

Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes

Lúcia Pacheco de Oliveira
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

ABSTRACT: The author analyzes some choices that the foreign language teacher has to make in the classroom, including some dichotomies such as language/culture, native/non-native, local/global, learner/community, personal/non-personal, teaching/research. The claim is that the teacher should be able to preserve the culture and identity of the student, by maintaining the individual aspect of the dichotomy, finding a third way, or integrating both aspects. Foreign language students have rights that should be respected by the teacher.

RESUMO: A autora examina algumas escolhas que o professor de línguas estrangeiras precisa realizar no seu fazer pedagógico, incluindo algumas dicotomias, ou binômios, que sempre estiveram presentes no planejamento de suas atividades, tais como língua/cultura, nativo/não-nativo, local/global, aprendiz/comunidade, personalização/não-personalização, ensino/pesquisa. A proposta é de que saiba preservar a cultura e identidade do aluno, quer preservando o lado individual da dicotomia, quer achando uma terceira via ou mesmo integrando os dois aspectos, como no binômio ensino/pesquisa. Os aprendizes de línguas estrangeiras têm direitos que devem ser respeitados pelos professores.

KEYWORDS: language and culture, non-native speakers, local and global, discourse communities

PALAVRAS-CHAVE: língua e cultura, não-nativo, local e global, comunidades discursivas

ESCOLHAS DO EDUCADOR

INTRODUÇÃO

A todo instante, em nossa sociedade, cada um de nós é levado a fazer escolhas, sejam elas escolhas pessoais, profissionais ou lingüísticas. O educador de línguas estrangeiras, como membro desta sociedade, é levado a fazer escolhas pedagógicas diante de vários pontos relacionados ao ensino de línguas. Através destas escolhas o professor mostra suas crenças, sua política educacional e constrói o seu próprio perfil. A importância destas escolhas pedagógicas dos professores está ligada também ao aprendizado dos alunos, já que elas podem reforçar ou colocar em risco a identidade cultural dos aprendizes.

O tema das escolhas pedagógicas será aqui focado sob a perspectiva do professor universitário. Dentro deste contexto, vou tentar discutir vários pontos que, em sua maioria, envolvem o componente cultural no ensino de línguas estrangeiras e refletem o meu interesse em identificar influências culturais em estruturas discursivas.

Alguns dos pontos que passo a discutir, e por vezes a questionar, envolvem:

- ensinar a língua e/ou a cultura;
- prestigiar o falante nativo e/ou o não-nativo;
- adotar uma pedagogia local e/ou global;
- prestigiar o aprendiz e/ou a comunidade discursiva;
- incentivar a personalização e/ou não-personalização nos textos;
- defender o ensino e/ou a pesquisa.

Ensinar língua e/ou cultura

Se considerarmos a cultura como ‘o conhecimento transmitido socialmente e compartilhado por um grupo de pessoas’ (Peoples e Bailey, 1991, p. 18) e a língua como um fenômeno social usado para negociar significados com outros indivíduos, veremos que dificilmente língua e cultura podem ser separadas. Consideramos que a língua é um dos sistemas de expressão de uma cultura e que diferentes línguas apresentam preferências que são influenciadas pela cultura (Grabe e Kaplan, 1989, p. 264).

Se o educador escolher ensinar só a língua, sua prática poderá tornar-se incompleta. Estudos atuais têm mostrado evidências de que língua e cultura não podem ser dissociadas, e que a língua depende do contexto situacional e cultural em que é produzida e do qual recebe influências (Halliday e Hasan, 1989, Kress, 1989).

Na comunicação oral, por exemplo, já foi observado que há alguns grupos culturais em que interrupções ou superposições são perfeitamente aceitas, como entre os Russos (Chaika, 1989, p. 103), e demonstram entusiasmo ou envolvimento. Em outras culturas, entretanto, estas interrupções podem ser vistas como indesejáveis ou mesmo como uma falta de cortesia.

Também na escrita podemos identificar algumas influências culturais. Hinds (1987), contrastando textos em inglês e japonês, mostrou que em inglês o escritor é responsável pela clareza e organização das idéias em um texto. Em japonês, entretanto, as relações entre as partes do texto não são sempre claras e caberá ao leitor intuir, a partir de seu conhecimento de mundo compartilhado com o escritor, o sentido de uma comunicação. O inglês é assim uma língua em que o escritor está diretamente ligado ao sucesso da comunicação, enquanto em japonês o leitor é também responsável por este sucesso.

