

A aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a mediação cultural*

Paula Cristina Bullio**
Alessandra Del-Ré***

Resumo

Neste trabalho, consideramos que por meio do inglês espera-se, entre outras coisas, ter acesso à educação, emprego e qualidade de vida. Entretanto, o processo de aprendizagem de LE é bastante complexo devido a inúmeros aspectos que o permeiam. Destacamos a relação indissociável entre língua, cultura e sociedade. Desse modo, observamos e analisamos de que forma a mediação cultural está presente na sala de aula e quais foram suas implicações nesse processo.

Palavras-chave

Aprendizagem de inglês; sala de aula; mediação cultural

Abstract

In this research speaking English is considered one differentiation and it is expected that using this language people manage to have access to: education, jobs and a privileged quality of life. However, the process of learning a foreign language is complex due to many features involved in it, e.g. the intrinsic relation among language, culture and society. Hence, it was observed and analysed how cultural mediation is presented in the classroom and its implications in the learning process.

Key words

English learning; classroom; cultural mediation.

* Este artigo resulta da dissertação de mestrado “Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira” defendida em 2008 na Faculdade de Ciências e Letras (FCLar) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara – com o apoio financeiro do CNPq e sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

** Mestre em Linguística pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLar) da UNESP – Campus de Araraquara. Atualmente, desenvolve um projeto de pesquisa dentro do grupo *NALíngua* (CNPq – coordenação: Profa. Dra. Alessandra Del Ré), com crianças bilíngües, acerca da constituição da identidade no processo de aquisição.

*** Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Araraquara e coordenadora e orientadora do grupo de pesquisa *NALíngua* (CNPq).

Introdução

O PRESENTE ARTIGO pretende mostrar se os alunos de uma sala de aula de ensino de inglês para adultos, com mais de 22 anos e de nível intermediário (estudavam há cerca de dois anos), constroem relações sociais e ideológicas nessa outra língua, e quais os aspectos de socialização que se apresentavam neste contexto. As aulas foram filmadas durante dois meses, num total de 16 sessões, e transcritas a partir das normas do projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta do Brasil).¹

Inicialmente, deve-se levar em consideração que a aprendizagem² de uma língua não é um processo irreconhecível, mas enraizado no processo de socialização (PETERS, A., BOGGS, S, 1991: 94) e, conseqüentemente, na relação intrínseca entre língua e cultura. Nesse sentido, os dados trazem à tona, entre outras coisas, a necessidade de se aprender uma LE, em especial a língua inglesa, e explicitam de que forma o processo de mediação cultural está relacionado a essa tendência. Ao levantar estas questões, nos deparamos com alguns dos aspectos que devem ser considerados no processo de aprendizagem de LE, entre eles os culturais, que nos interessam particularmente neste trabalho.

O fenômeno de globalização é complexo e contraditório, por isso, optamos por adotar a visão de CAMERON, D. (2002:67) que afirma, entre outras coisas, que “one of my conclusions was that globalization had given new legitimacy, and a new twist, to the long-lived idea that linguistic diversity is a problem, while linguistic uniformity is a desirable ideal.”

Diante dessa idéia de uniformidade lingüística da qual a pesquisadora acima trata, os americanos passam a ser “vistos” como o “padrão” e, assim, não é apenas a língua que é disseminada como forma de entendimento global, mas também o modo de vida daquele povo. A idéia de comunicação efetiva se baseia nos hábitos dos americanos brancos e educados de classe média e esta é transmitida na forma de treinamento para a boa comunicação tanto em LE como em LM (o que acontece em empresas multinacionais, por exemplo) (CAMERON, D., 2002:70,71) Assim, os norte-americanos impõem seu modo de vida e seus padrões ao mundo, pois “controlar a cultura é controlar o poder, e quem detém a cultura é o imperialista. Transmitir cultura significa impor a ideologia da

¹ CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Projeto N.U.R.C./SP. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor/Fapesp, v. II, 1987.

² A adoção do termo “aprendizagem” justifica-se pelo fato de considerarmos que o contexto de enunciação que estudamos seja um simulacro, uma vez que os atores não falam na realidade essa língua; há, portanto uma simulação em que o tempo e o espaço são os da sala de aula.

classe dominante, que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus próprios interesses.” (MOITA LOPES, 1996: 47).

Apesar disso, devemos também lembrar que, embora permeada de vários aspectos negativos, devido à dominação e uniformização, a globalização torna possível a ampliação da cultura de modo extensivo, intensivo, rápido e de alto impacto, entendida como contendo, entre outras coisas, os conceitos, informações, imagens, objetos e práticas de uma sociedade particular. (BLOCK, D., 2002:117) Diante, então, deste novo panorama sócio-histórico, as pessoas aprendem uma LE cada vez mais cedo visando também – ou talvez principalmente – um melhor emprego e maior poder aquisitivo.

Sabemos que a língua não é apenas um instrumento de comunicação que transmite uma mensagem, pois cada palavra é um signo que traz consigo inúmeros aspectos sociais, ideológicos, culturais, etc. Parece-nos que há uma tentativa de reduzir o sentido do aprendizado de uma LE, ou, talvez, trazer razões que justifiquem o “aprendizado” com rapidez.

