

LÍNGUA E CULTURA: AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

LENGUA Y CULTURA: LAS ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

LANGUAGE AND CULTURE: THE CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Jessica Chagas de ALMEIDA¹
Nildiceia Aparecida ROCHA²

RESUMO: O documento “Orientações Curriculares do Ensino Médio” valoriza a pluralidade e heterogeneidade da língua, o contato com o outro e a reflexão sobre as diversidades culturais. Diante de tal constatação, o objetivo deste artigo é verificar qual(is) conceito(s) de cultura emerge(m) por meio da leitura do documento e relacionar como vem sendo entendida no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Para tal empreitada, mobilizamos, como marco metodológico e analítico, o conceito de interdiscurso, no escopo da Análise do Discurso de linha francesa. O que notamos, é que as OCEM sugerem um trabalho intrínseco entre língua/linguagem e cultura. Tais noções se completam, uma vez que a língua está na cultura e vice-versa. Embora não cite, a retomada analítica ao interdiscurso permite observar que a discursividade do documento trata de diversos autores. Este trabalho traz à luz conceitos muito importantes para o ensino e aprendizagem de línguas, além de ressaltar a importância deles.

PALAVRAS-CHAVE: Língua e cultura. OCEM. Política linguística. Discurso. Ensino e aprendizagem.

RESUMEN: El documento brasileño " Orientações Curriculares do Ensino Médio" (OCEM) valoriza la pluralidad y heterogeneidad de la lengua, el contacto con el otro y la reflexión sobre las diversidades culturales. En este sentido, el objetivo de este artículo es verificar cuál es el concepto de cultura emerge por medio de la lectura del documento y relacionar como está siendo entendida en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. Para realizar este estudio, utilizamos, como marco metodológico y analítico, el concepto de interdiscurso, en el ámbito del Análisis del Discurso de línea francesa. Lo que notamos, es que las OCEM sugieren un trabajo intrínseco entre lengua/linguaje y cultura. Tales nociones se completan, una vez que la lengua está en la cultura y viceversa. Aunque se mencione, la reanudación analítica al interdiscurso permite observar que la discursividad del documento trata de diversos autores. Este trabajo trae a la luz conceptos muy importantes para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, además de resaltar la relevancia de ellos.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Araraquara – SP – Brasil. Mestre e Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-9237-8224>>. E-mail: gskchagas@gmail.com

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Araraquara – SP – Brasil. Departamento de Letras Modernas. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. ORCID <<http://orcid.org/0000-0003-3815-3785>>. E-mail: nildirocha@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Lengua y cultura. OCEM. Política lingüística. Discurso. Enseñanza y aprendizaje.*

ABSTRACT: *The Brazilian document "Orientações Curriculares do Ensino Médio" (OCEM) values the plurality and heterogeneity of the language, the contact with the other and the reflection on cultural diversities. Therefore, the aim of this article is to verify which culture concept(s) emerges through the reading of the document and to relate how it has been understood in the teaching and learning of a foreign language. For this work, we mobilized, as a methodological and analytical framework, the concept of interdiscourse, within the scope of French Discursive Analysis. We noticed that OCEM suggests an intrinsic work between language and culture. Such notions complete each other, due to the fact that the language is in the culture and vice-versa. Although it does not mention, the analytical retake to the interdiscourse allows the observation that the discursiveness of the document deals with several authors. This work shows such important concepts for teaching and learning languages, as well as highlighting their importance.*

KEYWORDS: *Language and culture. OCEM. Linguistic policy. Speech. Teaching and learning.*

*E que não se veja também, nas próximas páginas,
um sistema fechado de respostas sobre o discurso,
mas um questionamento quanto ao discurso.
(COURTINE, 2009, p. 32)*

Considerações iniciais

Destacam-se, dentre os documentos oficiais sobre as diretrizes curriculares do Ensino Médio referente ao ensino de língua e de línguas estrangeiras os PCNEM³ de 1999 e, posteriormente, a publicação dos PCN⁴ + Ensino Médio, com o objetivo de “facilitar a organização escolar” (BRASIL, 2002). Estes documentos, contudo, foram alvos de diversas críticas devido ao modo como suas propostas foram apresentadas: “a linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN + Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim, a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio” em 2006 (SILVA, 2015, p. 10).

³ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁴ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (doravante OCEM) foram criadas em 2006, com o objetivo de preencher certas lacunas, assim como aprofundar as propostas dos documentos anteriores para o Ensino Médio:

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Levando em conta o percurso histórico que determina/determinou as contribuições das teorias linguísticas para o ensino de língua – materna, principalmente – no Brasil, afirma Gregolin⁵ que um levantamento do:

[...] percurso histórico nos leva a acompanhar, primeiramente, o embate entre linguística e “gramática normativa” e as contradições que figuram nos Guias Curriculares (anos 1970); posteriormente, com a abertura política, surgem as Novas propostas derivadas da sociolinguística e da linguística textual (anos 1980) e, mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos PCN (a partir dos anos 1990). Em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. Esses avanços da teoria linguística determinaram novas visões sobre a língua e, nesse sentido, contribuíram para a construção da cidadania ao revelarem o papel da língua portuguesa na consolidação de nossa identidade brasileira (2007, p. 53).

O artigo do qual foi citado o trecho acima refere-se ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. No entanto, por meio de um olhar mais preciso sobre suas considerações, é possível constatar que os aspectos elucidados pela autora estão presentes, da mesma forma, nos currículos de ensino de língua estrangeira. Os PCN, tal como as OCEM, apresentam uma concepção de língua que versa sobre a teoria da enunciação e do discurso, quer seja quando aborda o ensino de língua materna (LM) assim como de língua estrangeira (LE).

As OCEM, mais recente documento de Ministério da Educação do Brasil, dispõem de um capítulo dedicado para o ensino de língua estrangeira, como também de um capítulo específico para o ensino de espanhol; aquele, segundo Paraquett “pretende servir de orientação para todo profissional que trabalhe com línguas estrangeiras, embora os exemplos utilizados pelos autores sejam resultados da experiência que vivem como professores de inglês” (2009, p.

⁵ Conferir Gregolin (2007) que, com o tema ensino de língua, teorias linguísticas e relevância social, retorna à história das contribuições da Linguística para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

133). Tal capítulo, que trata sobre o ensino de LE, valoriza a pluralidade e heterogeneidade da língua e desenvolve uma competência que propicie ao aluno não só o conhecimento das habilidades linguísticas mas, além disso, também o contato com o outro e a reflexão sobre as diversidades culturais.

O capítulo que se dedica à explanação sobre “Conhecimentos de Língua Estrangeira” se encontra no bloco “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e tem como objetivos (BRASIL, 2006, p. 87):

- a) Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas;
- b) Reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras;
- c) Discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras;
- d) Introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

Pode-se identificar que os tópicos apresentados nos objetivos do documento tratam de formação escolar no que concerne função educacional de LE num âmbito não só didático (“a” e “d”), mas também social (“b” e “c”)⁶. Como proposta para o êxito de tais finalidades, o documento indica que seja necessário concentrar-se não apenas no ensino linguístico ou instrumental da LE – como tende a acontecer nas escolas regulares, fato que retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar – mas o ensino e aprendizado de idiomas atrelados a seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos (BRASIL, 2006, p. 90). Esta proposta refere-se à conciliação do ensino de LE e educação, sendo que

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Para isso, estimula-se um ensino que se preocupe com “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e

⁶ Tal divisão não é feita pelo documento. Essa interpretação feita nos indica preocupações totalmente atreladas.

que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”, como nos dizeres de Morin (2000, p. 11) (BRASIL, 2006, p.90).

Conciliar a função de “educar” e ensino de LE corresponde, segundo as OCEM, à função que essa disciplina tem, sendo que “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p.91).

