A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CULTURA, LÍNGUA E ESTEREÓTIPO NO ENSINO DE LEM

Maristella Gabardo[*]

Resumo: As diretrizes curriculares estaduais do Paraná (DCE), assim como as orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) afirmam que o ensino das línguas estrangeiras modernas (LEM) deve estar primordialmente voltado à formação de cidadãos críticos e atuantes, conscientes de seu papel cultural e social. Essa proposta é possível, devido ao fato de que ao estudarmos uma LEM também podemos estar estudando a nós mesmos, a nossa língua, a nossa cultura e a nossa maneira de ver e interpretar o mundo, uma vez que todas as línguas são indissociáveis de sua carga cultural e social. Logo, baseando-me nos estudos de Kramsh (1998) e Cantoni (2005) levantarei algumas reflexões sobre como essa proposta seria viável, tendo em vista o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula.
Palavras-chave: Ensino de LEM, Competência intercultural, Estereótipos, Cultura.

Abstract: The State Guidelines of Paraná (DCE) as well as the National Guidelines for High Schools (OCEM) say that the foreign language teaching should be focused on the formation of critical and active citizens, aware of their cultural and social roles. This idea is possible due to the fact that whenever we study foreign languages we are also studying ourselves, our language, our culture, the way we are and the way we see the world; due to the fact that all languages are inseparable from their cultural and social aspects. Based on Kramsh (1998) and Cantoni (2005) studies, I will investigate how these guidelines can be applied through the development of the intercultural competence in classroom.
Keywords: Foreign language teaching, Intercultural competence, Stereotypes, Culture.

1 Introdução

Desenvolver a criticidade e a competência pragmática/sociocultural deve ser um dos principais objetivos do ensino de línguas estrangeiras (LE). De acordo com os estudos de Cantoni (2005), entender e interagir com as diversas maneiras de interpretar o mundo seria a forma mais eficaz de se aprender um idioma e transformar aprendizes em falantes atuantes e conscientes em LE. Essa é a proposta dos mais recentes documentos norteadores, como as diretrizes

[*] Graduada em Letras (português, inglês e espanhol) pela UFPR. Atualmente é professora de espanhol no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

curriculares estaduais do Paraná (DCE) e as orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ao afirmarem que o ensino de LE deve estar primordialmente voltado à formação de cidadãos críticos e atuantes. Essa proposta é possível devido ao fato de que, ao estudarmos uma língua estrangeira, também estamos estudando a nós mesmos; afinal a língua, seja a nossa ou a do outro, é indissociável do seu conteúdo ideológico e sócio-cultural (BAKHTIN, 1992).

2 O contexto e o lugar desta pesquisa

Iniciarei este artigo com uma pequena análise sobre dois aspectos que formam o nosso contexto em sala de aula: a) alguns aspectos da história do ensino de línguas estrangeiras (LE) nas escolas e b) a inclusão digital, a globalização e suas conseqüências para a educação.

De acordo com Fogaça e Gimenez (2007) o Brasil, desde o fim dos anos 60, tem um ensino voltado não ao desenvolvimento do aluno, mas ao seu papel como cidadão crítico, como era de se esperar, pois este estilo de pedagogia coincide com o início da ditadura militar e com a industrialização das metrópoles. Com isso, houve a necessidade da criação de uma mão-de-obra barata, competente e que não fosse crítica. Para suprir essa demanda, a escola desta época adotou a formação tecnicista dos alunos, que visava formar alunos que soubessem reproduzir conhecimentos e aprendesse uma profissão o mais rápido possível. Foi nesta época que surgiram os cursos profissionalizantes, que visavam ensinar ao aluno os conteúdos básicos necessários para o cumprimento de certa função sem que, para isso, visasse à formação completa dos estudantes como indivíduos e cidadãos. Havia ainda o fato de que o Brasil dessa época vivia uma ditadura militar vigente que não incentivava nem pensamento crítico, nem tampouco a formação de cidadãos conscientes. Sendo assim, o estudo de uma segunda língua foi relegado aos centros de idioma, uma vez que não se via a real necessidade de um técnico dominar uma segunda língua, a não ser para a leitura e interpretação de manuais. Com isso, houve a diminuição significativa do número de horas de LE na grade curricular e, em alguns casos, como afirmam Fogaça e Gimenez (2007), a total extinção desta disciplina na grade do então chamado primeiro grau (ensino fundamental). Foi neste período que surgiu o chamado "inglês instrumental", que visa instrumentalizar a língua a fim suprir necessidades profissionais dos alunos, capacitando-os a ler e interpretar o sentido do texto. Este tipo de ensino centrado na

decodificação do texto, assim como na perpetuação do método estruturalista (CLAU, 2005), que se encontram presentes nas escolas até hoje, forma um contexto no qual não se prioriza a difundida e arrojada criticidade apresentada nos documentos norteadores, como as OCEM e as diretrizes estaduais.

