



CULTURA, CULTURAS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Silvia de Barros Abbud
Mestre em Língua Inglesa
Doutora em Língua Inglesa
Faculdade de Letras/UFRJ

ABSTRACT:

An historical examination of the notion of culture in foreign language teaching in America and Europe against the background of the development of the concept in the social sciences and in the area of "cultural studies" in particular. This critical appraisal of the complex and still active history of the word "culture" may prove to be relevant for language education professionals, in Brazil and elsewhere, particularly at a time when the intended celebration of "otherness" in the language classroom seems to be hindered by the emergence of a homogenizing "global culture" as well as by an ever-increasing process of exclusion of so-called cultural minorities.

O item "cultura" faz parte - ao menos no papel - da maioria dos currículos de línguas, dentro e fora do Brasil, e a

afirmação de que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) implica necessariamente aprendizagem de cultura (estrangeira) é um dos truísmos da profissão a merecer um tratamento crítico urgente. Tal urgência é ainda mais premente nesse momento em que há sinais evidentes de um renovado interesse pela interface cultura-educação lingüística, entre profissionais de ensino e o público em geral, interesse em parte motivado por mudanças no quadro geopolítico internacional, por uma redefinição do próprio conceito de Estado-Nação e pelo conseqüente desmantelamento dos limites grosseiros entre línguas e culturas nacionais. Nesta era onde anúncios de uma "cultura global" do terceiro milênio conflitam com o ressurgimento de nacionalismos etnolingüísticos, é evidente que *educação lingüística* não pode ser reduzida a um mero *treinamento* de aldeões globais no uso das chamadas "quatro

habilidades" (entender, falar, ler, escrever); não se trata tampouco de ajudar a promover a entrada de internautas monoculturais no paraíso "comunicativo". A meu ver, esse novo interesse pela questão da cultura entre profissionais de LEs sinaliza sobretudo sua rejeição à trivialização do conteúdo de ensino e à infantilização do aprendiz - características tristemente associadas à sala de aula de LE, - além de ser uma tentativa da disciplina de resgatar sua relevância educacional.

Na verdade, há registro documental e bibliográfico de quase um século de história de ensino de cultura em LE; mas é também verdade que há pouco registro de reflexão crítica sobre o conceito de *cultura* e sobre sua *relação pedagógica com língua estrangeira*. Além disso, essa é uma história marcada por uma contradição: por um lado, muita conversa sobre a necessidade de se encorajar o aprendiz a apreciar a "diferença" e a respeitar a "identidade cultural" do "outro"; na prática, uma visão de *cultura* como um fenômeno homogêneo e monolítico, em relação biunívoca com outros monólitos como, por exemplo, *raça, nação*, ou mesmo, *língua nacional*.

Portanto, com o objetivo de contribuir para a identificação de alguns dos múltiplos significados da palavra cultura atualmente em circulação entre nós e que podem estar enriquecendo ou, por vezes, obstruindo a construção de novos significados em salas de aula de LEs, acredito ser oportuna uma reflexão sobre o próprio conceito de cultura, seu problemático desenvolvimento nas ciências sociais e sua utilização - a meu ver, não suficientemente

problematizada - por profissionais de ensino de línguas.

Mas, o que é mesmo 'cultura'?

Qualquer tentativa de se buscar uma resposta consensual a essa pergunta iria revelar a complexidade do termo, de difícil definição em várias línguas. Como aponta o pensador inglês Raymond Williams (1976:87):

Cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa. Isto se deve em parte a seu confuso desenvolvimento histórico, em várias línguas européias, mas sobretudo porque ela é hoje usada para se referir a conceitos importantes em várias disciplinas e em vários sistemas de pensamento distintos e incompatíveis.

A falta de uma definição estabelecida de cultura nas ciências sociais tem sido encarada como um problema conceitual a exigir solução. Em antropologia, que por muito tempo foi, por assim dizer, "dona" do conceito, Kroeber & Klockhohn (1952) registraram cerca de 400 definições por diferentes autores, na busca de um conceito científico e/ou operacional.