Se o educador escolher ensinar só a cultura, em que medida conseguirá separar a cultura como uma quinta habilidade no ensino de línguas, e considerá-la separadamente da fala, da escrita, da leitura ou da compreensão oral? Esta separação pode ser feita a nível curricular, mas sua implementação será difícil porque a cultura está presente na fala, na escrita, na leitura e na compreensão oral.

Muitos pesquisadores, como Byram (1989, p. 43), têm afirmado que o ensino de línguas envolve o ensino de cultura. Portanto, se o educador decidir que língua e cultura estão ligadas, e escolher ensinar língua e cultura, em que cultura o educador deverá basear o ensino da língua? Se considerarmos a língua inglesa, por exemplo, que inglês o educador deverá escolher: inglês australiano, britânico, americano, neozelandês, canadense, brasileiro ou húngaro? Connor (1996, p. 144) propôs esta pergunta ao contrastar 'curriculum vitae' em inglês, escritos no estilo americano, com currículos em inglês como língua estrangeira, escritos no estilo húngaro, e ao observar que os currículos escritos em inglês seguindo as normas húngaras incluem detalhes e narrativas que não aparecem em inglês como língua nativa.

ESCOLHAS DO EDUCADOR

Widdowson (1994) e Kramersch (1994) parecem acenar com respostas para estes questionamentos. Embora no ensino de línguas, durante muito tempo, tenha prevalecido a noção de que haveria certas convenções comunicativas mais adequadas, e que no ensino se deveria enfatizar a ‘autenticidade’, esta posição vem sendo reavaliada, e Widdowson, por exemplo, discute a ‘posse’ do inglês (‘the ownership of English’) e mostra a existência de uma multiplicidade de discursos autênticos. Referindo-se ao aprendizado de uma segunda língua, Kramersch prega a criação, na sala de aula e através dela, de uma ‘terceira cultura’ que nasce a partir da língua falada no ambiente de aprendizado do aluno, que é a sua língua meta, e o ambiente social a que este aluno pertence. Do encontro destas duas realidades, uma lingüística e outra social, surgirá um ‘terceiro espaço’ (Kramersch, 1994, p. 9), onde provavelmente o aprendiz poderá sentir-se mais à vontade e onde ele poderá preservar a sua própria identidade cultural.

PRESTIGIAR O FALANTE NATIVO E/OU NÃO-NATIVO

Em contextos como o Brasil, em que o inglês, o francês, o alemão, o espanhol, o italiano, etc. são ensinados como ‘línguas estrangeiras’, os próprios educadores de línguas, na maioria das vezes, são falantes não-nativos. Como então poderemos querer que os nossos alunos sigam padrões lingüísticos ou culturais dos falantes nativos? E que falante nativo será privilegiado, se acabamos de verificar que há uma multiplicidade deles?

Ao concordarmos com a criação de um terceiro espaço para o aprendiz, ou uma terceira cultura para ele, onde o que interessa é a linguagem como uma prática social que permite a comunicação, passamos a questionar a importância do falante nativo como um construto lingüístico do qual o aluno de línguas estrangeiras teria que se aproximar.

Acredito que ensinar uma outra língua será sempre somar conhecimentos, experiências e valores, e nunca subtrair culturas ou identidades (Oliveira, 1997, p. 226). Ao invés de almejar falar, escrever ou agir como um nativo, o não-nativo deve orgulhar-se de dominar mais de um idioma e de conhecer bem outras culturas além da sua própria. Tanto para o professor como para o aluno de línguas estrangeiras, ser não-

nativo é muito mais um privilégio (Kramersch, 1995) do que um descrédito!

ADOTAR UMA PEDAGOGIA GLOBAL E/OU LOCAL

A tendência para a globalização deixa o educador de línguas estrangeiras diante de duas possibilidades com relação ao ensino de línguas: preparar os alunos para atuarem em uma comunidade internacional ou ensinar a língua com finalidades locais. Na comunidade internacional, a homogeneização do inglês, francês, espanhol, etc., onde desaparecem as marcas das culturas locais, parece mais adequada para atingir a comunicação intercultural; por outro lado, a nível local, deixar que o aluno mantenha sua identidade cultural na língua estrangeira pode ser uma condição perfeitamente satisfatória.

