
UMA REFLEXÃO SOBRE A(S) VISÃO(ÕES) DE LÍNGUA E CULTURA NO PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Selma Silva Bezerra¹

Universidade Federal de Alagoas

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de fazer uma leitura crítica da(s) visão(ões) de língua, de cultura e de ensino de língua dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira 3º e 4º ciclos de Ensino Fundamental, à luz de teorias contemporâneas que advogam a construção de um entre-espaço cultural na sala de aula de Língua Estrangeira (Kramsch, 1993; Tavares, 2006).

Palavras-chave: PCN, língua, cultura.

Abstract

The aim of this article is a critical reading of the views on culture and language teaching in the National Curriculum Parameters for Elementary Education for foreign languages, based on contemporary theories of Applied Linguistics which advocate the construction of a cultural between-space in the foreign language classroom (Kramsch, 1993; Tavares, 2006).

Key-words: National Curriculum Parameters, language, culture.

Introdução

Este artigo foi desenvolvido no âmbito dos estudos em Lingüística Aplicada, mais especificamente, em reflexões que problematizam a cultura no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE).

Nosso objetivo é fazer uma leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de LE 3º e 4º ciclos de Ensino Fundamental, já que esse é o documento vigente que rege a educação nacional, e que, por conseqüência, norteia os professores, com base em princípios pós-modernos que advogam a construção de um entre-espaço cultural no ensino de LE. As concepções de língua de Bakhtin (1995) e de cultura de Thompson (1996) nos ajudarão a compreender nosso objeto. Para tanto, vamos primeiro definir o que são os PCN, depois refletir sobre o processo de ensinar e aprender uma LE; em seguida, definiremos nossa concepção de cultura, relacionando-a com a compreensão de ensino de LE, para então, analisar o PCN de LE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos criados para servir de referência para o ensino nacional; eles foram propostos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. Objetivam reorganizar o sistema educacional através de debates, discussões e pesquisas entre professores, diretores, enfim, toda a comunidade escolar; e estão em consonância com a Lei

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada no período de agosto de 2004 a julho de 2005 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-UFAL. A aluna faz parte do grupo de pesquisa denominado *Práticas interativas do discurso em contextos institucionais*, coordenado pela Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares, que está vinculado ao Diretório de pesquisa do CNPq.

Federal nº9.394 de 20/12/96, Lei Darcy Ribeiro, que determina a obrigatoriedade da União, juntamente com Estados, Municípios e Distrito Federal, na formação de referências que guiarão os currículos, formando os chamados “pontos comuns” que caracterizarão a educação brasileira.

O termo parâmetro dá a entender que, ao passo que se constroem referências nacionais, como os já citados “pontos comuns” no contexto educacional, também se respeitam as variedades regionais existentes no país. Currículo, por sua vez, pode obter diferentes significados, como, por exemplo, matérias de um curso, conteúdos de determinada disciplina e também pode designar “princípios e metas do projeto educativo” (PCN, introdução, p.49). Aqui, pressupõe-se uma idéia de flexibilidade, característica que permite as discussões para a reelaboração do ensino em geral, compatíveis com a realidade de cada contexto escolar, já que é o professor quem entende as necessidades de sua prática educacional.

O PCN de LE, por sua vez, é um documento de 120 páginas. Ele contém os objetivos sobre o papel da língua estrangeira na aprendizagem geral do aluno, como também os pressupostos necessários para o ensino de LE. Esse documento tem o intuito de restaurar o papel do ensino da LE no país, assegurando que tal ensino deve se dar na escola. Foi um documento elaborado por vários estudiosos, entre os quais, os lingüistas aplicados Luiz Paulo da Moita Lopez e Maria Antonieta Alba Celani. Isto nos mostra que foram profissionais especialistas na área os responsáveis para elaborar tal documento.

