



UM DISCURSO, VÁRIAS PRÁTICAS: a questão da pluralidade cultural no ensino de línguas¹

Felipe Augusto Santana do Nascimento²

Fabiele Stockmans De Nardi³

1 TECENDO OS PRIMEIROS PONTOS

- [...] A rádio Relógio diz que dá a hora certa, cultura e anúncios. Que quer dizer cultura?
- Cultura é cultura — continuou ele emburrado. Você também vive me encostando na parede.

A hora da estrela. Clarice Lispector

Em *A hora da Estrela*, observamos o confronto entre duas culturas materializado pelo choque entre a alagoana Macabéa e a cidade do Rio de Janeiro, que era “toda feita contra ela”. Tal choque cultural, ao contrário do que acontece com Macabéa, para o personagem Olímpico é um atrativo. Paraibano e, portanto, nordestino como Macabéa, Olímpico vê na cidade do Rio de Janeiro uma oportunidade de crescer na vida, tornando-se parte daquela outra realidade que se mostra tão diferente da sua e, por isso, tão encantadora. Apesar de nordestinos, sinônimo de ninguém para muitos, eles se identificam com o Rio de Janeiro de maneiras distintas, fato que nos faz pensar que a relação com a cultura do *outro* não é unívoca, mas sim plural. No caso dos personagens d’*A hora da Estrela*, o imaginário da grande cidade carioca produz sentidos parecidos: a promessa de mudança de vida; no entanto, realiza-se de formas diferentes: Olímpico tem sua promessa concretizada, cresce na vida; Macabéa, em contrapartida, vê no dizer da cartomante uma renovação dessa promessa (encontrará um gringo e será muito feliz), mas, por fim, morre naquela grande cidade, sem realizar sua mudança de vida, tendo sua “hora de estrela”. O imaginário da grande cidade do Rio de Janeiro, que oferece uma melhora de vida para seus habitantes, para Macabéa, não se realiza.

¹ Este trabalho é fruto do projeto de iniciação científica (PIBIC/CNPq) que desenvolvi sob a orientação da Professora Doutora Fabiele Stockmans De Nardi. Parte dessas reflexões compõe o Relatório Final da pesquisa.

² Graduando em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola), bolsista do PIBIC/CNPq (felipe.augustus@hotmail.com).

³ Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFPE.

Tais considerações sobre a obra nos levam a concluir que o imaginário regula o modo como o sujeito se relaciona com o *outro*, mas ele não é sinônimo de realização, já que o imaginário é uma projeção que fazemos do *outro* e não necessariamente essa projeção implica em realização. Em trabalho anterior (NASCIMENTO, 2011), observamos que dois imaginários regulam o modo como a língua espanhola é entendida pelos aprendizes brasileiros: o imaginário da semelhança e, portanto, facilidade que a língua espanhola apresenta em relação ao português e o imaginário da inserção no mercado de trabalho, devido à ascensão do Espanhol no país. Esses imaginários, no entanto, como nos mostrou a pesquisa, não eram sinônimos de realização, uma vez que a semelhança se tornava uma dificuldade para o ensino-aprendizagem dessa língua e aprendê-la não era garantia de conquista de um emprego.

Em sua dissertação de mestrado, De Nardi (2002, p. 104-105) comenta que o ponto central na discussão entre imaginário e o ensino de línguas é a relação entre o sujeito e a linguagem, em que a identificação com determinado imaginário vai reger a construção da identidade do sujeito-aprendiz na língua *outra*. O imaginário, continua a autora, representa uma “série de discursos anteriores pelos quais se cria para o sujeito a imagem dessa língua, pelos quais se cria a sua própria imagem, como um espelho de dizeres outros que o sujeito se vê refletido”. O imaginário, nesse sentido, antecede a identificação do sujeito com o *outro* e a partir dessa identificação relaciona-se com ele, na ilusão de conhecê-lo. Dessa forma, como se vê, apesar da noção de imaginário ser inerente ao processo de interlocução com o *outro*, trata-se apenas de uma projeção, mas não necessariamente de garantia de realização. Tal projeção, para Pêcheux (1969, p. 85), “(...) é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através do qual se constitui as substâncias das formações imaginárias enunciadas (...)”. Inseridos, então, nessas formações imaginárias somos levados a ver e entender o *outro*, regulando o modo pelo qual vamos nos relacionar com ele.

