforço comunicativo. É aí onde vemos em função o desempenho intercultural. Assim, o professor se legitima como **selecionador e propiciador**.

O papel de **informador**, em se tratando do trabalho pedagógico com a cultura, deve se concretizar geralmente em casos extremos, emergenciais, dado que em primeiro lugar o objetivo que se persegue não é pura e simplesmente “informar”, mas sobretudo criar familiaridade para que o insumo cultural seja assimilado como instrumento no desempenho comunicativo. Em segundo lugar, a cultura segunda ou outra sempre facilita a compreensão por inferência. É que, ao ser veiculada, a cultura acompanha lateralmente o fluxo da língua. O primeiro contato que se faz com o insumo lingüístico -aqui o adjetivo deriva de linguagem- é através da língua. Ela sempre se mostra na superfície. Os elementos culturais, sempre subjacentes, só anunciam sua presença quando através da língua não se pode dar conta do significado.

O trabalho com a cultura tem pilares sólidos -o seu conceito, a língua que a veicula, o seu papel no processo pedagógico-, mas um terreno movediço. Esse terreno e sua instabilidade foi também nosso propósito que ficassem em evidência: posturas epistemológicas diferentes que propiciam abordar a cultura enquanto informação

turística, histórica, folclórica. É que existe consenso quanto ao fato de que a busca da produtividade para reduzir o caminho para a aprendizagem está entre as prioridades de todo professor e é nessa busca que se insere esta pesquisa.

Não queríamos terminar a dissertação sem abordar a feição política do tratamento à cultura no ensino de LNM. Partimos da premissa de que sem um posicionamento transparente a esse respeito fica faltando o tijolo de segurança do edifício teórico que vimos construindo.

No Capítulo 2 fazíamos referência a que a LA não escapava à regra no sentido de que nada fica fora da influência dos fatores econômicos e políticos que movimentam as relações sociais. Também nos referíamos às mudanças --desde as aparentemente cosméticas até as radicais-- que se produzem nas Ciências Humanas como não sendo mais do que acomodações em consequência de transformações políticas e econômicas. No caso que justifica nossa dissertação -a cultura e seu tratamento pedagógico-, essas colocações se refletem.

O processo globalizador neoliberal irradia influências em todas as direções. No ensino de LNM a potencialização da consideração da cultura --que como vimos, sempre tem participado do processo pedagógico-- tem movimentado muitos lingüistas aplicados e especialistas de outras áreas nessa direção. Todos eles são responsáveis pelo aumento significativo de trabalhos teóricos que sustentam a indivisibilidade do binômio língua-cultura. Barros Abbud (1998), por exemplo, confirma que

“subjacente à expectativa de que a aprendizagem de língua estrangeira resulte em comunicação intercultural e funcione como antídoto natural ao etnocentrismo, está a crença na existência de um elo intrínseco entre língua e cultura ao ponto de não se poder aprender ou ensinar uma sem a outra”(p.52).

Assumimos a colocação de Barros Abbud considerando, é claro, que no binômio língua-cultura, esta última é coadjuvante, é subsídio, porque o objetivo visado é ensinar a se comunicar interculturalmente numa dada língua. Lembremos a nossa asserção exposta ao longo desta pesquisa quanto a que o ensino comunicativo de LNM precisa do componente cultural enquanto o conhecimento cultural pode prescindir do da língua.

Kramersch (1993) sobre esse ponto expressa que

“a busca de pontos de contato entre culturas, que pode transformar fronteiras em pontes culturais, tem sido formulada de maneiras diferentes nos últimos trinta anos” (p. 223-224),

implicitamente ilustrando um momento do processo que Ianni (1992) assevera ter caracterizado a história da humanidade.

A cultura, junto com a língua, é um dos pilares da identidade do indivíduo como cidadão e da comunidade como formação social, não havendo identidade que se conceba sem a legitimação do contraste, da diferença do outro. Esse contraste, essa diferença,

esse ser que se legitima na consciência de não ser o outro confirma as identidades individual e coletiva.

O esforço no reconhecimento da alteridade, no “livre” fluxo de informação através da mídia, a bênção da existência da Internet para estes propósitos, o desenvolvimento da telefonia, a facilitação do contato entre povos, nações e regiões, quando analisado à luz da globalização e da unilateralidade que caracteriza a dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais não pode excluir as relações de poder que a globalização favorece e que paradoxalmente a seus postulados públicos potencializa.

Com um único vencedor na corrida para o hegemonismo que terminou com o fim da “guerra fria”, é evidente --e não pode ser de outra maneira-- que esse vencedor consiga consagrar a sua língua (como, aliás, há anos vem se processando) como franca, a sua cultura como padrão, a sua ideologia como a mais legítima e o seu discurso como referência de adequação. Tudo avalizado pelo seu sucesso econômico que é que move a alavanca da prosperidade de todo tipo.

Analisada assim, poderia caber o raciocínio de que a dita alteridade que condensa em si a cultura como comportamento, a ideologia como pensamento e o discurso como referencial de pertencimento a uma formação social dissimula a concretização do mais sutil dos hegemonismo até agora existentes, o que parcialmente é verdadeiro.

Por outro lado, o impulso que tem recebido a tendência integracionista entre os povos periféricos, entre os países emergentes, facilita o (re)conhecimento mútuo numa medida até há

pouco tempo inimaginável que tem favorecido a consolidação de identidades e o reconhecimento de proximidades culturais e ideológicas.

Já vão longe no tempo os nacionalismos desintegradores de identidades regionais que minavam o que de positivo tem o reconhecimento de que pertencemos a uma formação que vai além de nossos países.

O paradoxo da globalização é que mais do que afastar em beligerância por causa de hegemonismos, aproxima em harmonia quando estar atento é se saber culturalmente definido e por isso aberto aos outros. É assim, justificada pelo cenário acima, que compreendemos a cultura potencializada no trabalho pedagógico com as línguas não-maternas.

Iniciamos esta dissertação fazendo referência à aceleração das relações entre as nações que compõem a América Ibérica e ao papel que a língua portuguesa, enquanto idioma nacional do Brasil, é chamada a desempenhar no desenvolvimento da América Latina sobre bases integracionistas.

Essa nossa colocação quanto ao integracionismo encontra sua justificação no projeto globalizador em geral e nos seus reflexos na América Latina através de projetos regionais e sub-regionais o mais importante dos quais no, sentido desta pesquisa, é o Mercosul.

Deslocando-nos de novo para o foco desta pesquisa, as relações de poder que cremos potencializadas com a globalização imbuem de política as relações lingüísticas.

Assim como um hispano-falante que estuda português ou um lusofalante que estuda espanhol possibilita comparecer ao encontro

lingüístico-pedagógico com mais simpatia do que com receio, em se tratando principalmente do inglês, do francês em segundo lugar e do alemão em terceiro, a aproximação dessas línguas se produz quer de maneira euforicamente ingênua e simpática, quer de uma maneira mais atenta por causa das diferenças, quer não se importando com o que essa língua possa representar cultural, ideológica ou discursivamente, mas obrigado por necessidades acadêmicas, profissionais ou empregatícias em geral.

Somos de parecer que a maior parte das aproximações às línguas estrangeiras contemporaneamente são mais eufóricas do que disfóricas principalmente quando a direção é do sul para o norte.

Quis com estas colocações trazer uma contribuição que, embora inicial, já demonstra a relação língua-política no sentido de que ela não está ausente da dinâmica que a globalização tem imprimido às relações internacionais tentando provar que o ensino de LNM não é independente da sua época. Um tema tão transcendente no que tange às identidades como a cultura não poderia escapar a ser tratado com uma postura ideologicamente bem definida.

