

VOZES DA (RE)CONQUISTA: O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Diógenes Cândido de Lima¹

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo geral verificar, junto aos professores de língua inglesa da rede pública estadual, municipal e particular de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, como estão sendo abordados os aspectos culturais no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Ou seja, até que ponto os valores culturais da língua-alvo são tratados em sala de aula pelos professores? Que recursos específicos são utilizados pelos professores para desenvolver a competência comunicativa intercultural do aluno? Pretendeu-se, ainda, desenvolver uma estrutura teórica para futuras pesquisas na área de ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de inglês; cultura; competência comunicativa

VOICES OF THE (RE)CONQUEST: THE ROLE OF CULTURE IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: The objective of this paper is to investigate how the English teachers in public and private schools in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil are approaching the cultural aspects in the learning and teaching of the English language? In other words, to what extent are the cultural values of the target language being dealt with in the classroom by the teachers? What specific resources are being used in order to develop the communicative and the intercultural competence of the students? The other objective of the paper is to develop a theoretical structure for future research in the area of language and culture teaching.

KEYWORDS: teaching and learning of English; communicative competence; culture.

¹ Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Estima-se que mais de um bilhão de pessoas no mundo falam a língua inglesa. Isso significa dizer que, para cada falante nativo dessa língua, existem, aproximadamente, quatro falantes não-nativos. As estimativas demonstram, ainda, que noventa por cento do que se disponibiliza na *Internet* hoje é feito em língua inglesa. Apesar de toda essa hegemonia, o problema é que muitos professores de língua inglesa enfatizam, apenas, os aspectos lingüísticos desse idioma, deixando de lado a abordagem de aspectos socioculturais.

O ensino da cultura, juntamente com os aspectos lingüísticos da língua-alvo, tem se tornado uma grande preocupação dos professores de língua estrangeira (LE) e de educadores de um modo geral. Na verdade, essa conexão dialética entre cultura e o ensino de LE é um tópico em que várias mudanças vêm ocorrendo. Algumas contra, outras a favor da incorporação do ensino da cultura no contexto de ensino de LE. Por exemplo, nas primeiras décadas dos anos 20, pesquisadores da área muito falaram a respeito da importância e da necessidade em se incluir no currículo componentes culturais (SYSOYEV e DONELSON, 2002). No entanto, com o advento do método comunicativo de ensino de língua estrangeira, na década de 70, houve uma grande mudança de paradigma. A ênfase na forma e na estrutura começou a dar lugar a uma infinidade de novos métodos e técnicas, negligenciando, assim, o ensino da cultura (PULVERNESS, 2003).

Contudo, nas últimas três décadas, pesquisadores como Byram (1997a, 1997b) e Kramsch (1993, 2001), dentre muitos outros, começaram a focar os seus estudos na relação entre o ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas culturas. Assim, as atenções dos professores de línguas voltam-se para a inseparável relação existente entre cultura e o ensino de língua estrangeira. Daí acreditar-se, nos dias atuais, na impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira dissociada dos seus valores culturais. Mesmo assim, esse tema ainda se constitui em grande controvérsia. Lima (2004) fala dessa controvérsia justificando que linguagem e cultura fazem parte de dois eixos por meio dos quais giram saberes diversos. Cox e Assis-Peterson (2007) se referem

a essa controvérsia, citando Duranti (1997), que discorre sobre a redução de complexidades sócio-históricas e das contradições morais e sociais existentes dentro e por meio das comunidades. Não obstante a posição de Duranti, as autoras acreditam que

a noção de cultura ainda parece indispensável para o estudo das maneiras pela quais as pessoas ao redor do mundo se constituem em agregados e coletividade de vários tipos (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29).

Enquanto uns lingüistas, a exemplo de Kramersch (1993; 2001); Byram (1997a; 1997b); Fantini (1994), acreditam na indissociabilidade do ensino de língua e cultura, outros, como Alptekin, C. e Alptekin, N. (1984); Smith (1996); Bada (2000), defendem a arbitrariedade entre a cultura e o código lingüístico e acham perfeitamente possível ensinar uma língua estrangeira dissociada de seus valores culturais. Alptekin e Alptekin (1984) argumentam que a língua inglesa é utilizada por muita gente no mundo com o propósito instrumental, a exemplo de contatos profissionais e razões acadêmicas e comerciais, para o que, segundo eles, não há necessidade de utilizar princípios culturais. Seguindo esse mesmo raciocínio, Smith (1996) salienta que não é necessário que os aprendizes da língua inglesa incorporem suas normas culturais, uma vez que uma língua internacional, como o inglês, já é, por si, desnacionalizada.