Williams toma um caminho diverso em seu trabalho - também comentado por Chauí (1986) - e preserva a complexidade do termo, ao recuperar sua trajetória desde o latim até os nossos dias. Para Williams (1958:xiii), o padrão geral de mudanças de significado de certas "palavras-chave", como *cultura*, permite mapear as mudanças na vida e no pensamento da sociedade. Particularmente importante para nossa reflexão é o surgimento da concepção



moderna de cultura e seus laços com o conceito de *civilização*.

Vinda do Latim *cultura* que, por sua vez, se origina de *colere*, cultura era o cultivo e o cuidado com as plantas, os animais e tudo que se relacionava com a terra; donde, agricultura. Por extensão, era usada para referir-se ao cuidado com as crianças e sua educação; donde, puericultura. O vocábulo estendia-se, ainda, ao cuidado com os deuses; donde culto (cf. Chauí 1986:11).

A partir do século XVIII, ainda segundo Williams (ibid.), o termo cultura articula-se, ora positiva, ora negativamente, com o termo civilização. Este, do latim *civis* e *civitas*, referia-se ao *civil* como homem educado, polido, e à ordem social, donde o surgimento da expressão “sociedade civil”. O termo se referia originalmente a um *processo* (de tornar-se civilizado). Entretanto, civilização possuía dois sentidos historicamente ligados: por um lado, significava o ponto final de uma situação histórica, seu acabamento ou perfeição, e por outro lado, um estágio ou uma etapa do *desenvolvimento*, pressupondo, assim, a noção de processo histórico e progresso.

Assim como civilização, a palavra cultura também carregava os dois sentidos, de *processo* (tornar-se cultivado), e de *produto*, ou estado (de “ser culto”). Na verdade, no final do século XVIII, sob a influência do novo racionalismo francês, o Iluminismo (ou Esclarecimento, de Voltaire e Kant), os dois termos se tornam praticamente sinônimos, sendo usados em inglês, francês e alemão para se referir a um processo de desenvolvimento da barbárie ao estado de refinamento e ordem, isto é, à “civilização”

de Paris e Londres.

Entretanto, como aponta Chauí (1986:12), os filósofos do Iluminismo relacionam cultura e civilização de maneiras opostas. Para Voltaire e Kant, cultura e civilização exprimem o mesmo processo de aperfeiçoamento moral e racional, o desenvolvimento das Luzes na sociedade e na história. Cultura é a medida de uma civilização, um meio para avaliar seu grau de desenvolvimento e progresso; o *metron* que permite avaliar, comparar e classificar civilizações. Rousseau, por sua vez, considera os dois termos antitéticos. Civilização é artifício, cultivo da exterioridade, sujeição da sensibilidade e do “bom natural” aos espantilhos de uma razão artificiosa, decadente. Para Rousseau, civilização seria o início e o término da barbárie. Em contrapartida, cultura é bondade natural, interioridade espiritual, sentimento e imaginação, vida comunitária espontânea; refere-se à religião natural, às artes, à família e à personalidade como expressões imediatas e materiais do espírito humano não-pervertido. Ainda que uma prática social, relacionava-se com a “vida interior”, com a “subjetividade”, a “imaginação”, o “indivíduo”.

É nesta época (final do séc. XVIII, início do séc. XIX), que os dois termos novamente se bifurcam. Na trilha aberta por Rousseau virão os Românticos que, ao ponto de vista “ilustrado” de civilização como o cultivo da exterioridade, polidez, boas maneiras, contrapõem o conceito de cultura como referência a um processo interior de desenvolvimento humano, logo ampliado para incluir o campo simbólico e material desse desenvolvimento, como as artes, a

religião, a linguagem, as ciências. É desta bifurcação que surge mais tarde a distinção entre cultura erudita e popular, bem como a associação da primeira à idéia de refinamento, de erudição. Segundo Williams, a hostilidade despertada pela palavra "cultura", na Inglaterra, esteve sempre associada a essa idéia, e ganhou força, no início deste século, motivada pela noção de cultura como "...o melhor do conhecimento e do pensamento no mundo", nas palavras do influente crítico literário Matthew Arnold, em seu livro de 1932, intitulado *Cultura e Anarquia*. Um segundo momento de hostilidade ao termo na Inglaterra foi motivado por sua associação com a concepção nazista de "Kulturkunde", como veremos adiante.