Em relação à língua espanhola, observamos que, além dos imaginários mencionados, um terceiro regula o modo como entendemos essa língua: o do espanhol como língua de cultura. Tal imaginário, a nosso ver, produz o efeito de

sentido de que: se o espanhol é uma língua de cultura, existem línguas que não são de culturas.⁴ Além disso, tal enunciado nos leva a pensar sobre qual concepção de cultura permeia esses dizeres e se refletem no olhar que sobre a cultura constroem os LD (ou deles são reflexos?). Como afirmam Coracini (1999) e De Nardi (2007), os LD, na maioria das vezes, tornam-se a única fonte de conhecimento sobre a língua do *outro* na aula de língua estrangeira e, conseqüentemente, sobre a cultura *outra*. Desse modo, o LD, entendido como o detentor do conhecimento na sala de aula, propaga “verdades” sobre a cultura do estrangeiro sem questionamentos por parte de alunos e professores. Acreditamos, nesse sentido, que o modo como cultura é entendida em documentos oficiais e vem sendo trazida pelo livro didático refletem no modo como o sujeito vai se subjetivar na língua estrangeira, uma vez que ele verá a cultura do *outro* pela lente dessas materialidades, que tanto podem ser limitadoras como problematizadoras.

2 (DES)FAZENDO OS NÓS: A QUESTÃO DA CULTURA

No ensino de línguas, o trabalho com a cultura está em voga entre os estudiosos da área, mas, apesar de muito se falar sobre a importância da cultura, como nos afirma De Nardi (2007, p. 50), em geral não se tem clareza sobre o que se entende por cultura, sendo preciso discutir, então, com que noção de cultura pretende-se trabalhar e como se compreende que deva ser feita sua inserção no ensino-aprendizagem de línguas. Ao discorrer sobre o conceito de cultura, Laraia (2009) aponta-nos que foram diversos os modos de se compreender a cultura ao longo da história da humanidade. Cada uma delas respondendo a uma necessidade histórica. Geertz, na tentativa de entender o homem por meio da cultura, chega à conclusão de que todo homem é apto a receber cultura, podendo a criança se socializar em qualquer comunidade. Geertz (*apud* LARAIA, 2009, p. 62-63) acredita que a cultura está no nível do símbolo e dos significados que, por sua vez, “são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles”. O autor

⁴ Em seu artigo, Souza (2005) discute sobre a questão da língua espanhola está associada a uma língua de cultura, evidenciando nessa afirmação que há línguas que não são de cultura. Refere-se, a autora, à língua inglesa que, por ser uma língua de negócio, é entendida como uma língua sem cultura, fato que provoca o esquecimento de toda riqueza cultural que essa língua abarca. Tal imaginário é recorrente nos discursos de estudantes de espanhol que associam a cultura espanhola a uma cultura rica, como pode ser observado no dizer desse aluno do curso de Letras a Distância da UFPE (EaD –Letras) que, ao ser indagado pela sua escolha pela língua espanhola, responde: “(...) tenho em particular o fato de gostar muito da cultura espanhola que acho rica e encantadora”.

amplia, desse modo, a visão reducionista que entendia a cultura pelo viés dos modelos conscientes de uma comunidade, em que a cultura estaria “na cabeça das pessoas”, passando a compreendê-la de maneira partilhada. Para ele, observar a cultura é “estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (p. 63); visão partilhada por Schneider (*apud* LARAIA 2009, p. 63) que, além de compreender a cultura como um sistema de símbolos, a “compreende [como] categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou ‘coisas’ culturais não depende da sua observabilidade [...]”. Ao entender a cultura, então, não apenas como o que pode ser observável, Schneider mostra-nos que ela é composta não somente pelo que se pode ver, mas também pelo que ecoa, produzindo significados. Tais observações, para nós, são fundamentais para compreendermos a cultura como um *já-aí* que se (re)diz, provocando sentidos e constituindo o sujeito, o qual está imerso na ilusão de identidade completa em uma língua.

A noção de sujeito clivado e descentrado é fundamental para Análise de discurso de linha francesa (AD) que, ao pensar a relação entre língua e ensino, vai exigir um novo olhar também para a cultura no ensino-aprendizagem de línguas. Para pensar o conceito, remeter-nos aos trabalhos de De Nardi (2002; 2007; 2011) que marca um diálogo com a noção de cultura no âmbito da AD e que a faz pensar a cultura na sua relação entre inconsciente e ideologia, observando como esse diálogo funciona na construção da subjetividade do sujeito. De Nardi, dessa forma, afirma que a cultura também é um conjunto de regras que “não são aleatórias, tampouco rigidamente determinadas” (2007, p. 51), uma vez que ela “compreende a tensão entre fazer e ser feito” (EAGLETON, *apud* DE NARDI, 2007). É, portanto, nessa dialética entre *o fazer e o ser feito*⁵ que o sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira tem que se inserir para fazer parte da língua *outra*, subjetivando-se nas regras e discursos dessa língua.