Com o advento da globalização e a tentativa de inserir virtualmente os alunos das escolas regulares nessa nova organização social, o governo do Paraná desenvolveu o programa Paraná Digital, no qual todas as escolas paranaenses seriam equipadas com computadores e TVs pen-drive. Durante as minhas aulas de espanhol na escola onde leciono, dou aula para os alunos do ensino médio, que já deveriam ter sido iniciados no dito mundo digital, uma vez que já estudaram por no mínimo 4 anos nessa escola. Porém, durante as primeiras aulas, vejo que os alunos têm dificuldades para realizar uma pesquisa eficiente, para definir qual é o melhor material a ser usado e para acessar as informações solicitadas. A solução seria instalar uma série de salas de informática para inserir os estudantes do ensino médio no mundo digital? Dar acesso a uma ferramenta sem ensinar os seus usuários como manuseá-la faz com que essa ferramenta se torne obsoleta em muito pouco tempo. O acesso à informação só se dá quando temos os instrumentos para realizar este acesso, e estes são mais facilmente adquiridos por meio da formação e da capacitação eficiente, tanto dos educadores como dos alunos e através da divulgação de materiais disponíveis na rede; tais como filmes, músicas, etc.. A inserção da escola na chamada aldeia global não se dará somente através da instalação de computadores nas escolas, mas da capacitação e do uso constante das novas tecnologias por parte dos alunos e dos educadores, assim como de toda comunidade envolvida (tal inserção pode ser feita por fóruns e listas de discussão). Entretanto, capacitar ao uso não garante que esse se dará de maneira adequada. Através do computador, pode-se ter acesso às informações de diferentes partes do mundo, escritas nos mais diversos idiomas e dentro das mais diversas culturas. Um exemplo disso é o caso dos jornais. Eles possivelmente existem em todas as culturas; porém, não é possível afirmar que eles se encontram no mesmo formato, nem que o conceito do que é um jornal, uma notícia e um leitor sejam os mesmos, pois estes variam, em maior ou menor medida, de cultura para cultura. Assim, o simples uso de regras gramaticais e de estruturas pré-formuladas não soluciona o problema das diferenças culturais entre falantes (sejam estes nativos ou não deste idioma). A habilidade de conhecer o *outro* de maneira mais livre de idéias pré-concebidas e estereótipos deve ser um dos objetivos desta capacitação que

a escola deve oferecer para que os alunos realmente se insiram na nova organização mundial. Esta, como se vê, é uma habilidade tão importante quanto ler, ouvir, falar e escrever, e deve ser tão (ou quiçá mais) trabalhada, desenvolvida e elaborada nas escolas.

> *To identify themselves as members of a community, people have to define themselves jointly as insiders against others, whom they thereby define as outsiders. Culture, as a process that both includes and excludes, always entails the exercise of power and control* (KRAMSCH,1998).[1]

Desenvolver um trabalho linguístico com conceitos culturais diferentes dos presentes na língua materna deveria ser algo constante na escola, uma vez que é um dos fatores primordiais que determina o aprendizado do idioma que se está estudando, pois

> [o] verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003, p.70)[2].

De acordo com Cantoni (2005) para que isso seja atingido, a competência intercultural deve ser desenvolvida concomitantemente com o desenvolvimento crítico do aluno com relação à sua forma de se relacionar tanto com a sua língua materna como com a língua estrangeira que está aprendendo. Cantoni (2005) define então a competência intercultural seguindo a proposta de BYRAM e ZARATE (1997)[3], a qual resume da seguinte maneira:

> [...] definem competência intercultural em termos de cinco tipos de conhecimento (cinco saberes) ou habilidades que oferecem uma estrutura referencial para o ensino de língua em habilidades que oferecem uma

[1] Para se identificar como membros de uma comunidade, as pessoas precisam se definir de comum acordo como pertencentes a uma comunidade, em oposição aos *outros*, os quais serão definidos como os não-pertencentes. A cultura, sendo um processo que tanto inclui quanto exclui sempre implica no exercício do poder e do controle (Tradução minha) [grifo meu].

[2] Vale ressaltar que a cultura não difere somente de país para país, mas também de casa para casa, de indivíduo para individuo, pois sempre podemos identificar uma pluralidade cultural em toda microcultura como será melhor discutido na seção 3. Cultura e língua.

[3] BYRAM, M; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence. *Language Teaching*, v.29, p.14-18, 1997.

> estrutura referencial para o ensino de língua em geral. Essas habilidades também podem ser usadas para avaliar o aprendizado cultural que foi alcançado. As cinco habilidades apresentadas na estrutura referencial são:
> 1. Saber ser *(savoir être)*
> A habilidade de abandonar comportamentos etnocêntricos (tendência a considerar a própria cultura como a medida de todas as outras) com relação à percepção de outras culturas; perceber e desenvolver um entendimento das diferenças e relações entre a própria cultura e uma cultura estrangeira, o que envolve troca afetiva e cognitiva nos alunos.
> 2. Saber aprender *(savoir apprendre)*
> A habilidade de observar, coletar dados e analisar como os indivíduos de uma outra língua e cultura percebem e vivenciam o mundo deles, e quais crenças, valores e significados eles compartilham a esse respeito, o que envolve habilidades práticas e boa vontade para se descentralizar e ter uma perspectiva diferente.
> 3. Conhecimentos *(savoirs)*
> O conhecimento de aspectos de uma cultura, isto é, de um sistema de pontos de referência familiares aos nativos da cultura, que ajuda esses nativos a dividirem crenças, significados e a se comunicarem sem precisar explicitar as suposições compartilhadas.
> 4. Saber fazer *(savoir faire)*
> A habilidade de saber fazer uso dos três conhecimentos anteriores e integrá-los num tempo real e habilidade de interagir com indivíduos de uma língua e cultura específica.
> 5. Saber se engajar *(savoir s'engager)*
> A habilidade de avaliar criticamente com base em critérios específicos: perspectivas, práticas e produtos na própria cultura do indivíduo e em outras culturas e países.