Considerando, conforme atesta Bennett (1997), que a língua, além de ser um instrumento de comunicação é também um sistema de percepção e representação do pensamento, o ensino de uma língua estrangeira deve ir além da tradução de palavras e aplicação de regras de uma língua para outra. Para que uma língua estrangeira seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural. Ensinar uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade. De fato, as normas internacionais sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira atestam que o domínio de uma língua só se concretiza a partir do momento em que o aprendiz domine

também o contexto cultural em que essa língua é usada. Assim, torna-se de fundamental importância a inserção, no currículo, de estratégias de ensino da cultura da língua-alvo numa perspectiva teórica e prática. Entende-se, contudo, que isso não é nada fácil, por razões diversas.

Em se tratando de um idioma internacional como a língua inglesa, a primeira pergunta é: que cultura ensinar? Existe também a falta de segurança, por parte do professor, em abordar tais aspectos, além, é claro, da falta de tempo, considerando-se a exigência de cumprir o conteúdo programático ligado aos aspectos lingüísticos. Além do mais, ensinar cultura implica o envolvimento de crenças, emoções, sentimentos, valores, comportamentos e atitudes, que, geralmente, são diferentes daqueles da cultura base, o que pode gerar muito medo e insegurança tanto por parte do professor quanto dos alunos.

Entendemos, contudo, que para que haja sucesso no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira é necessária uma integração entre a língua-alvo e sua cultura, já que é difícil de se fazer a dissociação desses dois aspectos. Ademais, a compreensão dos valores culturais pode ter um papel fundamental para o bem-estar político, econômico e social de qualquer nação.

Com isso em mente, conduziu-se o presente trabalho que teve como objetivo geral verificar, junto aos professores de língua inglesa da rede pública estadual, municipal e particular de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, como estão sendo abordados os aspectos culturais no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Ou seja, até que ponto os valores culturais da língua-alvo são tratados em sala de aula pelos professores? Que recursos específicos são utilizados pelos professores para desenvolver a competência comunicativa intercultural do aluno? Esses professores se sentem à vontade para desempenhar um papel que parece tão distante de sua realidade e da realidade de seus alunos? Que visões culturais estereotipadas são detectadas na sala de aula? Além do mais, com este trabalho, pretendeu-se desenvolver uma estrutura teórica para futuras pesquisas na área de ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira.

1. Conceituando cultura

Conceituar cultura é uma tarefa difícil, complicada e que exige grande cuidado e responsabilidade. Isso ocorre devido à variedade de acepções contidas nesse vocábulo. Embora o termo, do ponto de vista antropológico, tenha sido definido por escrito há mais de um século, mais precisamente em 1871, conforme afirma Hall (1973), ainda permanece um enigma. O próprio Hall entende cultura como uma forma de autoconhecimento. Segundo ele, para que um indivíduo possa conhecer a si mesmo é necessário que conheça outras culturas e que as leve a sério. Lado (1957) define cultura em termos gerais como “the ways of a people” (maneira de ser de um povo). Essa definição incorpora aspectos material e imaterial, sendo que o primeiro é fácil de ser observado, e o segundo, mais complicado. Banks, Banks e McGee (1989) atestam que muitos cientistas entendem cultura, no dias atuais, como algo formado por aspectos simbólicos e intocáveis das sociedades humanas, o que vale dizer que a essência da cultura não são apenas os seus elementos, mas como esses elementos são entendidos e interpretados pelos membros dessa cultura. Hofstede (1984) entende cultura como uma organização mental que permite às pessoas distinguir uma categoria social de outra. Já Damen (1987) a define como um mecanismo de adaptação humana.

Busca-se trabalhar nesta pesquisa levando em consideração os conceitos de cultura nos quais o ensino de língua estrangeira recebe uma atenção relevante e especial. Nesse sentido, acredita-se que os conceitos apresentados por Duranti (apud COX e ASSIS-PETERSON, 2007) contêm uma conotação antropológica, sendo essa, talvez, a mais buscada pelos estudos da Linguística Aplicada, e, por conseguinte, pelo ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dessa maneira, cultura é vista como algo que é transmitido de geração em geração; é conhecimento de mundo que capacita as pessoas a verem as coisas de certa maneira; é um sistema de signos em que a visão de mundo é compartilhada por meio do processo de interação humana; é um sistema de mediação em que o processo de interação física e social realiza-se por meio dos instrumentos construídos pelo homem; apresenta uma visão pós-estruturalista que

desconsidera a idéia de cultura como algo abstrato que se baseia em simbolismo, e advoga que toda e qualquer ação no mundo, além de social, é coletiva e participativa. Em resumo, recorre-se aqui às idéias de Cox e Assis-Peterson (2007, p. 33), que dialogam com os conceitos de cultura abordados por Duranti, argumentando que eles as incitam a pensar na possível

convergência epistemológica, não aniquiladora das divergências, entre as visões de cultura como algo distinto da natureza, como conhecimento, como sistema de símbolos, como mediação, como sistema de práticas e como participação.

