



Macroprojeto *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*
Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, de autoria da Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos.

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos (Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas*) - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

Revista indexada em:

NACIONAL

WEBQUALIS - <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam> - da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil), em **nové** (atualizado em 27/out./2013) subáreas do conhecimento (conforme tabela da CAPES/2012): Ciências Biológicas: Ciências Biológicas II (**C**), Ciências Humanas: História (**B4**), Ciências Humanas: Geografia (**B4**), Ciências Humanas: Psicologia (**B3**), Ciências Humanas: Educação (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Letras/Linguística (**B4**), Linguística, Letras e Artes: Artes/Música (**B5**), Multidisciplinar: Ensino: Ensino de Ciências e Matemática (**B2**), Multidisciplinar: Biotecnologia (**C**).
GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

INTERNACIONAL

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>
DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>
GOOGLE SCHOLAR - <http://scholar.google.com.br>
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>
LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

n. 15 (jul. – dez. 2013), dez./2013


LÍNGUA-CULTURA: TEORIAS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

LANGUAGE-CULTURE: THEORIES AND IMPLICATIONS FOR THE LANGUAGE TEACHING

Bárbara Caroline de Oliveira



Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - *Campus Montes*

Claros 



Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) 

E-mail: barbaracarolineoliveira@yahoo.com.br

Marcelo Sousa Santos

Professor de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 
Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Brasília (UnB) 
E-mail: lelosousa@gmail.com

Romar Souza Dias

Professor de Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 
Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Brasília (UnB) 
E-mail: rogabam@yahoo.com.br

97

Artigo recebido em 30/ago./2013. Aceito para publicação em 7/nov./2013. Publicado em 20/dez./2013.

COMO CITAR O ARTIGO: OLIVEIRA, Bárbara Caroline de; SANTOS, Marcelo Sousa; SOUZA DIAS, Romar. Língua-cultura: teorias e implicações para o ensino de línguas. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – Bahia (Brasil), dez./2013. p. 96-109. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

RESUMO

Na atualidade, ensinar uma língua estrangeira é muito mais que transmitir conhecimentos gramaticais. Pesquisas contemporâneas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas defendem uma visão de linguagem carregada de valores culturais. Quando um povo se expressa, constrói experiências válidas, afirmadoras de sua autoestima e identidade. Gestos e palavras estão carregados de significado cultural, pois, na expressão tanto verbal quanto não verbal encontram-se tradições, estilos de vida, forma de pensar, sentir e agir dentro de determinado contexto sociocultural. Pretende-se, neste artigo, abordar a questão de língua-cultura e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Palavras-chave: língua-cultura, implicações, ensino, aprendizagem, experiências.

ABSTRACT

Teaching a foreign language nowadays is much more than imparting knowledge of grammar. Contemporary researches related to the process of teaching/learning languages advocate a vision of language that embodies cultural values. When people express themselves, they build valid experiences, affirming their self-esteem and identity. Gestures and words are teemed with cultural significance. In verbally and non-verbally expressions there are traditions, lifestyles, ways of thinking, feeling and acting into a particular sociocultural context. This paper is intended



to address the issue of language-culture and some of its implications in the process of teaching/learning languages in the contemporary world. Keywords: language-culture, implications, teaching, learning, experiences.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, com as transformações no mundo social, o modo de produzir conhecimento também tem sofrido mudanças. O período pós-moderno tem sido palco de entraves calorosos sobre estudos que questionam a maneira positivista de produzir ciências. As diversas áreas do conhecimento, por exemplo, a Linguística Aplicada (especialmente sua subárea que trata do processo de ensino e aprendizagem de línguas), a educação, a psicologia, a sociologia, entre outras, têm focado pesquisas que objetivam uma completa desconstrução das perspectivas positivistas no que diz respeito à relação entre língua e cultura no processo de ensinar e adquirir línguas. Dentre os debates, surgem algumas discussões importantes sobre a indissociabilidade entre língua e cultura. Ao ensinar uma língua, ensinam-se, concomitante a esta, valores culturais, pois palavras adquirem sentido apenas quando proferidas dentro de determinado contexto social regido por normas culturais.

Este artigo tem como objetivo trazer algumas discussões importantes sobre a relação entre língua e cultura dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas, abordando este tema sob uma visão pós-positivista de conhecimento.