Logo, essa competência a qual Cantoni trabalha se refere à capacidade de reconhecer o *outro* como diferente e diverso, sem que para isso necessite posicioná-lo em uma escala de valores e num ranking cultural em relação a sua própria cultura. Agrega-se a isso, não somente a idéia da aceitação do *outro*, mas também a de compreensão do que existe sob estas diferenças, levando o aprendiz de LE a uma reflexão crítica sobre a(s) cultura(s) na(s) qual(is) ele está inserido, assim como a(s) cultura(s) que formam parte da LE que está sendo estudada. Logo, nós, professores, ao entrar em sala de aula, deveríamos nos fazer a mesma pergunta que Santos (2004) fez em sua tese:

> O que estou de fato fazendo? Apenas tentando preencher o tempo e as cabeças com vocabulário e estruturas gramaticais, tentando polir sua pronúncia e repassar comportamentos tidos como padrões nesta ou naquela cultura ou tentando fazer com que atinjam o objetivo de genuinamente se comunicar com e entender o mundo fora da sala de aula? (SANTOS, 2004, p.12)

Tendo visto que a primeira prática apresentada por Santos (2004) é tida como a mais comum e, ao mesmo tempo, a menos desejada, as diretrizes curriculares estaduais do Paraná (DCE) assim como as orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apresentam e levantam a discussão sobre a necessidade de que o estudo de LE esteja mais voltado para a formação de um cidadão consciente de seu papel social. O conceito de língua no qual se baseiam esses parâmetros segue a linha bakhtiniana: "[a] língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (BAKHTIN, 1992, p.96). Sendo assim, todas as línguas têm um peso e uma carga social que é preenchida pela cultura que dela se utiliza. É por isso que, entre várias outras questões, uma língua quando falada por mais de uma comunidade de fala adquire formas, usos e traços semântico-pragmáticos diferentes, o que às vezes faz com que falantes de um mesmo idioma pertencentes a comunidades de fala diferentes tenham a impressão de falarem línguas diferentes; vide o caso do português brasileiro, de Portugal, moçambicano, paranaense, carioca, nordestino, etc. Um exemplo disso pode ser o uso que se faz de diferentes vocábulos como a palavra *diferente*, *pronto* ou *daí* nas diferentes regiões brasileiras. Em Curitiba a palavra *daí* recebe mais usos que normalmente receberia em outros estados; uma vez que conecta histórias, é usado no sentido de *então* e de *tudo bem?*. Já em algumas cidades do Nordeste, como Fortaleza e Natal, a palavra *diferente* tem sentido de *perigoso* e *não-muito-recomendável* e a palavra *pronto* também é usada no sentido de *Isso mesmo!*. Quando duas comunidades de fala (cada uma com seus respectivos aspectos culturais) de um mesmo idioma ou de diferentes idiomas se encontram, os representantes da cultura trazem consigo visões de mundo, formas de comportamento e expectativas que podem ou não se confirmar durante o contato com os representantes da outra cultura. À medida que essas expectativas são quebradas ou confirmadas, através de informações superficiais, impressões ligeiras e generalizações, os representantes de cultura A vão formando uma série de julgamentos sobre a cultura B. Esses julgamentos

(através de mecanismos os quais não serão explicitados neste trabalho), por sua vez, se solidificam e se tornam crenças/estereótipos que passam a fazer parte do imaginário coletivo do povo que os formou. Como visto, é necessário que as diversas relações de tensão existentes tanto com relação à língua estrangeira como com relação à sala de aula sejam estudadas e que propostas para um ensino de LE que prepare o aluno para lidar com essas tensões sejam formuladas, o que não é o objetivo principal deste artigo, uma vez que creio que cada professor deve preparar suas aulas baseando-se em sua realidade, que é única. O que proponho, então, é uma discussão sobre alguns conceitos que me parecem fundamentais para que o fazer em sala de aula seja mais consistente e alinhado com as propostas dos parâmetros para a educação brasileira, tais como o de cultura, estereótipos e crenças.

3 Cultura e língua

> Assimilar uma cultura é primeiramente assimilar a sua língua.
> (WARRIER, 2000, p.15)

As concepções de cultura que fazem parte do nosso senso comum são as mais diversas e vão desde o conceito de cultura como algo ligado à educação e bons modos até ao ligado à erudição. O problema destas "definições" é que ambas excluem tudo o que não é considerado 'culto' do conceito de cultura e, com isso, marginalizam as formas de expressão que, por não serem consideradas "dignas" por uma parcela da sociedade, perdem o status de representação dos valores de um povo. As formas que ainda mantém o status de cultural são consideradas imutáveis e tradicionais, como se não estivessem acompanhando as transformações e anseios de uma sociedade em constante mudança. Porém, o conceito que quero abordar é o utilizado e desenvolvido pela antropologia desde o século XVIII e que muitas vezes é utilizado pela lingüística aplicada.