APÊNDICES

Apêndice 1

Transcrição*

P: Eu tenho uma propaganda aqui que eu queria que vocês, eh (..) tentassem entender essa propaganda, né? Diz assim, uma propaganda da FIAT:

Olha aí, freguesia! Se você ainda não comprou seu FIAT zero ou seminovo, não seja (..) o quê?

A: Abobrinha.

P: ***“Não seja laranja!”***

AA: Abobrinha!

P: ***“Não seja laranja”, tá? “Continua nesse fim de semana o feirão do automóvel. É mais uma chance pra você comprar carro barato pra (..)”***

A: Pera.

P: Pera, não: chuchu. ***“Comprar carro barato pra chuchu. Sem entrada e com até dúzias de meses para pagar um pouquinho”*** Tá bom? Vamos ver se vocês conseguem entender. ***“Mais uma chance pra você comprar carro barato pra chuchu. Sem entrada e com até dúzias de meses pra pagar: quarenta e duas vezes, além da garantia da maior concessionária FIAT da região. Se***

* Convenções para a transcrição

P	Professor
A	Aluno não-identificado
AA	Vários ou todos os alunos ao mesmo tempo
AXXX	Nome próprio
(..)	Pausa longa
(())	Comentários do analista

alguém lhe disser que existe um lugar melhor que a Tempo” -é o nome da concessionária, né?-, “pra comprar seu carro zero ou seminovo, tá falando (..)”

AA: Abobrinha.

P: “Tá falando abobrinha.” Então, o que é que vocês entendem por isso?

AA: ((ininteligível))

P: Uma porção de expressões aí bem populares, expressões de gíria (..), não é? Que é que ele está dizendo quando ele diz” **“Você ainda não comprou seu FIAT zero ou seminovo, não seja laranja!”**

A: ((ininteligível))

P: Eh?

A: ((Ininteligível))

P: Não seja ((..))

A: Laranja.

P: É evidente que aqui “laranja” não está no sentido literal. É claro que não. É uma expressão aqui de gíria. Que significaria isso?

A: Não seja bobo.

P: É, exatamente: não seja bobo, não seja idiota, seja esperto, ne? Nesse sentido (..) Vai logo comprar o seu FIAT. Se você ainda não comprou, não perca tempo, não seja bobo, né? Nesse sentido, tá? Depois, **“Continua nesse fim de semana o feirão do automóvel. É mais uma chance pra você comprar carro barato pra chuchu.”** Que significa isso?

A: Muito barato.

P: Quem falou aí?

A: Muito barato.

P: Muito barato.

A: Não é comparado com o preço do chuchu?

P: Não, não. Muito barato mesmo. Barátíssimo, né? Muito barato. Qual seria uma outra expressão que a gente usa e que é bem popular? Em vez de chuchu, qual é outra expressão que a gente poderia dizer?

A: Pra caramba.

P: Pra caramba, tá bom, pra caramba. Outra ainda.

A: ((ininteligível))

P: O quê? Pode falar.

A: Carro barato mesmo pra chuchu. Queremos saber o que é chuchu.

P: Chuchu? Ah, bom. Chuchu, atenção, chuchu é esse legume aqui. É um legume. Chuchu é um legume, tá? Gente, qual é outra expressão que a gente diz?? Ele disse "pra caramba", tá bom. "Pra chuchu", que mais? Outra expressão que vocês tenham. "Pra burro". Barato pra burro. Nunca ouviram isso?

A: Não.

P: Isso é barato pra burro".

A: Purro?

P: Pra burro.

A: Ah, pra burro.

P: É evidente que é uma expressão. "Barato pra burro, barato pra chuchu (...) ***Sem entrada e com até dúzias de meses pra pagar.***"

Vários meses, né?, quarenta e dois. ***“Além da garantia da maior concessionária FIAT da região. Se alguém lhe disser que existe um lugar melhor que a Tempo pra comprar seu carro zero ou seminovo, está falando (..)”*** Isso aqui é outro legume, né? Abobrinha. O que quer dizer “falar abobrinha”?

A: Mentira.

P: Não, não é mentira. “Tá falando (..)”

A: Bobagem.

P: Bobagem, tá falando bobagem, tá falando besteira. (..) Então vocês vejam que eles usaram aqui expressões bem populares, expressões de gíria, né, para chamar a atenção e fazer a propaganda da feira de automóveis. Eu achei uma propaganda bastante (..) criativa, né?

Apêndice 2

Transcrição

P: ((Lendo)) **“Os romeiros do interior viajam longas distâncias nos paus-de-arara arriscando a vida.”** O que será que é pau-de-arara? (..) Isso, isso AXXX. Pau-de-arara. A arara segura num pau, não é? ((Mostrando uma gravura)) Isto é uma arara, um pássaro, segurando com os pés no pau. Olha pra essa foto (..) **“Romeiros do interior viajam longas distâncias nos paus-de-arar arriscando a vida.”** Por que será que chama pau-de-arara uma coisa dessas?

A: Porque segura.

P: Porque você segura. Você não viaja sentado, confortavelmente num ônibus ou num avião, não. Você viaja longas distâncias, todo o mundo junto segurado no cabo. (..) Se cai, se machuca. Pau-de-arara, gente, é o nome dado ao caminhão, ao transporte que traz migrantes, que leva migrantes (..) pros centros urbanos ou pra outras fazendas pra trabalhar, tá?

Pára-choque de caminhão

20 te ver!
100 você não dá!
Vô 70 me entender.

O AMOR É UM NEGÓCIO QUE NÃO PERMITE SOCIOS

A preguiça anda tão devagar que a miséria alcança.

O rico falece o pobre desaparece.

Vida de casado:
Fim de infância,
Começo de criança.

Ando vazio, mas não carrego de graça.

Não tenho tudo o que amo, mas amo tudo o que tenho.

Pobre quando come frango, um dos dois tá doente.

NÃO HA FELICIDADE HA DIAS FELIZES

Feliz era Adão:
Não tinha sogra nem caminhão.

NÃO SOU REI MAS GOSTO DE COROR

Se pinga fosse fortificante brasileiro era gigante.

Champanha de pobre é Sonrisal

Mulher velha é como ventania: dá pra quebrar o galho.

Cena baiana



Osromeiros do interior viajam longas distâncias nos paus-de-arara arriscando a vida

Romeiros sem medo de perder a vida

Os paus-de-arara continuam transitando, normalmente, pelas rodovias baianas, lotados de fiéis em romaria, já esquecidos da tragédia ocorrida com o caminhão que despencou de uma ponte perto de Cachoeira, há poucos dias. Apesar da proibição do Contran, os caminhões — verdadeiras arapucas — circulam livremente sob o olhar complacente da Polícia Rodoviária Federal. Constatou-se que o motorista do caminhão acidentado em Cachoeira conseguiu burlar a Polícia Rodoviária Federal, tomando atalhos e que o veículo estava com defeitos mecânicos, sendo atribuídas a estes dois fatores as principais causas da tragédia. Comprovou-se, entretanto, que o "ardil" dos motoristas para fugir à fiscalização não pode ser apontado como motivo para a continuidade da infração. Muitos paus-de-arara passam pelos postos móveis da Polícia Rodoviária Federal e, depois de rápida conversa, prosseguem seu caminho.