Adaskou, Britten e Fahsi (1990) apresentam uma definição mais específica do termo cultura, levando em consideração quatro aspectos distintos, a saber: *estético*, do qual fazem parte o cinema, a literatura, a música e a mídia; *sociológico*, que incorpora a natureza organizacional da família, as relações interpessoais, costumes, condições materiais, etc.; *semântico*, que abarca e condiciona as concepções perceptivas e os processos de pensamento; e, por fim, *pragmático ou sociolinguístico*, que lida com o conhecimento e experiências práticas, e com o código linguístico necessário para uma comunicação eficiente. Cultura é definida também levando em consideração alguns contextos nos quais está inserida. Por exemplo, Kramersch (1996) fala de cultura no contexto diacrônico do tempo; no contexto sincrônico do espaço; e no contexto metafórico da imaginação.

Portanto, de um modo geral, entende-se cultura como um conjunto de padrões compartilhados de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva que são adquiridos por meio de um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de determinado grupo social enquanto que, ao mesmo tempo, os distinguem de outros.

2. Cultura e o ensino de língua estrangeira

Considerando-se que a língua é, antes de qualquer coisa, um produto da cultura, não se deve cogitar a possibilidade de aprendê-la ou de ensiná-la sem conhecer a cultura que a

perpassa. Como citado neste trabalho, vários pesquisadores concordam que a competência lingüística, por si só, não é suficiente para que os aprendizes de uma língua se tornem nela competentes. Assim, os discentes devem ser levados a refletir sobre qual língua/cultura eles estão aprendendo, já que, em algumas situações, fazer um pedido, pedir desculpas, concordar ou discordar de alguém, bem como o conhecimento de muitos outros atos de fala, será imprescindível no processo comunicativo. Isso acontece porque pertencemos a histórias socioculturais diferentes. Portanto, é importante que o professor use dessas histórias socioculturais para fazer uma análise contrastiva entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo (OLIVEIRA, 2007).

Para Valdes (2002) a comparação de outras culturas com a da língua que está sendo ensinada amplia a visão do professor e faz com que ele tenha um melhor entendimento do *background* de outras pessoas, bem como fornece novas idéias para serem abordadas no ensino de uma segunda língua. Além disso, essa comparação faz com que não sejam criados estereótipos, nem sejam feitas generalizações a respeito dos membros de culturas diferentes.

No entanto, nem sempre é sob essa perspectiva que os professores de língua estrangeira trabalham. Alguns são tão alienados à cultura estrangeira que acabam exaltando os seus valores culturais em detrimento dos valores da língua materna. Em *Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não...*, Moita Lopes (2001) discute essa alienação, no que se refere às atitudes de alguns professores e alunos de inglês, no Brasil, em relação às culturas de língua inglesa. Segundo ele, “observa-se uma atitude exageradamente positiva e de quase adoração” (p. 37) pela cultura americana, principalmente.

Os resultados de sua pesquisa levam a crer que deve existir certa preocupação, por parte dos professores, em ensinar aspectos culturais ligados à língua estrangeira. Contudo, não se pode permitir que essa preocupação possa fomentar preconceitos em relação ao Brasil, o que, muitas vezes, acontece.

Tratando-se de outras questões políticas, Leffa (2006) diz que é nesse aspecto que os professores de inglês são mais criticados. Segundo ele, “os professores são acusados de

colonizadores da mente dos alunos”. Isso acontece quando o país estrangeiro é apresentado como um lugar perfeito, onde todas as coisas e todas as pessoas são melhores. De fato, isso já foi comprovado nos resultados da pesquisa de Moita Lopes, constatando que professores tinham uma atitude extremamente positiva em relação à cultura americana e inglesa, e negativa em relação à própria. Inconscientemente, esses professores estavam colonizando a mente de seus alunos por meio do fascínio com as culturas de língua inglesa.

É válido salientar, nesse momento, que o reconhecimento e o respeito à cultura do outro são fundamentais para que haja o que Gomes de Matos (2004) denomina de comunicação para o bem. Para o autor, “a linguagem é uma grande força humanizadora, tomando esse adjetivo com o sentido de promotora da paz comunicativa entre usuários de línguas” (p. 24). Os professores então são promotores da competência comunicativa de seus alunos, ou seja, têm a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento comunicacional dos educandos, ajudando-os a serem usuários de uma linguagem amistosa.

Não é simples compreender uma outra cultura. Essa dificuldade em assimilar a cultura que está sendo aprendida reside no fato de que, quando aprendemos a língua materna, não aprendemos os padrões lingüísticos por si só. Aprendemos, junto com eles, o conhecimento cultural de nossa língua. Porém, quando aprendemos uma segunda língua ou língua estrangeira, esses valores culturais já estão agregados, dificultando a aquisição do código lingüístico da nova cultura (WIDDOWSON, apud SÁRDI, 2004).