Cultura, por este conceito, pode ser entendida como a forma como analisamos o nosso entorno, o que sentimos e nos relacionamos com tudo o que nos cerca. A forma como jogamos com as palavras e com a construção de frases para expressar as nossas intenções é moldada sócio-psicologicamente. Muito do que os nossos mundos têm não são particularidades de cada ser humano, mas fazem parte de um universo maior, de uma cultura ou de uma microcultura, e que em sua maioria são

passados sócio-culturalmente. Da mesma maneira, os mundos particulares, ao entrarem em contato uns com os *outros*, modificam-se e, conseqüentemente, modificam o seu entorno, a sociedade e, em um panorama mais abrangente, a cultura interna de cada indivíduo e da sua comunidade. Essa relação se dá em maior ou menor grau a partir da frequência com a qual esses contatos se dão e da posição de status e poder das pessoas que causam essas mudanças. (BROWN E LEVINSON, 1987 p 10-13).

De acordo com Warrier (2000), a cultura é a bússola da sociedade, sem a qual seus membros não saberiam de onde vêm, nem como deveriam comportar-se. Desta forma, a maneira como vemos o mundo vai variar de cultura para cultura; ou seja, de casa para casa, de família para família e de indivíduo para indivíduo, uma vez que cada uma dessas pode vir a constituir um universo cultural à parte:

> A identidade é definida como o conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele (WARRIER 2000, p. 16-17).

Nesse sentido, tudo o que é referente a nossa identidade e personalidade foi e é fortemente influenciada pelo que vivemos, dizemos e vemos. É por isso que conseguimos identificar traços de personalidade nossos em outras pessoas e isso faz com que nos sintamos parte de um grupo maior, o grupo das pessoas com essa característica. Além das atitudes, outra forma de distinguir os que pertencem ao mesmo grupo dos que não pertencem é através da linguagem. De acordo com Kramsch (1998, p. 3), a língua está intimamente ligada ao exercício social, uma vez que é através da língua que nos comunicamos e trocamos idéias, impressões e compartilhamos o que somos e sentimos. Logo, se usamos a língua de maneira similar e conseguimos expressar pensamentos e idéias que não causam nenhum desconforto cultural, isso significa que estamos entre os pertencentes ao mesmo grupo. Porém, se ao comunicarmos alguma de nossas colocações causarem um desconforto cultural teremos a oportunidade de distinguir um traço de nossa comunidade cultural que também pode ser compartilhado por muitas das comunidades das quais fazemos parte e que não faz parte da comunidade com quem estamos "conversando". Esse choque ou processo do exercício social faz com que a cultura não seja algo estanque, mas em processo, uma vez que é influenciada e (re)formada diariamente por múltiplos falantes que todos

os momentos podem ser considerados diferentes (no sentido mais estóico do termo). De acordo com Jordão (2006, p.5):

> A cultura, nesse sentido, está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos.

Ou seja, quando as diversas culturas constituídas entre os falantes da língua entram em contato, elas trazem em si tudo o que foi aprendido e "adquirido" sobre as instituições sociais nas quais esses falantes estão inseridos e as suas próprias idéias. Dá-se então um processo mútuo e dinâmico de mudança e de (des)construção de sentidos. Por isso, a cada conversa, discussão, etc. há uma (re)formulação de algum aspecto cultural, seja reforçando-o, modificando-o, inventando-o, etc.

De acordo com Samovar, Porter e Satefani (1998), o conceito de cultura pode ser composto de três pontos: a) cultura material, que é produzida por um povo; b) a cultura mental, que é expressa através de idéias, crenças, visões de mundo, etc; e c) os padrões de comportamento sociais, que se repetem formando assim a cultura social. Se unirmos esta à definição de Jordão, poderemos perceber que a cultura é tudo o que define e expressa idéias e comportamentos dos seres humanos pertencentes a uma mesma comunidade e que, por sua vez, estão em constante processo de mudança e transformação. Creio ainda que esse processo tenha ficado ainda mais acelerado e impactante com o advento da globalização.

Hoje em dia, a possibilidade de circular entre os mais diversos grupos sociais e de nos comunicarmos com aqueles aos quais pertencemos ou queremos pertencer é cada vez maior: no trabalho, em casa, na escola, no seu fórum de discussão virtual, etc. Todos esses grupos moldam, direta ou indiretamente, o nosso modo de falar e de se expressar. Com os progressos da tecnologia e a sua relativa popularização (principalmente nos países ocidentais) está se tornando cada vez mais fácil para diferentes pessoas, em diferentes partes do mundo, acessarem informações e pessoas que não pertencem ao seu convívio diário. Logo, o desenvolvimento de uma competência intercultural - que nos ajude a transitar com mais flexibilidade entre culturas, línguas, dialetos, registros, etc - se faz necessária, para que, assim, a comunicação entre as diversas culturas possa se desenvolver de maneira efetiva e eficaz, diminuindo assim a

quantidade de mal-entendidos que se dão durante qualquer tipo de comunicação, até mesmo uma simples conversa de elevador.

