

• OUTRAS LETRAS

A PEDAGOGIA CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: TEMPOS VIVIDOS, TEMPOS VIVENTES

Vera Lucia Harabagi Hanna*

Resumo: O reiterado diálogo a propósito da interseção de língua e cultura evidencia neste estudo a interface com os Estudos Culturais como contributo para o reexame de conceitos fundamentais no ensino comunicativo – a língua como meio de comunicação, aprendizes como mediadores culturais, o conceito “linguacultura” (“*languaculture*”). A pesquisa ratifica o empenho em expandir a constituição de taxonomia para o campo de ensino de línguas estrangeiras confiando que apreciações atinentes à etnografia da comunicação e à transdisciplinaridade aspirem uma formação de docentes mais realista.

Palavras-chave: Aprendizado de línguas estrangeiras. Pedagogia cultural. Língua cultura

O homem nunca está apenas no presente, sem deixar de ser homem pleno ou integral. Se apenas se liga ao passado, torna-se utópico. No sentido de ligar-se mais sistematicamente o tempo futuro ao já vivido e ao vivente, estes, como tempos futuros seriam, não improvisos absolutos no vácuo, porém projeções de tempos já vividos e de tempos viventes. O tempo geral seria, assim, sempre tríbio; sempre plural; sempre composto e complexo; sempre síntese de três vidas coletivas (FREYRE, 2001, p. 28).

* Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: verahanna@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Para iniciar um debate cujo centro comum de questionamento seja o aprendizado de línguas estrangeiras com foco na indivisibilidade da prática linguística e cultural e na etnografia da comunicação distingue-se, inicialmente, o axioma “sociedade e cultura são fundadas na comunicação”.

A língua forma parte do sistema cultural – o modo como as pessoas contam histórias, como verbalizam felicidade ou dor, por exemplo, são alguns dos indicadores do proclamado conceito de reciprocidade na relação entre cultura e interação. Rememorar os ensinamentos do antropólogo Edward Hall (1959) sobre a comunicação verbal e não verbal e os modos distintos com que os indivíduos se comunicam em culturas distintas é de suma importância, uma vez que influenciaram várias gerações de linguistas que abraçaram uma visão de ensino de cultura centrado no individual e no cotidiano.

Em *Beyond culture*, Hall (1989 [1977], p. 42) esclarece que, embora a aparência humana permaneça imutável por milênios, o diferencial que marca o *homo sapiens* provendo-lhe a identidade, independentemente do lugar em que nasceu, é a sua cultura e o conjunto de ocorrências que a emoldura: “as palavras, as ações, as atitudes, os gestos, o tom de voz, as expressões faciais, como administra o tempo, o espaço e os recursos que possui, o modo como trabalha, se diverte, ama e se defende”. Esses preceitos justapõem-se à anuência de uma visão do aprendiz de línguas estrangeiras como um etnógrafo moderno e passam a ser compartilhados de forma mais contundente desde a década de 1980 por estudiosos do ensino comunicativo de línguas. A citação anterior se completa com a ideia de que tudo aquilo e, muito mais, faz parte de “um sistema de comunicação composto de significados que só poderão ser lidos corretamente se a pessoa estiver familiarizada com o comportamento em seu contexto histórico, social e cultural” (HALL, 1989 [1977], p. 42).

A importância do contexto no ensino comunicativo alcança lugar de destaque naquele momento, destacando-se, de acordo com Claire Kramsch (2004, p. 3), a relação da língua com diversas práticas criadoras de significado, em especial, o cotidiano das pessoas – afinal, a atividade dos indivíduos está situada dentro de um amplo contexto histórico-cultural, e as palavras trocadas em encontros verbais estão associadas ao contexto situacional e cultural em que ocorrem, de infinitas maneiras.

No famigerado livro *Language and culture* (1998), Kramsch assinala a relevância do significado cultural no aprendizado de uma segunda língua, criado por meio de ações e interações dos falantes em contextos sociais. “Os signos verbais (‘eu’, ‘lá’, ‘a porta’), paraverbais (a acentuação, a entoação, o andamento temporal, o riso), não-verbais (a direção do olhar, os gestos, a postura corporal, o tom de voz)” (KRAMSCH, 1998a, p. 27), elucida ela, auxiliam os falantes a guiar, interpretar e esclarecer o enunciado.

Lembre-se de que o significado é criado não somente através do que os interlocutores dizem, mas principalmente “o que eles ‘fazem’ com as palavras” (KRAMSCH, 1998a, p. 26). Desse modo, deve-se perceber o contexto situacional – cuidar do que se diz, por que se diz e como se diz algo para alguém dentro de um contexto cultural, vinculando (adequando) as palavras ao comportamento, às atitudes, às crenças, aos costumes etc.