Na medida em que as palavras em LE remetem a significados de determinada cultura, o ensino de línguas não pode se constituir em um fato isolado, posto que representa um momento social e cultural. As palavras têm uma relação semântica obrigatória que o discente deve e pode aprender. Às vezes, é necessário um conhecimento de história, de geografia, ou de artes, para lhes dar um sentido. Essa constatação demonstra que é imprescindível um mínimo conhecimento de cultura para compreender certas expressões. Um conhecimento mais profundo permite, mais facilmente, o acesso a essa carga semântica das palavras (COELHO, 2001).

Portanto, o mais importante é que sejam abordados aspectos os mais variados possíveis dos países onde é falada a língua inglesa. Aliás, não só dos países que falam inglês, mas de todas as nações dos mais variados pontos do globo. Isso porque, já que se trata de uma língua internacional, não há motivo para relacionar a língua inglesa a uma única nacionalidade, já que “uma língua ao se globalizar perde sua uniformidade e tem, necessariamente, que incorporar à diversidade, não só lingüística como cultural”. (LEFFA, apud SIQUEIRA, 2005, p. 9).

3. Procedimentos metodológicos

Os participantes desta pesquisa foram professores de língua inglesa das redes pública estadual, particular e municipal de Vitória da Conquista, embora alguns também atuem em outros municípios da região sudoeste da Bahia. Todos eles tinham formação de nível superior na área específica, ou seja, em Letras e/ou Letras com Inglês. O estudo se enquadra dentro do escopo das abordagens qualitativas, por entender que essa abordagem oferece os instrumentos e procedimentos adequados para esse tipo de investigação. Não obstante, concordando com Demo (2001), entende-se que, no método qualitativo, existem, também, faces quantitativas e vice-versa. Ou seja, os dois devem se complementar, ao invés de se excluir.

Foram utilizados três momentos para se desenvolver esta pesquisa. No primeiro, fez-se um levantamento dos professores de inglês que trabalham nas redes pública, municipal e particular de Vitória da Conquista e região. No segundo momento, estabeleceu-se um contato com os professores cadastrados para falar do projeto e verificar quem se disporia a participar. Em seguida, terceiro momento, foi aplicado um questionário, versando sobre a importância ou não de se ensinar a cultura da língua-alvo.

Foram distribuídos, por meio de correio eletrônico – *e.mail* – e pessoalmente, cerca de 40 questionários. O questionário contém uma parte introdutória apresentando o pesquisador e falando sobre o principal objetivo da pesquisa. Garante aos participantes seu total anonimato, promete-lhes que a pesquisa não tem fins lucrativos e que os seus resultados

serão utilizados, apenas, com finalidade acadêmica. Além da parte de informação demográfica, em que se procura traçar o perfil do participante, referente à sua formação e experiência profissional na área, o questionário versa sobre aspectos voltados para o papel da cultura no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, objeto deste estudo. Na última parte do instrumento, pediu-se para que os sujeitos da pesquisa emitissem opinião sobre o tema em estudo.

Todos os questionários foram preenchidos sem a identificação dos participantes para resguardar sua identidade, conforme garantia do pesquisador, e para estar em consonância com as normas éticas estabelecidas para este tipo de pesquisa.

4. Análise e discussão dos dados

Foram respondidos e enviados de volta para o pesquisador 27 questionários. Dos 27 participantes da pesquisa, 07 são do sexo masculino e 19 do sexo feminino. Uma pessoa não preencheu esse item. O grande número de participantes do sexo feminino não constitui surpresa para o pesquisador, nem para qualquer estudioso da área, por se tratar de uma característica comum a essa profissão. Geralmente, a grande maioria de professor de língua inglesa, e de língua estrangeira de um modo geral, pertence ao sexo feminino. Todos os sujeitos da pesquisa são professores de língua inglesa e portadores do grau de Letras de universidades estaduais e federais dos Estados da Bahia e de Minas Gerais. A grande maioria dos graduados (59.2%) é egressa do curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste de Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, Bahia. Os demais são provenientes das seguintes universidades: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), (18.5%); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), (11.1%); Universidade Católica de Salvador (UCSal), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), (3.7% cada).

Dentre os 27 participantes, 16 possuem especialização em áreas que variam entre gestão de pessoas, educação básica, língua portuguesa, literatura, lingüística e língua inglesa. Dezesesseis professores (56.2%) são especialistas em língua inglesa. Dezesete deles (62,9%) atuam na rede estadual de

ensino. Desses, 55,5% trabalham no ensino fundamental e 66,6% no ensino médio. Sete (25.9%) são lotados na rede municipal, igual número na rede particular, 01 (3.7%), na rede federal, e os demais (7.4%) não responderam a essa questão. Percebe-se que muitos dos professores atuam em diferentes níveis, ao mesmo tempo. Quanto ao tempo de atuação no magistério, esse varia de 01 mês a 31 anos.