Para tal processo de conscientização dos educandos, a questão didático-pedagógica focalizada, além de qualquer⁷ instrumentalização linguística, está em (idem, p. 2):

- Conscientizar os aprendizes sobre a heterogeneidade do uso da linguagem, que é contextual, social, cultural e histórica; isto é, “pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes”;
- Proporcionar que os aprendizes entendam que “há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem”;
- Sendo assim, deve-se estimular que os aprendizes desenvolvam um “nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana”;
- E, com isso, desenvolver “a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses)”.

Considerando o projeto de educação⁸ no ensino, além do projeto de inclusão global e local e o projeto de construção de cidadania, a leitura do documento traz à luz o enfoque em objetivos culturais e educacionais, pois

[...] esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004)⁹ condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução (BRASIL, 2006, p. 97).

Quando trata do ensino, a noção de uma educação que aborde a cultura é destacada. De fato, a ocorrência do termo “cultura” é recorrente e, em função disso, o objetivo deste artigo é

⁷ Chamamos atenção para a marca lexical “qualquer”, presente na sequência discursiva, o que denota de modo vago, impreciso ou genérico.

⁸ Por educação, inferimos que tal noção se refira não só a produção de conhecimento tradicional, mas também a formação de cidadãos.

⁹ SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

verificar de que forma as políticas linguísticas de ensino atuais tratam do componente cultural. Tal empreendimento permite verificar como o trabalho com a cultura deve permear as práticas educacionais no contexto da globalização¹⁰. Para tal verificação, partimos de um olhar sob orientação da perspectiva discursiva da linguagem, já que concordamos com Orlandi (1983) quando atesta que

O estudo da linguagem não pode, pois, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz. Então, os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais, e seria, talvez, interessante acrescentar que, em se tratando de processos, não consideramos nem a sociedade como um dado ou a linguagem como um produto (p. 19).

Esta investigação correlaciona, portanto, âmbitos de estudo da Linguística Aplicada¹¹ e da Análise do Discurso¹². É importante ressaltar que não é objetivo deste trabalho apresentar definições do conceito de cultura e seus desdobramentos nas diversas áreas de estudo. O encargo o qual esta pesquisa se dedica é: verificar qual(is) conceito(s) de cultura emerge(m) por meio da leitura do documento e relacionar como vem sendo entendida no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) .

Linguagem e cultura: heterogeneidade em questão

É interessante notar que, embora a presença de ambos os termos “linguagem” e “cultura” sejam frequentes no documento OCEM, não há definição exata sobre a concepção de tais. Dessa forma, para verificar qual(is) conceito(s) de cultura emerge(m) por meio da leitura do documento, destacaremos sequências discursivas que estabelecem relação de interdiscurso¹³ sobre cultura, uma vez que “os sentidos que podem ser lidos (...) em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos” (ORLANDI, 2008, p. 13).

¹⁰ A questão da globalização é cara nas OCEM, devido as questões ligadas ao mercado, movimento dos indivíduos entre as fronteiras, exclusão. Segundo o documento, a nova ordem social globalizada evidencia “necessidades da sociedade atual [que] apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios [para] a formação de indivíduos” (BRASIL, 2006, p. 90).

¹¹ Justamente por abordar a questão do ensino e de Políticas Linguísticas.

¹² Em seu nível metodológico de análise dos dados.

¹³ De acordo com Orlandi (2001), a condição de produção de um discurso envolve um *contexto imediato*, que envolve as circunstâncias de enunciação e um *contexto amplo*, que incluem o contexto sócio histórico de ideológico de produção de um discurso, que produzem os efeitos de sentido. Quando a memória é apreendida em relação ao discurso, ela é tratada como interdiscurso. Segundo a autora, para formular um discurso é necessário colocar-se na perspectiva do dizível, que compreende o que se entende por interdiscurso, memória. Desta forma, “todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (p. 33).