⁵ Egleaton (2005) e De Nardi (2007) se utilizam dessa expressão para mostrar que a cultura está sempre imersa nessa tensão entre o fazer e o ser feito. Aqui desloco tal expressão para pensar na imersão do sujeito-aprendiz de língua estrangeira na cultura *outra*. Entendo que o sujeito-aprendiz de uma língua estrangeira está sempre inserido nessa relação de tensão com a *outra* língua, entre o fazer e o não fazer parte dessa língua.

Além disso, o ensino de línguas estrangeiras é fortemente atravessado por questões político-econômicas. Aprender determinadas línguas estrangeiras, no nosso contexto, tornou-se uma necessidade econômica, em que quem não “domina” uma das línguas da economia mundial está à margem na sociedade. Uma das consequências dessa necessidade econômica de “dominar” uma língua estrangeira é a simplificação do ensino-aprendizagem dessa outra língua e, conseqüentemente, da cultura do estrangeiro que, ao invés de ser compreendida em sua dimensão plural, é reduzida, muitas vezes, a imagens perfeitas que não correspondem à realidade daquele povo. O que observamos, dessa forma, é que o atravessamento político inerente a qualquer cultura é silenciado pelo uso político da cultura, em que a “cultura” é usada, por exemplo, para promover o país turisticamente. É tirado, assim, do sujeito-aprendiz a oportunidade de conhecer a heterogeneidade cultural que forma aquele povo e, por sua vez, a possibilidade de problematizar esse *outro* para o (re)conhecimento de si. Desse modo, “recuperar a dimensão política da cultura é, portanto, deixar de olhar para esse espaço como um lugar de observação de registros inertes, diante dos quais não pode o sujeito produzir outros movimentos que não aqueles do reconhecimento e da aceitação” (DE NARDI; BALZAN, 2010).

Compreender a cultura no âmbito da AD, portanto, é entendê-la na relação entre inconsciente e ideologia, como afirma De Nardi (2011), em que “a cultura funciona para o sujeito como um espaço de identificação e define-se justamente pelo seu modo de funcionamento, ou seja, menos pelos conteúdos e mais pelos *efeitos* que produz: de naturalização, de pertencimento, de exclusão” (2011, p. 3-4). Tais efeitos, como afirmamos anteriormente, também são de ordem política, já que por meio da repetição de um dizer se produz, para o sujeito-aprendiz de língua estrangeira, a ilusão de homogeneidade, fato que pode produzir a “rejeição” ou o “encantamento” pela cultura do *outro*. Nega-se, dessa forma, ao sujeito-aprendiz, a oportunidade de conhecer a cultura dos falantes da língua estrangeira de maneira plural, recusando a diversidade intrínseca a qualquer cultura e dando ao aluno visões estereotipadas dessa cultura.

3 UM TRABALHO DE (RE)COSTURA: ANALISANDO O CORPUS

Há muito se discute sobre o papel do currículo na educação que, por ser ele um reflexo da sociedade, está sempre em processo e, portanto, é um espaço de lutas e poder, uma vez que várias teorias disputam espaço nesse ambiente. Desse modo, segundo De Nardi e Balzan (2010), na elaboração dos currículos, “faz-se sentir de forma muito clara no modo como espaços são abertos e/ou interditados aos sujeitos (a alguns sujeitos)”, fato que nos mostra que nenhum posicionamento é neutro. O currículo, assim, serve como um guia, no qual se discute a finalidade do ensino e como determinada disciplina vai colaborar para a formação da cidadania do aluno. Pensando sobre a organização do currículo em âmbito nacional é que foram lançados Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem o ensino de língua estrangeira estruturado em torno da pluralidade cultural. Em função da diversidade de teorias sobre cultura, no entanto, como já mencionamos, não há clareza acerca da noção de cultura que os orienta e sobre qual tratamento efetivamente prevalece na construção de práticas de ensino-aprendizagem; fato para o qual colabora o emprego de nomenclaturas como “pluralidade cultural”, “interculturalidade”, “multiculturalidade”, entre outras que designam práticas relacionadas à cultura. É perceptível, ainda, que não há um diálogo entre tais documentos, LD e professores, ficando estes sem saber como trabalhar o componente cultural em suas aulas.