Foi perguntado aos participantes da pesquisa se a escola em que eles trabalham adota algum livro específico para a matéria que ensinam. De acordo com as respostas, nota-se que essa exigência varia de escola para escola. Mesmo assim, 40.7% não utilizam livros, 44.4% utilizam livros ou apostilas. Alguns, (7.4%), dizem utilizar livro apenas para determinados assuntos do conteúdo programático, mas esses livros não são adotados. A mesma quantidade, 7.4%, usa, por conta própria, livros e métodos autorizados para cursos particulares. Os informantes explicaram que se valem de recursos outros, tais como: apostila, *Internet* e material criado por eles próprios para fins específicos.

O fato de os professores não adotarem livros não é surpresa. Todas as escolas públicas brasileiras recebem livros do MEC para todas as matérias, menos para língua estrangeira. O MEC também não inclui a língua estrangeira como parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Em seguida, o pesquisador queria saber se os livros adotados pelos sujeitos da pesquisa lidavam com aspectos culturais da língua-alvo. 75% dos respondentes disseram que sim e listaram, como tais, alimentação, festas tradicionais, condições climáticas, aspectos geográficos, peças do vestuário, diferenças comportamentais, sistema educacional, fatos patrióticos, monumentos históricos, maneiras de entretenimento, história, música e cinema. Foi ressaltado, por apenas 6.25% dos respondentes, que o tratamento desses aspectos culturais é feito de maneira superficial, limitada e não condiz com a realidade dos alunos brasileiros.

Com relação a esse tópico, o que se percebe é que a lista de aspectos culturais apresentada pelos informantes se concentra em cultura mais em seu aspecto de feitos heróicos ou “alta cultura”, escrita com “C” maiúsculo, muito comum no período estruturalista do ensino de línguas, em

que ênfase era dada às artes e às obras literárias. A cultura do comportamento, ou com “c” minúsculo, só começou a receber a devida atenção com a chegada da abordagem comunicativa, em que cultura passou a ser tratada como hábitos e costumes do dia-a-dia de um povo.

A primeira pergunta do questionário propriamente ditada aos informantes que conceituassem cultura. As definições por eles apresentadas variam tanto em conteúdo, quanto na forma em que são apresentadas. Algumas são bem elaboradas, enquanto que outras são lacônicas e bem diretas. O que se percebe, contudo, é que muitas delas, apesar de se sobreporem, estão de acordo com as definições utilizadas no arcabouço teórico que sustenta este trabalho e com aquelas encontradas na literatura referentes a este tópico. A variedade de definições apresentadas condiz com o entendimento da complexidade em se definir cultura, dada a variedade de significados.

A segunda pergunta do questionário buscava saber como foi tratada a relação entre cultura e o ensino de língua estrangeira durante a formação acadêmica dos professores. 22.2% deles disseram que essa relação nunca foi discutida em suas aulas de língua inglesa. A grande maioria (62.96%), entretanto, colocou que essa relação foi tratada, porém de maneira superficial. Já 11% dos que responderam o questionário afirmaram que a relação entre cultura e o ensino de língua estrangeira foi tratada de maneira abrangente e satisfatória. Para 3.7% dos respondentes houve uma grande ênfase da cultura inglesa em detrimento da nossa própria. Alguns salientaram que só tiveram consciência da importância desse tópico para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, após o curso de especialização em inglês como língua estrangeira, oferecido pela UESB, no qual existe uma disciplina que versa sobre o assunto.

Esse privilégio da cultura-alvo parece ser algo recorrente nas salas de aula de língua estrangeira, tanto no Brasil como em diversas outras partes do mundo. Moita Lopes (1996) discute esse tema em sua pesquisa quando fala da alienação do professor de inglês no Brasil. Segundo ele, a grande maioria dos professores de inglês, participantes de sua pesquisa, tende, de fato, a dar ênfase às culturas ame-

ricana e britânica, embora de maneira periférica e superficial, conforme atestam, também, muitos dos participantes deste trabalho.

Ao responder à terceira questão, os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que uma língua estrangeira não pode ser ensinada dissociada de seus valores culturais. No entanto, nem todos abordam aspectos culturais da língua-alvo em suas aulas e justificam, na questão seguinte, número 4, que não o fazem porque não possuem conhecimento e preparação para lidar com esses aspectos com segurança. Dentre os que abordam aspectos culturais da língua inglesa, 40.7% dizem ter dificuldades para fazê-lo, conforme respostas da questão 05 do questionário, e justificam que essas dificuldades vêm da falta de material, falta de conhecimento do assunto, falta de tempo para buscar informação pertinente e pelo fato de nunca terem viajado para o exterior.