O trabalho está dividido em sete seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, apresentaremos uma discussão sobre a relação íntima existente entre língua e cultura, baseando nossos argumentos em autores como Kramersch (1989), Fantini (1995), Agar (2002), Byram e Morgan (1993). Na terceira seção, abordaremos a questão dos universais e as variações existentes na língua e no pensamento, corroborando o fato de que, apesar de existirem universais linguísticos comuns a todas as línguas, cada povo recorta a realidade social de maneira diferente ao apresentar distintas categorizações semânticas oriundas desses princípios universais. Em seguida, trataremos a questão do relativismo linguístico em sua versão fraca. Acreditamos e defendemos a questão de que palavras e expressões só adquirem sentido dentro de determinado contexto sociocultural onde a experiência dos sujeitos é construída pela linguagem e não determinada por esta. Estas seções estão embasadas em autores como Duranti (2002), Lyons (2009), Kramersch (2009) e Casas (2003).

Na quinta seção do artigo, apresentaremos exemplos concretos de manifestações culturais na língua, segundo referenciado em Kövecses (2005) e Lakoff & Johnson (1999 apud KÖVECSES, 2005), citando primeiramente, num aspecto gramatical, o uso do tempo verbal e, logo em seguida, uma breve análise da metaforização do sentimento de raiva. Reservamos a penúltima seção para discutir possíveis implicações do conceito de língua-cultura no ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Embasamos nossos argumentos, nesta seção, em autores como Kramersch (1993, 2003), Walesko (2006), dentre outros pesquisadores que abordam este tema. Finalizaremos o trabalho, tecendo algumas considerações sobre o tema em questão, sinalizando algumas perspectivas futuras para um ensino e aprendizagem de línguas cada vez mais engajado com a questão cultural em virtude das exigências de transformações



sociais na contemporaneidade. Dessa forma, esperamos que esta investigação contribua para o desenvolvimento de pesquisas ligadas à Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas.

2 LÍNGUA-CULTURA

A discussão em torno da questão sobre o grau em que língua e cultura se relacionam parece já ter ocupado uma posição central quando se trata de ensino-aprendizagem de línguas. Hoje, com o avanço das pesquisas linguísticas, dá-se a impressão de que existe um consenso no que tange à concepção de língua como sendo complementar à de cultura. Ressaltamos que a impressão à qual nos referimos não poderia ser tomada como certeza visto que a abordagem de ensino que concebe língua e cultura amalgamadas nem sempre é a que se presencia nas aulas de línguas estrangeiras. Assim, apesar das teorias que contradizem a dissociação entre língua e cultura, há quem se posicione a favor da separação entre estas a exemplo daqueles que adotam métodos de ensino¹ que privilegiam estruturas linguísticas e marginalizam aspectos culturais.

Daí, trazemos a presente discussão à tona como forma de reafirmar nosso posicionamento quanto a esta questão da inter-relação entre língua e cultura. O que faremos, a seguir, é remontarmos às raízes da dissociação entre língua e cultura a fim de entendermos como ela se estabeleceu. Somente então, retomaremos o nosso pensamento-guia e algumas outras argumentações concernentes à relação entre as instâncias em foco para aprofundarmos nossa discussão.

2.1 Língua e cultura: o círculo e outras considerações

Para nos referirmos à dissociação entre língua e cultura, lançaremos mão da imagem de um círculo (fig.1) delineado em volta da língua, deixando de fora a cultura. Esta imagem mental nos é oferecida por AGAR (2002), e concretiza, perfeitamente, nossa visão sobre uma separação que não deveria existir em termos de língua e cultura, o que na fig.2 está expresso na união ‘circular’ de ambas (fig.2).

Observando a figura 1, a divisão à qual nos reportamos é bastante evidente assim como a exclusão da cultura. Uma interpretação da figura seria afirmar que o círculo representa a língua como um sistema isolado e suficiente para a comunicação. Assim, o círculo compreende as estruturas linguísticas – gramática e vocabulário – e não mantém qualquer relação com o que é exterior a ele.

Outro aspecto importante a ser notado em relação às figuras utilizadas para representar língua e cultura: elas são partes que se encaixam perfeitamente. Isto enfatiza a ideia que vem

¹ Na história dos métodos e abordagens de ensino anteriores à Abordagem Comunicativa, percebemos que prevalece o pensamento de que língua está separada de cultura. Apesar de existir alguma referência à última, como no Método Direto, por exemplo, tal referência se restringe a meras informações de teor cultural que não captam a essência do termo “cultura” que defendemos no artigo. Para uma leitura mais detalhada sobre métodos e abordagens, Cf. Larsen-Freeman (2000).



sendo defendida sobre a associação entre língua e cultura. Ainda que as duas partes se pertençam, elas são separadas pelo círculo, forçadamente delineado.