Na proposta de distinguir a questão educacional do ensino de LE nas escolas, o documento OCEM reitera a importância do cumprimento de compromissos com os educandos, como o de contribuir para a formação de indivíduos e não só o ensino do idioma estrangeiro (BRASIL, 2006, p. 91). No que concerne o ensino do idioma, afirma-se que: “Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como *abstrações descontextualizadas*” (idem, p. 103, grifos do autor). Destacamos tal trecho do documento a fim de ilustrar termos que são recorrentes e adjacentes: “língua”/“linguagem” e “cultura”; ademais, é evidente a noção de que tais termos não são vistos “como *abstrações descontextualizadas*”, mas como complexos, heterogêneos e contextualizados. Diante de tal circunstância, observamos, portanto, que os parâmetros de ensino atuais preveem o trabalho com/sobre a cultura

Inicialmente, é pertinente ressaltar o uso dos termos “língua” e “linguagem”. O termo “língua” é utilizado com determinantes como “Portuguesa”, “Inglês”, “estrangeira” ou “materna”, isto é, há um cuidado com a questão dos sistemas linguísticos utilizados pelas comunidades linguísticas. Por outro lado, o termo “linguagem” aparece em circunstâncias que remetem ao uso, ao contexto ou “modos culturais de ver, descrever, explicar” (BRASIL, 2006, p. 98). Embora exista tal distinção no uso dos dois termos, quando utilizados, eles remetem à contextualização da língua, vista como um sistema simbólico coerente para a produção de sentidos (KRAMSCH, 1998). Nesse sentido, considerando a língua em relação à cultura, pode-se ressaltar a relevância da língua ao significar a realidade. Nas palavras de Kramsch (1998, p. 6):

Na d'ia de ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.

Para exemplificar como “linguagem” é um termo – e um conceito – muito atrelado ao de cultura, nas OCEM, evidenciamos sequências como as abaixo (BRASIL, 2006):

- [...] O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar (p. 98).
- [...] O projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem (p. 98).
- [...] Em uma mesma cultura e em uma mesma língua as práticas de linguagem diferem (p.

101).

- [...] As formas variam com o *contexto do uso* da linguagem e com a finalidade da interação (p. 102).
- [...] Conceitos sobre o caráter heterogêneo da linguagem refletem, por sua vez, o mesmo caráter com relação à cultura (p. 102).
- [...] Não se deve achar, porém, que essa complexa heterogeneidade da linguagem e da cultura seja composta por variantes *iguais e intercambiáveis* (p. 102, grifo do autor).
- [...] Cada variante de linguagem e cada grupo cultural, apesar de possuírem um valor humano intrinsecamente igual, sofrerão, na prática, oscilações no valor social e cultural que lhes será atribuído em contextos socioculturais diferentes e em momentos históricos diferentes (p. 102).

Sendo assim, aí está a especificidade deste artigo, em pensar a questão da cultura em relação à Linguagem, aos estudos linguísticos.¹⁴

Como já aludido, as OCEM indicam e recomendam o trabalho com/sobre a cultura. Não há, no entanto, o que se entende por “cultura” na construção do texto, isto é, definição(ões) sobre o termo, o que não indica contudo, que não há delimitação nas discussões sobre o conceito.

Em primeiro lugar, a abordagem comunicativa é retomada, no sentido de recusar aquela de caráter instrumental

“[...] ao ensino instrumental de línguas, ao papel meramente tecnicista que, em certas ocasiões, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras adquire. Assim, o que se pretende é contrapor a noção de língua como “ferramenta”, ou simples instrumento de comunicação, à de meio pelo qual é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 131).

Desse modo, “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92).

Além disso, o documento retoma e assinala a relevância do mote dos temas transversais, resgatando a indicação feita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo Salomão, os temas transversais demonstram o pluralismo cultural, levando em consideração que “durante as décadas de 1980 e 1990, o multiculturalismo se tornou um popular campo de atividade acadêmica, política e social” (2015, p. 375). Ainda segundo a autora, o trabalho com os temas transversais salienta “o vínculo entre tal abordagem e a tolerância da diversidade em sala de aula”.

¹⁴ E não sociais, antropológicos ou históricos.