De fato, como afirma Galloway (1985), vários são os problemas encontrados por professores de língua estrangeira para ensinar a cultura da língua-alvo, de maneira sistematizada. Por um lado, porque o ensino de cultura envolve tempo para preparação, estudo e planejamento, o que se torna complicado para muitos professores que já andam assoberbados com carga horária excessiva e compromissos com várias instituições de ensino. Muitos desses professores têm um conteúdo gramatical a ser cumprido e esperam por uma oportunidade para introduzir em suas aulas aspectos culturais da língua. Só que esse momento nunca chega. Por outro lado, muitos professores sentem certa resistência em lidar com problemas culturais da língua que está sendo ensinada por não se sentirem seguros para tratar de tal tópico.

Em resposta ao questionamento número 07, que perguntava se o material utilizado nas aulas de inglês reflete características da cultura britânica ou americana, 88,8% responderam que sim, enquanto que 22.2% negaram esse questionamento. Ao perguntar (questão 8) se os alunos demonstravam interesse em debater aspectos culturais da língua inglesa, 88.8% responderam afirmativamente, contra 11.2% que disseram não perceber nenhum interesse, por

parte dos alunos, em debater essa questão. Os interesses demonstrados versavam sobre religião, hábitos, variedade lingüística, economia e política.

A questão 09 pedia aos informantes para listar as dificuldades por eles encontradas para lidar com o ensino da cultura da língua estrangeira que eles ensinam. Entre as dificuldades listadas estão: falta de conhecimento; grande número de alunos em sala de aula; falta de material didático; dificuldade de aprendizagem dos alunos, desinteresse por parte deles (os alunos); carga horária reduzida; falta de recursos fonológicos e falta de contato com nativos.

No tocante a estereótipos culturais, perguntou-se aos professores informantes, por meio da questão número 10, se eles haviam percebido alguma reação dessa natureza, partida de seus alunos, em relação aos falantes da língua-alvo. A grande maioria, 55,5% , observou que sim, porém, uma grande percentagem deles, 44.4%, respondeu que não. Os que responderam positivamente relataram que a visão estereotipada de seus alunos é com relação a poder, riqueza, beleza, prepotência e superioridade do povo americano. A hegemonia do povo americano é, mais uma vez, demonstrada aqui.

Para ilustrar essa situação, cita-se, mais uma vez, o trabalho de pesquisa desenvolvido por Moita Lopes (1996) em que é feito um estudo com 102 professores de inglês, no qual o pesquisador elabora um quadro comparativo sobre as opiniões dos informantes em referência às características do povo brasileiro e às do povo americano. Os resultados da pesquisa demonstraram, claramente, uma visão estereotipada a favor da suposta superioridade da cultura americana. Nesse sentido, os professores de língua estrangeira são vistos como “corretores” da ideologia cultural americana. A partir dos anos 80, esse comportamento começou a mudar, embora de maneira incipiente, com o surgimento dos movimentos sociais minoritários e com o advento do método comunicativo, cujo enfoque em culturas marginalizadas começa a dar visibilidade às culturas menos privilegiadas (MOTA, 2004). Não queremos dizer com isso que o problema cultural em sala de aula de língua estrangeira esteja resolvido.

A questão 11 relacionava-se com a questão 09. Entretanto, nesta, aos informantes foi pedido para citar as maiores dificuldades encontradas no ensino da língua e não da cultura. Algumas das respostas, contudo, coincidem com aquelas dadas para a questão 09. As dificuldades apresentadas foram aquelas bem conhecidas e citadas na literatura e no corpo deste trabalho: escassez de recursos; carga horária reduzida; falta de material didático, dificuldade de compreensão auditiva dos alunos; falta de motivação dos estudantes; grande número de aluno por sala; não-acesso à *Internet* por parte dos discentes; dificuldade de interpretação de textos; bloqueio criado pelos próprios alunos; pouca importância dada à matéria pelo currículo escolar; professores despreparados; dificuldade em conscientizar os alunos para a importância do inglês; alunos que não gostam de atividades para casa, entre outras.

Para fechar o questionário, o pesquisador pediu aos sujeitos da pesquisa, por meio da questão 12, que apresentassem comentários pertinentes ao tema pesquisado, ou seja, cultura e o ensino de língua inglesa. Muitos não se deram ao trabalho de atender a essa solicitação. Os que o fizeram assim se expressaram: O professor deve estar bem preparado para trabalhar essa temática para que não mitifique a cultura dos países de língua inglesa; é necessária uma melhoria nos cursos de graduação em língua estrangeira para que seja enfocada mais essa questão; não se ensina língua sem ensinar cultura, até porque o conhecimento desta é necessário para que se aprenda a respeitar as diferenças; oportunidade de “viajar”; importante para motivar os alunos à aprendizagem; são necessários cursos de formação continuada; os alunos devem conhecer a cultura para evitar situações embaraçosas; apresentar as diferenças sem sobrepor uma cultura à outra; um dos comentários mais citados foi que o conhecimento da cultura é necessário para o respeito às diferenças – nenhuma cultura é melhor que outra.