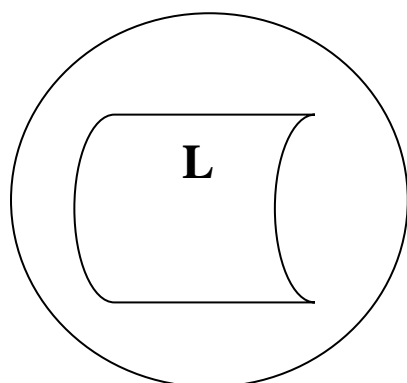


Fig. 1: Língua (L) e Cultura (C)

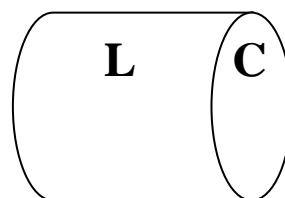


Fig. 2: Língua-cultura

Se pudéssemos traçar uma linha histórica a fim de entender a partir de quando e como o círculo foi desenhado, chegaríamos a Ferdinand Saussure, considerado o pai da linguística moderna. Concisamente, Saussure foi quem lançou as bases para o estudo da língua(gem) e apontou novos caminhos para além da língua enquanto um sistema isolado. Conforme lemos em AGAR (2002), o fato de considerar língua como um sistema simbólico usado na e para a comunicação foi uma grande contribuição do linguista. Não apenas isso, mas outros avanços teóricos dizem respeito ao desenvolvimento de uma linguística sincrônica e descritiva. Porém, AGAR (2002) localiza o momento em que o círculo foi, de fato, traçado. Para o autor, a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*) foi um retrocesso nos estudos linguísticos e determinou o isolamento do sistema, delineando um círculo ao redor da língua (estruturas linguísticas) e deixando de fora a fala (língua como prática social). Neste sentido, de um lado temos a língua como um sistema perfeito e homogêneo; de outro, está a fala, responsável pela “desordem” linguística (variação).

Segundo AGAR (2002), o círculo expressa a visão que a maioria das pessoas tem a respeito da língua. O que não se considera, porém, é que o que está no interior do círculo não consegue explicar as diferenças e problemas encontrados na comunicação. Se comunicação fosse somente gramática e vocabulário, não presenciaríamos conflitos no que se refere à interação entre falantes. Isto nos leva a concluir que comunicação vai além das estruturas gramaticais e aponta para aspectos do mundo exterior, isto é, a cultura. Apesar de terem sua importância, as estruturas linguísticas precisam ser combinadas com a cultura a fim de apreenderem o fenômeno comunicativo, entendido como a construção do significado. Este é, portanto, um dos pontos que justifica a fusão entre língua e cultura, isto é, o significado só pode ser construído quando gramática e vocabulário são aproximados da cultura em uma relação complementar.

A fim de indicar a fusão entre língua e cultura, passaremos a fazer uso do termo língua-cultura em nossas próximas referências à língua e cultura. Entre outras opções de termos que poderiam ser usados para transmitir a mesma ideia encontram-se *linguacultura* (KRAMSCH, 1989; FANTINI, 1995; AGAR, 2002) e *língua-e-cultura* (BYRAM e MORGAN, 1993). Língua-cultura é, pois, uma adaptação do termo usado pelos últimos autores. Concordamos com



MORAN (2001) quando ele diz que língua-e-cultura, ou língua-cultura, em nosso caso, indica tanto uma junção quanto uma separação. Mesmo a favor da ideia de junção, não podemos negar que é possível lidar com as duas instâncias separadamente, isto é, estudar língua e estudar cultura. Contudo, é de extrema relevância ressaltar que tal separação só se justifica por razões pedagógicas. Separa-se, em um momento inicial, para estudar aspectos relacionados a estruturas linguísticas de forma mais aprofundada a fim de que possamos maximizar as oportunidades de reflexão sobre e interação na cultura-alvo (MCKAY, 2002).

Diante do que expomos, fica evidente nosso posicionamento sobre a indissociabilidade entre língua e cultura. A língua incorpora todas as dimensões culturais². Para se ter um acesso completo à cultura, faz-se necessário sondar a língua. É também por meio da língua que praticamos a cultura quando interagimos ou nos comunicamos com outras pessoas em diversas práticas culturais. Propomos, assim, um apagamento do círculo delineado em torno da língua. Conforme inferimos do que dissemos ao longo desta seção, é possível dominar gramática e vocabulário, mas sem a cultura, a comunicação é impraticável. A cultura é, portanto, o apagador ou a borracha que nos permitirá unir língua e cultura (AGAR, 2002). Como afirma AGAR (2002, p. 28), “a cultura está na língua, e a língua está carregada de cultura³”. Na seção seguinte, lançaremos o nosso olhar sobre considerações que dizem respeito a similaridades (universais) e diferenças que permeiam a língua quanto às manifestações culturais encontradas nesta.