Em um estudo com alunos universitários vietnamitas (Kramersch e Sullivan, 1996), foi observado que os alunos mostram em seu uso da língua inglesa uma ‘apropriação’ que confere ao seu inglês características culturais vietnamitas, o que supõe-se que também ocorra em outras culturas. A partir destas observações, Kramersch e Sullivan (1996, p. 211) afirmam que em relação aos alunos de inglês como língua estrangeira, poderíamos prepará-los para serem tanto falantes ‘globais’ de inglês, como ‘locais’, ou seja, fazê-los distinguir entre suas necessidades de interagirem com o mundo, aí aproximando sua fala e escrita de um padrão aceito por muitos, e suas necessidades de uso local do inglês, em que podem transparecer suas próprias características culturais, preservando sua identidade.

Ao adotar uma pedagogia que distingue o uso local e o global da língua estrangeira, o educador deverá conscientizar seus alunos para as diferenças culturais entre a língua nativa e a língua meta. Uma vez conhecendo estas diferenças, os aprendizes poderão escolher entre seguir ou não as convenções da língua meta, desde que suas escolhas não impliquem em problemas quanto à eficácia de sua comunicação ao nível global e local.

ESCOLHAS DO EDUCADOR

PRESTIGIAR O APRENDIZ E/OU A COMUNIDADE DISCURSIVA

A comunidade discursiva foi definida por Swales (1990) através de várias características básicas como por exemplo: objetivos comuns, mecanismos de intercomunicação entre seus membros, utilização e 'posse' de um ou mais gêneros discursivos para compartilhar seus objetivos, léxico específico deste(s) gênero(s) discursivo (s), e nível adequado de conhecimento requerido dos novos membros quanto ao conteúdo e ao discurso (Swales, 1990, p. 24-27).

Embora Swales (1992) tenha revisto algumas destas características para melhor acomodar os novos membros que ingressam nestas comunidades, alguns autores têm chamado atenção para a necessidade de repensarmos a *força* da comunidade discursiva em relação aos aprendizes. Raimes (1991), por exemplo, põe em discussão a necessidade do aluno universitário de submeter-se às convenções da comunidade acadêmica, mostrando que seria também possível que este aprendiz trouxesse novas contribuições para a comunidade discursiva em que está se inserindo, através da interpretação e transformação dos valores desta comunidade (Raimes, 1991, p. 416).

Muitas vezes, a comunidade discursiva tem sido vista como aquela que exerce o poder sobre os indivíduos ditando as normas àqueles que nela querem inserir-se. Parece-me que esta situação deveria ser revertida, de forma que novas contribuições possam ser trazidas a estas comunidades. A menor especificidade do discurso das diferentes comunidades também poderia trazer uma maior troca de informações entre elas. Se o discurso de diferentes comunidades acadêmicas fosse mais acessível a outras comunidades, o conhecimento poderia espalhar-se com mais facilidade e estaríamos caminhando mais rapidamente em direção a uma interdisciplinaridade, já que os conhecimentos produzidos em uma área poderiam ser mais facilmente absorvidos por profissionais ou estudiosos de outras áreas. Para a Linguística Aplicada, por exemplo, cuja natureza é interdisciplinar, na medida em que se relaciona a diferentes áreas do conhecimento para analisar problemas de uso da linguagem (Celani, 1992, p. 21), uma proposta de minimizar as diferenças linguísticas entre culturas disciplinares poderia ser altamente benéfica.

Minha posição é a de que politicamente devemos ter cuidado com o poder que está sendo atribuído às comunidades discursivas, de

determinar quem delas pode participar ou não, cerceando a possibilidade de renovação, mudança e integração de novas idéias e novos membros. Segundo Giroux (1986, citado em Raimés, 1991, p. 416) ‘muitas vezes estas comunidades estão mais interessadas em formas de excluir novos membros do que em maneiras de admiti-los’.

INCENTIVAR A PERSONALIZAÇÃO E/OU NÃO-PERSONALIZAÇÃO NOS TEXTOS

Conscientizar os aprendizes quanto à sua força como indivíduos que podem se tornar agentes de mudanças parece fundamental em uma pedagogia que prepara os alunos do século XXI. Por esta razão, a voz e a presença do autor em textos escritos deve ser encorajada, para que ele mostre claramente suas posições e assuma responsabilidade sobre elas.