Apêndice 3

'Gestos', do norte-americano Roger Axtell, ensina os diferentes significados de um mesmo gesto em vários países

Editoria de Arte/Folha Imagem

Editoria de Arte/Folha Imagem

MAURICIO STYCKER

Da Reportagem Local

DIFERENTES SIGNIFICADOS DE UM MESMO GESTO

 <p>Gravar o dedo indicador com o polegar e o anelar</p> <p>EUA, Brasil - Indica que alguém é doido Argentina - Tem alguém querendo falar com você no telefone Alemanha - Usa-se no trânsito para ofender alguém que dirige mal</p>	 <p>O sinal de OK (palmada para cima, indicador e anelar em forma de círculo)</p> <p>EUA - Significa que algo está ótimo, está certo, é legal Brasil, Rússia, Turquia - Gesto obscuro ("Vá tomar...") França - Zero, sem valor Japão - Dinheiro, moeda Turquia - Significa homossexualidade</p>
 <p>O polegar para cima</p> <p>Pilotos de avião - Está tudo bem EUA, Europa - Usa-se para pedir carona Nigéria, Austrália - Gesto obscuro ("Vá tomar...") Japão - indica o número cinco Alemanha - indica o número um Turquia - convite para um encontro homossexual</p>	 <p>Chifre (indicador e dedo mínimo esticados e os demais dobrados)</p> <p>Texas (EUA) - Gesto de apoio a um time de futebol americano Itália - Indica que um homem está sendo traído pela mulher Venezuela - Sinal de boa sorte</p>
 <p>Balançar a cabeça de um lado para o outro</p> <p>Maior parte do Ocidente - Significa não Grécia, Bulgária, Turquia, Irã - Sim</p>	 <p>Apertar o lóbulo da orelha</p> <p>Brasil - Expressão de apreciação, indica que a comida estava boa Itália - Significa que outra pessoa é homossexual Índia - É sinal de desculpa quando se comete um erro</p>
 <p>Arranhar o queixo (passar as unhas de cima para baixo)</p> <p>Brasil, Portugal - Quer dizer: "Não sei" França e nordeste da Itália - "Suma! Você está me aborrecendo" Sudeste da Itália - "Não há nada" ou "Não posso"</p>	 <p>A fígua</p> <p>Brasil - Sinônimo de boa sorte Grécia, Turquia - Um insulto ("Vá se...") Holanda, Tunísia - Um gesto com conotação fállica Croácia - Significa uma negativa, "nada"</p>

Um gesto aparentemente simpático, como levantar o polegar querendo dizer que está tudo bem, pode ter consequências desastrosas.

O recém-lançado "Gestos", do norte-americano Roger Axtell, compila seis diferentes significados para esse mesmo gesto.

Em países tão distantes e diferentes quanto Nigéria e Austrália, o polegar levantado é um insulto pesado, algo como o nosso popular "vá tomar no...".

Levantado, mas levemente inclinado para a direita, o polegar também serve para pedir carona. Como outros gestos, esse nasceu nos Estados Unidos e foi exportado para quase todo o planeta por Hollywood, ensina o autor do livro.

Mas cuidado: na Turquia, o mesmo gesto pode significar um convite para um encontro gay.

Foi por não saberem disso, escreve Axtell, que três estudantes norte-americanos foram molestados sexualmente quando pediam carona numa estrada entre Istambul e Ancara.

Na Alemanha, o polegar indica o número um, enquanto no Japão ele é sinônimo do número cinco.

Em uma recente visita à terra de seus antepassados japoneses, a cabeleireira paulista Lira Onoda, 27, descobriu que o polegar para cima pode ter ainda um sétimo significado.

"Me falaram que se uma menina levanta o polegar para um cara solteiro, ela está perguntando se ele tem namorada. Se você não sabe disso, é um perigo. Você levanta o polegar querendo dizer 'tá tudo jóia' e o sujeito começa a pensar que você está querendo sair com ele."

O músico Alberto Marsicano descobriu na Índia um oitavo significado para o gesto do polegar levantado. Em uma de suas idas a Calcutá, Marsicano levou uma dezena de camisetas da seleção brasileira de futebol para trocar por seda.

Um comerciante se interessou pelo negócio, mas a coisa quase foi por água abaixo quando Marsicano levantou o polegar.

"Ele fechou a cara, achando que eu tinha desistido do negócio", relata o músico.

"Manual de sobrevivência para enfrentar a globalização", como diz o seu subtítulo, "Gestos" traz um resumo da experiência pessoal de Axtell, que foi vice-presidente da Parker (fabricante de canetas) e passou mais de 28 anos viajando pelo mundo.

Em suas passagens pelo Brasil, Axtell não teve dificuldades para perceber que os brasileiros gostam de se tocar muito mais que os europeus ou os norte-americanos.

O autor se surpreendeu ao notar que o gesto da figa é sinal de boa sorte no Brasil. Ele conhecia apenas os sentidos fálico e ofensivo do gesto, usado em países como Grécia e Holanda.

Fugindo do tema de seu livro, não resistiu e observou que dirigir um carro no Brasil é uma "experiência rara — e muito arriscada".

Como tantos estrangeiros, ele também não demorou a descobrir que o famoso gesto de OK (o polegar e o indicador unidos, formando um círculo) aqui significa um palavrão.

Justamente por isso, o norueguês Jan Fjeld, 35 anos, há 11 no Brasil, foi motivo de piada em sua primeira semana no país.

"Só sabia falar 'obrigado', 'tudo bem' e 'é isso aí'. Fui almoçar na casa de uma amiga e, quando vi a comida que a mãe dela estava preparando, fiz o gesto de OK. Todo mundo riu de mim."

Como Axtell, Fjeld também se surpreendeu com a extrema facilidade que os brasileiros têm para se tocar, dar tapinhas nas costas e se cumprimentar quando se encontram.

"Achava que todo mundo gostava de mim. Na Noruega só se beija uma vez por ano, no dia do aniversário", diz.

Livro: "Gestos"
 Autor: Roger E. Axtell
 Editora: Campus (021/221-5340 ou 011/259-9944)
 Preço: R\$ 29,60 (258 págs.)

COMO NÃO COMETER GADES NO EXTERIOR

<p>Alemanha</p> <ul style="list-style-type: none"> Apertar mãos com a outra mão no bolso é considerado falta de educação Evite cortar batatas ou panquecas com a faca, pois sugere que estejam duros. Use o garfo 	<p>Holanda</p> <ul style="list-style-type: none"> Chupar o polegar sinaliza que alguém está mentindo ou inventando uma história Agarrar uma mosca imaginária na frente do rosto indica que uma outra pessoa é louca
<p>Austria</p> <p>Cofiar uma barba imaginária significa que o comentário de alguém é velho e batido</p>	<p>Libano</p> <p>Lamber o dedo mínimo e depois passá-lo pela sobrancelha é sinal de que alguém é homossexual</p>
<p>China</p> <p>Usa-se toda a mão, em vez de um único dedo, para apontar</p>	<p>Noruega</p> <p>Se quiser desejar boa sorte a um pescador, cuspa para ele</p>
<p>Colômbia</p> <p>Bater na parte de baixo do cotovelo com os dedos da outra mão sugere que alguém é sovina</p>	<p>Peru</p> <p>Bater com o indicador no meio da testa significa que a outra pessoa é burra</p>
<p>Coreia do Sul</p> <p>Não abra um presente assim que o receber, mas somente mais tarde, quando estiver sozinho</p>	<p>Polônia</p> <p>Se alguém bater de leve com o dedo no pescoço, significa que está convidando seu interlocutor para beber</p>
<p>França</p> <p>Formar um círculo com o polegar e indicador, colocá-lo sobre o nariz e depois torcê-lo significa que "alguém está bêbado"</p>	<p>Túrcia</p> <p>É considerado falta de educação cruzar os braços sobre o peito enquanto se conversa com alguém</p>
<p>Índia</p> <p>Assobiar em público é considerado falta de educação</p>	<p>Zaire</p> <p>Se o seu anfitrião comer com os dedos, faça o mesmo, mas use apenas a mão direita</p>
<p>Israel</p> <p>Apontar para as costas da palma de uma mão com o indicador significa que "vai</p>	<p>nascer grama na minha mão" antes que ocorra o que o interlocutor está prometendo</p>

Fonte: "Gestos", de Roger E. Axtell

• **INTERNET** - Também na rede Internet, que conecta mais de 30 milhões de computadores, há desentendimentos "gestuais". As confusões que pessoas de países, culturas, religiões etc. diferentes discutindo na rede geraram um código de comportamento, a chamada "netiqueta", além de uma coleção de "gestos" eletrônicos, como o ":-)" (inclina a cabeça para a esquerda), que significa riso.