3 UNIVERSAIS: VARIAÇÃO NA LINGUA E NO PENSAMENTO

As diferentes línguas podem exibir diferentes estruturas e organizações conceituais que modelam a visão de mundo de seus respectivos falantes. Contudo, as línguas apresentam modelos comuns que são explicados pela existência de princípios cognitivos gerais compartilhados por todos os seres humanos. O objetivo desta seção é mostrar que, apesar de existirem universais linguísticos comuns a todas as línguas, cada povo recorta a realidade de maneira diferente, apresentando distintas categorizações semânticas oriundas desses princípios universais.

3.1 Universais linguísticos: do conceito concreto ao abstrato

De acordo com Duranti (2002), as línguas são compostas de estruturas linguísticas e semânticas inatas que podem diferir na superfície, mas abaixo desta, existem um conjunto de universais primitivos e um conjunto de princípios universais que operam sobre estes primitivos. Um primitivo, de acordo com a definição deste antropólogo, é uma entidade que não pode ser reduzida nem decomposta, porém pode combinar-se com outros primitivos, produzindo categorias ainda mais complexas. Esses primitivos formam categorias ontológicas que são

² As dimensões culturais são cinco: produtos, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas. Para um detalhamento sobre cada uma destas, Cf. Moran (2001).

³ Tradução nossa. Texto original: “Culture is in language, and language is loaded with culture”.



codificadas em todas as línguas e indicam coisa, lugar, direção, ação, evento, quantidade, etc. As relações existentes entre essas categorias ontológicas formam outras relações primitivas.

Tomando por exemplo a frase “A bicicleta está no parque”, observamos que o sujeito da oração é representado por uma coisa particular lexicalizada pela expressão “a bicicleta” que, por sua vez, está localizada em um local particular lexicalizado pela expressão “no parque”. Jackendoff (*apud* DURANTI, 2002, p. 63) diz que sendo o local tipicamente ocupado por uma coisa, existe uma relação entre lugar e coisa onde “coisa” é uma função do “lugar”. Essa relação temática é chamada de /lugar-função/.

Pela observação da realidade cultural onde estão inseridos, os sujeitos recortam a realidade de acordo com suas visões subjetivas e expressam os seus pensamentos através destas categorias ontológicas e suas relações. Essas categorias expressam o pensamento de cada povo, partindo de situações concretas (como no exemplo A) para situações mais abstratas.

O exemplo B corrobora essa asserção: “João está no corre-corre de seus afazeres”. Neste caso, notamos que “corre-corre de seus afazeres” está sendo estruturado em termos de categorias ontológicas mais primitivas. É desta forma que a categoria /lugar-função/ forma sentenças abstratas partindo de sentenças concretas em diferentes línguas.

3.2 Universais linguísticos: sistema cognitivo

São muitos os fatores que contribuem para a variação linguística. De acordo com Duranti (2002), a cognição personificada implica uma série de restrições que guiam a capacidade de conceituação que é refletida na linguagem. Essas restrições permitem um amplo conjunto de variação entre as línguas.

O ser humano em sua essência, de acordo com suas experiências sensorial, introspectiva e subjetiva, concebe a realidade de maneira diferente, apresentando sistemas conceituais distintos e restritivos, dependendo do ambiente contextual onde está inserido. O princípio de Gestalt corrobora o fato de que a realidade que percebemos não é necessariamente a mesma que experienciamos diretamente. Este princípio provê estrutura para a nossa percepção, e, ao mesmo tempo, restringe nossas experiências sensoriais. Percebemos, através da teoria de Gestalt, que o mundo não é algo dado objetivamente. A noção de realidade que os diferentes povos percebem é, em parte, construída pelo aparelho cognitivo dessas pessoas. A seguir, discutiremos a questão do relativismo linguístico em sua versão fraca, pois esta hipótese corrobora o que tem sido discutido até agora.