Nos textos acadêmicos a presença do autor é tradicionalmente desaconselhada sendo evitadas marcas de envolvimento como, por exemplo, o uso do pronome pessoal de primeira pessoa ou outras expressões interativas. Entretanto, alguns autores (Ivanic e Simpson, 1992) têm defendido uma posição mais pessoal do escritor no texto acadêmico, recusando a idéia de que a escrita acadêmica tenha que ser objetiva e impessoal.

Concordo com Roz Ivanic e John Simpson (1992) quando afirmam que a identidade do autor ou autora pode aparecer em textos acadêmicos, como estou fazendo agora, especialmente quando estes apresentam seus argumentos e suas posições quanto a pontos controvertidos, como é este que estou discutindo.

Ao aceitar este tipo de posição, tenho que assumir também uma atitude mais flexível quanto à personalização muitas vezes encontrada em textos de alunos universitários (Oliveira, 1997, p. 258). Retirar-lhes o direito de assumirem sua própria identidade no texto é tirar-lhes o poder e a força que seu texto escrito pode exercer. Na verdade, dar aos alunos força para expressarem suas idéias, que podem revelar sua identidade e influenciar outros grupos sociais, é o que considero um dos objetivos principais do ensino da escrita.

Como educadores poderemos mostrar aos alunos a força que eles podem ter, e ao mesmo tempo alertá-los para a força que a fala ou a escrita de outros indivíduos ou outros grupos culturais pode estar exer-

ESCOLHAS DO EDUCADOR

cendo sobre eles. Na língua estrangeira, que os aprendizes não dominam tão bem quanto a sua língua nativa, identificar estas forças será mais difícil, e o educador de línguas poderá aí ser de grande ajuda.

DEFENDER O ENSINO E/OU A PESQUISA

Ensino e pesquisa formam um binômio, e não uma dicotomia. Esta é a nossa expectativa como educadores universitários, mas nem sempre ela tem sido confirmada.

O ensino, como todos sabemos e como tem sido amplamente debatido, encontra-se em situação calamitosa. O que é ainda mais alarmante é que daqui a pouco tempo será difícil manter-se as escolas abertas, por uma razão básica: a falta de professores. Para haver uma escola é preciso que haja alunos e professores; há uma fonte inesgotável de alunos, mas a fonte de professores está se esgotando; o número de alunos cresce a cada dia no Brasil, mas o número de professores que se formam diminui a cada ano.

A cada ano ingressam na Universidade menos alunos interessados nas Licenciaturas que formam os futuros professores de línguas estrangeiras que atuarão nas escolas de nível médio e nas universidades; portanto, a cada ano formam-se menos professores qualificados.

Como será possível melhorar as atuais condições do magistério? Uma das soluções é dar aos atuais professores condições para que possam exercer suas funções da melhor forma possível, e para que possam assim preparar melhores professores para o futuro. Neste sentido, a atualização dos professores através do desenvolvimento da pesquisa é essencial e somente uma política de incentivo e apoio à pesquisa poderá ajudar a reverter a atual situação.

Muitas instituições de ensino superior têm feito a sua parte ao exigirem um alto nível de qualificação de seu quadro docente. Entretanto, cabe aos órgãos financiadores o mais importante papel na reversão do quadro que se apresenta à sociedade. A situação financeira das agências, assim como a dos cidadãos brasileiros, está muito difícil, mas dentro desta dificuldade gostaríamos de ver as áreas de Ensino de Línguas Estrangeiras e a Lingüística Aplicada mais prestigiadas para que possamos desenvolver a pesquisa, atualizar professores e melhorar o ensino. O apoio a Programas em que este aperfeiçoamento se dá é de

grande importância, bem como o apoio à implantação de novos Programas necessários em várias regiões do país.