À ilimitada variedade de fatores potencialmente determinantes inclusos no contexto, Kramsch denomina “sinais contextuais” aqueles que ajudam os

participantes dos diálogos a reconhecer categóricas “situações de inferência”, ou seja, a evocar o *background* cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar o discurso. Preocupações como as elencadas, de longa data conhecidas, tornam-se tanto mais evidentes e urgentes de serem implementadas quanto mais se reconhece o contínuo avanço da diversidade cultural, social e étnica das sociedades mundializadas e a essencialidade de serem abalizadas no ensino de línguas estrangeiras hoje, tempo de célere crescimento intercomunicacional promovido por concomitantes encontros transnacionais.

O posicionamento de acedência do aprendiz de línguas como etnógrafo exigiu que se revisitasse, no ensino comunicativo, a noção de *competência comunicativa* e, particularmente, suas origens na etnografia da comunicação, no entendimento do uso diverso da língua/linguagem em culturas díspares, conforme mencionado. A absorção de códigos linguísticos tanto quanto de regras socioculturais, que inclui a negociação social de significados em situações variadas e a habilidade de se comunicar através de fronteiras culturais são, sabidamente, fatores que compreendem a competência comunicativa (HYMES, 1972). O juízo que envolve a fala, a interpretação do discurso e do comportamento, adjacentes às normas de alocação da comunidade, ocasionou a incorporação de análises das manifestações culturais em pesquisas da aprendizagem de línguas, assim, os efeitos de signos verbais, paraverbais e não verbais estão implícitos no exercício do que se denominou pedagogia cultural.

A PEDAGOGIA CULTURAL: A COMPREENSÃO DO PRESENTE PELO PASSADO, O PASSADO PELO PRESENTE

Karen Risager, uma das mais prestigiadas pesquisadoras da relação entre língua e cultura, ao lado de Claire Kramsch, e reconhecida como precursora na análise competente que empreende da história e dos avanços da pedagogia cultural, avalia em profundidade essa tendência no campo de línguas estrangeiras desde o final do século XIX na Alemanha até o desdobramento global atual, no livro *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm* (2007) do qual se vale este trabalho, cujo escopo focaliza-se em oferecer subsídios para que pesquisadores continuem alertas na extensão natural da teoria-prática.

Acredita-se que o conhecimento da evolução histórica (cronológica) que se esboça brevemente aqui e que abrange a pedagogia cultural/intercultural seja importante na formação de futuros professores de linguacultura, já que a promoção de atualização de qualquer disciplina, assim como a prática das habilidades que esta demanda, fazem parte da educação, no sentido de que se presume que a universidade seja um lugar em que os indivíduos recebam não só informação profissional, mas também um conhecimento crítico de seu ofício. Repassar o tributo do filósofo Walter Benjamin (1996, p. 229), “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”, sobre o imperativo de se distinguir o passado com novas leituras, novas interpretações, é apropriado. Ao mesmo tempo em que se confere um aspecto particular a determinado período, reconhece-se que aqueles ensinamentos contribuirão para que se analise a atualidade; o presente será o lugar em que se dará a problematização para que se evitem continuidades inócuas e que se avaliem as mudanças como contribuições – a simultânea e dinâmica interpenetração da tríade temporal, percebida como tempo social, é especialmente cara no juízo que aqui se sugere (HANNA; BASTOS, 2012).

Vista como produto da globalização dos contatos linguísticos em sociedades multilíngues e multiculturais, a pedagogia cultural determina que o aprendiz se assuma como um falante transnacional, que desenvolva a competência comunicativa intercultural – implícita na procura de um crescimento da quantidade e qualidade de contatos entre os interlocutores dentro e além das fronteiras nacionais (KRAMSCH, 1998b, p. 27).

Não obstante o relato histórico de Risager apresentar-se como um dos mais completos, para efeitos de recorte, salienta-se o interesse da pesquisadora sobre a tendência pós-modernista encetada na década de 1980 nas estratégias de aprendizado, sobretudo no contraste com visões precedentes, perspectiva que embasa, igualmente, o estudo aqui apresentado. Dessa forma, quando se fizer referência ao conceito de pós-modernidade no viés do ensino de línguas, concede-se especial relevo à cultura, que se tornara mais visual e ao cotidiano mais estetizado. Estes ficam abalizados pela proeminência da porosidade das fronteiras culturais, que compreende exemplos de ecletismos nas produções culturais – o que se costumava, por exemplo, avocar de alta e baixa cultura, de música popular e clássica, ou elementos contraditórios vários que oscilavam entre o contemporâneo e o histórico, o antigo e o moderno, o real e o imaginário, além de outras formas binárias semelhantes, passam a ser experimentados com menor contestação. Entenda-se, além disso, que a cultura pós-moderna, no sentido de ser marcada por essa amalgamação, é assinalada como possuidora de uma autoconsciência intertextual, ou seja, o quão a audiência pode induzir infinitos significados aos textos culturais. A ponderação de a intertextualidade ser encontrada no olho do observador e não necessariamente envolver as intenções do comunicador, sugere que o intertexto terá tantos significados quantos seus usuários. Cabe aqui a observação de Bennett, Grossberg e Morris (2008, p. 271) sobre o assunto que realça o fato de as produções culturais não terem sido simplesmente substituídas pelas novas, mas sim recicladas para circularem lado a lado com as novas, esclareça-se, grande parte como resultado da introdução da mídia digital.