SD1 – Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele [o aluno] aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por *valores culturais* diferentes e *maneiras diversas de organização política e social*. (PCN, 1998, p.19, grifo nosso)

SD2 – (...) ao promover uma *apreciação dos costumes e valores de outras culturas*, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da *compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)*. O *desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações* leva, portanto, à *compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna*. (PCN, 1998, p.37, grifo nosso)

Ao longo dos documentos oficiais, a referência à importância ao trabalho cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira é latente. Dessa forma, observamos, nas sequências discursivas (SD) acima, que a noção de cultura está vinculada a questões como costumes e valores (à tradição) que os falantes da língua estrangeira

construíram. Como nos apontou De Nardi (2007, p.53), “reduzir a cultura à tradição é negar seu caráter dinâmico, considerando como parte cultural apenas aquilo que se sedimentou e que, muitas vezes, só é reconhecido como tal pelo estrangeiro, pelo visitante, já que para a comunidade esse signo cultural já esvaziou-se de sentido”. Não se trata, portanto, de negar a tradição no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mas de reconhecer a dinamicidade referente a qualquer cultura e observar a tradição como parte da história cultural de um povo, mas não como sinônimo desse povo.

Além disso, é comum nos PCN a indicação de se trabalhar a língua estrangeira por meio de sua relação com a língua materna. Essa tentativa de aproximação, de fato, é de suma importância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que mostra ao sujeito-aprendiz que, ao invés de ser estrangeira, a língua e a cultura *outra* têm muito em comum com a sua. No entanto, por mais que alguns LD busquem fazer essa relação entre a cultura da língua estrangeira e aquela da língua materna, a relação não problematiza as duas culturas, tampouco leva o aluno a questioná-las. Há um deslocamento nas propostas curriculares, em que respeitar a cultura do *outro* se torna sinônimo de aceitá-la sem questioná-la, fato que torna o sujeito-aprendiz um ser passivo frente à cultura do estrangeiro e, conseqüentemente, à sua cultura (DE NARDI, 2007).

Tais considerações levam-nos a pensar sobre o que se entende por “apreciação dos costumes e valores de outras culturas”, como afirma os PCN. Apreciar aqui, entendemos, produz o efeito de sentido de admirar a cultura do *outro* para depois desenvolver a percepção sobre a própria cultura. Acreditamos que tal noção vai de encontro com o proposto ao longo dos PCN: a formação de cidadãos mais críticos. A formação de cidadãos críticos, ao contrário da simples “apreciação” da cultura do estrangeiro, é construída por meio de questionamentos sobre o *outro*, a fim de, a partir desses questionamentos, o sujeito olhar para a sua cultura e questioná-la. Não se trata apenas de entender o *outro*, mas buscar fazer desse *outro* constitutivo de nossa cultura, por meio do movimento de alteridade, que é constitutiva do sujeito.

SD3 – Essa visão [das contradições sociais refletidas no discurso de uma mesma língua] é *extremamente útil para se perceber as culturas como sendo múltiplas e plurais, e espaços de conflitos. A análise das marcas discursivas leva para o*

centro da sala de aula uma posição em relação à *cultura de língua estrangeira totalmente diferente da visão tradicional que a representa como sendo unívoca e não plural, pasteurizada/idealizada e não real.* (PCN, 1998, p. 46, grifo nosso)

SD4 – Na Apresentação deste documento destacamos a necessidade de *substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão maior.* (OCN, 2006, 134, grifo nosso)

É visível o desejo dos PCN e das OCN em enfatizar a cultura como sendo plural; no entanto, entendemos que tal desejo é contraditório nos próprios documentos, uma vez que não mostram como o ensino dessa pluralidade será alcançado e, muito menos, como os professores devem trabalhar com tais questões. Notamos, desse modo, que o discurso da cultura como “espaços de conflitos” ainda não ressoam nos LD, pelo contrário, esses espaços são silenciados e o que ocorre é, que mesmo dando espaço para o trabalho também com as dicursividades da cultura dos povos dessa língua, acabam reproduzindo discursos fixos em relação ao *outro*, sem, contudo, discutir a construção de tais dizeres. A cultura, nesse sentido, se torna um lugar de passividade em que o sujeito é mergulhado em visões unilaterais e, a partir dela, produz sentidos. Assim, por meio do processo de *ambivalência* (BHABHA, 1998, p. 105)⁶, a visão unilateral sobre a cultura do *outro* passa a ser entendida como uma verdade, “uma forma de conhecimento e de identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”.