Muitos aprendizes de LE (inclusive eu) já passaram pela experiência de ter sido mal interpretado ou de mal interpretar um enunciado em outro idioma, mesmo os que dominam perfeitamente a estrutura do outro idioma. A questão é que, segundo Godoi (2005) os erros nem sempre estão ligados à competência gramatical, mas estarão ligados a outros componentes da competência comunicativa (a pragmática, a cultural, etc). O falante nativo, por ter essas relações culturais e discursivas como verdadeiras e naturais, espera que o falante estrangeiro também as tenha, pois para ele essas relações são tidas como universais.

A língua, como já foi dito, é definida e moldada pela cultura na qual ela está inserida, da mesma forma como a percepção do mundo e a sua interpretação mudam de acordo com a forma como essas são enunciadas. Consequentemente, falhas com relação ao uso cultural de um idioma causarão mal entendidos, pois o falante nativo entende o código, mas não consegue interpretar a verdadeira intenção do falante. Hymes (1972), seguindo a hipótese Sapir-Whorf, afirma que a língua forma e determina como vemos o mundo, dependendo de onde nascemos, fomos criados, nossas relações afetivas (família, amigos, etc.) vemos as coisas de maneiras diferentes e por isso denominamos e lidamos de maneiras diferentes com os objetos, sentimentos e tudo mais o que há em nosso entorno, como por exemplo, os diversos nomes que damos a banana e que em várias culturas são somente denominadas banana.

Outro exemplo da diferença lingüístico cultural é o uso dos imperativos em espanhol feito por estudantes brasileiros. A maioria dos alunos (tanto os alunos com os quais trabalhei assim como com os quais tive contato) domina a forma gramatical e o uso do imperativo proposto pelos livros didáticos e pelas gramáticas da língua espanhola, porém, não consegue dissociar a idéia do uso do imperativo como uma forma rude, agressiva e não recomendada. Como conseqüência da sua frequência de uso entre os hispano-falantes[4], se dá a estereotipização (como veremos no item seguinte) de hispano-falantes, sejam eles espanhois, argentinos ou colombianos, como rudes e mal-educados feita pelos aprendizes brasileiros. Isso se dá porque o aluno não muda a lente pela qual vê a cultura, mas tenta transferir os mesmos parâmetros utilizados para a sua

[4] De acordo com os estudos de Blum-Kulka e House (1989) entre outros, o uso do imperativo na língua espanhola é comum, recorrente e tem maior preferência entre os falantes dessa língua.

cultura para a do *outro*. Consequentemente, o aluno brasileiro vai sempre preferir frases como: "*¿Podrías prestarme el lápiz?"* em forma de pergunta, atenuando/suavizando assim o pedido, à "*Dame el lápiz, (por favor)"* que é a forma mais usada pelos falantes hispânicos. Ou seja, os alunos de LE (neste caso, os alunos brasileiros) não conseguem visualizar que a construção locucional formada pelo imperativo não tem a mesma força ilocucional em português (ordem) e em espanhol (pedido). O uso desta estrutura em espanhol pode inclusive soar como mais amigável e convidativa que a forma da pergunta indireta. Entender essas nuances produzidas intencionalmente (ou não) pelos falantes que aparecem no discurso de certa comunidade de fala (neste caso nas comunidades que fazem uso do espanhol seja como língua materna ou estrangeira), principalmente nos casos interculturais é o que faz com que o aluno adquira uma competência pragmática intercultural, fundamental para uma comunicação efetiva com o *outro*. Isso vem confirmar a afirmação de Bakhtin (1992, p.25) de que

> [a] palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

4 Estereótipo

Desde crianças somos incentivados e ensinados a fazer juízos de valores sobre todas as coisas que nos cercam. Todos estes juízos nos são transmitidos socialmente, alguns explícita e outros implicitamente. Estes normalmente nos são impostos (KRAMSH, 1998 p. 5) de forma pré-moldada, de acordo com a cultura da comunidade na qual vivemos. Portanto, todos os modelos de "certo", "errado" e "diferente" carregam marcas culturais aplicadas a objetos, pessoas ou situações e estas são formadas a partir do choque entre a forma como a minha sociedade interpreta o mundo e a visão do *outro*. Esses modelos são moldados com o passar dos anos e são transmitidos como conceitos prontos desde a nossa infância. A esses conceitos prontos, chamamos estereótipos.