É nesse contexto que o conceito de *bricolagem*, mandatário na esfera da pós-modernidade, ao vincular-se à ideia de intertextualidade, sobressai-se nessa pesquisa atinente à formulação de *linguacultura* (“*linguaculture*”) cunhada pelo antropólogo americano Michael Agar (1994). Utilizada com o objetivo de teorizar o universo que cobre língua *mais* cultura e que se origina de um acúmulo histórico, de acordo com Risager (2007, p. 155), encontra-se notadamente voltada para a variabilidade da língua-cultura nas interações verbais, não somente entre nativos usuários da mesma língua, mas entre indivíduos que utilizam a língua como primeira ou língua estrangeira, assunto que será abordado mais adiante.

Passível de ser denominada uma espécie de *bricolagem linguística*, permite, dentre outros recursos utilizados na comunicação, uma mistura de línguas – a nativa e a língua-alvo – em um incessante *code-switching*. Peculiaridade de aprendizes iniciantes, consiste em uma prática de deslocar-se entre duas línguas ou entre dialetos ou registros em uma mesma língua. Também comum em sociedades multilíngues e multiculturais, o *code-switching* pode funcionar como um facilitador de relacionamentos interpessoais, marcador de identidades específicas ou ainda para criar significados especiais.

Nesse sentido, recorre-se à ideia própria de *bricolagem*, uma vez que, ao aludir à justaposição de signos culturais (acrescente-se, linguísticos), antes desconecta-

dos, juntam-se para estabelecer um processo de ressignificação – novos códigos, em novos contextos. Como elucida Barker (2004, p. 17), “objetos que carregavam significados simbólicos sedimentados são ressignificados em relação a outros artefatos em circunstâncias novas”. Em síntese, no aprendizado de línguas estrangeiras, a possibilidade de exploração de expectativas aparentemente dissonantes, distintivo da pós-modernidade, poderá, de algum modo, facilitar uma melhor compreensão na comunicação da língua-alvo. A admissão e combinação de conceitos, métodos, recursos, materiais, materiais autênticos etc. darão ensejo a um processo de ensino semelhante a uma *bricolagem*, ou seja, a adição de significados criada por novas justaposições poderá facilitar a criação de melhores e mais ricas ideias a serem reconhecidas e adotadas no ensino de idiomas.

A conceitualização de Agar, de linguacultura, com base na variabilidade semântica e pragmática da prática linguística busca a comunicação intercultural, no sentido de que intenções linguaculturais estão ligadas a condições variáveis, social e pessoalmente, funcionam como uma ponte entre a estrutura da língua e o idioleto pessoal socialmente constituído, de tal modo que “um processo dialógico, uma negociação de significado passa a existir” (RISAGER, 2007, p. 172).

A abordagem interculturalista que se intensificou na década de 1990 deriva de afinidades com a tendência pós-modernista, percebida em mudanças diversas de perspectiva na educação e na sociedade em geral. Buscou-se, nas anotações daquela autora, aclarar abordagens relativas à pedagogia cultural contemporânea com vistas ao aprendizado de idiomas, coincidentes com concepções e terminologia dos Estudos Culturais, e que auxiliam no entendimento da investigação como um todo.

Risager (2007, p. 165) assim sumariza as quatro abordagens: 1. a cultura estrangeira; 2. a intercultural; 3. a multicultural; 4. a transcultural. O primeiro enfoque preocupa-se unicamente com o país da língua-alvo; já o segundo cuida de ambas, a cultura da língua-alvo e a do estudante; o tratamento multicultural trata de ambos os países como multiculturais e interessa-se por questões da maioria e das minorias; a última, a transcultural, focaliza processos transfronteiriços, como movimentos de migração e mídia transnacionais. A explanação que se faz se deve muito à tendência pós-modernista, cujo enfoque na diversidade das características e experiências individuais dos aprendizes, suas atitudes, emoções e habilidades em entender e lidar com o outro, abraçada como objetivo em cursos ministrados na graduação e pós-graduação em Letras, pode-se garantir, tem surtido resultados bastante promissores. Ademais, análises como as que aqui se expõe focam a abordagem intercultural e transcultural e estão de acordo com publicações recentes advindas de discussões de grupos de pesquisa sobre o assunto (HANNA, 2012, 2013, 2015).

Em termos teóricos, o incremento do pós-modernismo e a guinada em direção a um retorno aos estudos das humanidades, com maior ênfase no sentido cultural, muito influenciou o ensino de línguas em nível de apreciação cultural a partir de visão própria dos Estudos Culturais (HANNA, 2014). O aspecto humanístico, caracterizado por componentes etnográficos, permite que o conceito de cultura seja mais amplamente utilizado como um termo geral, isto é, em oposição ao que se entende por ensino mais tradicional de língua – descontextualizado, fragmentado, repetitivo, focalizado tão somente na competência gramatical; compete, portanto, reproduzir o persistente arraçoado de Kramsh em inúmeras falas e escritos – deve-se brincar com a língua e trabalhar com a imaginação cultural.