A abordagem multiculturalista é “caracterizada pela ideia de que várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade, ela enfocava a diversidade étnica e linguística. O ensino poderia incluir, assim, comparações entre identidades nacionais ou étnicas, buscando uma visão equilibrada e antirracista” (SALOMÃO, 2015, p. 12). De fato, nas OCEM há cautela ao tratar de questões como inclusão/exclusão global/local, uma vez que

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos) (BRASIL, 2006, p. 97).

Embora não ressalte questões étnicas ou raciais, tais assuntos podem ser inferidos com a leitura do documento. Em realidade, a questão da inclusão/exclusão global/local busca, além das questões globalizantes, lidar com projetos de inclusão dos “deficientes, os que tinham dificuldade de aprendizado, os indisciplinados e aqueles que se encontravam à margem da escola por causa das condições sócio-históricas dessa instituição” (BRASIL, 2006, p. 94) e, além disso, “agrega também a referência aos meninos de rua, à violência de adolescentes, ampliando a percepção dos espaços das relações, dentro e fora da escola, das redes de significados nos meios sócio-político-culturais” (idem).

Retomando a questão do multiculturalismo, podemos dizer que nas OCEM há uma retomada de questões que condizem com aquela abordagem, principalmente no que concerne à consideração de várias culturas coexistentes dentro das fronteiras. Por outro lado, levando em conta Kumaravadivelu (2008)¹⁵, a abordagem multiculturalista é limitativa; na educação linguística, o multiculturalismo/pluralismo cultural tem uma tendência em habilitar os aprendizes da língua estrangeira de maneira que possa usar a linguagem de modo cultural apropriado. Assume-se, assim, que a cultura alvo seja vista de forma homogênea e pode confundir a identidade nacional com a identidade cultural, unificando, concomitante e falsamente, a “nação” e “cultura”. Este ponto é interessante dado que, embora nas OCEM se afirme frequentemente o caráter heterogêneo da linguagem e da cultura, há marcas textuais e discursivas que revelam uma visão, de certa forma, homogeneizadora da cultura. É o que podemos observar na sequência discursiva a seguir¹⁶: “Quando se fala em “outras culturas”, é

¹⁵ Conferir: WATERSTONE, Bonnie. *Cultural Globalization and Language Education* (review). Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/376741/summary>. Acesso em 16/01/2018.

¹⁶ Citação já feita anteriormente, acima.

comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas”.

Observamos uma relação entre “culturas estrangeiras”, “outros países” e “outras línguas” que denota uma ideia de homogeneização de tais outras culturas, cada qual em seu bloco. Ressaltamos, porém, que não entendemos que as OCEM tenham uma posição liberal que reforce o etnocentrismo e as culturas mercantilizantes, como aponta Kumaravadivelu. Não compreendemos que a posição das OCEM seja de uma abordagem multiculturalista, embora confiemos que os autores do documento estejam cientes de tais leituras no campo da Linguística Aplicada e que o tema tenha interdiscursividade com os PCN. Porém, “como todo dizer está sustentado pela tensão existente entre paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente), estamos sempre nos deslocando, no dizer, entre a repetição e a diferença, sem que possamos estabelecer exatamente os limites entre ambos pois esta é uma relação contraditória que preside o dizer” e, ainda, “o discurso é caracterizado pela incompletude e pelo movimento dos sentidos e do sujeito” (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 28).

Enquanto consideramos a língua/linguagem em sua significação com a realidade, devemos considerar que “o uso da língua para o sujeito deve ser uma atividade comunicativa relevante e significativa para o contexto em que se vive” (KRAMSCH, 1993). Sendo assim, como afirma Kramsch, uma competência que se quer comunicativa envolve uma competência cultural uma vez que requer a percepção de formas simbólicas estabelecidas e partilhadas por comunidade linguística e cultural (2003, p. 21).