O conceito de estereótipo (Auster Y Ohm, 2000; Hamilton, 1981) pode ser entendido como uma representação mental generalizada sobre um determinado grupo (seja este social, cultural, religioso, etc.) que

outra cultura faz para categorizar a realidade. Como o estereótipo é baseado em conceitos transmitidos, fragmentados ou em experiências isoladas, estes, assim como as crenças, são normalmente falhos:

> *One reason for stereotypes is the lack of personal, concrete familiarity that individuals have with persons in other racial or ethnic groups. Lack of familiarity encourages the lumping together of unknown individuals*. (HUST, 2007)[5]

Os estereótipos existem em todas as raças, cores, etnias, religiões, sexos, graus de escolaridade, sendo assim inerentes à cognição humana. Os estereótipos são repassados de geração em geração e por isso não há uma preocupação inicial em saber se os mesmos condizem ou não com a realidade. A sociedade que nos circunda é como uma grande piscina de categorias e conceitos na qual somos mergulhados quando nascemos. Algumas pessoas ficam nas partes mais profundas e absorvem os conceitos de uma forma mais intensa, enquanto outros ficam na superfície e sofrem menores influencias ou conseguem ser mais flexíveis cognitivamente. Mas assim como quando entramos numa piscina não há como não sair molhado dela, não há como não ser influenciado pela comunidade na qual se está inserido. Da mesma maneira com o que acontece quando entramos numa piscina, o que varia é a forma como estes conceitos e categorias se aplicam, a sua intensidade e a reação das pessoas com relação a esses conceitos e categorias. Condom (apud BROWN, 1980) afirma que os estereótipos (criados por nossa cultura sobre outros povos) fazem parte destes conceitos que nos são transmitidos nesta piscina.

Esses conceitos generalizados podem ser negativos ou positivos dependendo da valorização que a cultura do *outro* tenha na sociedade. O julgamento de valores que se faz de outra cultura e o seu não entendimento advém de um contato superficial com o *outro*. Ou seja, ao tentar aplicar ao *outro* os conceitos padronizados que já se tem, estes não funcionarão e a reação natural a isso será um posicionamento superficial e por vezes

[5] Uma razão para a existência dos estereótipos é a falta de uma familiaridade concreta e pessoal que os indivíduos tem com outras pessoas de outros grupos raciais ou étnicos. A falta de familiaridade encoraja a junção desregrada de indivíduos desconhecidos. (Tradução minha).

incorreto.

Vejamos o conceito que temos da cultura japonesa, este é provavelmente mais positivo do que o que a maioria de nós tem sobre a cultura boliviana, por exemplo. O *status* que a cultura japonesa tem para nós, é muito alto. Vemos os japoneses como organizados, introspectivos, calmos e disciplinados, enquanto que vemos os bolivianos como desorganizados, não instruídos, sujos e pobres. Isso leva a crer que coisas que advém do Japão vão ser mais bem aceitas do que as coisas que vierem da Bolívia. É como se mentalmente fossemos capazes de ordenar e classificar as culturas de maior valor e as de menos valor e que como se esse julgamento fosse a lei que ditaria quais destas devem ser respeitadas,sendo que as culturas de países desenvolvidos e economicamente estáveis tendem a ser mais prestigiadas que a de países em desenvolvimento, que são normalmente tidas como exóticas. Se analisarmos melhor porém o estereótipo que temos desses povos veremos que é impossível que todas as pessoas de um país sejam da mesma maneira e que existem pessoas competentes e incompetentes em todos os países, assim como existem pessoas ordenadas e desordenadas em todas as culturas. Isso fica mais claro se tomarmos o exemplo de uma microcultura como a de uma família. Em nossa família conseguimos ver claramente que os indivíduos que formam parte dela tem algumas características parecidas e tem muitas que são particulares de cada um. Logo, seria errôneo classificar uma família inteira de acordo com as características de um único indivíduo, assim como é errôneo classificar a todos os japoneses e bolivianos da mesma maneira e tento um conhecimento tão superficial de ambas as culturas.

É claro que se analisamos as culturas que se encontram melhor colocadas neste ranking, veremos que estas geram maior admiração e em decorrência disso a motivação e a paciência em aceitar a cultura do *outro* como diferente aumenta. Já no caso de culturas vistas como inferiores esses estereótipos levarão ao preconceito, a desmotivação e ao desinteresse por tudo ou quase tudo que advém desta cultura.

De acordo com Samovar, Porter e Satefani (1998), os principais problemas dos estereótipos são*:* a) falham ao especificar características individuais (“*lá todos são iguais”*), b) supergeneralizações, supersimplificações, exageros, meias-verdades, distorções e premissas falsas – retrato impreciso sobre as pessoas com as quais interagimos, c) repetem as crenças até que elas se tornem realidade. Logo, se acreditarmos nos estereótipos sobre as outras culturas, constituimos uma visão,

digamos, estreita da realidade e que, por não ser ampla, não incentiva a cooperação entre os falantes (no caso do o aluno de LE e *outro* falante desta língua), levando a uma má pré-interpretação do *outro*, do que ele diz e de como se comporta. Quando estas pré-interpretações são negativas, geremos os preconceitos que acabam servindo de alicerces pra a construção de barreiras, que quando criadas interferem e muito no relacionamento, assim como na comunicação inter-cultural.