Mas, retomando a perspectiva histórica da conceituação de cultura de Williams, vamos voltar ao séc. XIX, quando o termo sofre nova mudança; o plural "culturas" é introduzido, tendo se tornado especialmente importante no bojo do desenvolvimento da antropologia comparativa, onde era usado para designar "modos de vida" peculiares a comunidades específicas.

Entretanto, o desenvolvimento do sentido antropológico do termo não foi menos problemático. Em antropologia e sociologia, as abordagens iniciais dividiam-se entre as que consideravam cultura como *conhecimento partilhado* e aquelas que entendiam cultura como *comportamento*. Formulações mais recentes, em antropologia cognitiva ou "etnociência", privilegiam o conhecimento, i.e., a visão de cultura como sistema de idéias, em vez de fenômeno

material e comportamento observável. Uma definição de cultura representativa dessa visão é a de Ward D. Goodenough (1964:36), formulada nos seguintes termos:

(...) a cultura de uma sociedade consiste em tudo aquilo que uma pessoa tem que aprender ou acreditar para operar de forma aceitável aos membros daquela sociedade (...) Cultura, (...) distinta de herança biológica, deve consistir do produto final da aprendizagem: (i.e) conhecimento, no sentido mais amplo do termo. (...) Por meio desta definição, devemos notar que cultura não é um fenômeno material; ela não consiste de coisas, pessoas, comportamento, ou emoções. Na verdade, ela é uma (forma) de organização dessas coisas.

Mas é importante observar que questões fundamentais sobre os elementos formadores e determinantes que produzem essas culturas distintas geraram uma série de respostas dentro e fora da antropologia. Williams (1981:13) distingue duas vertentes neste amplo leque de respostas, por ele classificadas de *idealista* e *materialista*. Na primeira, a cultura se torna o conjunto articulado dos modos de vida de uma sociedade determinada, concebida como trabalho do "Espírito Mundial" (como em Hegel) que se revela no campo das formas simbólicas - a linguagem, as artes, o trabalho intelectual. Na segunda vertente, a cultura é vista como o produto direto ou indireto de uma ordem primeiramente constituída por outras práticas sociais (como em Marx). Williams (ibid.) percebe uma "convergência contemporânea" entre essas duas vertentes (idealista e materialista) assim como entre o sentido antropológico de cultura (um conjunto articulado de "modos de vida") e o sentido mais especializado, embora mais



próximo do senso comum (cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, abrangendo todas as chamadas “práticas significativas” - a linguagem, as artes, a filosofia, o jornalismo, a moda, a propaganda).

Tal “convergência contemporânea” é mais evidente na conceituação de cultura na área de “Estudos Culturais” (*cultural studies*). Cabe aqui um breve resumo sobre a contribuição fundamental, para este debate, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS), da Universidade de Birmingham, Inglaterra.

Cultura em estudos culturais

A trajetória do conceito de cultura no CCCS foi marcada por três momentos principais (cf. Agger 1992). Primeiro, houve um distanciamento da definição “humanista” de cultura como “saber transmitido” e/ou autorizado pela tradição, em direção ao sentido antropológico do termo (i.e., cultura como “práticas culturais”). Mas não bastava simplesmente enfatizar o lado da experiência e da prática social, como na antropologia e na sociologia, pois ao identificarem cultura em toda a parte os sociólogos acabavam por perder a especificidade do conceito e seu lado ativo, ou seja, as possibilidades de se fazerem novas culturas de baixo para cima. Assim, ao se beneficiar da maior abrangência do conceito antropológico, o CCCS também questionou sua universalidade e falta de especificidade através dos conceitos de formação social, poder cultural, dominação e resistência, i.e. através da conceituação

de “práticas culturais” marcadas pelas relações com a História.

É assim que Agger (ibid., pp. 8-9) descreve o que seria o segundo momento na trajetória do conceito no CCCS:

Em primeiro lugar, a cultura não é uma entidade monolítica e homogênea; ao contrário, ela tem manifestações diferenciadas através de formações sociais e históricas específicas. Em segundo lugar, cultura não é simplesmente um saber transmitido ou experiência passiva, mas uma multiplicidade de intervenções ativas, notadamente através do discurso e da representação, que tanto pode mudar a história quanto transmitir o passado.