Fundamentando-se nessa premissa, o indivíduo (entenda-se o aprendiz) passa a ser avaliado como um todo – têm valor especial os significados que atribui às coisas, o uso que faz delas, o que diz, pensa e sente sobre elas. A perspectiva vai ao encontro do que Barker (2004, p. 89) define como *culturalismo* – noção que compreende a pessoa em sua unicidade, distinguindo-se sua capacidade criativa para gerar significados culturais, ao mesmo tempo em que compartilha as novas experiências vividas.

Tal posicionamento trouxe para o âmbito da educação linguística debates em busca do entendimento da ideia de cultura que mais se acomodasse à área de ensino de línguas, tarefa nada simples, já que considerada uma das acepções mais complexas de serem resolvidas. Cita-se definição das mais disseminadas, de Clifford Geertz (1989 [1973], p. 103): “a cultura é um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas” que atesta o que se pretende alcançar – a apreciação de cultura como um modo de vida, no sentido de que a língua fornece significado aos objetos materiais e às práticas sociais, tornando-os compreensíveis nos termos que a língua delimita. É acertado sobrepor-se o juízo categórico do crítico literário T. S. Eliot (1948, p. 31), uma vez que propõe que cultura não é apenas “um” modo de vida, mas sim, persiste ele, “ser um completo modo de vida de um povo, desde o nascimento até a morte, de manhã à noite, até mesmo durante o sonho”. Como prática social, como produção cultural, como sistema de significações, remete à compreensão antropológica – a cultura somos nós, nós, os seres humanos – a identidade é a soma de narrativas que se toma emprestada da cultura.

É importante esclarecer que a valorização do conceito de cultura de Geertz, aplicado aos estudos etnográficos, dá início à inclusão de termos antes relativos às ciências sociais na esfera do que se entende por pedagogia cultural e, paulatinamente, abrangem as discussões para a constituição dos programas e materiais no ensino de línguas estrangeiras. Isso acontece ao mesmo tempo em que o aluno se torna o centro das atenções e o processo e as estratégias de aprendizado tomam relevo. Acrescente-se que a diversidade, como qualidade individual dos estudantes, junto às suas atitudes e emoções, faz com que a dimensão afetiva, menos do que a cognitiva, seja realçada. A partir de então, abordagens situadas nos aspectos culturais e etnográficos passam a ser enfatizadas e dão realce à *competência intercultural* ou *transcultural* – a habilidade de lidar com as diferenças culturais.

ABORDAGEM CULTURAL CENTRADA NO ALUNO: TEMPOS VIVIDOS

A visão interpretativa ou hermenêutica da análise antropológica da cultura refletir-se-á no conteúdo cultural exposto nos livros didáticos. Para que se tenha noção do vulto que tomara a virada cultural a partir da década de 1970 e os efeitos que conferiu ao ensino de línguas, apresenta-se como exemplo uma série de duas publicações, destinada a níveis avançados de estudantes que tencionavam se preparar para o exame internacional *Cambridge proficiency in English examination*. Os livros *Work and leisure (Trabalho e entretenimento)*, editado em 1974, e *Our environment (Nosso meio ambiente)*, em 1975, deixam manifesto na Introdução (idêntica em ambos os volumes, p. 7-8 e p. 5-6, respectivamente) o objetivo dos autores Peterson, Bolton, Walker e Hagéus quanto à aplicação de um enfoque centrado no aluno e voltado para problemas do cotidiano dos cidadãos.

A finalidade expressa no material institui a ideia de “oferecer aos alunos acesso a textos da língua inglesa que realmente os façam interessar-se por ler, entender e discutir os temas com suas próprias opiniões” (p. 7). Por essa razão, enfatizam o intento de motivá-los a “uma discussão aberta”. As passagens temáticas, como se constata pela escolha de assuntos de interesse na época, são acompanhadas de imagens que corroboram, já naquela ocasião, a importância do aproveitamento de fontes autênticas – os *textos autênticos* – fundamental na prática do ensino comunicativo que prioriza o binômio língua-cultura.

Os criadores da série justificam a seleção de textos de fontes americanas e britânicas, “de diferentes registros e estilos, extraídos de jornais, revistas, romances e propagandas – uma ampla variedade de matérias” para que se tivesse oportunidade, por meio do uso de *realia*, “de usar a língua inglesa para diferentes finalidades” (p. 7). Recomendam ainda que, para que o material possa “estimular e proporcionar um meio de comunicação condizente para/entre alunos e entre alunos e professor” (p. 7), estão inseridas, na prática, questões chamadas de *Interpretação*, indicadas para que os aprendizes pudessem apreciar percepções no uso da língua como, por exemplo, “o uso que os autores dos textos fazem da ironia, de metáforas, de comparações e de referências indiretas em cada passagem”. Os textos autênticos introduzem exercícios das quatro habilidades com a finalidade de praticar um ensino menos estereotipado da cultura até então existente; os temas propostos em ambos os livros, como se verificará adiante, revelam sinais de condução para uma forma de educação mais global, ao mesmo tempo em que a percepção de cultura despontava mais dinâmica e prática.