• **SINAIS** - Os sinais que ajudam a comunicação pela Internet são os "smileys" (sorrisos) ou "emojicons" (emotion + icon, ou seja, emoção + ícone). Estes símbolos desenhados com caracteres gráficos devem ser lidos inclinados a cabeça para a esquerda. Embora existam coleções enormes de emoji, o mais usado é o "sorriso". Esse recurso aparentemente infantil livra muitas mensagens de mal-entendidos.

Apêndice 4

Texto: “Sem Palavras”

I) Encontre as expressões abaixo no texto e veja se você consegue descobrir seus significados.

consequências desastrosas:

a coisa quase foi por água abaixo:.....

ele fechou a cara:

cometer gafes:

II) Responda ou complete:

1) O que significa, no Brasil, um polegar levantado horizontalmente? E na Austrália ou Nigéria? E no Japão? E no seu país?

2) Na Turquia, o mesmo gesto que, no Brasil, normalmente significa “pedir carona” quer dizer

.....

3) “Fazer figa”, no Brasil, significa “desejar boa sorte a alguém”. O que este gesto significa na Turquia? E se eu quiser “desejar boa sorte” na Venezuela, como devo proceder?

4) Se você estiver na Grécia, na Bulgária, na Turquia ou no Irã e quiser aceitar, não verbalmente, um convite, ou uma oferta, você deve

5) *Um brasileiro, quando vê alguém fazendo um movimento apertando o lóbulo da orelha imediatamente vai entender a mensagem: “Que comida deliciosa!”*. Como um italiano interpretaria o mesmo gesto? E um indiano?

6) Qual é o subtítulo do livro de Roger Axtell? O que você tem a dizer sobre ele?

Apêndice 5

ELES FORAM A CARA DO ANO

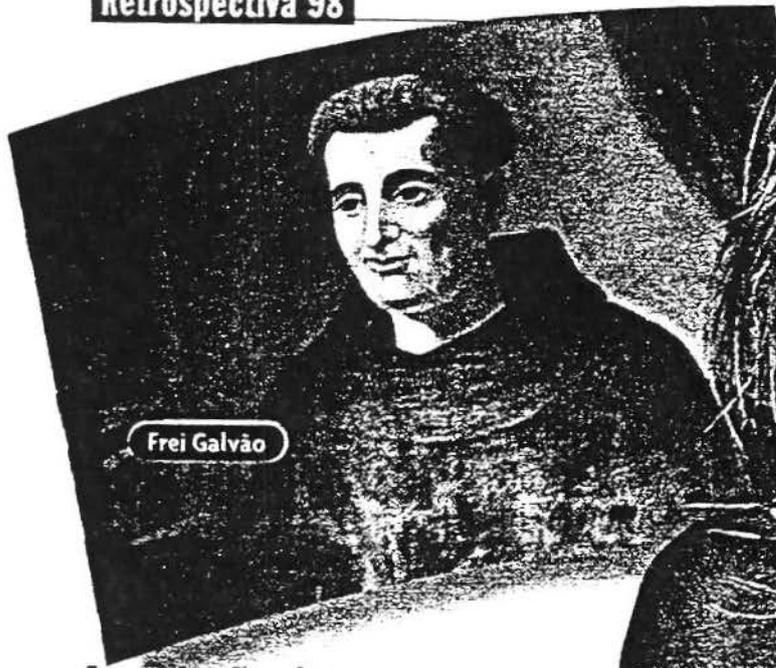
Os cinquenta rostos que aparecem nas próximas páginas são de brasileiros que ajudaram a desenhar a imagem pela qual o ano de 1998 será lembrado. Alguns vieram para ficar e, provavelmente, estarão em listas semelhantes que se organizem no futuro. Outros emergiram do anonimato e não demorarão a cair no esquecimento. Há, ainda, os que surgem na lista por ter vivido nestes últimos meses o ocaso de suas carreiras. Não existe, portanto, um critério que uniformize a escolha dos personagens, com exceção do fato de serem todos brasileiros. A única condição é a de terem protagonizado algo notável durante o ano que passou — para o bem ou para o mal.

Elaborada pelos jornalistas de VEJA, a lista foi tema de uma série de discussões na redação da revista. Todas as editoriais contribuíram com a indicação de pessoas para compor a lista e argumentaram em defesa de seus candidatos. Nomes que passaram pelas primeiras etapas de seleção foram substituídos na reta final. Outras indicações foram tão inquestionáveis que sua simples menção era suficiente para assegurar um lugar entre os cinquenta. Algumas injustiças certamente foram cometidas, mas não se pretendeu fazer a relação definitiva nem completa dos melhores do ano. Ainda assim, o resultado final se revelou uma amostra abrangente do que foi o ano na política, na economia, nos negócios, na sociedade e nas artes.

Por não se tratar de um ranking, a disposição dos personagens pelas páginas não obedece a critérios competitivos. As informações que ajudaram a traçar o perfil de cada um dos cinquenta brasileiros escolhidos foram obtidas por duas dezenas de jornalistas de VEJA em sete capitais. Além de explicar a razão da escolha, o texto apresenta as opiniões que procuram sintetizar a imagem pública dos rostos de 1998 e detalhes de suas vidas que não apareceram nas reportagens já feitas sobre eles.