O terceiro momento desta trajetória se dá em resposta à ortodoxia marxista, em torno da dicotomia “base” e “superestrutura”. Segundo Hall (1981), a tensão entre perspectivas divergentes sobre as relações entre cultura, ideologia e processo social gerou duas vertentes distintas na área de Estudos Culturais, por ele identificadas como *culturalismo* e *estruturalismo*. A vertente culturalista conceitua cultura como prática intrinsecamente ligada a todas as práticas sociais, vistas como “a atividade através da qual homens e mulheres fazem a História” (ibid., p. 26). Na segunda vertente, a estruturalista, o conceito de cultura dá lugar a articulações em torno do conceito de ideologia formulado por Althusser (1969: 223) como um sistema de “representações”, mas, na maioria dos casos, essas representações nada têm a ver com “consciência”. Ainda segundo Hall (opus cit., 30), muitos dos outros pontos de divergência entre os paradigmas culturalista e estruturalista partem “da conceituação estruturalista de *homens* como situados e enunciados por estruturas,

em vez de vê-los como agentes ativos na construção de sua própria história”.

Foi através da contribuição de Gramsci, e principalmente de seu conceito de *hegemonia*, que o CCCS superou essa divergência conceitual para poder prosseguir guardando o que o estruturalismo e o culturalismo ofereciam de melhor. Como observa Chauí (1986: 21), o conceito de hegemonia inclui e ultrapassa os conceitos de cultura e ideologia ao indagar sobre as relações de poder e sobre a origem do fenômeno da obediência e da subordinação, e ao envolver todo o processo social percebendo-o como *práxis*. Assim, se a ideologia é vista como *sistema*, a hegemonia, por ser mais do que ideologia, não é um sistema porque tem capacidade de se alterar todas as vezes que as condições históricas se transformam, alteração indispensável para que a dominação seja mantida.

Ao conceito gramsciano de hegemonia, Williams (1977:113) acrescenta, ainda, os conceitos de *contra-hegemonia* e *hegemonia alternativa*, “elementos reais e persistentes da prática”:

Uma hegemonia estática, do tipo indicado pelas totalizações abstratas da “ideologia dominante” ou da “visão de mundo”, pode isolar e ignorar alternativas e oposições políticas e culturais, formas de oposição e de luta, que um processo hegemônico deve operar, controlar, e até mesmo incorporar na prática.

Assim, enquanto a cultura hegemônica tenta definir cultura de cima para

baixo, em termos das próprias necessidades de legitimação do sistema, a cultura contra-hegemônica resiste a essas definições e propõe formulações alternativas.

Como afirma Agger (1992:9,10), a partir de uma perspectiva iluminada pelo conceito gramsciano de hegemonia, cultura não é um sistema indiferenciado que serve para integrar a sociedade, mas, sim, uma região de séria disputa e conflito de significado. Por isso, proponentes da área de Estudos Culturais - ou de sua vertente *crítica*¹ - não falam sobre *uma* cultura (no singular), mas sobre culturas plurais e freqüentemente inter-relacionadas - culturas de classe, de raça, de gênero e nação, entre outras.

É esse conceito plural, gramscianamente reformulado, que me parece mais produtivo para uma reflexão em torno da interface cultura e educação lingüística. No entanto, é necessário recuperar a trajetória do desenvolvimento do conceito de cultura na área de ensino/aprendizagem de línguas, na tentativa de identificar alguns dos múltiplos significados de *cultura* atualmente em circulação entre nós, e que podem ter ressonância na prática pedagógica.

Cultura em ensino de línguas estrangeiras

É do princípio do século (1904) a afirmação de Jespersen (citada em Rivers 1968:314) que “o propósito mais elevado do ensino de línguas estrangeiras deve ser (...)

