

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera y la mediación cultural*

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

Resumen

En este trabajo, consideramos que por medio del inglés se espera, entre otras cosas, tener acceso a la educación, al empleo y calidad de vida. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de LE es bastante complejo debido a innumerables aspectos que lo permean. Destacamos la relación indisociable entre lengua, cultura y sociedad. De este modo, observamos y analizamos de qué forma la mediación cultural está presente en la sala de aula y cuáles fueron sus implicaciones en este proceso.

Palabras clave: *aprendizaje de inglés, sala de aula, mediación cultural.*

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

* Este artículo resulta de la disertación de maestría “*Mediación cultural en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera*” defendida en 2008 en la Facultad de Ciencias y Letras (FCLar) de la Universidad Estatal Paulista (UNESP) – Campus de Araraquara – con el apoyo financiero del CNPq y bajo la orientación de la Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

** Magister en Lingüística por la Facultad de Ciencias y Letras (FCLar) de la UNESP – Campus de Araraquara. Actualmente, desarrolla un proyecto de investigación dentro del grupo *NALíngua* (CNPq – coordinación: Profa. Dra. Alessandra Del Ré), con niños bilingües, acerca de la constitución de la identidad en el proceso de la adquisición.

*** Profesora Doctora de la Facultad de Ciencias y Letras (FCLar) de la Universidad Estatal Paulista (UNESP) – campus de Araraquara y coordinadora y orientadora del grupo de investigación *NALíngua* (CNPq).

Introducción

EL PRESENTE ARTÍCULO PRETENDE MOSTRAR si los alumnos de una sala de clase de enseñanza de inglés para adultos, con más de 22 años y de nivel intermedio (estudiaban hace aproximadamente dos años), construyen relaciones sociales e ideológicas en esa otra lengua, y cuáles son los aspectos de socialización que se presentaban en este contexto. Las aulas fueron filmadas durante dos meses, en un total de 16 sesiones, y transcritas a partir de las normas del proyecto NURC (Proyecto de estudio de la Norma lingüística urbana culta de Brasil)¹

Inicialmente, se debe tomar en consideración que el aprendizaje² de un alengua no es un proceso irreconocible, sino enraizado en el proceso de socialización (PETERS, A., BOGGS, S, 1991: 94) y, consecuentemente, en la relación intrínseca ente lengua y cultura. En ese sentido, los datos traen a luz, entre otras cosas, la necesidad de aprenderse una LE, en especial la lengua inglesa, y explicitan de qué forma el proceso de mediación cultural está relacionado a esta tendencia. Al levantar estas cuestiones, nos deparamos con algunos de los aspectos que deben ser considerados en el proceso de aprendizaje de LE, entre ellos los culturales, que nos interesan particularmente en este trabajo.

El fenómeno de globalización es complejo y contradictorio, por eso, optamos por adoptar la visión de CAMERON, D. (2002:67) quien afirma, entre otras cosas 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.”

Ante esta Idea de uniformidad lingüística de la que la investigadora antes citada trata, los americanos pasan a ser “vistos” como el “padrón” y, así, no es apenas la lengua que es diseminada como forma de entendimiento global, sino también el modo de vida de aquel pueblo. La idea de comunicación efectiva está basada en los hábitos americanos blancos y educados de clase media y ésta es transmitida en forma de entrenamiento para la buena comunicación tanto en LE como en LM (lo que acontece en las empresas multinacionales, por ejemplo) (CAMERON, D., 2002:70,71) Así, los norteamericanos imponen su modo de vida y sus padrones al mundo, pues “controlar la

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 La adopción del término “aprendizaje” se justifica por el hecho de considerar que el contexto del enunciado que estudiamos es un simulacro, ya que los actores no hablan en la realidad esa lengua; existe, por lo tanto, una simulación en la que el tiempo y el espacio son los de la sala de clases.

cultura es controlar el poder, y quien tiene la cultura es el imperialista. Transmitir cultura significa imponer la ideología de la clase dominante, que va, es obvio, a atender directamente sus propios intereses”. (MOITA LOPES, 1996: 47).