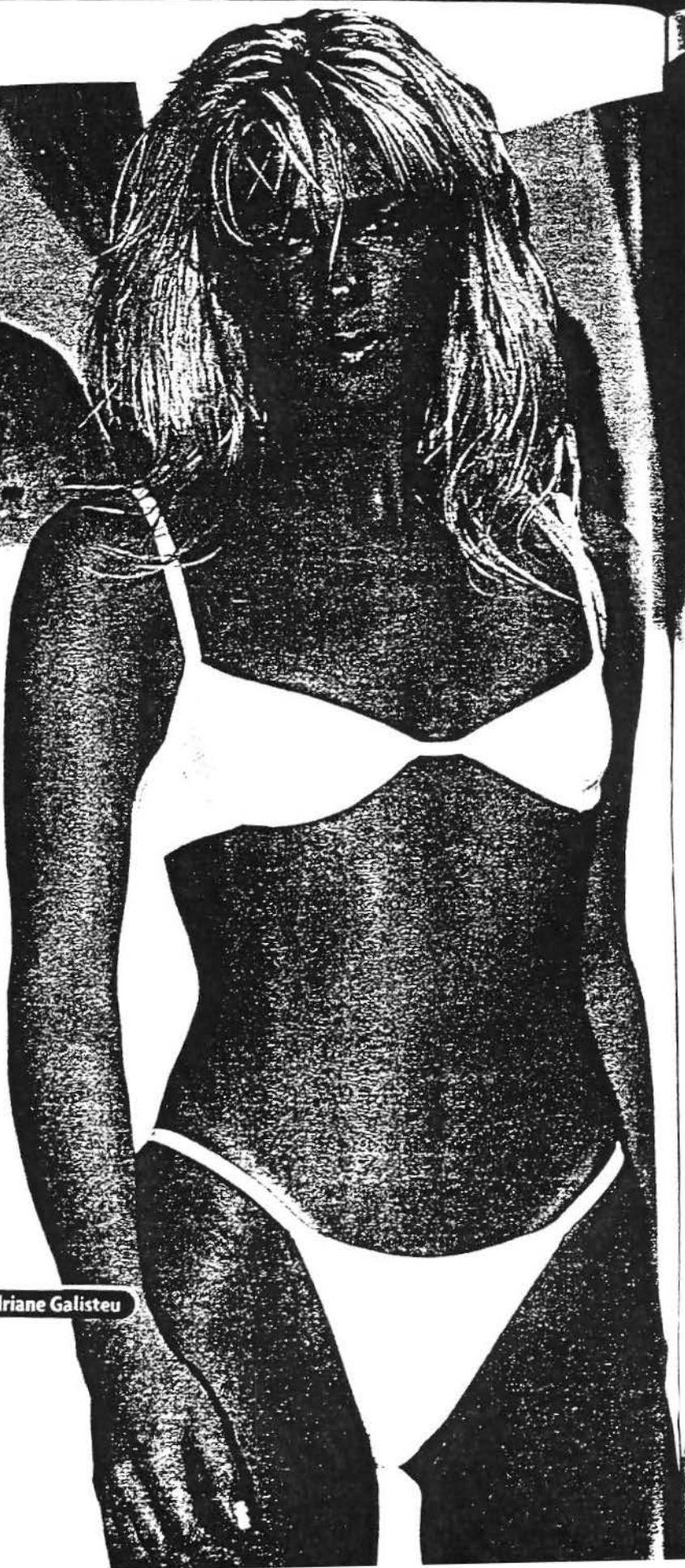
Frei Galvão

A explosão da loiraça

Do ex-namorado Ayrton Senna, o homem que a tirou do anonimato cinco anos atrás, a modelo Adriane Galisteu, 25 anos, ganhou um Fiat Uno, cor prata, que conserva até hoje. Do marido, o publicitário Roberto Justus, com quem se casou no início deste mês, ganhou uma perua Mercedes-Benz. A diferença entre os presentes revela o salto que Adriane deu depois da morte de Senna e a habilidade que ela teve para construir uma carreira que a cada dia a distancia mais da imagem de viúva do piloto. Seu patrimônio, hoje, é estimado em 3 milhões de reais. Com a agenda carregada e a disposição de continuar mostrando o corpo malhado em revistas e anúncios, ela quer mais. Além de prosseguir com as campanhas publicitárias, pretende lançar em 1999 mais quinze produtos com sua marca. Atualmente, seu nome aparece na embalagem de uma sopa desidratada para dieta e numa linha de jóias.

O que dizem dela: "Não sei o que pode interessar ao país a esta altura falar de Adriane Galisteu" (Viviane Senna, psicóloga, irmã de Ayrton, que no passado já disse que Adriane não deveria buscar autopromoção à custa da imagem do ex-namorado e hoje nem gosta de falar dela). "As pessoas costumam menosprezar a história dela. É uma batalhadora" (Júlio Lopes, empresário carioca de 39 anos, ex-namorado de Adriane).

Adriane Galisteu





Casseta & Planeta



Francisco de Assis Pereira

Você não vai acreditar, mas Adriane, que hoje tem um programa na MTV e outro numa emissora de rádio de São Paulo, demorou a falar. Só balbuciou as primeiras palavras aos 3 anos de idade, quando a maioria das crianças já articula frases inteiras. "Tentei todo tipo de simpatia, mas não adiantou", diz a mãe, Emma Galisteu.

A boa vida dos cassetas

 Quem não gostaria de ganhar a vida falando besteira para milhões de brasileiros ouvirem e rolarem de rir? Pois é, nem o pessoal do **Casseta & Planeta** acreditava que o sucesso viria desse jeito. Com um horário semanal na TV, estiveram durante o ano entre os cinco programas de maior audiência entre todas as emissoras. Lançaram um livro, *As Melhores Piadas do Planeta... e da Casseta Também! 2*, que está na lista dos mais vendidos.

O que dizem deles: "São engraçados. Tão eschachados quanto eu. O segredo do bom humorista é fazer o público rir antes mesmo de pensar. Eles são bons nisso" (Tom Cavalcante).

Você não vai acreditar: Alguns dos integrantes do Casseta & Planeta se conheceram ainda quando crianças no tempo em que frequentavam a Kinderland, colônia de férias mantida por uma entidade filantrópica judaica no Rio de Janeiro. Ficaram famosos por contar piadas como jogadores de futebol e por jogar futebol como humoristas. A única exceção era Claudio Besserman, o Busunda, craque nos dois esportes.

FOTOS: PAULO GIBI/SYGMA; ARRIEL/AGF; DEZEN/ARA PARA EPIVA

O super-homem é humano



Se fosse político em vez de jogador de futebol, **Ronaldinho** faria mais sucesso

do que faz. Embora viva uma fase de vacas magras, tendo marcado apenas quatro gols nos últimos cinco meses, ele continua um artilheiro implacável na boca da urna. Depois de ser eleito o melhor jogador da Copa do Mundo, Ronaldinho recebeu, em dezembro, a notícia de sua indicação como um dos três finalistas no concurso de atleta do ano promovido pela Fifa. É a terceira vez consecutiva que ele está entre os mais votados pelos técnicos convocados a emitir sua opinião. Um recorde. Na Copa, sua jogada mais espetacular foi a convulsão sofrida horas antes da final contra a França. Embora nunca tenha vencido um único campeonato na-



José Genoíno

cional em toda a carreira, mesmo tendo atuado em quatro países diferentes, ele vem ganhando todas as eleições. **O que dizem dele:** "Ronaldinho é um fora-de-série, um jogador fenomenal, acostumado a decisões importantes. Mas de uma hora para outra todos nós descobrimos que ele é um ser humano" (Carlos Alberto Parreira, ex-técnico da seleção).

Você não vai acreditar, mas pouco antes de sair do Rio de Janeiro para o Cruzeiro de Belo Horizonte Ronaldinho botou na cabeça que queria aprender a sambar. Foi receber aulas no Salgueiro. Desistiu. Dançava melhor com a bola nos pés.



Ronaldinho



Pasquale Cipro Neto



Dom Paulo Evaristo Arns

O que dizem dele: "Ele tem um papel didático importante, mas não se pode asfixiar a língua, colocar nela um espartilho" (Né-lida Piñon, escritora, membro da Academia Brasileira de Letras).