Levando em conta a natureza polissêmica da palavra “cultura” e suas implicações para o ensino de línguas, Kramsch (1998, p. 127) considera três definições mais simplificadas para o termo:

1. Fazer parte de uma comunidade discursiva que compartilha o mesmo espaço social e da mesma história, além de maneiras particulares de perceber, acreditar, avaliar e agir
2. A comunidade discursiva em si
3. As características próprias da comunidade

As sequências discursivas a seguir, retiradas das OCEM, demonstram tais considerações, uma vez que se referem às práticas sociais de grupos sociais que partilham dos mesmos interesses, além de análogas maneiras de pensar, interagir, se comportar e se comunicar (SWALES, 1990):

- [...] é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias (BRASIL, 2006, p. 96).

- [...] em uma mesma cultura e em uma mesma língua as práticas de linguagem diferem. Essa constatação leva ao questionamento do conceito de cultura e de língua como homogeneidade (ibid. p. 101).
- [...] as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que essas línguas são usadas; as formas da linguagem variam ainda com fatores como a idade, o sexo, a região de origem, a classe social, etc., de seus usuários (ibid. p. 101- 102).
- [...] É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence *simultaneamente* a diversos desses grupos e, portanto, possui e usa *simultaneamente* diversos conjuntos de valores e crenças (ibid. p. 102, grifos do autor).

O que notamos, sendo assim, é que as OCEM sugerem um trabalho intrínseco entre língua/linguagem e cultura. Tais noções se completam, uma vez que a língua está na cultura e vice-versa. Embora não cite – claramente – a quais autores ou referências se aludem, a retomada analítica ao interdiscurso permite observar que a discursividade do documento trata de diversos autores, sendo que, neste artigo nos detivemos a apenas alguns deles. Não excluimos, no entanto, que outros não sejam pertinentes. Uma investigação exige, contudo, um recorte bibliográfico e analítico.

Projeto de educação: letramento e modos culturais de usar a linguagem

Nesta seção, trataremos do projeto indicado pela OCEM como ideal para a educação, sendo que abordamos, em linhas gerais, a questão do letramento, levando em consideração o tema da língua/linguagem e cultura proposto e defendido pela OCEM.

Em seu projeto de educação, as OCEM propõem introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (2006, p. 87). Afirma-se que “o projeto de letramento está intimamente ligado a *modos culturais* de usar a linguagem” (p. 98, grifo nosso). Diante de tal afirmação, questionamos: o que se entende por tais modos culturais de usar a linguagem?

Por modos culturais de usar a linguagem, o documento se refere aos modos culturais de ver, descrever, explicar. Referindo-se à “percepção de que a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura” (idem, p. 100), as OCEM assinalam a importância de se compreender

que a escrita, enquanto tecnologia, deve estar vinculada a seu contexto de uso e de seus usuários.

Sendo assim

[...] a tecnologia da escrita alfabética, ao entrar no contexto linguístico e cultural de determinadas línguas, passa a ser modificada por esses contextos, ou seja, passa a ser recontextualizada. Dessa forma, como ocorre com qualquer tecnologia, a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural. As tecnologias, assim, não são simplesmente universais e globais, mas intrinsecamente conectadas a contextos nos quais se inserem e por eles são modificadas (BRASIL, 2006, p. 99-100).

Nesse sentido, a escrita alfabética varia em cada cultura, para exemplificar:

Veja o exemplo do conjunto de letras *ough*, que na palavra *cough* (tosse, tossir) representa o som também representado em algumas palavras pelas letras *off* como em *coffee* (café). O mesmo conjunto de letras *ough* em outros casos em inglês representam o som que por sua vez também pode ser representado pelas letras *ow*, conforme ocorre nas palavras *bough* (galho de árvore) e *now* (agora) (idem, p. 99).

Tal ponto de vista se assemelha às considerações de Kramersch (2001), no que se refere a como o signo linguístico significa em sua forma e em seu uso. A autora cita Halliday (1978), que “desenvolveu uma forma sistêmico-funcional de descrever a língua enquanto um semiótico social” (p. 7). Segundo Kramersch (2001, p. 7):

Ele [Halliday] questionou: Como a estrutura da língua reflete, expressa a estrutura do grupo social em que é usada e lhe dá forma? Para ele, a língua como um sistema simbólico tem uma tripla relação com a realidade social: (1) ela *representa* a realidade social ao se referir ao mundo exterior (por exemplo, um mundo de jardins e residências); (2) ela *expressa* a realidade social ao indexar identidades sociais e culturais (por exemplo, a estratificação social dos papéis e das funções que as pessoas exercem); (3) ela é uma *metáfora* para a realidade, pois representa – ou é um ícone de – um mundo de crenças e práticas que chamamos de ‘cultura’ (por exemplo, no caso em questão, os hábitos relacionados a trabalho e lazer, jardinagem e culinária).