Después de esto, debemos también recordar que, aunque permeada de varios aspectos negativos, debido a la dominación y a la uniformización, la globalización hace posible la ampliación de la cultura de modo extensivo, intensivo, rápido y de alto impacto, entendida como conteniendo, entre otras cosas, los conceptos, las informaciones, imágenes, objetos y prácticas de una sociedad particular (BLOCK, D., 2002:117) Delante, entonces, de este nuevo panorama socio – histórico, las personas aprenden una LE cada vez más temprano, con el objetivo, también –o tal vez principalmente- de conseguir un mejor empleo y mayor poder adquisitivo.

Sabemos que la lengua no es apenas un instrumento de comunicación que transmite un mensaje, pues cada palabra es un signo que trae consigo innumerables aspectos sociales, ideológicos, culturales, etc. Nos parece que existe un intento de reducir el sentido del aprendizaje de una LE, o, tal vez, traer razones que justifiquen el “aprendizaje” con rapidez.

Otro factor también que debe ser considerado en este nuevo contexto es el efecto causado por la televisión, instrumento poderoso en la cultura de masa, que tiene un papel significativo en la globalización, ya que trae para nuestra realidad el modo de vida, de hablar, de vestirse y de comportarse de los hablantes nativos de la lengua inglesa, de los norteamericanos, en la mayoría. Pensamos, entonces, que cabe a la educación “a través de la enseñanza de lenguas extranjeras, promover ese cuestionamiento. Los medios de comunicación y de información podrían contribuir, pero no tenemos el control sobre ellos” (BASTOS, H., 2005:32)

Frente a este contexto social y con el objetivo de entender mejor las cuestiones que lo permean, traemos resumidamente las teorías que nos sustentan en esta investigación para que, después, podamos presentar algunos de los resultados obtenidos.

Cuestiones teóricas

Considerando que el proceso de aprendizaje de LE no corresponde al proceso de adquisición en LM o L2, podríamos suponer que para que haya internalización de los contenidos de LE es necesario que ese proceso se dé / pase por la representación en la 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)

En la LE el proceso de aprendizaje también ocurre por medio de interacciones, aunque éstas ocurran en un contexto e simulación de lo real. Veremos más adelante con ejemplo del corpus que recolectamos, que muchos son los padrones de interacción: tenemos profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – profesor, entre otros.

Una de las primeras dificultades que podemos percibir en el aprendizaje de una lengua es que “comprender un signo consiste en aproximar el signo aprendido de otros signos ya conocidos; en otros términos, la comprensión es una respuesta a un signo por medio de signos”. (BAKHTIN, M. 1997: 34) Esto porque, primeramente, es necesario hacer que una palabra (significante) se transforme en un signo (significante y significado) para el alumno en la otra lengua. Siendo los signos convencionales, ellos difieren en cada sociedad, así, aunque el significado de las palabras sea el mismo en la LM y en la LE, aunque con significantes diferentes, existen muchos casos en los que los significados también son diferentes causando lo que llamamos la “interferencia de la lengua materna”, truncando la comunicación.

Además de esto, es necesario también que el alumno consiga establecer relaciones de los signos con la LM para que la lengua extranjera se transforme en una lengua de hecho, pues cuando aprendemos nuestra LM, ese proceso es natural e inconsciente, diferente del aprendizaje de LE que ocurre en un simulacro y de forma consciente, pues acontece dentro de la sala de clases. Tratándose de alumnos que ya poseen su LM, existen también otros aspectos que deben ser tomados en consideración como la ansiedad, la inseguridad, la presión o, incluso, el cansancio; (aspectos que son descritos como el filtro afectivo, que veremos mejor más adelante), que pueden interferir de forma que dificulte o incluso impida que el proceso ocurra.

Definir cultura ha sido, hace mucho tiempo, un desafío ya que varias son sus acepciones. Recurrimos a la Antropología para definir el concepto que será utilizado en este trabajo. De acuerdo con LARAIA (2006: 25) Eduard Tylor sintetizó el término germánico “Kultur” que, simbolizaba todos los aspectos culturales de una comunidad, con el vocablo francés “Civilization” que, se refería a las realizaciones materiales de un pueblo y, creó la palabra “Culture” en inglés que “tomada en su amplio sentido etnográfico es este todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres o cualquier otra capacidad o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”. De esta forma, el antropólogo Tylor (citado por Laraia) consiguió en un sólo término reunir todas las posibilidades de realización humana, además de dar un carácter de aprendizaje y no de adquisición innata a la cultura. Así, analizando el fenómeno de la mediación cultural, es de esta forma que el concepto de cultura será tratado en este trabajo.