Entendemos, dessa forma, que o discurso da pluralidade tornou-se lugar comum no ensino-aprendizagem de línguas estrangeira. Reconhece-se a importância de “substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural”; entretanto, não se indica formas de como fazer tal substituição. O discurso do plural/heterogêneo, nesse contexto, cede espaço para o discurso unívoco/homogêneo, repete-se a necessidade de enfatizar a pluralidade e de sair das abstrações, mas se realizam as mesmas práticas de outrora, não se “enseja uma reflexão” sobre como e por que se trabalhar como componentes culturais. Os

⁶ Referindo-se sobre a questão da ambivalência no poder colonial, Bhabha (1998) debruça-se sobre a questão do estereótipo que, ao mesmo tempo, causa medo e é um fetiche. A discussão, dessa forma, centra-se no papel do estereótipo que apresenta duplo funcionamento: o de provocar o efeito de verdade pela repetição de um dizer e o de possíveis deslocamentos sobre esse mesmo dizer.

LD, então, refletem a aparente substituição do discurso hegemônico pelo plural, enfatizando em suas coleções o discurso “ansiosamente repetido” pelos documentos oficiais da necessidade de se reconhecer a pluralidade cultural no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Adaptam-se, assim, os LD, às exigências oficiais, de se reconhecer o componente cultural no ensino de línguas, e continuam (e recriam) as práticas, exclusivamente, estruturais que marcam o nosso ensino⁷.

SD5 - Mundo en contacto. Nestas páginas você encontrará informação e proposta para refletir *sobre a cultura das regiões onde se fala espanhol*, tanto sobre a vida cotidiana como sobre outros aspectos: históricos, artísticos, etc. (...) *Reflexionar sobre el estereotipo y la imagen parcial de la demás culturas a partir de la lectura de un texto de una serie de imágenes del mundo hispánico.* (GENTE, 2005, p. 5, grifo nosso)

SD7 – Una página de CULTURA en la que se presentan textos y actividades como *muestra del amplio abanico sociocultural de España y Latinoamérica.* (COMPAÑEROS, 2008, p.1, grifo nosso)

SD8 – [El libro es dividido en seis tópicos] léxico, gramática, funciones, escritura, fonética y *cultura.* (SUEÑA, 2001, grifo nosso)

SD9 – *Informaciones culturales*, principalmente en el apartado Hacia la Canción (...) Hacia la Canción – este apartado presenta canciones del mundo hispánico que, además de *poner al alumno en contacto con un aspecto más de cultura hispánica, sirven como instrumento de comprensión auditiva y ampliación de vocabulario* y, en algunos casos, como un soporte más para el desarrollo consciente de la competencia lingüística y comunicativa. (HACIA EL ESPAÑOL, 2006, p. 7 – libro do professor, grifo nosso)

Como podemos observar nas SD, os LD reproduzem o discurso sobre a importância da cultura na sala de aula, discurso “já conhecido” e que é “ansiosamente repetido”. Notamos, então, que SD5 está arraigada em uma concepção de cultura que até a entende de maneira ampla - ao envolver não só o cotidiano, mas questões históricas, artísticas e outras -, mas que se torna “vaga” na medida em que não exploram essa amplitude para aguçar a criticidade do sujeito-aprendiz sobre a cultura do *outro* e, conseqüentemente, sobre a sua. Além disso, o discurso da pluralidade de SD5 comunga com o que dizem os PCN, em que é necessário refletir sobre as visões unilaterais e enfatizar a pluralidade. Contudo, tal reflexão é feita por meio de um conjunto de imagens que supostamente caracteriza esses povos,

⁷ Ao longo da pesquisa, observamos que, em alguns LD, já há deslocamentos com o trabalho do componente cultural que se distancia do puramente do estrutural.

imagens estas que ressoam como “verdade” sobre o *outro* e produzem a ilusão de que todas as pessoas de determinada região, por exemplo, são necessariamente dançarinas de flamenco ou toureiros. Tradição e cultura, aqui, se misturam e um esvaziamento de sentidos sobre o *outro* ecoa, fato que faz a cultura ser entendida como tradição e o que não fizer parte da tradição não é visto como elemento cultural, como afirma De Nardi (2007).

Em SD6, observamos que o LD também se identifica com o discurso da pluralidade cultural; no entanto, nessa sequência, instaura-se uma contradição sobre o discurso da pluralidade quando se restringe o uso da língua espanhola a lugares como Espanha e América Latina. O discurso da cultura, aqui, aparece atravessado pelo da economia, já que, por esses outros países não apresentarem força econômica, não apresentam, conseqüentemente, representatividade cultural. A cultura, nesse sentido, tem forte relação com o político e é usada por este para forjar unidade cultural e, no caso, econômica.