Outro fator ainda a ser considerado nesse novo contexto é o efeito causado pela televisão, instrumento poderoso na cultura de massa, que tem um papel significativo na globalização, uma vez que traz para a nossa realidade o modo de vida, de falar, de vestir e de se comportar dos falantes nativos da língua inglesa – dos americanos, na maioria. Pensamos, então, que cabe à educação “através do ensino de línguas estrangeiras, promover esse questionamento. A mídia e a informação poderiam contribuir, mas não temos o controle sobre elas.” (BASTOS, H., 2005:32)

Diante deste contexto social e com o objetivo de melhor entendermos as questões que o permeiam, traremos resumidamente as teorias que nos alicerçam nesta pesquisa para que, depois, possamos apresentar alguns dos resultados obtidos.

Questões teóricas

Considerando que o processo de aprendizagem de LE não corresponde ao processo de aquisição em LM ou L2, poderíamos supor que para que haja internalização dos conteúdos de LE é necessário que esse processo se dê/passe pela representação na LM.

Vygostky's theory assumes that cognitive development, including language development, arises as a result of social interactions. Primary among these interactions are those between individuals. Unlike the psychological theories that view thinking and speaking as related but independent process, sociocultural theory views speaking and thinking as tightly interwoven. Speaking (and writing) mediates

thinking, which means that people can gain control over their mental processes as a consequence of internalizing what others say to them and what they say to others. Learning is thought to occur when an individual interacts with an interlocutor within his or her zone of proximal development (ZPD) – that is, in a situation in which the learner is capable of performing at a higher level because there is support from an interlocutor. (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 47)

Na LE o processo de aprendizagem também ocorre por meio de interações, mesmo que estas ocorram em um contexto de simulação do real. Veremos adiante com exemplo do corpus que coletamos que muitos são os padrões de interação: temos professor – aluno, aluno – aluno, aluno – professor, entre outros.

Uma das primeiras dificuldades que podemos perceber no aprendizado de uma língua é que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.” (BAKHTIN, M. 1997: 34) Isto porque, primeiramente, é necessário fazer com que uma palavra (significante) torne-se um signo (significante e significado) para o aluno na outra língua. Sendo os signos convencionais, eles diferem em cada sociedade, assim, ainda que o significado das palavras seja o mesmo na LM e na LE, embora com significantes diferentes, há muitos casos em que os significados também são diferentes causando o que chamamos de “interferência da Língua Materna”, truncando a comunicação.

Além disso, é preciso ainda que o aluno consiga estabelecer relações dos signos com a LM para que a língua estrangeira torne-se uma língua de fato, pois quando aprendemos nossa LM, esse processo é natural e inconsciente, diferentemente da aprendizagem de LE que ocorre em um simulacro e de forma consciente, pois acontece dentro da sala de aula. Em se tratando de alunos que já possuem sua LM, há ainda outros aspectos que devem ser levados em consideração como a ansiedade, a insegurança, pressão ou mesmo cansaço (aspectos que são descritos como o filtro afetivo, que veremos melhor adiante), que podem interferir de forma a dificultar ou mesmo impedir que o processo ocorra

Definir cultura tem sido, há muito tempo, um desafio já que várias são suas acepções. Recorremos à Antropologia para definirmos o conceito a ser utilizado neste trabalho. De acordo com LARAIA (2006: 25) Eduard Tylor sintetizou o termo germânico “Kultur” que, simbolizava todos os aspectos culturais de uma comunidade, com o vocábulo do francês “Civilization” que, referia-se às realizações materiais de um

povo e, criou a palavra “Culture” no inglês que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Dessa forma, o antropólogo Tylor (citado por Laraia) conseguiu em um só termo reunir todas as possibilidades de realização humana, além de dar um caráter de aprendizado e não de aquisição inata à cultura. Assim, analisando o fenômeno da mediação cultural, é desta forma que o conceito de cultura será tratado neste trabalho.

Cultura é também conhecimento que pode ser dividido, aprendido e compartilhado pelo grupo de pessoas que constituem a sociedade. (SHAUL, D. & FURBEE, N.L, 1998:17).

Pensando, então, na sala de aula de inglês como LE que é nosso objeto de estudo, devemos levar em conta muitos aspectos, em relação ao aprendizado que não apenas a língua em si, como sistema, i.e., é preciso considerar também como e quando utilizá-la, já que seus sentidos são muitos e que passa diretamente pelo que acabamos de definir como cultura. Por isso:

Even if learners acquire a vocabulary of 5,000 words and a good knowledge of the syntax and morphology of the target language, they can still encounter difficulty in using language. They also need to acquire skills for interpreting requests, responding politely to compliments or apologies, recognizing humour, and managing conversations. They need to learn to recognize the many meanings that the same sentence can have in different situations. Think of many ways one might interpret an apparently simple question such as ‘Is that your dog?’ It might precede an expression of admiration for an attractive pet. It might be an urgent request to get the dog out of the speaker’s flowerbed. Similarly, the same basic meaning is altered when it is expressed in different ways. For example, we would probably assume that the relationship between speaker and listener is very different if we hear ‘Give me the book’ or ‘I wonder if you’d mind letting me have that book when you’ve finished with it.’ (LIGHTBOWN & SPADA, 2006: 101)

De acordo ainda com os mesmos autores, o estudo de como os alunos desenvolvem a habilidade de expressar suas intenções e o que querem dizer por meio de diferentes maneiras de falar é chamado de pragmática da interlíngua, como por exemplo: fazer pedidos, recusar, desculpar-se, etc.