Cultura es también conocimiento que puede ser dividido, aprendido y compartido por el grupo de personas que constituyen la sociedad. (SHAUL, D. y FURBEE, N.L, 1998:17).

Pensando, entonces, en la sala de clases de inglés como LE que es nuestro objeto de estudio, debemos tomar en cuenta muchos aspectos, en relación al aprendizaje y no apenas la lengua en sí, como sistema i.e., es necesario considerar también cómo y cuándo utilizarla, ya que sus sentidos son muchos y que pasa directamente por lo que acabamos de definir como cultura. Por eso:

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 acuerdo con los mismos autores, el estudio de cómo los alumnos desarrollan la habilidad de expresar sus intenciones y lo que quieren decir por medio de diferentes maneras de hablar es llamado pragmática de la inter-lengua, como por ejemplo: hacer pedidos, recusar, disculparse, etc.

Por lo tanto, es posible afirmar que el contexto es un aspecto indispensable en el aprendizaje de una lengua, porque “[...] la diferencia de las situaciones determina la diferencia de los sentidos de una misma expresión verbal.” (SILVESTRI y BLANCK, 1993). Aunque se trata de la LE en que se tiene un contexto de verosimilitud de la sala de clase, simulado, es posible contextualizar la lengua, y el uso de materiales adecuados puede ser una de esas maneras, ya que pueden presentar ejemplos de la lengua en uso y en contextos sociales, culturales e ideológicos, además de traer varios casos de la misma expresión verbal con sentidos diferentes, proporcionando a los alumnos la oportunidad de utilizar la lengua de forma más natural.

La posibilidad de que se tengan diferentes sentidos para una misma palabra o expresión se justifica por el hecho que cuando tratamos de otra cultura, tratamos naturalmente de otros signos. Esto también acontece en la LM y, siendo así, se justifica una vez más la importancia de la socialización en aulas de LE porque los diferentes significados de las palabras y saber el momento de usarlas adecuadamente se reflejan en el dominio de los signos, o sea, en la esfera ideológica de quien los utiliza, pues, como sabemos, existen diferencias profundas en el sentido de una palabra cuando es empleada en contextos diferentes.

Un simple ejemplo, para ilustrar es el uso de expresiones cotidianas como la palabra “cheers” que, en un sentido más común, es utilizada para hacer un brindis, pero es muy empleada para agradecer y despedirse en contextos informales. Así:

Es imposible reducir el hecho de decodificación al reconocimiento de una forma lingüística utilizada por el locutor como forma familiar, conocida, modo como reconocemos, por ejemplo, una señal a la que no estamos suficientemente habitados o una forma de una lengua que conocemos mal. No; es esencial en la tarea de decodificación no consiste en reconocer la forma utilizada, sino comprenderla en un contexto concreto preciso, comprender su significación en una enunciación particular. En suma, se trata de percibir su carácter de novedad y no solamente su conformidad a la norma (BAKHTIN, M., 1997: 93)

Datos

En este momento, verificamos algunos datos colectados por medio de las grabaciones y, a continuación, algunos de los resultados de los cuestionarios. En este caso, el profesor muestra a los alumnos una diferencia de uso de expresiones cotidianas que, si fuesen traducidas directamente no tendrían sentidos en la LE, porque lengua no es una nomenclatura, como ya afirmamos anteriormente. En esta clase hay tres alumnos (S1, S2, S3), con edades entre los 30 y los 40 años, todos con post-graduación en sus 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.

(...)

Sin embargo, ni siempre esta “transferencia” acontece. Observamos, a continuación, un ejemplo en el que no tenemos el correspondiente para la expresión en la LE de: “Tú no pierdes la cabeza porque la tienes pegada”. Es obvio que no consideramos que el profesor deba saber todo, o aunque esto sea posible, ya que ni en la LM conocemos todas las expresiones de la lengua. Este ejemplo es apenas para ilustrar el hecho que cuando el profesor no sabe, él puede ofrecerle herramientas al alumno para hacerse entender, parafrasear el sentido, o incluso ofrecerle recursos como la Internet, libros o diccionarios para crear su independencia.