Caberá a todos nós, de alguma forma envolvidos no processo de amadurecimento deste país, seja como agentes ou vítimas de mudanças, atuar para conseguirmos melhorar. Dentre os agentes deste processo de engrandecimento do país estão as escolas e as universidades, que devem merecer de todos os setores da sociedade e do governo o devido respeito e valorização. E dentro das escolas estão os alunos e os professores. Sem eles não haverá ensino; sem ensino não haverá progresso; sem progresso não haverá desenvolvimento e crescimento; e sem crescimento não haverá sobrevivência. Se queremos sobreviver ao futuro, temos que agir no presente tornando o processo de degradação do ensino, que atualmente nos parece inexorável, em um processo de recuperação e reconstrução. E a pesquisa, sem dúvida, é peça fundamental neste processo. Precisamos trabalhar para que toda a comunidade responsável pelos interesses nacionais passe a ver ensino e pesquisa como um binômio e não uma dicotomia.

CONCLUSÃO

As escolhas pedagógicas dos educadores de línguas estrangeiras terão influência sobre seus alunos, podendo reforçar sua identidade cultural ou pô-la em risco. O poder de escolha dado aos alunos de seguirem as convenções culturais da língua meta ou não, de submeterem-se ou lutarem por seus direitos (Fairclough, 1992, p. 20), como tem proposto Gomes de Matos (1986), mostra-se como um aspecto relevante na preservação da identidade cultural dos alunos de línguas estrangeiras.

‘O bom professor fomenta tanto a concordância como a rebelião’
(Kramsch, 1994, p. 226).

Esta ‘rebelião’, a meu ver, pode ser entendida como uma visão consciente e crítica do aluno quanto ao seu processo de aprendizado de uma língua estrangeira, na medida em que ele identifique e se responsabilize pelas influências culturais, sociais e políticas de suas escolhas

ESCOLHAS DO EDUCADOR

lingüísticas, e que ele seja também capaz de identificar estas e outras influências na fala e na escrita de outros usuários da língua.

Ao discutir alguns problemas relacionados à cultura e ao ensino/aprendizado de línguas, acredito estar colocando minha visão política em relação ao educador de línguas estrangeiras, na medida em que proponho uma conscientização social deste educador, que poderá contribuir para a formação geral do aprendiz, tornando-o mais consciente quanto às suas próprias características culturais e quanto à sua força como agente de mudanças dentro de uma comunidade discursiva e dentro da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- BYRAM, Michael. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1989.
- CELANI, Maria Antonieta A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? M. S. Z. de PASCHOAL & M. A. A. CELANI (Eds.) *Lingüística Aplicada: Da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, Editora da PUC/SP. 15-23 1992.
- CHAIKA, Elaine. *Language: The Social Mirror*. New York: Newbury House Publishers, 1989.
- CONNOR, Ulla. *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FAIRCLOUGH, Norman (Ed.) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman, 1992.
- GRABE, W. & R. KAPLAN. Writing in a second language: Contrastive rhetoric. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.), *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. NY: Longman. 263-283, 1989.
- GOMES DE MATOS, F. The linguistic rights of English language learners in Brasil: A new frontier. *Anais do I Encontro Regional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. 13-25, 1988.
- HALLIDAY, M. A.K. & R. HASAN. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HINDS, John. Reader versus writer responsibility: A new typology. In U.CONNOR & R. KAPLAN (Eds.), *Writing Across Languages:*

- Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company. 141-152, 1987.
- IVANIC, R. & J. SIMPSON. Who's who in academic writing?. In N. FAIRCLOUGH, (Ed.) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman. 141-173, 1992.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- KRAMSCH, Claire. The privilege of the non-native speaker. Conferência de encerramento do 'TESOL Convention'. Long Beach: Gravação em fita de áudio do TESOL, 1995.
- KRAMSCH, C. & P. SULLIVAN. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*. Vol 50/3. Julho. 199-212, 1996.
- KRESS, Gunther. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- OLIVEIRA, Lúcia P. Variação Intercultural na Escrita: Contrastes Multidimensionais em Inglês e Português. Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1997.
- PEOPLES, J. & G. BAYLEY . *Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology*. St. Paul. MN: West Publishing Company, 1991.
- RAIMES, Ann . Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, vol. 25 , number 3, 407-430, 1991.
- SWALES, John. *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SWALES, John. Rethinking genre: Another look at discourse community effects. Trabalho apresentado no colóquio 'Rethinking Genre'. Carleton University, Ottawa, 1992.
- WIDDOWSON, Henry G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*. 28/2: 377-88, 1994.