Em SD7 e SD8, observamos que a cultura adquire uma função de apêndice e tem por finalidade o trabalho com questões gramaticais, como afirmam Serrani (2005) e De Nardi (2007). Em SD7, a parte destinada à cultura ocupa a última parte de cada capítulo, em que a “cultura” se torna um pretexto para trabalhar o visto anteriormente: questões de léxico, principalmente. Já em SD8, o movimento não é diferente, por meio da sessão “Hacia la canción” se propõe um maior contato com a cultura dos povos de língua espanhola, mas o que ocorre é que tais canções são usadas para se trabalhar questões de léxico e não há uma discussão sobre o conteúdo das letras das canções e, conseqüentemente, não há uma problematização da cultura do *outro* frente à sua cultura. O que acontece, no entanto, é que dessa forma apenas se há um trabalho com fragmentos de cultura, ou seja, com as manifestações isoladas que não implicam, necessariamente, a inserção do componente cultural nas aulas de línguas, já que a cultura não é tema de estudo, mas apêndice para um exercício. Vale lembrar, então, que isso não significa dissociar língua e cultura; a língua é também um objeto cultural, uma manifestação, talvez, das mais complexas e representativas de uma cultura, mas entendê-la como tal implica construir um olhar sobre a língua que a integre ao todo dessa produção, e não como um sistema que se pode apreender aos pedaços.

Entendemos, dessa forma, que, apenas o estudo das “marcas discursivas” da língua estrangeira, como propõem os PCN e as OCN⁸, não garantem essa mudança da visão tradicional “pasteurizada/idealizada”, mas sim o modo como esse estudo é feito. Nos LD, por exemplo, é comum o estudo com a diversidade de tipos de casas para diferentes pessoas do mundo hispânico; contudo, tais estudos se restringem a mostrar casas diferentes das classes médias e ricas sem, no entanto, problematizar as questões sócio-históricas desses países. As imagens nos LD, nesse sentido, apresentam “recursos próprios do discurso publicitário” (PERUCHI; CORACINI, 2003, p. 373) apresentando como finalidade última o turismo. Além disso, continuam as autoras,

Ao aluno resta uma imagem reduzida a respeito da cultura que envolve a língua que ele está aprendendo, e ao professor resta a aceitação acrítica desse discurso do livro didático, material que carrega consigo frequentemente a imagem de ‘bíblia’, de ‘detentor privilegiado do saber’ ou a tarefa, nem sempre fácil, de, a partir de uma visão crítica, fugir do que já está estabelecido pelo livro didático, promovendo, por exemplo, debates entre alunos. (*idem*, p. 376)

É válido salientar, ainda, que a concepção de cultura adotada pelo LD está estreitamente vinculada ao que nele se entende por língua. Ou seja, observamos que em livros que têm uma concepção de língua que tende para uma perspectiva mais estruturalista, a cultura tende a ser entendida como um apêndice, em que por meio dos textos trazidos na seção “cultura” se trabalha os aspectos gramaticais, sem, no entanto, trabalhar as questões culturais oferecidas pelo texto. Por outro lado, os LD que apresentam uma concepção mais discursiva acerca da língua, consecutivamente, tende a entender a cultura numa perspectiva mais discursiva, explorando, além da estrutura (o gramatical), os aspectos culturais trazidos pelo LD. É importante marcar, assim, dois movimentos: o primeiro, de reconhecer a importância de outras práticas em relação ao ensino de línguas que ultrapasse o da reprodução de estruturas; segundo, o de entender o ensino da cultura para além da

⁸ É válido ressaltar que, em 2011, o Ministério da Educação lança o guia dos LD em Língua Estrangeira Moderna que tem como um dos critérios de avaliação dos LD a “(...) exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?” (PNLD, 2011, p. 12). O discurso da pluralidade e diversidade cultural ressoa nesse documento, enfatizando a necessidade de expor, além da diversidade do *outro*, a diversidade da própria cultura dos sujeitos-aprendizes, a fim de levá-los a conhecer a “pluralidade do mundo social”. Alertamos, no entanto, que não se pode, simplesmente, expor essa pluralidade, mas fazê-la fonte de problematização em sala de aula sobre o *outro* e si mesmo.

reprodução dos estereótipos, proporcionando aos sujeitos-aprendizes o estudo da cultura como elemento que pode propiciar o conhecimento das discursividades da cultura de determinado povo. Entendemos, portanto, que reduzir o estudo da língua apenas à estrutura gramatical nega aos sujeitos-aprendizes de uma língua estrangeira a possibilidade deles entrarem em contato com esse “sistema de símbolos e significados (...) não observável” (SCHNEIDER apud LARAIA, 2009), mas que ecoa e produz sentidos.