4 SOBRE O RELATIVISMO LINGUÍSTICO

Sapir e Whorf, criadores da hipótese do relativismo linguístico, defendem a ideia de que a memória e a percepção dos sujeitos são afetadas pela disponibilidade de palavras e expressões apropriadas das línguas, ou seja, as estruturas linguísticas influenciam o pensamento e o comportamento de seus respectivos falantes (LYONS, 2009, p. 226). Partindo da concepção de que essas palavras e expressões só adquirem sentido dentro de determinado contexto



sociocultural, discutiremos, nesta seção, a hipótese do relativismo linguístico em sua versão fraca. Acreditamos que, uma vez inserida em um contexto sociocultural, não apenas a língua interfere na memória e cognição (versão fraca da hipótese do relativismo linguístico), mas estas (memória e cognição), por sua vez, interferem na língua, criando um constante processo de estruturação e reestruturação, adaptação e readaptação linguística de acordo com as necessidades locais de seus falantes.

Para entender as línguas, é necessário compreender não apenas os seus aspectos estruturais linguísticos, mas o contexto conceitual onde eles se inserem. As palavras e expressões só adquirem sentido dentro de um contexto mais amplo onde a experiência dos sujeitos é construída pela linguagem e não determinada por esta. Sobre este assunto Kramsch (2009) argumenta que

se falantes de diferentes línguas não entendem uns aos outros (...) é porque eles não compartilham a mesma forma de ver e interpretar os eventos; eles não estão de acordo no que diz respeito aos significados e aos valores que as palavras (as estrangeiras) expressam. Em resumo, eles não concebem a realidade nem categorizam experiências da mesma forma (KRAMSCH, 2009, p. 13, grifo nosso).

Os diferentes povos concebem a realidade a sua volta de maneira diferente e usam a linguagem para codificar e traduzir essa realidade. A língua, nessa concepção, não é entendida como uma estrutura linguística que determina o pensamento, mas é vista como um processo dinâmico e complexo. Ela é constitutiva e construtiva da realidade social, adaptativa às necessidades sociais dos falantes, que estão inseridos em um contexto regido por normas socioculturais. É esse contexto cultural que implementa, molda e dá forma aos significados codificados nas línguas.

Casas (2003) afirma que a função da língua é orientar e não limitar nossas possibilidades de conhecimento. Essa autora diz que “todo código linguístico se regenera, acomodando-se às necessidades de comunicação dos sujeitos e criando novas ferramentas expressivas e distinções conceituais de acordo com a necessidade linguística de determinada comunidade” (CASAS, 2003, p. 120). Não podemos desconsiderar e nem negar a existência de um intercâmbio entre cognição e linguagem, ambas funcionando concomitantemente para se adaptarem às exigências e às transformações sociais.

Na versão fraca da hipótese de Sapir-Whorf, não encontramos apenas um relativismo linguístico, mas também um relativismo cultural e um relativismo individual para destacar a importância das experiências individuais e sociais no momento de entender a conduta do indivíduo. Encontramos, também, nesta versão, um relativismo situacional para enfatizar o valor do contexto de realização na hora de interpretar um enunciado linguístico ou um comportamento concreto (CASAS, 2003, p. 124).

Tendo em mente as considerações tecidas nesta seção e na anterior, é-nos possível visualizar, agora, como se dá a manifestação da cultura na língua.

5 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NA LÍNGUA



Retomando a afirmação de AGAR (2002, p. 28) de que “a cultura está na língua, e a língua está carregada de cultura”, partiremos para exemplos práticos que evidenciam tal manifestação cultural. Por questões de espaço, nos limitaremos a apresentar apenas um exemplo desta na gramática e na metáfora.

5.1 Exemplo 1: Cultura na Gramática

O exemplo que daremos, aqui, diz respeito à conceituação do tempo nas diferentes línguas. Tal conceituação leva em conta os eventos experienciados pelo sujeito em relação às instâncias temporais estáticas: passado, presente e futuro. Duas conceituações podem ser apontadas.

A primeira é a mais predominante em algumas línguas como o português, por exemplo. Nesta conceituação, o passado é situado “atrás” (às costas do falante), o presente é “aqui” e o futuro “na frente” conforme representado na figura 3. Em termos concretos, quando falamos “Deixei as coisas ruins para trás” e “Ele tem um grande futuro a sua frente”, estamos, inconscientemente ou não, nos referindo a eventos situados “atrás” e “na frente”, respectivamente.

Opondo-se à conceituação anterior, passado e futuro podem ser reposicionados, variando em conformidade com o modelo cultural da língua. Assim, temos o passado posto “na frente” ao passo que o futuro está “atrás” (às costas do falante – fig. 4). Exemplos de línguas que compartilham essa visão são o aimará, trique, maori e o grego antigo. Um estudo conduzido sobre os gestos utilizados pelos falantes de aymara (EVANS e GREEN, 2006) evidencia a presente conceituação. No estudo, vemos que sempre que os falantes de aymara se referiam ao passado, eles gesticulavam para frente, e quando faziam referência ao futuro, os gestos apontavam para trás. Lakoff e Johnson (1999 *apud* KÖVECSES, 2005) explica que uma possível motivação para a segunda conceituação seria o fato de que podemos ver o resultado do que fizemos a nossa frente (futuro) ao passo que o futuro desconhecido (não visível) está ‘às costas’ do falante que gesticula para trás (passado na primeira conceituação).