Ambos os livros chamam a atenção, além da apresentação cuidadosa, para o tratamento que dão a assuntos do dia a dia em que se sobressaem pontos para discussão, até hoje, absolutamente atuais, como se apreende pelos títulos conferidos às unidades. Vale anotar as observações de Risager quando discorre sobre a pedagogia cultural, tendo como ponto de partida as humanidades e/ou as ciências sociais. Ela anota que o horizonte, em termos de conteúdos e temas, é ilimitado no que se refere ao desenvolvimento da compreensão cultural e da competência intercultural do estudante, e cita alguns tópicos possíveis, “o cotidiano de vários países e em vários grupos sociais, subculturas, música e arte, ocorrências estudantis, condições regionais”, e completa com itens que se reconhece nos livros comentados, “o meio-ambiente, condições do mercado, economia, política, tecnologia, etc.” (RISAGER, 2007, p. 9).

Do livro *Work and leisure*, observa-se que a seleção das matérias ajusta-se à teoria do cotidiano – em inglês, *everyday life theory* – centrada no que é concreto, contextualizado e vivido, sobretudo no foco às “mais repetidas ações”, ao viver comum, com problemáticas comuns (HIGHMORE, 2002, p. 1). Ressalte-se como emblemático no texto “The magical charm of a holiday island” (“O mágico charme de uma ilha de férias”) (p. 16), sobre turismo em Bahamas, o chamamento “Give yourself a holiday. You deserve it!”, em tradução livre, “Permita-se férias, você merece!” (p. 33), seguido de “Too many workers no longer give a damn” (“Boa parte dos trabalhadores hoje, já não se envolvem”) (p. 33), artigo retirado da revista *Newsweek*, do ano de 1972, que discute o desinteresse dos jovens operários pelo trabalho nas grandes indústrias, enigma da modernidade tardia, insolúvel.

O segundo livro, *Our environment*, apresenta, como o próprio título deixa antever, tópicos sobre a sobrevivência no/do planeta, que começavam a despertar interesse e que, 40 anos mais tarde, continuam a preocupar a humanidade sem

tê-los equacionado. Abre com uma discussão sobre direitos dos cidadãos “Mankind’s inalienable rights” (“Direitos inalienáveis da humanidade”) (p. 7), e dentre outros objetos que mais chamam a atenção estão “Too many people?” (“Gente demais?”) (p. 15), sobre a densidade populacional; “Three’s company, four is crowd” (p. 21), título que brinca com o dito popular, equivalente em português a “Um é pouco, dois é bom e três é demais”, e que dá continuidade ao capítulo anterior sobre a densidade demográfica. “Pollution: a threat to our environment” (“Poluição: uma ameaça ao meio ambiente”) (p. 31), “Saving the left-overs” (“Reutilizando as sobras”) (p. 39) dizem respeito diretamente aos descuidos do homem com a natureza e, ainda, “I’m sorry, I can’t hear you for all this noise” (“Desculpe-me, mas não consigo ouvi-lo com todo este barulho”) (p. 36), sobre a poluição sonora.

Inserem-se na teoria do cotidiano inciativas como a apontada, pois além de situarem as discussões em conjunturas históricas, em territórios geográficos transfronteiriços, trazem análises do dia a dia para o presente, para a pesquisa histórico-social (HIGHMORE, 2002). Problemas não resolvidos, que insistentemente perduram, tanto agora como outrora, localizam-se, como afirma Certeau (1984, p. ix), “entre as linhas” da prática diária, são práticas comuns. A singularidade, conceito que Highmore (2002, p. 145) entende como uma “ciência da relação que une os desejos diários a circunstâncias particulares” ocupa-se, ainda assim, da história coletiva, porquanto entende-se que textualizar o cotidiano significa que histórias singulares existem em múltiplas histórias, proposição que se coaduna com a busca do que se aspira nos estudos da interculturalidade no ensino de línguas.

Torna-se necessário retornar às considerações de Risager (2007, 2012) sobre a pedagogia cultural da década de 1970, concordante com a própria expansão da ideia de texto que permitiu a inclusão de peças não ficcionais, como as utilizadas pelos autores dos livros referidos anteriormente – o mundo “lá fora”, finalmente, fora incluído na prática de sala de aula. O texto havia se transformado, por definição e prática, inseparável do contexto. A rotina das pessoas fora admitida em sala de aula de forma mais explícita, e o material autêntico passaria a ser utilizado lado a lado com os textos didáticos-literários. O emprego de vasta lista de artefatos extraídos da mídia escrita, peças publicitárias, músicas, fragmentos literários, documentos, que ocorrera na década de 1980, sofre intensificação, já que se acrescenta ao uso de *realia* o emprego de filmes e programas de televisão gravados em vídeos.