Portanto, é possível afirmar que o contexto é um aspecto indispensável no aprendizado de uma língua, porque “(...) la diferencia de las situaciones determina la

diferencia de los sentidos de una misma expresión verbal.” (SILVESTRI e BLANCK, 1993). Mesmo em se tratando da LE em que se tem um contexto de verossimilhança da sala de aula, simulado, é possível contextualizar a língua, e o uso de materiais adequados pode ser uma dessas maneiras, já que podem apresentar exemplos da língua em uso e em contextos sociais, culturais e ideológicos, além de trazer vários casos da mesma expressão verbal com sentidos diferentes, proporcionando aos alunos a oportunidade de utilizar a língua de forma mais natural.

A possibilidade de se ter diferentes sentidos para uma mesma palavra ou expressão se justifica pelo fato de que quando tratamos de uma outra cultura, tratamos naturalmente de outros signos. Isso também acontece na LM e, assim sendo, justifica-se mais uma vez a importância da socialização em aulas de LE porque os diferentes significados das palavras e saber o momento de usá-las adequadamente se refletem no domínio dos signos, ou seja, na esfera ideológica de quem os utiliza, pois, como sabemos, existem diferenças profundas no sentido de uma palavra quando é empregada em contextos diferentes.

Um simples exemplo, para ilustrar é o uso de expressões cotidianas como a palavra “cheers” que, no seu sentido mais comum, é utilizada para fazer um brinde, mas é largamente empregada para agradecer e despedir-se em contextos informais. Assim,

É impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. (BAKHTIN, M., 1997: 93)

Dados

Neste momento, verificaremos alguns dados coletados por meio das gravações e, a seguir, alguns dos resultados dos questionários. Neste caso, o professor mostra aos alunos uma diferença de uso de expressões cotidianas que, se fossem traduzidas diretamente não fariam sentido na LE, porque língua não é uma nomenclatura, como já afirmamos anteriormente. Nesta aula há três alunos (S1, S2 e S3) com idade entre 30 e 40 anos, todos com pós-graduação em suas áreas específicas.

(...)

T: there was. Number three, please, Érica.

S3: I was so hungry, **I could eat a horse**.

T: oh... we say...we are saying in Portuguese...what's the expression we have in Portuguese?

S3: um boi

T: **um boi, yes. In English we say horse, you see. I could eat a horse**. Can you imagine? Tiago, number four.

(...)

Entretanto, nem sempre esta “transferência” acontece. Observamos, a seguir, um exemplo em que não temos o correspondente para a expressão na LE de: “Você só não perde a cabeça porque está grudada”. É óbvio que não consideramos que o professor deva saber tudo, ou mesmo que isto seja possível, uma vez que nem mesmo na LM conhecemos todas as expressões da língua. Este exemplo é apenas para ilustrar o fato de que quando o professor não sabe, ele pode oferecer ferramentas ao aluno para se fazer entender – parafrasear o sentido, ou mesmo oferecer a ele recursos como a internet, livros ou dicionários para criar sua independência.

O extralingüístico, o social e o cultural são quicá umas das principais dificuldades em aprender uma LE e, por isso, pensamos que é preciso assumir estes fatos como essenciais para o aprendizado, porque em LM: “o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados, mas no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. (BAKHTIN, M., 1997: 94).

O maior desafio é entender a importância de não saber apenas a língua como um sistema, mas também como, neste caso, cultura. Isto também porque alguns especialistas cometem um sério engano ao dizerem que “various varieties of English are now recognized as self-contained systems and English is no longer under the cultural hegemony of the nations where it was first spoken. (MURAT:148)”, haja vista que uma vez aceita esta afirmação estaremos negando nosso entendimento de cultura, língua e aprendizagem.

Pensamos, assim, em concordância com BYRAM, M. (2000:8), que o fato que caracteriza uma pessoa por entender a cultura do outro, mas não aceitá-la como melhor que a sua, apenas aprofundando seu conhecimento, seria o melhor caminho para tratar da aprendizagem de LE, fato que pudemos verificar em nossa coleta de dados. Estes

aspectos seriam, então, opostos à nossa hipótese inicial de que as escolas de idiomas de maneira geral optam por colaborar para que o indivíduo se identifique com a cultura da LE que está aprendendo e aceite as crenças, valores e práticas desta sociedade tendo-a como melhor que a sua.