Processo de Ensinar e Aprender uma LE

Para melhor compreendermos o processo de ensinar e aprender uma LE, temos que reconhecer a existência das diversas abordagens de ensino de LE, bem como compreender as concepções subjacentes que delineiam as práticas pedagógicas dessas abordagens. No entanto, descrever todas as abordagens e métodos não é o objetivo deste trabalho. Assim, abordaremos algumas das características de três principais abordagens: a Tradicional, a Estrutural e a Comunicativa, as quais são discutidas por Nicholls (2001) e Silveira (1999).

A abordagem Tradicional originou-se no século V a.C. influenciada pelos primeiros estudos acerca da língua e da teoria literária. Tem como principal característica a instrução na língua materna e a pouca oportunidade de o aluno usar a língua para fins comunicativos. O ensino dá-se a partir de textos literários, sobretudo no desenvolvimento da leitura e tradução desses textos. A gramática é ensinada por meios dedutivos, de forma que seja favorecido o conteúdo lingüístico em detrimento do semântico. Os exercícios geralmente fornecem a aplicação de regras gramaticais, a formação de sentenças, a tradução e versões, sem que haja preocupação com a pronúncia. Desse modo, o aluno aprende a falar sobre a língua e não a falar a língua efetivamente, por não haver preocupação com o uso social da língua, mas apenas com a sua forma. A partir dessa abordagem, surgiram os métodos *Gramática e Tradução* e o *método da Leitura*.

A abordagem Estrutural dá prioridade às habilidades orais; logo, o ensino é voltado para a aprendizagem dessa modalidade da língua. As quatro habilidades são desenvolvidas em seqüência: aprende-se a ouvir, falar, ler e, depois, escrever. Os elementos lingüísticos que fazem parte do ensino são escolhidos por análise contrastiva. Nessa abordagem, a aprendizagem é comparada com a formação de hábitos que são adquiridos através da formação de exercícios como os *pattern drills*. Tal prática favorece acertos por meios de pequenos passos, de forma que se evitem os possíveis erros. A gramática é ensinada através de estruturas seqüenciadas, o

vocabulário, por sua vez, é usado para reforçar as estruturas gramaticais, sendo sempre contextualizado. No que diz respeito às explicações dos conteúdos, elas são

feitas de diversas formas, exceto pela tradução. Propicia-se, dessa forma, o domínio das estruturas lingüísticas. É interessante ressaltar que é com essa abordagem que os recursos audiovisuais são introduzidos, como também, os aspectos culturais que são usados tanto para mostrar situações do dia-a-dia quanto para alertar uma suposta dominação. A partir da abordagem Estrutural, surgiram os métodos *Áudio-lingual*, *Estrutural-Situacional* e o *Estruturo-Global-Audiovisual*.

Hymes (1972), em oposição à noção de competência e desempenho de Chomsky, propõe a noção de competência comunicativa, que seria “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social” (HYMES, 1972 *apud* SILVEIRA, 1999, p.73). Surge então, derivada da noção de competência comunicativa, a Abordagem Comunicativa, “que tem como objetivo tornar o aluno comunicativamente competente” Nicholls (2001, p. 42). Concentrada nos atos de fala, nas noções semântico-gramaticais, nas funções comunicativas e nas diferentes formas de expressão, essa abordagem leva em consideração, para o ensino da língua estrangeira, os diversos fatores de uma situação de comunicação. Segundo Larsen-Freeman (1986, p.123),

Quando nos comunicamos, nós usamos a língua efetuando algumas funções, tais como, argumentar, persuadir, ou prometer. Além disso, nós realizamos essas funções dentro de um contexto social. O falante irá escolher um jeito particular de fazer sua argumentação, não apenas baseado na sua emoção ou no seu nível de emoção, mas também em a quem ele está se dirigindo e qual é a relação dele com essa pessoa.