O que se vê em sala de aula além das questões já apresentadas, é que segundo Gardner e Lambert (1972) quanto mais estereótipos negativos se têm de uma cultura, menor é a motivação do aluno em seguir aprendendo a língua dessa cultura, a língua estrangeira, fazendo com que este aluno nunca chegue ao estágio de proficiência no idioma. A motivação advém de uma atitude positiva com relação ao *outro*, no sentido de tentar entendê-lo, de partilhar do mesmo universo e de respeitá-lo. Pensemos na separação cultural que existe entre o Brasil e os países hispano-americanos. De acordo com os estudos de Hirst (2001), o principal fator de separação é o discurso (e não o idioma), criado por ambas as partes, de depreciação ou de exaltação dos vizinhos, ou seja, a estereotipização das culturas latinas. Assim, mesmo estando cercados de países que falam espanhol, o interesse pelo estudo desse idioma não é expressivo. Isso se deve principalmente à idéia – o esteriótipo- que se tem de que todos os países latinos são pobres, subdesenvolvidos e por isso não oferecem nenhuma vantagem para as pessoas que falam espanhol. De acordo com uma pesquisa sobre os estereótipos presentes nos alunos de LE feita por duas professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná, existiriam os seguintes estereótipos sobre os falantes de língua espanhola:

> Os argentinos são arrogantes, falam mal a língua, a Argentina é a terra do tango. Os espanhóis são preguiçosos, fazem a siesta, dançam flamenco, são abertos e simpáticos, comem paella, freqüentam touradas. Os colombianos são ladrões, ligados ao tráfico de drogas. Os paraguaios são sujos, roubam muito. (ANDRI e CAIRA 2007, p.344)

Com esses estereótipos é difícil supor que o aluno esteja motivado e chegue a aprender a língua espanhola e chegue uma real competência lingüística que “significa integrar língua e cultura [...], a capacidade de relacionar sua cultura com esta(s) outra(s) cultura(s)”

(WALESKO, 2006, p.36, citando CORBETT, 2003, p.31)[6].

Interpretações superficiais e rasas que levam os alunos a rotularem um país inteiro tendo como base dois ou três cidadãos de uma determinada nacionalidade ou apenas uma cidade não devem ser mantidas em sala de aula. Esse deve ser um espaço de discussão e apresentação da diversidade e dos aspectos positivos e negativos de cada cultura e povo, inclusive do novo, para que assim possamos ter uma visão mais clara de nossas semelhanças e diferenças e não para que criemos um ranking de culturas.

5 Crenças

Language symbolizes cultural reality. (KRAMSH, 1998, p. 3)[7]

Como já vimos, as crenças permeiam o nosso dia a dia e constituem a nossa identidade que logo será uma das questões mais importantes para a eficácia (ou não) do ensino e da aprendizagem de outras línguas. De acordo com Samovar, Stefani e Porter (1998) elas constituem, por assim dizer, o núcleo de tudo o que pensamos e da forma como fazemos, e podem ser de cunho religioso, moral, social e linguístico. É apartir deles que constituímos o que é certo e errado, aceito ou proibido e os nossos estereótipos. Estas têm grande influência sobre a forma como vemos o mundo, o *outro*, nós mesmos e de como utilizamos a língua, tanto a língua materna como a língua estrangeira. As crenças são formadas culturalmente de acordo com a sociedade na qual elas se constituem, pois cada sociedade tem seus padrões de comportamento pré-estabelecidos (o que pensar, como se vestir, o que comer, etc). É claro que estas crenças também são influenciadas por nossas experiências individuais e que por isso são, em princípio[8], mutáveis através do tempo.

Refletindo sobre o aprendizado de idiomas, Silva (2005,p.77), define crenças como:

[6] CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching.* Multilingual Matters, 2003.

[7] Língua representa a realidade cultural. (Tradução minha).

[8] Pois, as crenças, uma vez que fazem parte do imprint que recebemos quando crianças, ajudam a forma a nossa personalidade vindo a ser inseparáveis de nossa identidade.

> [...] idéias ou conjunto de idéias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, idéias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas idéias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Pensemos em dois tipos de crenças: uma com relação à língua a ser estudada e outra com relação à forma como ela deve ser estudada. São essas crenças as que permeiam a maioria das falas dos nossos alunos sobre os idiomas: "o espanhol é mais fácil", "todo mundo fala espanhol", "não precisa estudar", etc. No que concerne à forma como o estudo do idioma deve ser conduzido, as falas se repetem: "só se aprende um idioma morando fora", "professor bom é professor nativo", etc., essas são idéias e conceitos de como uma LE deve ser estudada e estão baseadas em opiniões pré-formuladas e transmitidas culturalmente. São adaptáveis ao meio sócio-cultural em que se encontram, porém sem que para isso exista alguma reflexão sobre se essas são afirmações verdadeiras ou não.

Mas de onde advêm essas idéias? De acordo com Silva (2007), essas idéias provêm de experiências prévias, de leituras prévias e do contato com pessoas que influenciaram ou influenciam a formação das pessoas, que nem sempre são as experiências prévias daquela pessoa, mas sim de alguns indivíduos do grupo no qual ele se insere. Ou seja, o aluno de LE que vem para a aula já tem (pré)concepções de como agir diante da língua alvo, do professor, do livro, dos companheiros e do *outro*. Como na maioria das vezes essas crenças são implícitas e sutis, são difíceis de serem reconhecidas e alteradas, o que pode levar décadas ou séculos.