1. Para Agger (1992:5), há duas vertentes distintas dentro do movimento de Estudos Culturais atualmente. A primeira seria caracterizada por um “esforço de profissionalizar um enfoque ateorético e apolítico para a análise da cultura popular”, enquanto que a versão mais crítica concebe estudos culturais como “uma atividade de teoria crítica que decodifica diretamente as mensagens homogeneizantes da indústria cultural que permeiam cada detalhe da experiência vivida, dos espetáculos à educação”.



o acesso às melhores idéias e instituições de uma nação estrangeira, sua literatura, sua cultura - em resumo, ao espírito de uma nação no sentido mais amplo do termo". Foi através do Movimento de Reforma (da educação), que teve lugar, na Europa, há quase um século, que as línguas estrangeiras modernas, acompanhadas de uma preocupação com as culturas estrangeiras, chegaram aos currículos britânicos e alemães. Durante a Reforma, a ênfase era no conhecimento da "realidade social estrangeira" através da conversação baseada em textos que eram considerados fontes de "associações entre elementos lingüísticos dentro da linguagem, e entre esses elementos e o mundo lá fora" (Howatt 1984:185). De acordo com Buttjes (1990:54-5), que faz uma apreciação da trajetória dessa questão na Alemanha, a Primeira Guerra Mundial retardou o impulso inicial da Reforma em direção aos objetivos culturais e cosmopolizantes para o ensino de línguas. Entretanto, ele também considera a experiência da guerra como tendo sido em parte responsável pelo interesse renovado pela função cultural e política das línguas estrangeiras, principalmente na Inglaterra e na Alemanha, já que não se podia mais tolerar a ignorância sobre nações estrangeiras evidenciada pela guerra. O pós-guerra trouxe novas políticas para a educação linguística, enfatizando o componente cultural: na Inglaterra, onde se chamava "background studies", na Alemanha, onde tinha o nome de "Landeskunde" e "Kulturkunde", e na França, onde esse componente entrou no currículo sob o nome de "civilisation".

O legado da *Kulturkunde* na Alemanha, como lembra Stern (1983: 247-8), deve servir de lição e alerta a tentativas contemporâneas de ensino de cultura em cursos de línguas. Ele mostra como a *Kulturkunde* abandonou um sentido promissor como a "história das idéias de outro país" para chegar à visão etnocêntrica de cultura "no espírito da era Hitler". Segundo Stern, desde a época de von Humboldt (1767-1835), a tradição intelectual alemã via uma estreita relação entre língua e nação. Perto do final do século, o filósofo alemão Dilthey advogava a noção de "estrutura", "padrão", ou "princípio subjacente" como conceitos fundamentais nas ciências humanas e sociais para a interpretação de eventos históricos e sociais. Mesmo antes da Primeira Guerra Mundial, e no período entre-guerras, a *Kulturkunde* foi gradativamente sendo entendida como afirmação da identidade alemã. Educadores alemães advogavam o conhecimento cultural na educação em língua materna como o princípio unificador do ensino das "disciplinas alemãs": língua alemã, literatura alemã, história e geografia da Alemanha. Quando transferida ao ensino de língua estrangeira a *Kulturkunde* foi tratada como um referencial para ajudar a desenvolver uma melhor apreciação da cultura alemã. Assim, a busca da "estrutura subjacente" ou do "espírito da uma nação" ("Geist" or "Seele") não tardou a se transformar em um convite a manifestações cruas de preconceito e estereotipificação sobre "l'esprit" dos franceses ou sobre o "realismo inglês" (ibid. 247-8).

Segundo Buttjes (1991), o legado da *Kulturkunde* parece explicar as tentativas atuais na Alemanha de se tornar o ensino de línguas “culturalmente neutro” e subordinado à tão decantada “eficiência comunicativa”. Ele também acredita que a experiência do fracasso da *Kulturkunde*, aliada ao cenário intelectual da Guerra Fria e da chamada Nova Crítica, pode ter “levado muitos profissionais de língua estrangeira a se afastar das realidades da vida política e social e procurar abrigo na literatura e nos valores universais que transcendem os tempos e as culturas” (ibid., p.55).