Esses comentários também são recorrentes e aparecem em muitos outros estudos dessa natureza. Veja-se, por exemplo, Lima e Roepcke (2004). Isso comprova, de fato, que o *status* dado ao ensino de língua estrangeira é o de

uma disciplina sem muita importância e de caráter essencialmente optativo.

Considerações finais

É inegável a importância da língua inglesa como língua universal. Apesar disso, o ensino dessa língua é baseado quase que exclusivamente em seus aspectos lingüísticos, sem que atenção seja dada aos preceitos sociolingüísticos e culturais. O ensino de uma LE, juntamente com os seus aspectos culturais, é de fundamental importância para um melhor entendimento de outras culturas e da sua própria. Portanto, acredita-se que o professor de LE deva ser, antes de qualquer coisa, um “corretor” ou um “vendedor” de cultura (LIMA e ROEPCKE, 2004).

Infelizmente, esse não é o comportamento da grande maioria dos professores de língua estrangeira. Em resposta à questão básica desta pesquisa, pode-se afirmar que o ensino da cultura da língua inglesa, nas escolas estudadas, não está tendo o merecido valor e atenção que deveria. Ainda que a resposta de todos os participantes tenha demonstrado que uma língua estrangeira não pode ser ensinada dissociada de seus valores culturais, no caso de Vitória da Conquista, o que pôde ser constatado, por meio deste estudo, é que, na prática, os aspectos culturais da língua-alvo, no caso, a língua inglesa, não estão sendo tratados da maneira como deveriam ser ou pelo menos da maneira sugerida pelas normas para o ensino de língua estrangeira.

Uma grande percentagem dos respondentes (88.8%) diz abordar aspectos culturais em suas aulas; entretanto, esses aspectos são citados de forma superficial e sem nenhum planejamento prévio. Isso nos remete ao que Santomé (1995) denomina “currículo turístico”. Esse currículo, conforme citado em Mota (2004, p. 41), engloba aspectos de trivialização, celebrações étnicas, estereotipagem, tergiversação e a famosa prática *souvenir*. Isso significa dizer que os conteúdos são abordados de forma superficial e banal; que as celebrações são feitas de maneira descontextualizadas; que as práticas discursivas demonstram estereótipos culturais; que não se confrontam as situações de opressão e que não

se tem uma preocupação em se fazer uma leitura crítica dos aspectos culturais da língua-alvo.

A respeito do “currículo turístico”, o professor Luciano Rodrigues Lima (2004), em seu artigo intitulado “O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural”, chama a atenção dos professores de inglês que utilizam canções em suas aulas com o objetivo de praticar as quatro habilidades lingüísticas, fora de um contexto e sem que sejam traçados objetivos pedagógicos e culturais claros para tal. Segundo ele, essa atitude faz com que esse recurso didático-pedagógico, tão importante e poderoso no campo do ensino de língua estrangeira, transforme-se em uma atividade sem qualquer vinculação aos objetivos do curso e fora do seu contexto cultural.

Nessa mesma perspectiva, cita-se, aqui, o artigo que tem como título “*O cinema como linguagem pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras: (re) descobrindo a cultura do outro*”, de autoria de Décio Torres Cruz (2004), que aborda o uso de filmes no ensino de língua estrangeira. Cruz nos lembra que os filmes, além de difusores culturais, são, também, disseminadores de ideologias. Daí alertar os professores de língua estrangeira no sentido de se utilizar os filmes de maneira crítica e “não como um modo acrítico de se estudar a cultura de língua estrangeira.” (2004, p. 168). O autor recomenda que, para se usar filmes em aulas de língua estrangeira, o professor tem que estar ciente do que pretende enfatizar.

Cruz também alerta os professores de língua estrangeira para a necessidade de se estabelecer um elo entre a prática didática e o exercício crítico, a fim de detectar as ideologias apresentadas por meio de determinados filmes, supostamente inocentes.

Embora 59.2% afirmem não ter dificuldades em abordar aspectos culturais da língua inglesa, o que se percebe é que isso não vem sendo feito nas escolas de Vitória da Conquista, ou vem sendo feito de maneira equivocada. Alguns dizem explorar os aspectos culturais por meio dos filmes que lidam com essa temática. Acontece, contudo, que nem sempre o que é mostrado nos filmes – e até mesmo nos

livros didáticos – retrata a real cultura do país cuja língua esteja sendo estudada. Retorna-se aqui ao que foi colocado por Cruz (1999). Os aspectos da cultura americana que lhe causaram choque cultural, quando viveu nos Estados Unidos, não estavam presentes nos livros didáticos que adotava para os seus alunos aqui no Brasil, ou pelo menos não eram tratados da forma como realmente ocorriam no país da cultura-alvo.