Isto se deve porque os primeiros aspectos propostos acima, proporcionam ao aluno a possibilidade de estabelecerem identidades, normas, regras e estratégias para diversos eventos, além de criarem critérios para avaliá-los e construírem uma história semiótica para os mesmos. Estes aspectos, obviamente, só seriam possíveis em situações de comunicação, ou seja, em contextos sociais em que a interação ocorra, como nas criadas em sala de aula, por exemplo.

Podemos alegar ainda, de acordo com SHAUL & FURBEE (1998:19), que o uso do conhecimento lingüístico depende tanto do contexto, quanto das categorias lingüísticas. Tanto o contexto quanto as categorias são os dados centrais dos estudos da língua e cultura.

De acordo com SHAUL e FURBEE, que fizeram considerações a respeito da língua e da cultura (1998: 18): um membro de uma comunidade pertencerá a várias “redes” de interação e terá uma variação em sua fala de acordo com o lugar, tempo, posição ou o papel do falante e do ouvinte. A análise da conversação ou outras formas de discurso ajudam a entender melhor o que cria a competência comunicativa de cada falante: um membro de uma comunidade deveria saber o padrão do som e o padrão semântico de sua língua, além de saber como usá-la apropriadamente dentro daquela sociedade. Neste sentido, podemos traçar um paralelo com a LE, pois é desta forma que entendemos a socialização, como um processo em que se aprende a usar a língua, apropriadamente, dentro de contextos específicos, em uma dada sociedade.

Foi possível notar que as questões levantadas partiram dos alunos. Aqui, pudemos ver que o aluno fica decepcionado quando vê o beijo que o casal troca no vídeo, bem diferente do que brasileiros – segundo ele – fariam.

A professora, por sua vez, para contornar a situação afirma que as pessoas inglesas são tímidas, além do estereótipo inglês de pessoas frias e acrescenta que os filmes ingleses são realizados para todas as idades, inclusive para crianças. O fato de ela utilizar apenas a expressão “Filmes Ingleses” parece-nos, gerou certa ambigüidade, porque não sabemos se a professora pergunta ao aluno se ele já viu outros filmes ingleses porque nestes há uma demonstração de afeto ou porque não há, ou também se ela refere-

se apenas aos filmes que são produzidos para serem utilizados em sala de aula com os alunos estrangeiros.

(...)
T: It wasn't really a passionate kiss, is it what you mean?
S3: No, it was a friend
T: A friend's?
S3: A father's kiss
T: A father's kiss? Oh, come on!
(Risos)
T: Ok, all right, now...
S3: No tongue, they don't use the tongue.
S2: I think no
T: Oh, they didn't, they didn't show the kiss really, in close...
(Risos)
T: They...it's a French kiss, in English, a real kiss is a French kiss
S3: ***I'll show the Brazilian kiss***
T: No, they didn't say...eh...a French kiss is a real kiss
Ss: Ah...
T: French kiss
T: How do you say? You think it was a fake kiss for the television, not a real kiss?
S2: Yes.
S3: Maybe a fake kiss is hotter than that.
(Risos)
T: you have to consider they are just...you know? ***English people, very shy.***
S1: You kiss...oh, I don't know
T: ***You have to see some other English films.*** This is for children, you know? For everybody.
(...)

E, logo depois:

(...)
T: Oh, Julio!
S3: ***Take off the clothes...***
T: You think they are going to show it? In a video? Oh, you ***have an English video, Oxford English video.*** Come on!
(Risos)
S3: ***It's part of the life!***
T: Ok. But in the video! You don't show this. Ok, let's see the rest then. So did you think they are going to be together?
Ss: Yes
T: Yes.
S3: Why not?
T: Why not!
(...)

A mediação acontece durante todo o período, já que os alunos e a professora estabelecem um diálogo de opiniões contrárias e a professora tenta convencê-los de que mostrar um casal sem roupas e se beijando “de verdade” não é indicado para um vídeo que é feito para o ensino de inglês como LE – os idealizadores do vídeo, ingleses, não colocaram situações dessa natureza – e que, portanto, pode ser visto por qualquer pessoa em qualquer faixa etária. Os alunos, por sua vez, afirmam que isto faz parte da vida. Não os convencendo, a professora põe fim à discussão para que os alunos assistam ao final do episódio.

Seguindo o mesmo raciocínio, podemos identificar as questões sociais e ideológicas. A professora assume o papel de “menos liberal” e os alunos de “mais liberais”. Isso talvez porque a professora não se sinta à vontade para ter a mesma atitude dos alunos – que neste caso são universitários, solteiros.

No caso deste filme, as questões culturais foram explícitas, como já dissemos, e nos levam a pensar se, caso o material fosse produzido no Brasil, se maiores demonstrações de carinho aconteceriam – acreditamos que sim – já que, neste caso do vídeo britânico, o casal não anda de mãos dadas e a demonstração de afeto é tão rápida que se torna artificial, como pudemos verificar nos comentários do aluno. É claro que se deve levar em consideração o fato de se tratar de um vídeo com uma finalidade específica de “ensino de LE”, assim o foco não seria nos atores ou na relação que se estabelece entre eles, mas, na língua utilizada e contextualizada, no caso específico de países europeus, por exemplo, isso poderia ser verossímil considerando-se que as demonstrações públicas de afeto não fazem parte da cultura destes povos, diferentemente do Brasil.