Um outro momento, na trajetória do termo, na área de ensino de línguas, foi marcado pelo impacto do abrangente conceito antropológico de cultura (*way-of-life culture*) no trabalho de teóricos que advogavam a causa da cultura no ensino de línguas, particularmente nos EUA. Nos anos 50 e 60, Nelson Brooks (1960/1964) divulgou o sentido antropológico de cultura como o sentido “técnico”, “científico” - distinto de cultura no sentido de “refinamento” e “feitos artísticos”. Em sintonia com o espírito etnográfico, ou *-êmico* (cf. Pike 1967: 8-18, Brend 1974:3) da época, Brooks (ibid., p. 88) argumenta que, para fins pedagógicos, a cultura deveria ser apresentada como “a vida vista de dentro da nova comunidade lingüística”. A literatura de ensino de línguas, nos EUA e na Europa, logo incorporou a distinção entre cultura com “c” minúsculo e cultura com “C” maiúsculo, a primeira permitindo mais facilmente comparações entre culturas estrangeiras que deveriam estimular o entendimento in-

tercultural. Aqueles que advogavam a causa da cultura tiveram então que enfrentar a difícil tarefa de traduzir o vasto conceito antropológico de cultura, ou a versão **C**ultura-cultura(s) que prevalecia na literatura de ensino de línguas da época, em unidades pedagogicamente operacionais. Como aponta Kramsch (1993:223-4), essas tentativas - quase sempre frustradas - de se encontrar um modelo de análise e de apresentação da “cultura estrangeira” em sala de aula podem ser vistas como parte de uma busca mais ampla de um ponto de contato universal entre culturas, capaz de “transformar fronteiras em pontes culturais”.

Subjacente à expectativa de que a aprendizagem de língua estrangeira resulte em comunicação intercultural e funcione como antídoto natural ao etnocentrismo está a crença na existência de um elo intrínseco entre língua e cultura, ao ponto de não se poder aprender ou ensinar uma sem a outra. A natureza dessa inter-relação é uma questão que vem desafiando lingüistas e filósofos há bem mais de um século, muito tempo antes de Benjamin Lee Whorf desenvolver o chamado “princípio da relatividade lingüística” a partir das idéias de Edward Sapir, de quem era aluno. A versão radical da chamada “hipótese Sapir-Whorf”, segundo a qual a língua *determina* o pensamento e a cultura, ou “visão de mundo”, de seus falantes, foi severamente criticada desde suas primeiras formulações, em 1956, tendo sido resgatada em versões mais suavizadas, como, por exemplo, a de J. B. Carroll (1963:12), que diz:

Na medida em que as línguas diferem na forma como codificam a



experiência objetiva, seus usuários tendem a categorizar e distinguir experiências diversamente, de acordo com categorias provenientes de suas línguas respectivas. Essas cognições tendem a ter certos efeitos no comportamento.

A repercussão deste debate na área de ensino de línguas estrangeiras se fez sentir em escritos da época, de estudiosos que defendiam a causa da cultura, como, por exemplo, Brooks (1960) e Rivers (1968); ou, ainda, em documentos de políticas de ensino nos EUA, como este, de 1960, que dizia

1) *A linguagem é parte da cultura e deve ser abordada com as mesmas atitudes que governam nossa abordagem à cultura como um todo;*

2) *A linguagem expressa a cultura, de forma que o professor de língua é também necessariamente professor de cultura;*

3) *A própria linguagem está sujeita a atitudes e crenças culturalmente condicionadas, que não podem ser ignoradas na sala de aula de línguas.*

(Stern 1983:251, apud Bishop 1960:29)

Outros textos da década de 60 (por exemplo, Seelye 1968) sugerem familiaridade com as críticas à versão determinista da hipótese Sapir-Whorf e alertam os profissionais de língua estrangeira para os perigos de adesões apressadas à causa do ensino da cultura, uma vez que elas tendem a reforçar estereótipos e preconceitos em lugar de contribuir para o diálogo e o entendimento entre falantes de línguas distintas.

A breve atração exercida pela lingüística chomskyana entre profissionais de ensino de línguas e a polarização do debate entre teses universalistas (cf. Brown & Levin-

son 1978) e relativistas contribuíram para um arrefecimento do entusiasmo pela questão da diversidade de línguas e culturas em certos círculos (cf. Pinker 1994). As reações da lingüística "funcionalista" de Halliday (1970, 1973, 1975) e da sociolingüística de Hymes (1971, 1974) - particularmente, de seu conceito de "competência comunicativa" - logo trouxeram o foco de volta para a diversidade, com ênfase na importância do contexto social da aprendizagem de línguas.