Lo extra lingüístico, lo social y lo cultural son quizás unas de las principales dificultades en aprender una LE y, por eso, pensamos que es necesario asumir estos hechos como esenciales para el aprendizaje, porque en LM: “la señal y el reconocimiento están dialécticamente apagados, pero en el proceso de asimilación de una lengua extranjera, se siente la “señalidad” y el reconocimiento, que no fueron todavía dominados: la lengua todavía no se transformó en lengua. La asimilación ideal de una lengua se da cuando la señal es completamente absorbida por el signo y el reconocimiento por la comprensión”. (BAKHTIN, M., 1997: 94).

El mayor desafío es entender la importancia de no saber apenas la lengua como un sistema, sino también como, en este caso, cultura. Esto también porque algunos

especialistas cometen un serio engaño al decir 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)”, teniendo en vista que una vez aceptada esta afirmación estaremos negando nuestro entendimiento de cultura, lengua y aprendizaje.

Pensamos, así, en concordancia con BYRAM, M. (2000:8), que el hecho que caracteriza a una persona por entender la cultura del otro, pero no aceptarla como mejor que la suya, apenas profundizado su conocimiento, sería el mejor camino para tratar del aprendizaje de LE, hecho que podemos verificar en nuestra recolección de datos. Estos aspectos serían, entonces, opuestos a nuestra hipótesis inicial de que las escuelas de idiomas de manera general optan por colaborar para que el individuo se identifique con la cultura de la LE que está aprendiendo y acepte las creencias, valores y prácticas de esta sociedad teniéndola como mejor que la suya.

Esto se debe a que los primeros aspectos propuestos anteriormente, le proporcionan al alumno la posibilidad de establecer identidades, normas, reglas y estrategias para diversos eventos, además de crear criterios para evaluarlos y construir una historia semiótica para los mismos. Estos aspectos, obviamente, sólo serían posibles en situaciones de comunicación, o sea, en contextos sociales en los que la interacción ocurra, como en las creadas en la sala de aula, por ejemplo.

Podemos alegar también, de acuerdo con SHAUL y FURBEE (1998:19), que el uso del conocimiento lingüístico depende tanto del contexto, como de las categorías lingüísticas. Tanto el contexto como las categorías son los datos centrales de los estudios de la lengua y la cultura.

De acuerdo con SHAUL y FURBEE, que realizaron consideraciones al respecto de la lengua y de la cultura (1998: 18): un miembro de una comunidad pertenecerá a varias “redes” de interacción y tendrá una variación en su habla de acuerdo con el lugar, el tiempo, la posición y el papel del hablante y del oyente. El análisis de la conversación u otras formas de discurso ayudan a entender mejor lo que crea la competencia comunicativa de cada hablante: un miembro de una comunidad debería saber el padrón del sonido y el padrón semántico de su lengua, además de saber cómo usarla apropiadamente dentro de aquella sociedad. En este sentido, podemos trazar un paralelo con la LE, pues es de esta forma que entendemos la socialización, como un proceso en el que se aprende a usar la lengua, apropiadamente, dentro de contextos específicos, en una sociedad específica.

Fue posible notar que las cuestiones levantadas partieron de los alumnos. Aquí, podemos ver que el alumno queda decepcionado cuando ve el beso que la pareja se da en el video, bien diferente a lo que los brasileños –según él- harían.

La profesora, por su parte, para contornar la situación afirma que las personas inglesas son tímidas, además del estereotipo inglés de personas frías y agrega que las películas inglesas son realizadas para todas las edades, incluso para niños. El hecho que ella apenas use la expresión “películas inglesas” nos parece, generó cierta ambigüedad, porque no sabemos si la profesora pregunta al alumno si él ya vio otras películas inglesas, por qué en estos hay una demostración de afecto o por qué no hay, o también si ella se refiere apenas a películas que son producidas para ser utilizadas en sala de clase con los alumnos extranjeros.

(...)

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!

((Risas))

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...

((Risas))

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.

((Risas))

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.

(...)

Y enseguida:

(...)

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!

((Risas))

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!

(...)

La mediación acontece durante todo el periodo, ya que los alumnos y la profesora establecen un diálogo de opiniones contrarias y la profesora intenta convencerlos que mostrar a una pareja sin ropas y besándose “de verdad” no es indicado para un video que es hecho para la enseñanza del inglés como LE –los idealizadores del video, ingleses, no colocaron situaciones de esta naturaleza- y que, por lo tanto, puede ser visto por cualquier persona en cualquier faja etaria. Los alumnos, por su parte, afirman que esto forma parte de la vida. No los convence. La profesora pone fin a la discusión para que los alumnos miren el final del episodio.