Neste exemplo abaixo, os alunos estavam observando três fotos de pessoas que possuem trabalhos diferentes. Duas dessas pessoas já eram mais velhas e, este se torna o tema central da discussão antes de os alunos lerem os textos.

(...)

T: ah...dangerous explosives. All right, very good. Well do you think the first man...Let's go back to the first man, who is wearing white. Let's imagine that he's working in the supermarket.

S1: he is working.

T: He is working, yes, he probably is. So, do you think this is a good job?

S1: **Yes, I think.**

T: Explain...

S1: **I think is a good job because he made, he did exercise every day.**

T: He does

S1: **He does exercise every day.**

T: Because of his skates?

S1: **Yes and help, helped, helped people.**

T: **Help people, ok. Very good Tiago.**

S2: I don't.

T: You don't agree.

S2: No, because he's very old to...for....

T: To use...to wear, to wear...

/.../

T: he is very old to...

S2: **He's very old to wear skates.**

(...)

Aqui podemos observar que há ideologias – cultural e social – diferentes que permeiam as falas dos alunos. Existe uma forte idéia de que as pessoas mais velhas não devem ou, não são capazes de realizar certas tarefas como é o caso do texto apresentado: um senhor com mais de 70 anos que ajuda em um supermercado utilizando patins. No texto há referência de uma grande empresa de supermercados inglesa que tem como política contratar pessoas que já se aposentaram.

Apesar de não ter acontecido uma discussão após a leitura, é possível afirmar que a mediação cultural ocorreu, já que os alunos discutiram a situação no Brasil e leram sobre a situação em outro país, possibilitando a reflexão sobre as diferenças culturais. A socialização não foi explicitada neste caso. Continuando a mesma interação:

(...)

T: Very good, very good. Well, what about the second job? What kind of job do you think the man has?

S1: I think is a bad job.

T: He has...

S1: He has a bad job.

T: Why?

S1: Because...ah... he can...

T: it can...

S1: it can explode.

T: Explode. ((corrigindo a pronúncia da palavra))

S3: Explode.

T: Hum....it's dangerous.

S1: Yes, it's dangerous.

T: Ok. What do you think Daniel?

S2: I think that he... isn't in... his job...he's in his house.

T: Did you read the text?

S2: Yes, I read this part.

T: Ok. But let's imagine...forget the text now...talk about what you think. Imagine what Tiago said that he works with explosives. Do you think it's a good job?

S2: No.

T: Do you agree with Tiago?

S2: Yes, I agree.

T: What about... what do you consider a good job?

S2: A good job?

T: What's a good job? What is considered a good job?

S2: for a...for a old person?

T: No, that's...in general. What do you consider a good job? For example do you think you have a good job? Do you have a good job? That's one question. What's a good job for you?

S1: **Yes, I... have a good job.**

T: You have a good job?

S1: Yes, in comparison...

T: comparison...

S1: **comparison what the other...another jobs.**

T: So, let's try to define what is a good job. What can you consider a good job, in Brazil?

S2: **In Brazil...a work, a work...very you earn a lot.**

T: **So, what is a good point? To have a good salary, is it?**

((respondem que sim com a cabeça))

T: To have a good salary. What else?

S2: **If you work in an office...in an office or in a place, closed place, good place.**

T: Sorry?

S2: **A good place.**

T: So...the environment is important? Hum...

S1: And has weekends.

T: Sorry?

S1: **And has a weekend...Tenha final de semana.**

T: Ah, so when people don't work...

S1: Don't work...

T: At weekends.

S1: At weekends.

T: Good. Basically this: a good salary, work in a good environment, good place and....

S2: Work...

T: Don't work...((referindo-se ao que o S3 disse anteriormente))

S2: **Work eight hours a day.**

(...)

A mediação cultural também ocorreu neste trecho que apresentamos acima, porque discutiram sobre o que seria um bom emprego no Brasil e depois lêem sobre algumas pessoas que consideram ter bons empregos na Inglaterra que apresentam razões diferentes da dos brasileiros; não mencionaram, por exemplo, a satisfação pessoal, motivo que os personagens do texto dizem ser o mais importante.