Além de a língua ser essencialmente conectada a contextos nos quais se inserem, também os gêneros da escrita, numa clara ligação entre os usos da linguagem e da cultura. É o caso do gênero crônica, mais usado em português do que em inglês (BRASIL, 2006, p. 100). O conceito de escrita é, portanto, visto como “uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série de práticas socioculturais variadas*” (ibid., grifos do autor).

Segundo as OCEM, o letramento é visto como prática sociocultural, uma vez que “o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (2006, p.

109). Fundamentando-se em autores como Cope e Kalantzis (2000) e Gee (2000), afirma-se que o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, além de se afirmar que “os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes” (idem).

Sendo assim, o processo de recontextualização de conceitos ou de seu contexto no ensino de línguas é constante. O documento propõe o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas, sendo que “(...) a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades” (p. 111).

- a) Leitura como letramento: tal proposta visa levar os alunos a construir sentidos a partir do que leem, em vez de extrair sentidos do texto.
- b) Comunicação oral como letramento: propõe “preparar os alunos para a comunicação em Línguas Estrangeiras em contextos significativos, achamos que se deva ter um inventário desses, pois pode haver mudanças segundo necessidades/relevâncias regionais (p. 120).
- c) Prática escrita como letramento: a proposta “Não seria uma escrita voltada à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino “clássico” dessa habilidade. Seria mais semelhante a uma prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela *Internet*” (p. 121).

Considerações finais

Tratamos, neste artigo, das concepções de língua/linguagem e cultura no documento curricular OCEM. O questionamento que motivou o tema do artigo foi a indagação “os parâmetros curriculares nacionais preveem trabalho com/sobre a cultura?”. Constatamos que sim. No entanto, o documento não deixa claro qual(is) concepção(s) de língua/linguagem e cultura é focalizada. Dito isso, a empreitada desta pesquisa foi averiguar quais conceitos emergem na leitura do documento.

Para isso, evocamos a Análise do Discurso em nosso movimento metodológico e, mais especificamente, a noção de interdiscurso, uma vez que um discurso é sempre elaborado em uma dada condição de produção, a atualidade do discurso é determinada pelo interdiscurso.

Além de observar a contextualização dos conceitos de língua/linguagem e cultura, abordamos a questão do letramento como projeto de educação sugerido para um prudente trabalho com a cultura.

Agradecimentos: Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo fomento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.2

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. **Orality and literacy: from the savage mind to ways with words.** TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. *In:* COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

GREGOLIN, M. R V. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. *In:* CORREA, d. (org.) **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino.** São Paulo: Parábola / Ponta Grossa, PR: UEPG, p. 51-78, 2007.

HALLIDAY, M. **Language as social semiotic.** London: Edward Arnold, 1978.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. *In:* SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture.** Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, p. 63-88, 1988.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. Intercultural Communication. *In:* CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Brasiliense: São Paulo, 1983.

ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. Identidade Linguística Escolar. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In*: MOTA, K. M. S. SCHEYERL, D. **Espaços Linguísticos: Resistências e Expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online]. vol. 54, n. 2, p. 361-392, 2015. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SWALES, J. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Como citar este artigo:

ALMEIDA, Jessica Chagas; ROCHA, Nildiceia Aparecida. Língua e cultura: as orientações curriculares para o ensino de língua estrangeira. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 24-38, jan./jun. 2019. E-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v5i1.12422

Submetido em: 10/04/2018

Revisões requeridas: 10/07/2018

Aprovado em: 30/11/2018

Publicado em: 30/04/2019