Figura 3:

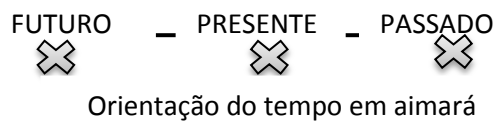


Figura 4

5.2 Exemplo 2: Cultura na Metáfora

Na mesma linha teórica do exemplo anterior, a cultura se manifesta, também, nas metáforas da língua. Em consonância com o que já foi dito sobre os universais linguísticos, as



metáforas estão presentes, potencialmente, em um nível universal, mas não devemos esperar que elas apareçam em todas as línguas. Nesse sentido, compreendemos que existe um nível em que elas variam de uma língua para outra (variação metafórica). Para exemplificar a manifestação cultural nas metáforas, lançaremos mão de um exemplo dado por KÖVECSES (2005), encontrado, também, no português quanto à raiva.

A raiva é um sentimento humano que é metaforizado em várias línguas geralmente como um “recipiente pressurizado”. Dito de outra forma, o conceito metafórico-conceitual de raiva seria “uma pessoa com raiva é um recipiente pressurizado” (KÖVECSES, 2005). Um breve mapeamento primário desta metáfora nos permite dizer que o recipiente pressurizado é o indivíduo, a raiva é a substância no recipiente e a pressão no recipiente é a força da raiva no indivíduo. O português, o japonês e o dialeto zulu, por exemplo, trazem algumas expressões linguísticas que concretizam a metáfora conceitual em foco. Na prática, quando se diz “estou a ponto de explodir de raiva” ou, ainda, “estou por aqui com fulano” (geralmente apontado para a cabeça para dar ideia de plenitude) se está, metaforicamente, representando o sentimento “raiva”. A cultura se explicita ao se constatar variação metafórica intercultural. Em Kövecses (2005), lemos que o japonês tem uma metáfora conceitual particular à língua: “raiva está na barriga” ou “raiva na barriga”. Com a variação no chinês, diferente de línguas que metaforizam a raiva como um fluido (quente), por exemplo, na metáfora “ferver de raiva”, a substância do recipiente pressurizado não é um fluido (quente), e, sim, um gás. No dialeto zulu, “raiva está no coração” ou “raiva no coração”. Esta metáfora conceitual é motivada pelo pensamento de que muita “substância emocional” está acondicionada em um pequeno órgão de capacidade limitada, pressurizando-o.

Não restam dúvidas para nós, conforme apontamos nas seções anteriores, que língua e cultura são indissociáveis: Há uma intrínseca relação entre ambas, a ponto daquela se manifestar nesta. Esta manifestação cultural perpassa princípios universais e um relativismo linguístico-cultural segundo os exemplos acima apresentados. Diante destas afirmações, posa uma questão que julgamos ser relevante para o professor de línguas: quais são as implicações do ensino-aprendizagem de cultura nas aulas de línguas estrangeiras? Vejamos a seguir.

6 LÍNGUA-CULTURA: A IMPORTÂNCIA DESSE CONSTRUTO NO ENSINO DE LÍNGUAS

No contexto atual de ensino de línguas, é dado um grande destaque ao componente cultural, considerando o entrelaçamento da língua e da cultura. No entanto, ainda que seja reconhecida a relevância de se abordar a cultura como parte indissociável da língua na sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua (doravante LE/L2)⁴, saber como fazê-lo ainda representa grande dificuldade para os professores. Destacaremos, nesta seção, a concepção dos construtos língua-cultura e língua e cultura concernente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar do discurso recorrente que defende língua e cultura como elementos amalgamados, na prática, percebemos que à cultura é reservado um lugar secundário no processo

⁴ Neste texto, os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” são usados sem quaisquer distinções.



de aprendizagem, onde apenas são apresentados padrões culturais fixos e de grupos específicos como sendo aspectos a serem reproduzidos pelo aprendiz.