A ideologia de cada um também aparece neste caso, pois para a maioria dos brasileiros um bom salário e boas condições são essenciais, mesmo que a atividade não traga recompensas pessoais. Entretanto, a socialização não foi explícita neste exemplo, embora a professora forneça algumas palavras para que os alunos possam dar continuidade ao diálogo. Continuando a mesma seqüência:

(...)
S2: Work eight hours a day.
T: Work eight hours a day, to have a fair time is important.
T: yes, ok. So, what I want you to do...Ah...in these two cases here, we have two old people working. Is it something common in Brazil?
S2: **No.**
T: **Why not?**
S1: **Yes.**
T: **So, why not and why yes?**
S2: Because when people retired...
T: Retired... ((corrigindo pronúncia))
S4: is 70...is bad
/.../
T: It's very bad. Ok but my question is...this kind of situation...old people working...is it common in Brazil? That's my question.
S2: **yes, because the people retired...**
T: Retired...((corrigindo pronúncia))
S2: Retire yours salary...
T: Their salary...
S2: **Their salary is not sufficient.**
T: ah...So...
S2: **So...they, they, need....work**
T: **they continue working. What do you think Tiago?**
S1: **I think that is the minority...**
T: Minority... ((corrigindo pronúncia))
S1: **minority because Brazil doesn't, doesn't have opportunity for old person...**
T: Old people...
S1: Old people...
T: To work...? yes, you have good points. You are making good points. Very good. Well, what I would like you to do now is...let's read about Tom, ok?
(...)

Aqui temos mais um exemplo de diferenças ideológicas, apesar de ambos darem justificativas parecidas. A diferença é que um deles acredita que os mais velhos continuam a trabalhar mesmo com o salário ruim e a falta de condições e o outro que devido ao fato de que a pessoa trabalha porque necessita, já que seu salário não é suficiente para garantir uma vida decente. Sendo assim, houve a mediação cultural

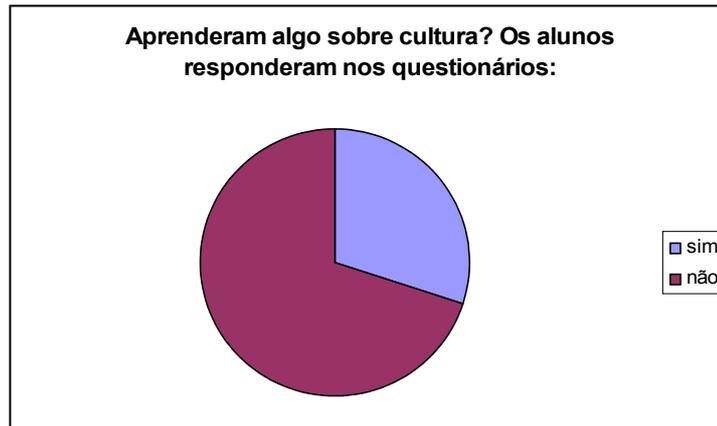
porque os alunos tinham nos textos o comportamento de três pessoas inglesas e estavam comparando e generalizando com pessoas brasileiras. A socialização também não é explícita.

Resultados e considerações finais

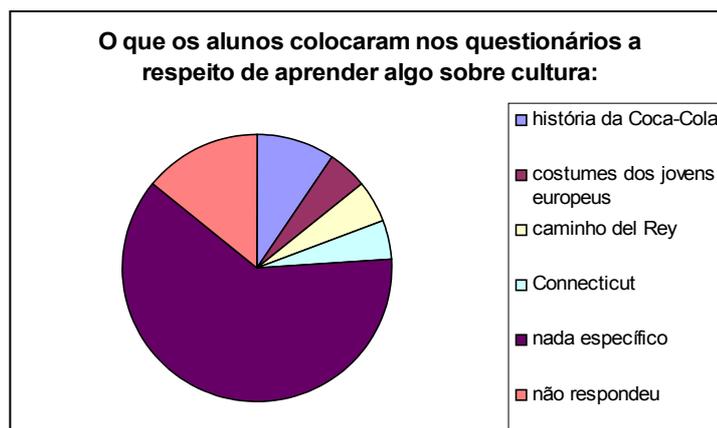
Após a análise dos dados, podemos afirmar que a mediação cultural não ocorreu de uma forma explícita como esperávamos. Na maioria das vezes o livro didático fez o papel de um dos facilitadores dessa mediação. Acreditamos que isso se deva ao fato de alunos e professores não estarem, provavelmente conscientes da importância desses fatos para trazerem à tona questões culturais, mas, principalmente por não verem relevância em se discutir tal assunto, em especial tratando-se do Brasil. Entretanto, aspectos culturais foram ressaltados juntamente com o uso da língua (relação indissociável), mesmo que não de forma consciente ou explícita.

A fim de melhor visualizarmos alguns resultados referentes aos dados, confeccionamos alguns gráficos de acordo com os questionários respondidos pelos alunos que nos ajudam a afirmar a falta de consciência cultural e social. Embora os gráficos sejam um instrumento para a análise quantitativa, no nosso caso, eles serviram apenas como uma forma de visualização dos dados.

O gráfico abaixo, por exemplo, resultado de uma das questões propostas no questionário, traz à tona um fato interessante: apesar de os dados coletados evidenciarem que as questões culturais aparecem em todas as aulas, mesmo que de maneira muito menos explícita do que esperada, os alunos não têm consciência de que estão aprendendo algo sobre cultura – pelo menos não dentro do conceito que apresentamos anteriormente, o que reforça nossa hipótese, ou seja, eles não consideram que estão aprendendo algo sobre cultura quando o país é o Brasil, i.e., quando a mediação cultural realmente ocorre. Isso, talvez, porque eles não conseguiram identificar as questões culturais que apareceram nas aulas, provavelmente por não terem clareza do que este termo significa. Além disso, a palavra “algo” com certeza induziu os alunos à resposta.