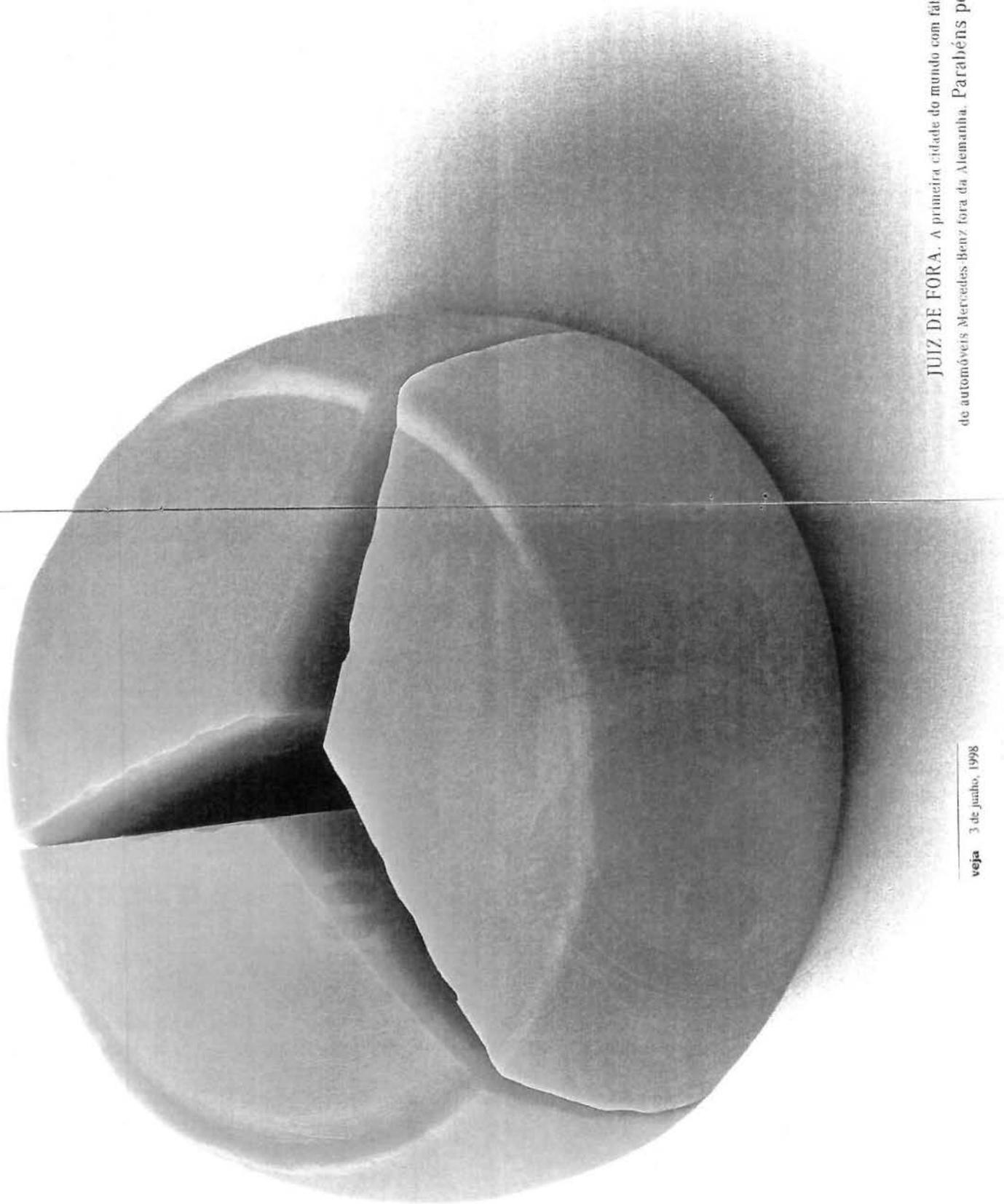
Você não vai acreditar, mas a primeira língua do homem que ensina português em rede nacional foi o italiano. Filho de imigrantes vindos da Itália, Cipro Neto começou a falar português depois de fluente no idioma paterno.

O homem que colocou a gramática no ar



O professor **Pasquale Cipro Neto**, 43 anos, ficou famoso e ganhou dinheiro em 1998 apontando os erros gramaticais dos outros. A impertinência, que em qualquer rodinha faria dele um chato, transformou-o num astro da TV. Público não lhe falta. Faz mais de 100 palestras por ano, assina colunas em dez jornais, apresenta um programa de televisão, é a estrela de um comercial e dá consultoria em redações. Com a conta bancária reforçada, dir-se-ia que seus problemas já não são os mesmos que o afligiam nos vinte anos em que deu aula num cursinho pré-vestibular nem os que atormentam seus antigos companheiros de profissão. Quando sai à rua hoje é solicitado para dar autógrafa e esclarecer dúvidas de colocação pronominal.

Apêndice 6



JUIZ DE FORA. A primeira cidade do mundo com fábrica
de automóveis Mercedes-Benz fora da Alemanha. Parabéns pelos 148 anos.



Mercedes

Apêndice 7

GREVE GERAL

4 motivos para participar:

720 horas de Internet grátis.*

Acesso rápido à Internet.

Deixe o outro provedor lonco da vida.

Acesso sem limite de horas.

Companheiros e companheiras internautas, aproveitem a greve de acesso à Internet do dia 13 para conquistar seu lugar ao SOL com esta **PROMOÇÃO do SBT ON LINE:**
Ligue 0800.123.800 das 0:00 h às 23:59 h do dia 13 e ganhe **720 horas de Internet.***



clube sol

* 720 horas de Internet ou 30 dias corridos (o que ocorrer primeiro). Promoção válida das 0:00 h às 23:59 h do dia 13/01/1999 para cadastramentos feitos com cartão de crédito. Taxa de inscrição de apenas R\$ 0,01. Após os 30 dias corridos, o usuário se tornará assinante do SOL por pelo menos os dois meses consecutivos, pagando só R\$35,00 por mês por acesso ilimitado, com direito a uma caixa postal.

Ligue já
0800.123.800
www.sol.com.br



Apêndice 8

CAMPINAS, SEXTA-FEIRA, 1º DE JANEIRO DE 1999



Preparativos para a queima de fogos na praia de Copacabana: tradição festejada pelos cariocas

Copacabana festejou desde cedo

Os preparativos para a queima de fogos na Praia de Copacabana começaram cedo no Rio. Bem antes do anoitecer, as ruas de acesso ao bairro já estavam tamente congestionadas para percorrer os cerca de dois quilômetros que separam o Túnel Novo, na zona sul, do Posto 4, na zona norte, do Posto 4, na zona norte.

Para fugir dos engarrafamentos e do tumulto, muitas pessoas optaram por deposi-

tar suas oferendas nas águas poluídas das praias de Botafogo e Flamengo, na margem da Baía de Guanabara. A mãe-de-santo Iara, do centro espírita Abaçá de Xangô saiu do subúrbio do Riachuelo, na zona norte, às 9h e, acompanhada de seis filhos de santo, fez o seu despacho em Botafogo.

"A hora de fazer a obrigação não importa, contanto que seja no dia 31", comentou, arremando no barquinho de madeira uma garrafa do espumante Cidra, perfumes, flores e espelhos para Iemanjá,

além da canjica para Oxalá, orixá que também vai reger, segundo a crença umbandista, o ano de 1999.

A Polícia Militar destacou 1,4 mil homens para o patrulhamento em Copacabana. Na praia, o tráfego foi interdito na pista junto à orla a partir das 10h, tumultuando o trânsito no bairro. A recém-inaugurada estação do Metrô da Praça Cardeal Arcoverde teve movimento intenso o dia inteiro. A estação e as ruas de acesso foram patrulhadas também pela Polícia Monta-

da.

Turistas brasileiros e estrangeiros, com máquinas fotográficas e filmadoras, circulavam pelas ruas cheias, à espera do grande espetáculo noturno, com a queima de 7.130 fogos de artifício, espalhados por dez pontos da Praia de Copacabana. Para o show, com duração de uma hora e patrocínio da Associação Brasileira da Indústria Hoteleira e da cervejaria Antártica, estavam sendo aguardadas 2,5 milhões de pessoas.