6.1 Língua-cultura: o discurso compartilhado

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), que norteiam o ensino de línguas no ensino médio, defendem que, ao conhecer outra(s) cultura(s), os alunos passam a refletir sobre sua própria cultura, aumentam a capacidade de analisar seu entorno social e estabelecem vínculos, semelhanças e contrastes com outros povos. Nessa mesma perspectiva, o Marco Comum Europeu (COUNCIL OF EUROPE, 2001), referência para o ensino de línguas na Europa e bastante usado no Brasil, afirma que o enfoque cultural propicia aos aprendizes de língua superar barreiras linguísticas e culturais para comunicar-se de maneira eficaz. O que notamos é que os documentos de orientação oficial de ensino e também estudos recentes sobre a cultura no ensino de línguas sugerem que, a partir da reflexão das diferenças culturais entre os povos, seja possível a compreensão e interpretação do outro dentro de seu próprio contexto cultural.

Acrescido a isto, na perspectiva recente dos estudos e debates de professores de línguas e pesquisadores, está presente a ideia de que durante o processo de ensino de línguas o aprendiz deve ser preparado para ter competência para enfrentar o discurso de distintas perspectivas (KRAMSCH, 1993, 1998; MORAN, 2001). Conforme explica Kramsch (1993), o uso da língua para o sujeito deve ser uma atividade comunicativa relevante e significativa para o contexto em que vive. Sendo assim, podemos dizer que pensar em uma competência que se quer comunicativa, envolve, então, uma competência cultural⁵ visto que requer a percepção de formas simbólicas estabelecidas e partilhadas por comunidade linguística e cultural, como afirma Kramsch (2003).

A princípio, a maneira como a cultura se apresenta no processo de ensinar e aprender LE/L2 elucida a importância de refletir sobre os costumes, maneiras de agir, as visões de mundo e, ainda, ressalta como esse processo dá a possibilidade de contato com eventos culturais de diversas partes do mundo. Entretanto, o que notamos é que o ensino de LE/L2 ainda enfatiza os aspectos linguísticos, e os aspectos culturais são transmitidos por meio de informações estáticas, como se estas fossem verdades absolutas (KRAMSCH, 2003). Não há espaço para reflexão da diversidade, da heterogeneidade que é constitutiva de cada grupo bem como as especificidades de cada sujeito que compõe esses grupos. As práticas culturais funcionam, em realidade, como pano de fundo para o ensino de estruturas linguísticas.

Mas, afinal, em que momento acontece essa discordância entre o que é dito e o que é feito no ensino de línguas? Acreditamos que esta resposta seja possível se considerarmos as muitas concepções metodológicas experimentadas ao longo da história da Linguística Aplicada no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É certo que os aspectos culturais ganharam destaque entre os estudiosos e estiveram presentes em suas propostas teóricas. No entanto, o que difere é o lugar dispensado ao tema.

⁵ Competência cultural refere-se à observação das relações simbólicas entre língua e cultura, Cf. Kramsch (2003, p.21).



No cenário de ensino tradicional, por exemplo, a ideia principal é aprender sobre os fatos. Língua e cultura aparecem, assim, como elementos desvinculados. Além disso, a ênfase ocorre nas estruturas linguísticas e os aspectos culturais, como a literatura, a arte, a música, são apresentados como uma espécie de ilustração para que o aprendiz conheça e tenha um bom desempenho ao utilizá-los. Em contrapartida, ancorado nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa⁶, a cultura é compreendida como prática social que exige, sem dúvida, o estreitamento entre língua e cultura, vinculando a aprendizagem ao modo de pensar e agir coletivo do outro através da linguagem.

Dito isso, embora notemos que esta abordagem promoveu um avanço no que se refere à visão tradicional – considerando que integra também o aprendizado sobre comportamentos sociolinguísticos e socioculturais – o aprendiz, ainda assim, é visto enquanto sujeito que necessita realizar o movimento para entender e se comportar como o outro. Para Kramsch (1993), deve haver um espaço onde o ensino de língua e cultura ocorra em termos de percepção, diálogo, construção e reconstrução dos contextos culturais. Para a autora, haveria mais que apresentação e comparação dos padrões culturais próprios do aprendiz e da língua-alvo.

Como afirma Walesko (2006), há

(...) o perigo de as aulas de língua estrangeira simplesmente repassarem determinados padrões socioculturais pertencentes à língua-alvo (formas de comportamento, de linguagem mais apropriadas, tradições e celebrações deste ou daquele país, vestuário, culinária, costumes, etc.) sem as devidas e necessárias discussões sobre as diferenças e semelhanças entre esses padrões e os padrões da cultura materna (WALESKO, 2006, p. 28).