Siguiendo el mismo razonamiento, podemos identificar las cuestiones sociales e ideológicas. La profesora asume el papel de “menos liberal” y los alumnos de “más liberales”. Esto tal vez porque la profesora no se sienta a voluntad para tener la misma actitud de los alumnos, que en este caso son universitarios solteros.

En el caso de esta película, las cuestiones culturales fueron explícitas, como ya dijimos, y nos llevan a pensar si, en caso que el material fuese producido en Brasil, se mayores demostraciones de cariño acontecerían –creemos que sí- ya que, en este caso del video británico, la pareja no anda de manos dadas y la demostración de afecto es tan rápida que parece artificial, como podemos verificar en los comentarios del alumno. Es claro que se debe tomar en consideración el hecho de que se trata de un video con una finalidad específica de “enseñanza de LE”, así el foco no sería en los actores o en la relación que se establece entre ellos, sino, en la lengua utilizada y contextualizada, en el caso específico de países europeos, por ejemplo, eso podría ser verosímil considerándose que las demostraciones públicas de afecto no forma parte de la cultura de estos pueblos, diferente a lo que acontece en Brasil.

En este ejemplo que presentamos a continuación, los alumnos están observando tres fotos de personas que tienen trabajos diferentes. Dos de esas personas ya eran más

viejas y, esto se transforma en el tema central de la discusión antes que los alumnos lean los 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.**

(...)

Aquí podemos observar que hay ideologías –cultural y social- diferentes que permean los comentarios de los alumnos. Existe una fuerte idea de que las personas más viejas no deben o, no son capaces de realizar ciertas tareas, como es el caso del texto presentado: un señor con más de 70 años que ayuda en un supermercado utilizando patines. En el texto aparece la referencia a una gran empresa de supermercados inglesa que tiene como política contratar personas que ya se jubilaron.

A pesar de no haber acontecido una discusión después de la lectura, es posible afirmar que la mediación cultural ocurrió, ya que los alumnos discutieron la situación en Brasil y leyeron sobre la situación en otro país, posibilitando la reflexión sobre las diferencias culturales. La socialización no fue explicitada en este caso. Continuando la misma interacción:

(...)

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. ((corrigiendo la pronunciación de la palabra))
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 comparation...
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?**
((responden que sí con la cabeza))
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...Tenga 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...((refiriéndose a lo que el S3 dijo anteriormente))

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

(...)

La mediación cultural también ocurrió en este trecho que acabamos de presentar, porque discutieron sobre lo que sería un buen empleo en Brasil y después leyeron sobre algunas personas que consideran tener buenos empleos en Inglaterra, que presentan razones diferentes a las de los brasileños. No mencionan, por ejemplo, la satisfacción personal, motivo que los personajes del texto dicen que es el más importante.

La ideología de cada uno también aparece en este caso, pues para la mayoría de los brasileños un buen salario y buenas condiciones son esenciales, aunque la actividad no traiga recompensas personales. Sin embargo, la socialización no fue explícita en este ejemplo, aunque la profesora ofrezca algunas palabras para que los alumnos puedan dar continuidad al diálogo. Continuando en la misma secuencia:

(...)

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... ((corrigiendo la pronunciación))

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...((corrigiendo la pronunciación))

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... ((corrigiendo la pronunciación))

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?

(...)

Aquí tenemos un ejemplo más de diferencias ideológicas, a pesar de que ambos dan justificativas parecidas. La diferencia es que uno de ellos cree que los más viejos continúan trabajando, incluso con un sueldo malo y falta de condiciones, y el otro, que la persona trabaja porque necesita, ya que su sueldo no es suficiente para garantizar una vida decente. Siendo así, hubo una mediación cultural porque los alumnos tenían en los textos el comportamiento de tres personas inglesas y estaban comparando y generalizando con personas brasileñas. La socialización tampoco fue explícita.

Resultados y consideraciones finales

Después del análisis de los datos, podemos afirmar que la mediación cultural no ocurrió de una forma explícita, como esperábamos. En la mayoría de las veces el libro didáctico hizo el papel de uno de los facilitadores de esa mediación. Creemos que eso se debe al hecho que alumnos y profesores no están, probablemente conscientes de la importancia de esos hechos para traer a luz cuestiones culturales, pero, principalmente porque no ven la relevancia de discutirse tal asunto, en especial tratándose de Brasil. Sin embargo, aspectos culturales fueron resaltados juntamente con el uso de la lengua (relación indisociable), aunque no de forma consciente o explícita.