SD9 – *Las actividades no realizan un fin en si mismas, ellas posibilitan diversas formas de manifestar el conocimiento en proceso o ya sistematizado, proponiendo investigaciones para la ampliación de las informaciones, sobre la intertextualidad, haciendo parangones entre los distintos tipos de textos y los diferentes tipos de lenguajes y discursiva del universo hispánico. (EL ARTE DE LEER EN ESPAÑOL, 2005, p. 15 – livro do professor)*

Na contramão dos LD analisados até o momento, esse se distingue pela sua organização em relação à temática da cultura⁹ que, ao invés de ser posta no final do livro como mais um componente, está diluída no seu todo. Ou seja, não há uma sessão direcionada apenas aos aspectos culturais, pelo contrário, ao longo de cada unidade, os autores trabalham o componente cultural associado ao componente linguístico por meio dos textos e atividades propostas. Dessa forma, ao iniciar, na primeira unidade, com a temática da identidade, permite que se trabalhe o (re)conhecimento de si e do *outro* por meio das discussões que os textos propõem, observando, por exemplo, como as identidades sociais são construídas sócio-historicamente: no século XXI, por exemplo, podemos falar nos “nuevos padres”, aos quais têm os “papéis invertidos” – o pai cuida dos filhos enquanto a mãe trabalha. Ao trazer essas temáticas, como afirma SD9, “las actividades no realizan un fin en si mismas”, mas fazem parte de um processo, no qual aluno e professor (re)constroem sua subjetividade na língua estrangeira; é necessário, portanto, que eles ampliem o dito e façam relações intertextuais com sua realidade. É o caso, então, da unidade 3 “La escuela de la vida”, na qual trata das mais diversas profissões, entre elas trabalhos alternativos como “malabares” e “vendedor ambulante”. Com isso, o LD orienta o professor a problematizar a questão da “la escuela de la vida” e buscar dos alunos reflexões acerca desses trabalhos “¿por qué

⁹ É importante ressaltar que “El arte de leer en español” é um dos 3 livros de língua espanhola, no total de 12, que foram aprovados pelo PNLD em 2011.

las calles fueron invadidas por esos ‘artistas’?, ¿Quiénes son ellos?, ¿Por qué hacen eso?” (p. 67) para que discutam em grupo as diversas opiniões e estabeleçam uma ponte entre a cultura dos alunos e as dos povos de língua espanhola.

Além disso, nesse LD, o trabalho com a leitura, seja verbal (por meio do mais diversos gêneros) ou não-verbal (quadros e fotografias), torna-se fundamental para alcançar o conhecimento de “los diferentes tipos de lenguajes y discursiva del universo hispánico” e, conseqüentemente, da cultura do *outro*. Para tanto, o papel do professor é importante nesse trabalho, pois, apesar de o LD incentivar a investigação dos alunos em casa sobre o visto na sala de aula, é o professor que tem que estar preparado para mediar a discussão e provocar as ligações entre as diversas leituras dos alunos. As temáticas culturais, nesse sentido, não são trabalhadas como tradição e/ou costumes, mas por meio de temáticas atuais, como na unidade 4 “EL cuerpo y la calidad de vida” . Entendemos que tais posturas adotadas pelo LD, de propor certa liberdade ao professor e de atividades com temas atuais, são positivas na medida em que dão possibilidades de o docente planejar sua aula e promover um elo com a realidade dos alunos, sem, no entanto, deixar de se comprometer com as propostas indicadas pelo LD do professor.

O que observamos, no entanto, é que por se tratar de um volume único, o LD apresenta pouco conteúdo para os três anos do ensino médio, fato que se agrava quando se trata de uma reflexão linguística que esteja atrelada às obras/textos trabalhado. A escolha política de destacar o cultural, assim, vem produzindo um apagamento do trabalho com o funcionamento do sistema linguístico e, com isso, de exercícios que trabalhem com as particularidades da língua estrangeira. Reconhecer o trabalho cultural, no entanto, não invalida o trabalho com a língua, não se trata de trabalhos dicotômicos, ao contrário, trata-se de compreender língua e cultura como indissociáveis no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e não uma em detrimento da outra.