Desse modo, o domínio da cultura em contextos situacionais de comunicação seria ampliado – o ensejo de se trabalhar em sala de aula de línguas estrangeiras com as exterioridades mais concretas e visíveis da cultura, da sociedade e da natureza encontrara campo favorável. É forçoso, no entanto, observar que ao trazer essa realidade para o Brasil, o implemento do exercício da cultura dos povos da língua-alvo seria, de fato, procrastinado em cursos para formação de professores, conforme apontam análises recentes praticadas em projetos pedagógicos universitários, em que a discrepância entre a teoria e a prática ainda deixam a conexão linguístico-cultural relegada a um segundo plano (SILVA, 2011).

Deve-se ainda notar que o exame do material didático acima demonstra que embora exista um ponto de vista transnacional, as ocorrências funcionam localmente e proporcionam encontros coloquiais entre os participantes do diálogo. É tempo de mencionar, no presente momento, a relevância do papel da *web* no

câmbio de *commodities* – as trocas globalizadas de marcas, propagandas, *slogans*, moda, estilos de vida, provocam igualmente trocas linguísticas e a internet chegou para “abraçar inúmeras línguas, as de todos os interessados que tenham acesso a elas” (RISAGER, 2007, p. 198).

Considerada uma das mais notáveis ferramentas na rotina da interatividade, reconhecida como um símbolo da hipermodernidade, a internet é assinalada como o mais novo paradigma sociotécnico, informacional e global. Esse novo sistema de comunicação fala cada vez mais uma língua universal digital e promove “a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos” (CASTELLS, 2000, p. 22). Razão mais que suficiente para que preponderem as ideias sobre a operação em rede como elemento fundador de uma economia global sem precedentes, e responsável por transformações da base material da sociedade. A importância desse evento torna-se exponencial quando são incluídos no sistema a língua/linguagem e as inúmeras e variadas expressões culturais como meios basilares de inovadoras formas de contato (HANNA, 2015).

Logo, a pedagogia cultural focada no aluno implica que se desenvolva um interesse no desenvolvimento da consciência linguística a partir do contato com outras culturas, observadas em uma relação com a sua própria. Compreende-se, desse modo, a concepção de competência intercultural tendo o aprendiz como mediador cultural, como falante intercultural, alguém que circulará entre várias línguas em vários contextos culturais, através de múltiplas mídias.

OS APRENDIZES TRANSNACIONAIS, A TRANSDISCIPLINARIDADE: TEMPOS VIVENTES

De acordo com o exposto, sugere-se ponderar a relevância, no que tange à transdisciplinaridade dos Estudos Culturais, adjacente à atenção às práticas culturais do cotidiano, como um caminho para o entendimento de tornar o praticante de línguas estrangeiras um falante transnacional, um cidadão do mundo – visão etnográfica que autores como Roberts, Byram, Barro, Jordan e Street expressam em seu livro *Language Learners as Ethnographers* (2001) e que, garantem os autores, une o conhecimento cultural ao desenvolvimento da competência comunicativa. Desse modo, faz crescer a quantidade e qualidade dos contatos no cruzamento de fronteiras reais e metafóricas em contatos mundializados.

Confia-se que os objetivos aqui delineados poderão ser alcançados de modo mais eficiente quando se compreende que os desafios da globalização devem incluir, nas preocupações acadêmicas, a globalização dos problemas da educação; a universidade, antes de tudo, deverá reconhecer o momento crítico em que se encontra e a premente necessidade de adotar um novo tipo de conhecimento. Nesse alerta, Basarab Nicolescu aludia à abordagem transdisciplinar fundamentada em quatro pilares, coincidentes com o propósito dos grupos de pesquisa ao qual essa investigação pertence e que visa à formação de profissionais de línguas estrangeiras com designios plurais – *conhecer, realizar, compartilhar, ser* – saberes inerentes a quem educa. A síntese a seguir, retirada de conferência proferida em 1997, assim poderá demonstrá-los (NICOLESCU, 1997, p. 4-9).

O primeiro pilar cita o estressante imperativo da assimilação de informação. *Aprender a conhecer*, como é denominado, não significa açambarcar enorme massa de conhecimento científico, mas saber estabelecer pontes entre as dife-

rentes disciplinas para que correspondam à emergência atual de se permanecer continuamente conectados e se adaptar às exigências cambiantes da vida profissional contemporânea. Nicolescu dedica boa parte de sua fala ao segundo princípio, o de *aprender a fazer*, que denota a aquisição de uma profissão e implica uma fase de especialização, mas não uma “especialização excessiva” num mundo caracterizado por mudanças constantes e avassaladoras. Ele avalia que, para que se harmonize genuinamente “a exigência da competição e a preocupação com oportunidade igual para todos os seres humanos”, é imprescindível que cada profissão deva ser “tecida”, de modo a atar “no interior dos seres humanos, fios, unindo-os às outras ocupações” (NICOLESCU, 1997, p. 4). Saliência, também, não se tratar de meramente adquirir “várias competências ao mesmo tempo, mas de criar um núcleo interior flexível capaz de permitir um rápido acesso à outra ocupação, no caso de vir a ser necessário ou desejável” (NICOLESCU, 1997, p. 4). Terceiro, em *aprender a viver em conjunto*, recomenda a importância de se conhecer melhor a própria cultura, respeitar as convicções políticas e religiosas e defender os interesses nacionais, lembrando que assumir uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional é estar aberto para um novo tipo de humanismo.