Podemos dizer que esse agir pedagógico poderia gerar a criação de estereótipos culturais em relação à cultura materna bem como em relação à cultura estrangeira. Vale ressaltar, então, que ao professor cabe a tarefa de atentar-se para o estímulo à reflexão, considerando, verdadeiramente, o pressuposto da natureza indissociável da língua e da cultura.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Nossos argumentos, até aqui, pareceram dar evidências de uma intrínseca relação entre língua e cultura, lançando as bases para um ensino de línguas com o presente enfoque. Sumariamente, introduzimos este artigo com a discussão sobre língua e cultura e como estas se vinculam (língua-cultura). Propomos o apagamento do círculo imaginário que se delineava em torno da língua com o intuito de excluir a cultura uma vez que se torna impossível significar palavras fora do seu contexto cultural. Também, argumentamos que existe um nível universal, onde as culturas se encontram, que se opõe às suas especificidades (variação) à medida que cada povo recorta a realidade distintamente. Referimo-nos, ainda, ao relativismo linguístico em sua

⁶ A abordagem comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua, Cf Nunan (1992).



versão fraca, que discorre sobre a influência da língua sobre o pensamento e o comportamento dos falantes. Retomamos a associação entre língua e cultura ao prover exemplos de manifestações desta naquela.

Toda a teorização nos serviu como um meio de argumentar a favor de um ensino de línguas cujo currículo compartilhe da visão de língua-cultura. Embora esta visão esteja presente nos documentos oficiais que regem o ensino de línguas nas escolas públicas, na prática, vemos um posicionamento contrário por parte dos professores e terceiros. Essa realidade nos leva a ter perspectivas fundadas nas propostas a seguir.

Primeiramente, é necessária formação inicial e continuada para professores a fim de que esses tenham contato com as Teorias que vêm sendo pesquisadas recentemente. Cremos que se esses profissionais forem levados a refletir mais conscientemente sobre sua prática e, concomitante a isso, forem expostos a teorias relevantes, a probabilidade de mudanças tornar-se mais real.

Nossas leituras nesta área nos fazem acreditar que muito já se tem teorizado sobre língua-cultura. Todavia, existem poucas propostas que auxiliam os professores a concretizarem as teorias em suas salas de aula. A dificuldade de se ensinar sob a ótica de língua-cultura se deve, também, à abordagem dos materiais didáticos adotados. Considerando esses fatores, destacamos a urgência de publicações que ofereçam ideias e sugestões aos professores sobre como ensinar cultura de forma a não dissociá-la de língua. Acrescentamos, também, que, embora seja mais complexo encontrar materiais didáticos com uma abordagem condizente com a teoria de língua-cultura, é possível, ainda assim, customizar tais materiais para que estes se adequem à visão defendida aqui. A esse respeito, nós, da Linguística Aplicada, podemos contribuir com/para o trabalho dos profissionais de línguas, escrevendo artigos e livros para este fim. Eis nossa futura tarefa.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language shock**. 1. ed. Nova York: Perennial, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino Médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BYRAM, Michael.; MORGAN, Carol. et. al. **Teaching-and-learning language-and-culture**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1993.

CASAS, Maria Xosé Fernandez. **El relativismo lingüístico en la obra de Edward Sapir. Una revisión de tópicos infundados**. In: Revista Teorema, vol. XXII/3, 2003, p. 115-129.

COUNCIL OF EUROPE. **Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Strasbourg: Council of Europe, 2001. In: INSTITUTO CERVANTES. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco>. Acesso em 02/01/2012.



DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology**. Cambridge: CPU, 2008.

EVANS, Vyvyan.; GREEN, Melanie. **Cognitive linguistics: an introduction**. London, Laurence Erlbaum, 2006.

FANTINI, Alvino. E. **At the Heart of Things: CISV's Educational purpose**. In: **Interspectives: A Journal on Transcultural and Educational Perspectives**. Vol. 13. Newcastle, Inglaterra: CISN International, 1995.

KRAMSCH, Claire. **New directions in the teaching of language and culture**. In: **NFLC Occasional Papers**. National Foreign Language Center at Johns Hopkins University: Washington, D.C, 1989.

_____. **Context and culture in language teaching**. New York: Oxford University Press, 1993.

_____. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 1998.

_____. **Teaching language along the faultline**. Em: D. L. Lange e R. M. Paige (coord.) *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, 2003.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 1. ed. Nova York: Oxford University Press, 2000.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística, uma introdução**. AVERBURG, M. W. & SOUZA, C. S. (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MCKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an International Language**. 1. ed. Nova York: Oxford University Press, 2002.

MORAN, Patrick R. **Teaching culture – perspectives in practice**. 1. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

WALESKO, Ângela Maria. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2006.