4 NA TENTATIVA DE UM PONTO FINAL

Compreender a recente inclusão do componente cultural nos documentos oficiais e LD é de suma importância para entendermos os processos pelos quais vem

passando o ensino-aprendizagem de línguas, os quais procuram levar, à sala de aula, estudos feitos na academia, distanciando-se do trabalho puramente gramatical, sem negar a necessidade de uma reflexão linguística que perpassasse as práticas de ensino de LE. No entanto, o que observamos é que, nessa tentativa de romper com práticas denominadas ultrapassadas, documentos oficiais confundem-se em meio do discurso do “novo” e não deixam claro o que propõem, chegando ao LD mais como uma lei a ser inserida do que como um componente fundamental para o ensino-aprendizagem. Dessa forma, remodelando a “velha” prática, o discurso da pluralidade cultural aparece nos LD como mais uma forma de se ensinar a gramática da língua estrangeira. Nega-se, então, o caráter dinâmico da cultura, que se fossiliza em estruturas gramaticais e/ou em formas preconcebidas que já pouco ou nada dizem sobre a cultura outra.

Não buscamos, nesse sentido, que o estudo gramatical seja renegado e o trabalho cultural seja o único a ser estudado na sala de aula, mas que se proporcionem espaços para discutirmos a sua importância e o conceito de cultura que se trabalhará nesse ensino. A inserção do elemento cultural nas aulas de línguas, dessa forma, não invalida o trabalho com a estrutura da língua; não se trata de estudos excludentes, mas de formas – que bem discutidas, buscando a intersecção – confluirão para a melhora do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Trata-se, então, de reconhecer a impossibilidade de dissociação entre língua e cultura para que, assim, possamos discutir formas de abordagem do linguístico que revelem essa intersecção.

O ensino do espanhol que compreenda a cultura de maneira plural mostrará aos alunos, portanto, que a cultura produzida nesse universo é múltipla e complexa, fato que cria possibilidades de (re)conhecimento dos símbolos e dos significados que circulam na memória desse *outro*. Assim, ao invés de um ensino que se preocupa apenas em pontuar aspectos da cultura do estrangeiro, teremos um ensino que buscará compreender seu funcionamento e os possíveis diálogos que se travará entre a cultura do sujeito-aprendiz e a cultura do *outro*.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. A. A outra questão. In: _____. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998, p. 105-129.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: _____. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

DE NARDI, F. S. **Outros dizeres sobre o ensino de línguas**: um lugar para a tomada da palavra no terreno da opacidade e do real. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dezembro de 2007.

_____. Reflexões sobre a cultura no território da AD: um lugar para o conceito e cultura no campo da ideologia, do inconsciente e da(s) política(s). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: **Anais V Seminário de estudos em Análise do Discurso: filiações e rupturas**. Porto Alegre, 20 a 23 set. 2011.

DE NARDI, F. S.; BALZAN, F. P. Relações entre cultura e ensino: um olhar discursivo sobre as políticas públicas para formação de professores. In: **Organon**, n. 48, v. 24. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, jan- jun, 2010.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. SP: Jorge Zahar, 2003.

NASCIMENTO, F. A. S. do. *¿Hablas español?:* a língua espanhola sob o efeito da (des)construção de um *pré-construído*. Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT): **Revista Fronteira Digital**, ano 2, n. 3, jan – ago, 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/revista/fronteira_digital_n3_2011.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997a.

PERUCHI, I.; CORACINI, M. J. R. F. O discurso da Cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP e Editora ARGOS, 2003.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2005.

SOUSA, G. de N. e. Espanhol: “língua de cultura”, mas qual não é? O aprendiz brasileiro entre as línguas: o espanhol e o inglês. In: SEDYCIAS, J. **O ensino de espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

Obras analisadas

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental**. *Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1998. P. 120.

_____, **Guia de livros didáticos** - PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006

(COMPAÑEROS) CASTRO, Francisca; RODERO, Ignacio; SARDINERO, Carmen. **Compañeros**: curso de español. Libro del alumno. Madrid: SGEL, nivel 2, 2008.

(GENTE) - MARTÍN PERIS, Ernesto; SANS BAULENAS, Neus. **Gente**. Libro del alumno. Barcelona: Difusipon, v. 1, 2005.

(HACIA EL ESPAÑOL) – BRUNO, Fátima Cabral.; MEDONZA, Maria Angélica. **Hacia el Español**: curso de lengua y cultura hispánica. Nivel básico. SP: Editora Saraiva, 2006.

(SUEÑA) - MARTÍNEZ, María Ángeles Álveres et al. **Sueña**: Español Lengua Extranjera 3. Madrid: Anaya, 2001.