Ainda de acordo com Silva (2007), existem muitos estudos sobre as crenças em LE, mas poucos sobre como as crenças influenciam a visão do aluno sobre a cultura alvo e como o trabalho com a cultura alvo é influenciado por ela. Ignorar esta questão contribui fortemente para o processo de estereotipização das culturas estudadas e da fossilização da forma estanque com que elas são estudadas em sala de sala. Creio que essas crenças devem ser discutidas seguindo o conceito dos espaços abertos[9], no qual todas as opiniões são respeitadas, porém, ao

[9] Para maiores informações sobre a metodologia dos espaços abertos http://www.osdemethodology.org.uk

mesmo tempo são questionadas e discutidas. Nesses espaços as crenças devem ser debatidas como visões parciais de uma realidade mais ampla e até mesmo, muitas vezes contrária à apresentada pela crença.

6 Conclusão

Ao final deste artigo cabe dizer que o conceito subjacente ao ensino da cultura nas escolas hoje em dia é inconsistente e superficial. O estudo de estruturas e situações descontextualizadas não auxiliam os alunos a desenvolver um maior conhecimento e compreensão sobre a cultura dos povos cujas línguas eles estudam e muito menos a comunicar-se de maneira eficaz, pois o ensino ainda se foca somente nas habilidades comunicativas e não nas interculturais ou pragmáticas. Festas típicas, generalizações, costumes fictícios ou parcialmente verdadeiros, assim como verdades prontas e estanques povoam as salas de aulas de LEM e elevam o seu ensino a um patamar de algo distante e irreal, fora da realidade do aluno, quando estão muito mais próximas do que se imagina. Os principais documentos norteadores do ensino de LEM lhe propõem um papel muito mais importante; o de auxiliar o processo de formação de um cidadão crítico, consciente de seu papel, de sua identidade e de seu lugar perante a sociedade. Neste sentido o estudo de uma LEM ajudaria os alunos a questionarem as verdades prontas que eles trazem sobre o mundo e sobre as pessoas que nele vivem. Se concordarmos com o que observa Rajagopalan (2003, p.69),

> [...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa.

aprender um novo idioma é, em certa medida, redefinir a sua própria identidade, (re)construindo-a e redefinir de maneira evolutiva as próprias fronteiras do mundo e do ser no mundo. Uma vez que, como afirma Dubar (1991):

> a identidade humana não é obtida de uma vez por todas no nascimento: ela se constrói na infância e, doravante, deve se reconstruir ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho; ela depende tanto dos jugamentos dos outros quanto de suas orientações e de suas definições de

> si-mesmo. […] A identidade é o resultado ao mesmo tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que constroem os indivíduos e definem as instituições (1991).

Referências

ANDRI, P.; CAIRA, R. O estereótipo no ensino de línguas. In: XV Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná (EPLE) – línguas: cultura, diversidade, integração. 2007, Curitiba. *Anais*.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São. Paulo: Hucitec, 1992.

BERWING, C. A. *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros.* Dissertação, UFPR, Curitiba, 2004.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness*: some universals in language usage. New York: Cambridge University, 1987.

CANTONI, M. G. S. *A interculturalidade no ensino de LE*: uma preparação para o ensino pluricultural – o caso do ensino de língua italiana. Dissertação de mestrado, UFPR. Curitiba, 2005.

CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters, 2003.

DUBAR C. *La socialisation* : constructions des identités sociales et professionnelles, Paris: Armand Colin, 1991.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1979.

FOGAÇA, F.; GIMENEZ, T. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n 1. UFMG, 2007.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. 2003. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro, O

Globo.

GARDER, R. LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

GODOI, E. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. In: IX Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Cadernos do CNLF: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, v. IX. Rio de Janeiro , 2005.

HINTON, P. R. *Stereotypes, Cognition and Culture.* SA: Psychology Press, 2000.

HIRST, M. *Atributos e Dilemas políticos do Mercosul*. IEEI, 2001.

HURST, C. E. *Social Inequality:* Forms, Causes, and Consequences. 6. Boston: Pearson Education, 2007. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Stereotype#cite_note-Hurst-0 Acessado em 11 out. 2008.

HYDES, D. *On communicative Competence.* Filadelfia, Universidade de Pensilvânia, 1971.

JORDÃO, C. M. O ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; VAZ BONI, V. de F. (Orgs.). Tendências Contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2006.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press: 1994.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MARTÍN, S. *Esteriotipos y prejuício de género: automatismo y modulación contextual*. Granada Dissertação. Universidade de Granada, 2007.

MEIRELES, S. M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir

do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Revista EDUCAR*, UFPR, 2002.

PINKER, S. Como a mente cria a linguagem. In: *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica:* linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAMOVAR, L.; PORTER, R.; STEFANI, L. *Communication between Cultures.* Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):* uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese UNICAMP, Campinas: 2004.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).* Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro In: *Linguagem e Ensino* (UCPel) v.10, 2007.

WALESKO, A. M. H. *A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira*: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Curitiba. Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2006.

WARRIER, J. P. *A mundialização da cultura*. EDUSC: Bauru, São Paulo, 2000.