Isso posto, compreende-se que o aprendiz de línguas poderá vir a se transformar verdadeiramente em um *falante intercultural* – que aprenderá a negociar suas próprias identificações e representações culturais, sociais e políticas com as daqueles com quem se relacionará, o que remete diretamente ao quarto pilar, *aprender a ser*. O teórico adverte que está subjacente na formação de um indivíduo uma dimensão transpessoal, um constante aprendizado, que deverá inserir, de modo natural, o aprendizado recíproco entre docentes e discentes. É imprescindível, além disso, “descobrir nossos condicionamentos, descobrir a harmonia e desarmonia entre nossa vida individual e social, testar as fundamentações de nossas convicções, a fim de descobrirmos o que se encontra embaixo” (NICOLESCU, 1997, p. 5). Seu aconselhamento para o futuro, relativo a um próspero caminho a tomar – o do questionamento permanente – merece relevo e, para tanto, indica que o espírito científico servirá como uma orientação preciosa.

À guisa de completar a exposição, observe-se, ao se levantarem algumas questões sobre acepções como *pedagogia cultural*, *competência transnacional*, *abordagem transcultural*, dentre outras, que o falante intercultural só poderá ser reconhecido como tal desde que apresente consciência de sua própria identidade e cultura, e, do mesmo modo, seja percebido pelo “outro” com quem interatua. Para que isso aconteça de modo satisfatório, é preciso fazer menção à noção de que *conhecer* denota a habilidade de *traduzir*. Conhecer outros idiomas é, similarmente, atuar em direção à compreensão do sentido de tradução na definição etnográfica e dos Estudos Culturais, de *tradução cultural*, que se refere ao processo da transmissão cultural durante uma tradução linguística de um texto ou, ainda, à migração de ideias de uma cultura para outra, aplica-se tanto ao trabalho antropológico quanto ao tema da circulação intercultural de ideias.

O sentido que Homi Bhabha (2000, p. 141) dá ao tema bem se acomoda às aproximações conceituais que se deseja obter, “a tradução cultural não se acerca simplesmente de uma apropriação ou adaptação; trata de um processo pelo qual as culturas são instadas a revisar seus próprios sistemas de referência, seus valores”, para em seguida completar que isso só será feito “a partir de regras habituais e inatas de transformação”.

Pode-se dizer que a concepção de Bhabha aproxima-se da opinião sobre transdisciplinaridade de Nicolescu nos termos da transrelação que conecta os quatro pilares do sistema de educação – aprender, enquanto aprender a conhecer, e aprender a ser, enquanto aprender a viver em conjunto – ambas auxiliam a compor a proposição de esfera de interculturalidade. A inter-relação entre elas “tem sua fonte na nossa própria constituição, enquanto seres humanos. Uma educação viável só pode ser uma educação integral do ser humano”, refere-se Nicolescu (1997, p. 5) a uma educação globalmente aberta, já que dirigida “para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes”. Somadas as considerações à apreciação de tempo, que se constitui como “sempre plural, sempre síntese de três vidas coletivas”, exposta na epígrafe dessa inquirição, concluem o juízo de que “o homem nunca está apenas no presente, sem deixar de ser homem pleno ou integral” (FREYRE, 2001, p. 28), fazendo abranger uma abordagem mais global do aprendizado de língua mais cultura, concomitantemente a uma consciência multicultural.

Ao admitir a multidimensionalidade, a visão transdisciplinar descreve a coerência existente entre níveis diferentes de realidade que explica, também, o caráter transcultural, transnacional que o termo carrega. Como bem explica Julie Klein (2004, p. 10), “a transdisciplinaridade envolve desconstrução e aceita que um objeto pode pertencer a diferentes níveis de realidade, com suas consequentes contradições, paradoxos e conflitos”.

Com o intento de descobrir pontes entre diferentes áreas do conhecimento e promover a interculturalidade, abrevia-se dentre os catorze princípios fundamentais esboçados na Carta de Transdisciplinaridade, de 1994, assinada por Nicolescu, Morin e Freitas, quatro que mais diretamente se coadunam ao ensino de línguas estrangeiras no início do terceiro milênio. Renomeados abaixo poderão servir como auxiliares no estreitamento da teoria e da prática, objetivo aqui pretendido. São eles: *o não reducionismo*, ou seja, o reconhecimento de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes; *a nova visão da natureza da realidade*: novos dados emergem a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; *a multirreferencialidade* e *a multidimensionalidade*: coexistem simultaneamente as concepções do tempo e da história, sem excluir a experiência de um horizonte trans-histórico; e, por último, *a transculturalidade*, entenda-se que inexistente laço cultural privilegiado a partir do qual se possam julgar as outras culturas.