A fin de visualizar mejor algunos resultados referentes a los datos, confeccionamos algunos gráficos de acuerdo con los cuestionarios respondidos por los alumnos que nos ayudan a afirmar la falta de conciencia cultural y social. Aunque los gráficos sean un instrumento para el análisis cuantitativo, en nuestro caso, ellos sirvieron apenas como una forma de visualización de los datos.

El gráfico que será presentado a continuación, por ejemplo, resultado de una de las cuestiones propuestas en el cuestionario, trae a la luz un hecho interesante: a pesar de que los datos recolectados dejan evidente que las cuestiones culturales aparecen en todas las aulas, aunque de manera mucho menos explícita de lo esperado, los alumnos no tienen conciencia que están aprendiendo algo sobre cultura, por lo menos no dentro del concepto que presentamos anteriormente, lo que refuerza nuestra hipótesis, o sea, ellos no consideran que están aprendiendo algo sobre cultura cuando el país es Brasil, i.e., cuando la mediación cultural realmente ocurre. Esto, tal vez, porque ellos no consiguieron identificar las cuestiones culturales que aparecen en las aulas, probablemente porque no tienen claridad de lo que el término significa. Además de esto, la palabra “algo” con seguridad indujo a los alumnos a la respuesta.



Ya en el próximo gráfico, tenemos evidencias de lo que los alumnos consideran que es aprendizaje de cultura. Preguntamos si los alumnos habían aprendido algo sobre cultura en aquella semana y, si respondían “Sí, ellos debían comentar. En el gráfico observamos apenas las respuestas SÍ o NO y el resultado confirma nuestras hipótesis antes descriptas, principalmente, el hecho que el concepto de cultura no está claro para los alumnos y que, por lo tanto, posiblemente no ven la relevancia de la misma en sala de clase. Estos alumnos todavía no poseen una conciencia cultural y tal vez éste sea uno de los motivos por los cuales no encontramos la mediación cultural, ocurriendo en las aulas de inglés con mayor frecuencia. Sin embargo, es necesario subrayar que apenas uno de los ítems citados por los alumnos sería pasible de la mediación cultural: el de las costumbres de los jóvenes europeos.



Por otro lado, al contrario de lo que imaginábamos encontrar en los datos recolectados, no hubo en ningún momento la idealización de la cultura extranjera, por

parte de ninguno de los profesores o de los alumnos, lo que nos lleva a creer que por lo menos la escuela investigada no tiene como objetivo hacer que el alumno crea que la cultura extranjera es mejor que la suya, sino apenas que el mismo sea capaz de aprender una LE.

A partir de las teorías expuestas y de los datos que presentamos, constatamos la necesidad de dejar a los alumnos conscientes de lo que es cultura y de la importancia para el aprendizaje efectivo de una LE, llevando en cuenta el contexto y los aspectos sociales, culturales e ideológicos que permean tanto la sociedad de su LM, como la de la LE.

Verificamos, igualmente, que en muchos casos, tanto la mediación cultural como la socialización no acontecen de forma explícita, porque muchas veces los profesores hacen lo que llamamos “transferencia” o “personalización”³ y, naturalmente la mediación cultural es realizada, pues los libros didácticos traen cuestiones de otros países y los alumnos son invitados a hablar de Brasil, de su realidad. La socialización ocurre también con frecuencia cuando se da ese tipo de referencia directamente en el libro didáctico, en videos o músicas y, entonces, surgen discusiones sobre la manera de ser del ciudadano de aquel país en comparación con el brasileño, o como vimos también, apenas se hacen comentarios sobre nuestro modo de vida.

Traducción al español:
Prof. Dr. Milton Hernán Bentancor

Referencias

- ALENCAR, Francisco, CARPI, Lucia, RIBEIRO, M. Venício. *História da Sociedade Brasileira*. 3ª. 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

³ Transferencia o personalización son entendidas aquí como el momento en el que a los alumnos se les solicita que hablen de su vida personal, de sus valores y sentimientos.

- _____. "Language, Socialization and subcultures". s/d
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I, II*. Campinas, SP, Pontes, 1989
- 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* – Quartely 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
- TUIITE, 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