Como já foi observado (cf. Damen 1987), já é hora de se dar um enterro decente ao debate em torno da hipótese Sapir-Whorf para que as atenções se voltem às questões relevantes suscitadas pelas idéias de Whorf e que ainda aguardam resposta. Eu diria que uma delas é certamente a questão de quem preside o discurso, de como se dão as relações entre o meu discurso e o discurso do outro, de quanto e em que medida esse discurso é partilhado, alterado, ou reacentuado, como diria Bakhtin (1986). É esta a questão central no debate atual sobre as relações entre linguagem e cultura, principalmente nas áreas de Análise Crítica de Discurso (por exemplo, Kress 1989, 1991, 1993, e Fairclough 1989, 1992), e de Pedagogia Crítica (Freire 1970, 1983, 1985; Giroux 1988, Pennycook 1989, 1990, por exemplo), áreas de investigação com preocupações teóricas próximas às da vertente neomarxista de Estudos Culturais (discutidas acima), que hoje também acrescenta Foucault e Bakhtin, entre outros, a seu quadro teórico.

Essa politização do debate custou a ter repercussões concretas na pedagogia de línguas estrangeiras, tendo se esta-

belecido primeiro na área de ensino de leitura e composição de inglês como língua materna, onde já corre o risco de gerar uma nova ortodoxia - a que trata das relações entre discurso e poder (cf. Canagarajah 1993:601). Na área de ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, entretanto, o debate foi inicialmente polarizado entre defensores e críticos ferozes da suposta "neutralidade" do ensino de inglês instrumental, para fins de comunicação universal, neutralidade que seria garantida pela natureza "acultural" do inglês como a nova língua franca e por seu valor funcional internacional ou "globalizante". Subjacentes a tais pontos de vista estão noções de linguagem, cultura e nação como entidades monolíticas em relação biunívoca - terreno fértil para discursos xenófobos e reducionistas.

As duas últimas décadas vêm registrando uma preocupação crescente com o resgate da dimensão educacional - e não menos política - do ensino de língua estrangeira, através do ensino de cultura. Tal preocupação tem evidenciado a necessidade do desenvolvimento de uma base teórica sólida para a elaboração de currículos e programas de ensino com conteúdo cultural explícito. A meu ver, as contribuições mais relevantes nesse sentido são as de Michael Byram (1986, 88, 89, 91), à frente de um projeto baseado na Universidade de Durham², na Inglaterra, com pesquisadores de vários países da União Européia traba-

lhando principalmente com o ensino de alemão e francês; na França, vale destacar o trabalho de Geneviève Zarate, que resgata a tradição do ensino de *civilisation*, por exemplo, em seu livro de 1986, intitulado *Enseigner une Culture Étrangère*; nos Estados Unidos, Claire Kramsch faz seguramente a contribuição mais instigante a esse debate em *Context and Culture in Language Teaching* (1993), onde desafia a crença tradicional no papel conciliador do ensino de língua-e-cultura ao mesmo tempo em que desconstrói dicotomias sagradas na profissão, como *falante-nativo x falante não-nativo*, *língua x literatura*, além de *língua x cultura*, evidentemente.

Para concluir, é possível afirmar que, no Brasil, já nos distanciamos de um momento onde um debate ainda incipiente sobre a interface cultura-educação lingüística ignorava que "posições ideológicas contendoras podem articular-se na mesma língua nacional (e) cruzarem-se na mesma comunidade lingüística" (cf. Eagleton 1991/1997:172). No entanto, este debate ainda está a exigir a participação urgente de pesquisadores com uma perspectiva multidisciplinar, capazes, principalmente, de enfrentar o desafio de pensar propostas de educação lingüística que possam resistir aos processos totalizantes deste pouco admirável novo mundo "globalizador" - propostas que não somente reconheçam, como também *celebrem* a alteridade, a multiplicidade e a diferença.