Apêndice 9

Aumenta procura por flores para simpatias no Réveillon

CAROLINA CARDOSO

Vai começar a contagem regressiva para o Ano Novo e é chegada a hora de fazer os mais diversos tipos de pedidos para entrar no último ano da década com o pé direito. Entre milhares de simpatias para conseguir um ano cheio de saúde, paz, amor e dinheiro, a oferta de flores para emanjar continua atraindo pessoas de todos os lugares do país.

Mas para aqueles que não poderão estar na praia para oferecer flores e outros presentes à rainha do mar, um avião de pedidos podem ser realizados mesmo quando feitos longe do litoral. "Basta arranjar um belo vaso com água e colocar cada flor mentalizando um desejo na hora em que soar a meia-noite", explica oidente Ângelo Vinn.

Segundo ele, para se ter paz durante todo o ano novo, são necessárias sete flores brancas. De acordo com o vilente, aqueles que não abrem mão de ter um último ano na vila afetiva devem apostar mesmo nas flores vermelhas. Agora, se o desejo é de muito dinheiro no bolso, Vinn recomenda sete buquês de flores amarelas.

De olho neste antigo ritual que entra ano e sai ano, está presente na maioria das festas de Réveillon, as floriculturas de Campinas se preparam para o aumento da procura por cores amarelas e brancas. Nesta época do ano, a procura é muito grande pelas flores brancas, apesar de as amare-



CARLOS BASSAN

Marcos Wolmer, de Holambra: procura muito maior nesta época

las também terem um aumento bem significativo", comenta Isabel Cristina Fantinati Brandão, proprietária da Floricultura Isabel, localizada na Rua Olavo Bilac, no Cambuí.

Isabel conta que todas as variedades de flores brancas são vendidas no mês de dezembro, desde as tradicionais rosas até as consi-

deradas "nobres" como angélicas, lírios e lisiantus. "E não são apenas os buquês que têm saída. Os arranjos usados para decorar as casas

na passagem do ano também têm uma boa procura", comenta a proprietária da floricultura.

AUMENTO

O arranjo com uma dúzia e meia de rosas brancas ou amarelas para decorar a última ceia do ano custa R\$ 25,00 na Floricultura Isabel. O de li-

siantus é um pouco mais caro: R\$ 30,00.

A proprietária da floricultura Camp Flores, Ana Lúcia Erbolato, estima que 100 dúzias de rosas nas cores brancas e amarelas sejam vendidas até quinta-feira, o último dia do ano. "O número de pedidos por flores dessas duas cores aumenta cerca de 30% em dezembro, principalmente no final do mês", conta Ana Lúcia.

"Mesmo não estando na praia, os campineiros que ficam na cidade fazem questão de ter flores brancas ou amarelas na noite do dia 31", comenta. Na Camp Flores, a dúzia das rosas sai por R\$ 15,00.

A cor amarela é a aposta do dono da floricultura Tilli Flores, Amadeu Tilli. "Eu percebi até nas vitrines das lojas que a cor que predomina neste final de ano é mesmo amarelo, por isso substituí o branco tradicional", comenta. Entre as flores mais procuradas na loja de Tilli estão os tangos, a rosas e o lírio branco.

► **Floriculturas comemoram aumento do faturamento graças a rituais que podem ser feitos mesmo longe do litoral**

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J.C.P.: El enfoque comunicativo: promesa o renovación en la década del 80 **Pensamiento, lengua y acción**. Actas del VII SONAPLES. Santiago. Universidad de Santiago de Chile, 1990.

_____ (et alii). **Trabalhos em Lingüística Aplicada**

nº 7, Campinas, SP: UNICAMP, IEL, 1991.

_____ **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, S.P., Pontes Editores, 1993.

_____ Iniciativas na formação contínua de professores de Português-língua estrangeira no exterior. In **C.E.B. Notícias**, outubro de 1994. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, D.F., 1994.

_____ **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** In Almeida Filho, JCP (Org.) **Português ara Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____ e Lombello, Leonor C. (Orgs.) **O Ensino de português para Estrangeiros**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

APPADURAI, ARJUN. *Global ethnoscapas: notes and queries for a transnational anthropology*. In: R.G. Fox (org.), **Recapturing Anthropology**. Santa Fe: School os American Research Press, 1991.

- BARNA, LARAY M. *Stumbling blocks in Intercultural Communication*. In **Intercultural Communication. A Reader**. Samovar, L. E Porter, R. (eds.), 7^a ed. International Thomson Publishing, Califórnia, 1994.
- BARROS ABBUD, SÍLVIA DE. *Cultura, culturas e ensino de línguas estrangeiras*. In **Revista Interfaces**. Ano IV, n° 5. Outubro de 1998. Rio de Janeiro, Niterói, 1998.
- BARTHES, ROLAND. *Écrivains, intellectuels, professeurs*, in **Tel Quel** n° 47, outono 1971.
- BERTOLETTI, MARIA CECILIA. *Nous, Vous, Ils... Stéréotypes Identitaires et Compétence Interculturelle*. In **Le Français dans le Monde**, n° 291, agosto-setembro. Paris, Hachette, 1997.
- BESSE, H., GALISSON, R.: **Polémique en didactique du renouveau en question**. Paris, CLE International, 1980.
- _____ *Eduquer la Perception Interculturelle*. In **Le Français dans le Monde**, n°188, Paris, Hachette/Larousse, 1984
- BLOOMFIELD; LEONARD. **Language**. Londres: George Allen & Univ. [1^a ed. 1933]
- BOSI, ALFREDO (org.) **A Cultura Brasileira**. 2^a ed. São Paulo, Ática, 1992.
- BREEN, M., CANDLIN, C. *The essentials of a communicative Curriculum in Language Teaching*. **Applied Linguistics**, I, 1, 1980.
- BROOKS, NELSON. **Culture in the classroom**. In Merrill, J. (ed.) **Cultural Bound**. Cambridge: Cambridge K. University Press, 1994.

- BROWN, DOUGLAS H. *Learning a second culture*. In **Culture Bound**. Edited by Joyce Merrill. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- BROWN, G.: *Cultural Value: the interpretation of discourse*. **ELT Journal**, vol 44/1. Oxford University Press, 1990.
- BUARQUE DE HOLLANDA FERREIRA, A.: **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- BUARQUE DE HOLANDA, SÉRGIO. **Raízes do Brasil**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1973.
-
- Visão do Paraíso**. São Paulo: Saraiva, 1958.
- CANALE, M.: *From communicative competence to communicative approaches to second language teaching and testing*. In **Applied Linguistics**. Vol. 1, n.1., 1983.
- CARVALHO, NELLY. *Cultura, léxico e publicidade*. In **Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL**. Área de Lingüística, vol. 2. Paraíba: João Pessoa, 1995.
- CASTELEIRO, JOÃO MALACA. **Nível Limiar**. Lisboa, Minerva do Comércio, 1988.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. In **Trabalhos em Língüística Aplicada nº 17**, Campinas, SP: UNICAMP, IEL, 1991.
- CERTEAU, MICHEL DE. **A Cultura no Plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CHAMBRE MADEIRA FRÓIS. *O componente intercultural na aula de*

língua estrangeira. In **Actas, Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira**. Macau, 21-24 de maio de 1997.

CHANCEREL, J. C. & RICHTERICH, R. : **L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère**. Paris, Hatier, 1981.

COLLIER, MARY JEAN. *Cultural Identity and Intercultural communication*. In Samovar, L & Porter, Richard (Eds.), **Intercultural Communication. A Reader**. International Thompson Publishing, Califórnia, 1994.

CONSOLO, D. A. *O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira*. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n.º20. Campinas, SP: UNICAMP, IEL, 1992.