Espera-se que o interesse na efetivação da prática da pedagogia cultural aconteça na mesma proporção da publicação da literatura de Estudos Culturais em intersecção com o ensino de línguas estrangeiras, continuamente em direção a um paradigma cultural cada vez mais definido.

CULTURE PEDAGOGY IN FOREIGN LANGUAGE STUDIES: PAST AND PRESENT TIME

Abstract: The constant dialogue regarding the intersection of language and culture certifies in this study the interface with Cultural Studies as a contribution to the reexamination of fundamental concepts of the CLT – language as communication, learners as cultural mediators, the understanding of *linguaculture* notion. The research ratifies the attempt to enlarge the taxonomy for the foreign language

teaching field considering that investigations concerning ethnography of communication and transdisciplinarity encourage a more realistic teacher formation.

Keywords: Foreign language learning. Cultural pedagogy. Linguaculture.

REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *Language shock*. Understanding the culture of conversation. New York: William Morrow, 1994.
- BARKER, C. *The Sage Dictionary of Cultural Studies*. London: Sage Publications, 2004.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 10. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENNETT, T.; GROSSBERG, L.; MORRIS M. (Ed.). *New keywords: a revised vocabulary of culture and society*. Malden: Blackwell Publishing, 2008.
- BHABHA, H. The vernacular cosmopolitan. In: DENNIS, F.; KHAN, N. (Org.). *Voices of the crossing*. The Impact of Britain on writers from Asia, the Caribbean and Africa. London: Serpent's Tail, 2000. p. 133-141.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CERTEAU, M. de. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- ELIOT, T. S. *Notes towards the definition of culture*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1948.
- FREYRE, G. *Além do apenas moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1989 [1973].
- HALL, E. T. *The silent language*. Greenwich: CT Fawset, 1959.
- HALL, E. T. *Beyond culture*. New York: Anchor Books, 1989 [1977].
- HANNA, V. L. H. *Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2012. (Coleção Conexão Inicial, v. 2).
- HANNA, V. L. H. Língua, cultura e comunicação: o ensino significativo de línguas estrangeiras. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Estudos linguísticos e literários aplicados ao ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013. p. 165-179.
- HANNA, V. L. H. *Pra não dizer que não falei das Humanidades: as Letras no terceiro milênio*. Palestra proferida em Jornadas Literárias Unifesp: quando língua e literatura constroem um único saber. Guarulhos, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gk-kumdpQFY&app=desktop>>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- HANNA, V. L. H. Intertextualidades culturais no ensino de línguas estrangeiras: repensando o contexto. In: HANNA, V. L. H. (Org.). *Letras no terceiro milênio: diálogos transdisciplinares*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. p. 75-94.
- HANNA, V. L. H.; BASTOS, N. M. História do presente e historiografia linguística: implicações. In: BASTOS, N. M.; PALMA, D. V. *História entrelaçada 5: estudos sobre a linguagem em materiais didáticos – década de 1950*. São Paulo: Educ, 2012. p. 17-34.

- HIGHMORE, B. *Everyday life and cultural theory: an introduction*. New York: Routledge, 2002.
- HYMES, D. Communicative competence. In: BRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KLEIN, J. T. Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, v. 36, n. 4, p. 515-526, May 2004. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/222407393_Prospects_for_transdisciplinarity>. Acesso em: 10 out. 2014.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998a.
- KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998b. p. 16-31.
- KRAMSCH, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. Advances in Applied Linguistics. New York: Continuum, 2004.
- NICOLESCU, B. Evolução transdisciplinar da universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. In: CONGRESSO INTERNACIONAL – A RESPONSABILIDADE DA UNIVERSIDADE PARA COM A SOCIEDADE, 1997, Bangkok. Bangkok: Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>. Acesso em: 18 nov. 2014.
- NICOLESCU, B.; MORIN, E.; FREITAS, L. *Carta de transdisciplinaridade*. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 1., 1994, Serra da Arrábida. Serra da Arrábida: Convento de Arrábida, 1994. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/wp-content/uploads/2014/09/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2014.
- PETERSON, L. et al. *Work and leisure. Comprehension practice for proficiency*. London: Heinemann Educational Books, 1974.
- PETERSON, L. et al. *Our environment. comprehension practice for proficiency*. London: Heinemann Educational Books, 1975.
- RISAGER, K. *Language and culture pedagogy*. From a national to a transnational paradigm. Ed. Michael Byram and Alison Phipps. Bristol: Multilingual Matters, 2007. (Languages For Intercultural Communication and Education, 14).
- RISAGER, K. Intercultural learning: raising cultural awareness. In: EISENMANN, M.; SUMMER, T. (Ed.). *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 2012.
- SILVA, V. M. *Ensino de língua e estudo da cultura: um desafio aos cursos de Letras na formação de professores*. 118 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://pergamum.mackenzie.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

Recebido em abril de 2015.

Aprovado em maio de 2015.