2. Também conhecido como "The Durham Project", este projeto coordenado por Byram, entre abril de 1985 e abril de 1988, era intitulado "The Effect of Language Teaching on Young People's Perceptions of Other Cultures". O projeto posterior, baseado nas universidades de Durham (Inglaterra) e Roskilde (Dinamarca), intitula-se "Language Teachers' Identity and the Process of European Integration".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGGER, B. (1992) *Cultural Studies as Critical Theory*. Londres e Washington, D.C.: The Falmer Press.
- ALTHUSSER, L. (1969). *For Marx*. London: Allen Lane. (1ª ed. 1965)
- BAKHTIN, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. (Trad. Vern W. McGee, eds. C. Emerson and M. Holquist). Austin: University of Texas Press. (5ª ed. 1994)
- BREND, R. M. (1974). *Advances in Tagmemics*. Amsterdam: North Holland.
- BROOKS, N. (1960). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc. (2ª ed. 1964)
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1978). "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena". IN: E. Goody (ed.). *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUTTJES, D. (1990). "Teaching Foreign Language and Culture: Social Impact and Political Significance". *Language Learning Journal* (2): 53-7.
- _____. (1991). "Culture in German Foreign Language Teaching: Making Use of an Ambiguous Past". IN: D. Buttjes & M. Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1986). "State of the Art Article: Cultural Studies in Foreign Language Teaching". *Language Teaching* 19: 322-336.
- _____. (1988). "Foreign Language Education and Cultural Studies". *Language, Culture and Curriculum* 1 (1): 15-31.
- _____. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____. (1991). "Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model". IN: D. Buttjes & M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANAGARAJAH, A. Suresch. (1993). "Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL". *TESOL Quarterly* 27 (4): 601-626.
- CHAUÍ, M. (1986). *Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- CARROLL, J. B. (1963). "Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning". *International Review of Applied Linguistics*. IRAL 1 (1): 1-20.
- DAMEN, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in The Language Classroom*. Addison-Wesley.
- EAGLETON, T. (1997) *Ideologia. Uma Introdução*. São Paulo: EDUSP: Editora Boitempo. (1ª ed. 1991, Verso)
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- _____. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- _____. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- _____. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. (Introd. de Henry Giroux; trad. Donaldo Macedo). Mass.: Bergin and Garvey Publishers.

- GIROUX, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GOODENOUGH, W. D. (1964). "Cultural Anthropology and Linguistics". IN: D. Hymes (ed.) *Language in Culture and Society*. New York, Evanston, London: Harper and Row Publishers.
- HALL, S. (1981). "Cultural Studies: Two Paradigms". IN: T. Bennett, G. Martin, C. Mercer & J. Woollacott (eds.). *Culture, Ideology and Social Process: A Reader*. London: The Open University Press.
- HALLIDAY, M. K. (1970). "Language structure and language function". IN: J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- _____ (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- _____ (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- HOWATT, A. P. R. (1984). *A History of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- HUMBOLDT, C. W. von. (1963). *Humanist without Portfolio: An Anthology of the Writings of Wilhelm von Humboldt*. (Trad. Marianne Cowan). Detroit: Wayne State University Press.
- HYMES, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- _____ (1974). *Reinventing Anthropology*. New York: Random House (Vintage Books).
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1991). "Critical Discourse Analysis". *Annual Review of Applied Linguistics* 11: 84-100. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1993). "Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis." *Discourse and Society* 4/2: 169-91.
- KROEBER, A. L. & KLUCKHOHN, C. (1952). "Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions". *Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology* 47/1. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (1963, Vintage Books, N.Y.: Random House).
- PENNYCOOK, A. (1989). "The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Teaching". *TESOL Quarterly* 23 (4): 589-618.
- _____ (1990). "Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s". *Issues in Applied Linguistics* 1 (1).
- PINKER, S. (1994). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. London: Allen Lane.
- RIVERS, W. M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Chicago University Press.
- SEELYE, H. N. (1968). "Analysis and Teaching of the Cross-Cultural Context". In Birksmaier, E. M. (ed.) *Britannica Review of Foreign Language Education*. Vol 1:37-81.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (1958) *Culture and Society*. London: Chatto and Windus. (1st ed. 1958, London: Chatto and Windus)
- _____ (1976/1983). *Keywords*. London: Fontana.