COSTA LIMA, LUIZ. *Comunicação e cultura de massa. Introdução geral*. In **Teoria da cultura de massa**. Adorno et alii; introdução, comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DAMEN, LOUISE. **Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom**. Louise Damen e Dandra J. Savignon (eds.). Reading Mass. Addison, Wesley, 1987.

DEBYSSER, F. *Introdução*. In Zarate, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris, Hachette, 1986,

EBERLEIN O. F. LIMA, EMMA. **Falando...lendo...escrevendo: Português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1981.

EBERLEIN O. F. LIMA, EMMA et alii. **Avenida Brasil**. São Paulo: EPU, 1991.

- FERNANDEZ DE OLIVEIRA, JORGE e VOLPE ORTIZ, ZILDA. **Português para Crianças de Fala Hispânica**, volumes. 1 e 2. Paraguai, Asunción: Imprensa Salesiana, 1995 e 1997.
- FERREIRA A. ITACIRA. *Interface português/espanhol*. In Almeida Filho, JCP (Org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- FIORIN, JOSÉ LUIZ. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Atica, 1986.
- FLORES PEDROSO, SÉRGIO. *Acerca de "Português para crianças de fala hispânica"*. In **Boletim SIPLE**. V.3, nº 11. Dez. 1997.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, ELIZABETE e COUDRY, PIERRE. **Fala Brasil. Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- GALISSON, ROBERT **D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme**. Paris, CLE International, 1980.
- _____ **Des mots pour communiquer**. Paris, CLE International, 1983.
- _____ *Quand la didactologie/didactique des langues étrangères redécouvre les cultures*. In **De la Langue à la Culture par les Mots**. Paris: CLE International, 1991.
- _____ *En matière de culture le ticket AC-DC a-t-il un avenir?* In **Études de Linguistique Appliquée**, nº 100, outubro-dezembro. Paris, Didier Érudition, 1995.
- GARY-PRIEUR, MARIE-NOËLLE. **La notion de connotation(s)**. Littérature 4, Paris, 1971.

- GARZA-CUARÓN, BEATRIZ. **Connotation and meaning**. Mouton de Gruyter. Berlim, Nova York, 1991.
- GEERTZ, CLIFFORD. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1989.
- GREIMAS, ALGIRDAS JULIEN. **Du sens. Essais sémiotiques**. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- HADLEY, ALICE OMAGGIO. **Teaching language in context**. Bowley, M.A.: Heinle & Heinle Publishers (s.d.).
- HERBERT, CHRISTOPHER. **Culture and anomie: ethnographic imagination in the nineteenth Century**. Chicago: University of Chicago Press.
- HJEMSLEV, LOUIS. **Prolegomena to a theory of language**. Trad. de Francis J. Whitfield. Madison: The University of Wisconsin press, Seuil, 1970.
- HOLEC, H. *L'acquisition de compétence culturelle*. In: **Études de Linguistique Appliquée** n° 69. Paris: Didier, 1969.
- HORKHEIMER, MAX; ADORNO, THEODOR W. *A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas*. In **Teoria da cultura de massa**. Adorno et alii; introdução, comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HYMES, D.H. *On Communicative competence*. In J.B. Pride, J. Holmes (eds.) **Sociolinguistics**. Middlesex, Penguin, 1972.
- IANNI, OCTÁVIO. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- JÚDICE, NORIMAR. *Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro entre culturas*. In Almeida Filho,

- JCP (Org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. **La connotation**. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1977.
- KNAAP & KNAAP-POTTHOFF. *Instead of an introduction: conceptual issues in analyzing intercultural communication*. In: K. Knapp, W. Enninger e A. Knapp-Potthoff (eds.) **Analyzing Intercultural communication**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987.
- KRASHEN, S.: **Principle and practice in second language acquisition**. Oxford. Pergamon Press, 1982.
- KROLL, HEINZ. **O Eufemismo e o Disfemismo no Português Moderno**. Portugal, Amadora: Livraria Bertrand, 1984.
- KUHN, THOMAS S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LADO, ROBERT. **Linguistics across Cultures**. Ann Arbor - The University of Michigan Press, 1957.
- LARAIA, ROQUE DE BARROS. **Cultura: um conceito antropológico**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- LAROCA, M. N. C. et alii. **Aprendendo português do Brasil. Um curso para estrangeiros**. Campinas, S.P., Pontes, 1992.
- MACKEY, WILLIAM FRANCIS. **Language teaching Analysis**. Harlow, Longman, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARTINET, ANDRÉ. *Connotation, poésie et culture*. In **To Honor Roman Jakobson. Assays on the occasion of his seventieth**

- birthday**. Vol. II, 1288-1294. The Hague & Paris: Mouton, 1967.
- MOUNIN, GEORGE. **Les problèmes théoriques de la traduction**. Paris: Gallimard, 1963.
- **Clés pour la linguistique**. Seghers, Paris: 1968.
- MOURA, VERA LÚCIA DE LUCENA. **O uso de conceitos psico- sociolingüísticos para avaliação de conteúdos em livros didáticos de português para estrangeiros**. Dissertação de mestrado. Pernambuco, Recife: UFPE, 1986.
- MUNIZ SODRÉ. **A Comunicação do Grotesco**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1976.
- NUNAN, D. **Language teaching methodology**. Englewood Cliffs, N.Y. Prentice Hall, 1992.
- QUASTHOFF, UTA M. *Linguistic Prejudice/Stereotypes*, in **Sociolinguistics**, Von Ulrich Ammon, Herausgegeben; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus, J. (Eds.), Berlin, 1987.
- PORCHER, L. *Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique*. In **Description, présentation et enseignement des langues étrangères**. Paris, Hatier, 1981.
- POTTIER, BERNARD. **Linguistique Générale. Théorie et description**. Paris, 1974.
- PRABHU, N.S. *There is no best method - why?* **Tesol Quarterly** vol.24, n° 2. Verão de 1990.
- PRETI, DINO. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T. A. Queiroz. Ed. da USP, 1984.
- RAMALHETE, R. : **Tudo bem. Português do Brasil**. Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1984.

- REIS MENEZES, LUCIANO. **Comprensión de elementos culturales de textos periodísticos brasileños para estudiantes universitarios hispanohablantes.** Tesis de maestría en Lingüística Aplicada. México D.F.: UNAM, 1994.
- RIBEIRO, DARCY. **As Américas e a civilização - Processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.
- SAHLINS, MARSHALL. *The sadness of sweetness: the native anthropology of western cosmology.* **Current Anthropology**, vol. 37, nº 3, p.395 - 428, 1996.
- O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em vias de extinção (Parte I). **Mana**, vol. 3, nº1, p. 41 - 73, 1997.
- SAMOVAR, L.A. & PORTER, R. E. (Eds.) **Intercultural communication. A Reader.** Califórnia, International Thompson Publishing, 1994.
- SCHLATER, MARGARETE. *Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino de língua estrangeira.* IN III Seminário da SIPLE. Anais. Rio de Janeiro, Niterói: UFF, Instituto de Letras, 1996.
- SEELYE, H. NED. **Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication.** Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- STERNFELD, LILIANA. **Aprender português língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material.** Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas, SP: UNICAMP, IEL, 1996.

WIDDOWSON, H.G. **Explorations in Applied Linguistics.**
Oxford University Press, 1979.

----- **O ensino de línguas para a comunicação.**
Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILKINS, D.A. **Notional Syllabuses.** Oxford: Oxford University
Press, 1976

WILLIAMS, RAYMOND. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZARATE, GÉNÉVIÈVE. **Enseigner une culture étrangère.** Paris:
Hachette, 1986.