Já no próximo gráfico, temos evidências do que os alunos consideram ser o aprendizado de cultura. Perguntamos se os alunos tinham aprendido algo sobre cultura naquela semana e, se sim, para que eles comentassem. No gráfico, observamos apenas as respostas SIM ou NÃO e o resultado confirma nossas hipóteses acima descritas, principalmente, o fato de que o conceito de cultura não está claro para os alunos e que, portanto, possivelmente não vêem a relevância da mesma em sala de aula. Estes alunos ainda não possuem uma consciência cultural e talvez este seja um dos motivos pelos quais não encontramos a mediação cultural, ocorrendo nas aulas de inglês com maior frequência. Todavia, é preciso salientar que apenas um dos itens citados pelos alunos seria passível da mediação cultural: o dos costumes dos jovens europeus.



Por outro lado, ao contrário do que imaginávamos encontrar nos dados coletados, não houve em nenhum momento a idealização da cultura estrangeira, por parte de nenhum dos professores ou alunos, o que nos leva a crer que pelo menos a escola pesquisada não tem como objetivo fazer com que o aluno acredite ser a cultura

do estrangeiro melhor do que a sua, mas apenas que o mesmo seja capaz de aprender uma LE.

A partir das teorias expostas e dos dados que apresentamos, constatamos a necessidade de tornar os alunos conscientes do que é cultura e da sua importância para a aprendizagem efetiva de uma LE, levando em conta o contexto e os aspectos sociais, culturais e ideológicos que permeiam tanto a sociedade de sua LM, como a de LE.

Verificamos, igualmente, que, em muitos casos, tanto a mediação cultural quanto a socialização não acontecem de forma explícita ou proposital, porque, muitas vezes, os professores fazem o que chamamos de “transferência” ou “personalização”³ e, naturalmente a mediação cultural é realizada, pois os livros didáticos trazem questões de outros países e os alunos são convidados a falarem do Brasil, da sua realidade. A socialização ocorre também com frequência quando há esse tipo de referência diretamente no livro didático, em vídeos ou músicas e, então, surgem discussões sobre a maneira de ser do cidadão daquele país em comparação com o brasileiro, ou como vimos também, apenas comentar-se sobre nosso modo de vida.

Referências

ALENCAR, Francisco, CARPI, Lucia, RIBEIRO, M. Venício. *História da Sociedade Brasileira*. 3^a. ed., Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985

ALLWRIGHT, R. & K. M. Bailey. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, 8ed., Hucitec, 1997

BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda C. G. (orgs). *Reflexões e Ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, 2003

BASTOS, H.. “Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil”. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (org.), *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 2005

BERNSTEIN, B. “Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process”. In: HYNES, D. *Language in culture and society*. N.Y. Harper, 1966

_____. “Language, Socialization and subcultures”. s/d

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I, II*. Campinas, SP, Pontes, 1989

³ Transferência ou personalização são entendidas aqui como o momento em que os alunos são requisitados a falarem de sua vida pessoal, de seus valores e sentimentos.

- BLOCK, D. “ ‘McCommunication’ – a problem in the frame for SLA”. In: BLOCK, D. & CAMERON, D. *Globalization and Language Teaching.*, London, Routledge, 2002
- BROWN, J. D. ; RODGERS, T. *Doing second language research.* Oxford: OUP, 2002.
- BRUNER, J. *Atos de significação.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1997
- _____. *Uma nova teoria de aprendizagem.* Cambridge, Massachussets, 1969
- _____. “Introdução”. In: VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1991
- BRUNO, Fátima Cabral. “Apresentação”. In: *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática.* São Carlos, Claraluz, 2005
- BYRAM, M. *Cultural Identities in Multilingual classrooms.* In: CENOZ, J. & GENESEE, F. (Eds), *Beyond Bilingualism* (p. 96 – 116). England, Multilingual Matters *apud* McKAY, Sandra Lee. “Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom.” In: TESOL Journal Vol.9, no. 4, Winter 2000.
- BULLIO, P. Mediação cultural no processo de aprendizagem de ingles. Dissertação de mestrado. Unesp / FCLar, 2008
- CAMERON, Deborah. “Globalization and the teaching of ‘communication skills’”. In: BLOCK, D. & CAMERON, D. *Globalization and Language Teaching.*, London, Routledge, 2002
- CASTRO, S.T.R. "As teorias de aquisição/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula" In: *Contexturas.* nº 3, p.39-46, São Paulo, Apliesp, 1996
- CHAMBERS, J.K. *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance.* Oxford, UK/Cambridge, USA, Blackwell, 1995
- COHEN, Andrew. *Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas.* Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas: 1 – 13, Jan./Jun.,1989, p. 4
- COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research.* Londres: Sage, 1979.
- CORTAZZI, M & JIN, L. “Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL classroom”. In: HINKEL (Ed.) *Culture in Second Language Teaching* (pp. 196 – 219) Cambridge, CUP, 1999
- DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição da linguagem – uma abordagem psicolinguística.* São Paulo, Contexto, 2006
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition.* Oxford, OUP, 1998
- _____. *Second Language Acquisition Research and Language Teaching.* Oxford: OUP, 1997