Ao perguntar se em suas aulas os professores fazem comparação entre a cultura brasileira e a cultura da língua-alvo, uma esmagadora maioria, (92.5%), disse que sim. O que não se sabe é de que maneira essa comparação é feita. Isto é, os professores se valem de uma visão crítica para comparar as duas culturas ou acabam privilegiando a cultura americana em detrimento da brasileira? A partir do momento em que uma língua começa a se globalizar ela deixa também de ser atrelada a uma única cultura e se torna não apenas multilíngüe, como também multicultural, como é o caso da língua inglesa. Mesmo assim, é necessário que os professores de língua inglesa adotem uma postura crítica e façam com que os seus alunos reflitam sobre a hegemonia da cultura da língua inglesa no mundo.

É necessário, também, que o professor amplie sua experiência e seu conhecimento, a fim de que possa desenvolver sua capacidade de entender outras pessoas, outras sociedades e outras línguas. O desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo deve estar atrelado ao seu desenvolvimento comunicativo intercultural para que haja mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias.

Referências

ADASKOU, K.; BRITTEN, D.; FASHI, B. Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco. *ELT Journal*, v. 44, n. 1, p. 3-10, 1990.

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, N. The question of culture EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, v. 38, n. 1, p. 14-20, 1984.

BANKS, J. A.; BANKS, C. A.; McGEE, C. A. (Ed.). *Multicultural education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1989.

BADA, E. Culture in ELT. *Cukurova University Journal of Social Sciences*, (6), p.100-110, 2000.

BENNETT, M. J. How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimensions of language. In: FANTINI, A. E. (Ed.). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1997. p. 16-21.

BYRAM, M. Cultural awareness' in vocabulary learning. *Language Learning Journal*, v. 16, p. 51-57, 1997a.

_____. Cultural studies and foreign language teaching. In: BASSNETT, S. (Ed.). *Studying British Cultures*. An Introduction. London: Routledge, 1997b. p. 53-65.

COELHO, A. O. S. *A importância do ensino de cultura para o aprendizado de uma língua estrangeira*. 2001. 58 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CALVACANTI, M. C.; BERTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRUZ, D. T. Alienação e mimetismo cultural no ensino de línguas estrangeiras. *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, n. 23-24, p. 43-58, 1999.

_____. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrimo a cultura do outro. In: MOTA, K.; SCHEYER, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

DAMEN, L. *Culture Learning: The fifth Dimension on the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papiros Editora, 2001.

FANTINI, A. E. *A Central: Developing Intercultural Competence Task Force*. World Learning Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

GOMES DE MATOS, F. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia et al. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

GALLOWAY, V. B. *Communicating in a cultural context*. Workshop given at the Northeast Conference Winter Workshop, Wakerfield, 1985.

HALL, E. T. *The silent language*. New York: Anchor Books, 1973.

HOFSTEDE, G. National cultures and corporate cultures. In: SAMOVAR, L. A.; SAMOVAR, P. (Ed.). *Communication Between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth, 1984.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. The cultural component of language teaching. Copyright Feitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *On line*, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/archive/kramsch2.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

LADO, R. *Linguistics Across Culture*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957.

LEFFA, V. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: _____. KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 10-25.

LIMA, D. C. de; ROEPCKE, Y. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: _____. (Ed.). *Foreign-language learning and teaching: from theory to practice*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004. p. 211-222.

LIMA, L. R. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K.; SCHEYER, D. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MCKAY, S. Teaching English as an international language: implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, v. 9, n. 4. winter, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não. In: _____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 37-62.

MOTA, K. M. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: _____. SCHEYER, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

OLIVEIRA, A. P. de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 237f. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira) – Salvador/BA: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2007.

PULVERNESS, A. *Distinctions & Dichotomies: Culture-free, Culture-bound*. 2003. Online documents at URL <<http://elt.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2008.

SANTOMÊ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Ed.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SÁRDI, C. *On the relationship between culture and ELT*. Disponível em: <<http://www.kalbos.lt/txt/3/19.html>>. Acesso em: 13 jul. 2004.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Inventário*, Salvador, n. 4, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 20 de jul. 2008.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), p. 38-43, 1976.

SYSOYEV., P. V; DONELSON, L. R. *Teaching Cultural Identity through Modern Language: Discourse as a Marker of an Individual's Cultural Identity*. 2002. Online documents at URL <<http://www.actr.org/JER/issue4/11.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

VALDES, J. M. (Ed.). Cultural differences and similarities. In: _____. *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Recebido: 09/09/08 Accito: 21/10/08