- _____. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP, 1994
- ELY, Richard e GLEASON, Jean Berko. “Socialization across contexts”. 1995
- FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo, Ática, 2002
- GADOTTI, Moacir. “Conclusão: Desafios da Educação Pós-moderna”. In: *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993
- GRZEGA, Joachim. “Globish and Basic Global English (BGE): two alternatives for a rapid acquisition of communicative competence in a Globalized world?” Internet: Journal for EuroLinguistiX 3 (2006): 1-13 www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/SWSU-Intro.pdf
- HIGGINS, Christina. “Introduction: A closer look at cultural difference: ‘Interculturality’ in talk-in-interaction” In: *Pragmatics* – Quarterly publication of the International Pragmatics Association (IPrA), vol. 17, no. 1, March 2007
- KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge, 1986
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP, 1993
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in second language acquisition*. Prentice Hall, 1982
- _____. *Three arguments against whole language & why they are wrong*, Portsmouth, Heinemann, 1999
- _____. *Explorations in Language Acquisition and use*. Portsmouth, Heinemann, 2003
- KONDO CLAUS, Maristela Miyoto. *A Formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação de Mestrado – Unicamp, IEL, 2005
- LIMA, Denise M. de Abreu. “O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen.” In: MONTEIRO, Dirce C. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara, Cultura Acadêmica Editora, 2004
- LIGHTBOWN, P. and SPADA, N., *How languages are learned*. Oxford, OUP, 2006
- LITTLEWOOD, W. T. *Krashen and the captive learner*. University College of Swansea, UK, 1993
- MAZA, F. T. “O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva” In: ALBA CELANI, M. A.(org) *Ensino de Segunda Língua – redescobrimo as origens*. São Paulo, Educ, 1997
- McKAY, Sandra Lee. “Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom.” In: TESOL Journal Vol.9, no. 4, Winter 2000, p. 8

- MEDGYES, Peter. *The non-native teacher*, London, Macmillan Publishers, 1994
- MICOLLI, L. S. “Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo” In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.), *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 2005
- MONTEIRO, Dirce C. “Avaliando a produção de pesquisa em lingüística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara)”. In: MONTEIRO, Dirce C. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara, Cultura Acadêmica Editora, 2004
- MUNAT, J. “English as a Vehicular Language: a Case of globalization or Linguistic Imperialism?”. University of Pisa. Internet: www.stm.unipi.it/programmasocrates/cliohnet/books/language2/11_Munat.pdf
- NEUGEBAUER, V. “A Constituição dos sujeitos e os conflitos na aula de língua estrangeira”. Dissertação de mestrado. Unicamp, IEL, 2003
- OCHS, Elinor & SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999
- _____. *The Impact of language socialization on grammatical development*. In: TUIITE, K. and JOURDAN, Christine. *Language, Culture and Society*. Cambridge, CUP, 2006
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Vygotsky e o processo de formação de conceitos”. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Seminus editorial. 1992
- PAIVA, Vera Lúcia M.O. (org.), *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiências*. Campinas, Pontes, 2005
- PETERS, A. and BOGGS, S. “Interactional routines as cultural influences upon language acquisition”. In: OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999
- PICA, Teresa. “Second language acquisition, Social interaction, and the classroom”. In: *Applied Linguistics*, vol. 8, no. 1, OUP, 1997
- REVUZ, Christine. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado de Letras,
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo, Cutrix, 1970
- SERRANI, Silvana. *Discurso e Cultura na aula de língua – currículo, leitura*. Escrita. Campinas, Pontes, 2005
- SHAUL, David & FURBEE, N. L. *Language and Culture*, Prospect Heights, Illinois, 1998

- SILVESTRI, A & BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 43 a 63.
- SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, Papirus, 1994
- TUITE, K. and JOURDAN, Christine. *Language, Culture and Society*. Cambridge, CUP, 2006
- UR, Penny. *A Course in Language Teaching*, Cambridge do Brasil, 1996
- VIANA, Nelson. “Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos”. In: ALMEIDA FILHO, J. C.P (org.). *Parâmetros atuais para o Ensino de Português como Língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2000
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991
- WERTSCH, J.V. *Voices of the mind*. Harvard University Press, 1993
- WILLET, Jerry. “Becoming first graders in a L2: an ethnographic study of L2 socialization”. *Tesol Quartely*, vol. 29, no. 3, Autumn, 1995
- WEINREICH, U., W. LABOV & M. HERZOG. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006
- YOKOTA, Rosa. “Aquisição/Aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos” In: *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos, Claraluz, 2005
- ZILLES, J. M. & FONTOURA, R.P. “Reflections on American Culture”. In: 7th *Braz-Tesol – National Conventional – proceedings*. São Paulo, 2000, p. 52 - 57