No ensino, as variedades de formas lingüísticas que são ensinadas surgem a partir de necessidades reais de uso da língua, visando responder a uma situação comunicativa autêntica e significativa para o aluno. A contextualização é uma constante, assim como o uso de jogos de dramatizações, de tarefas para a resolução de problemas, buscando sempre a comunicação. A nova informação é acrescentada às que o aluno já conhece, fato que proporciona o aumento de conhecimento, sem descartar a bagagem que o educando traz consigo. Há pouca preocupação com a pronúncia, já que o importante é a comunicação, e a língua materna pode ser utilizada como um recurso para explicar as atividades. Outro aspecto dessa abordagem é que as quatro habilidades são apresentadas e desenvolvidas ao mesmo tempo. A noção de “erro” é vista como resultado do desenvolvimento das habilidades comunicativas. O aprendiz é tido como responsável por sua aprendizagem, enquanto o professor é visto como facilitador do processo. As atividades em sala de aula são feitas em grupos, pares ou trios, e são centradas mais nas funções comunicativas do que nas formas lingüísticas. Avalia-se, portanto, a competência comunicativa e lingüística do aluno, em um processo no qual as noções culturais e de comportamento verbais são relevantes.

Definindo cultura

O conceito de cultura pode, a princípio, parecer claro e definido, porém, ele tem sido modificado com o passar dos tempos. Antes de apresentarmos a noção que vamos utilizar na nossa investigação, lançaremos um breve olhar sobre algumas concepções de cultura existentes.

Um conceito clássico de cultura que surgiu nos primórdios da era moderna associava a essa palavra a atividade de cultivar grãos ou o cuidar de animais. Esse conceito passou do cultivo da terra para o cultivo da mente; assim, cultura seria o crescimento intelectual do homem – uma forma elitizante de conceber a cultura.

Outra acepção, vinda da Antropologia, diz que “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (THOMPSON, 1996, p.173). Como esse conceito não reflète a total abrangência da cultura, Thompson diz que ele “se torna na melhor das hipóteses, vago, e, na pior, redundante” (*idem*, p.174). Essa concepção pode ser encontrada na obra de Tylor, que estuda a cultura dentro de uma linha etnográfica na qual pretende descrever, comparar e analisar os costumes, as crenças, as artes e a língua de uma determinada sociedade. Cultura, no entanto, não é só isso: Vannucchi (1999) a concebe como algo genérico, não apenas teórico, entendendo-a como ação e comunicação entre pessoas no seu modo próprio. Para ele, o ser humano é agente de cultura, mesmo que não tenha consciência do seu papel. Assim sendo, “se somos seres do mundo, nossa existência e nossas circunstâncias são sempre culturais” (VANNUCCHI, 1999, p.9). Essa é uma visão ampla de cultura, que não a restringe apenas às práticas sociais ou às manifestações artísticas de um povo.

Segundo Tavares (2006, p.17),

é por intermédio da cultura que podemos nos conhecer, conhecer ao outro e interpretar o mundo no qual vivemos. Podemos dizer que a cultura é onipresente nas ações humanas. Ela se reflète na linguagem, nos símbolos, no pensamento das pessoas, regionalizadas, marcando suas identidades e como todo processo interativo, alterando suas marcas.

Essa concepção de cultura torna-se muito importante, pois vê o sujeito como participante ativo da cultura, capaz de transformar marcas culturais, assemelhando-se a Vannucchi (1999) o qual afirma que o ser humano é agente de cultura. Ainda, podemos relacionar esses dois últimos conceitos com o conceito de Thompson, que elege as “formas simbólicas” como meio de intitular sua concepção de cultura. Para ele, essas unidades significativas são “objetos, ações, expressões significativas de vários tipos - em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, estas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1996, p.181).

Esses três últimos conceitos estão em acordo quando dizem que cultura é ação, comunicação entre pessoas, interação, gestos que são interpretados, transmitidos, recebidos e alterados. Geertz diz que “você não pode piscar (ou caricaturar a piscadela) sem saber o que é considerado uma piscadela” (GEERTZ, 1989, p.22).

Assim, por meio desses estudiosos, vemos que a cultura é um fenômeno global e profundamente associado ao ser humano. Ela faz parte de todos os níveis do comportamento, pois está presente até no pensamento, já que, por exemplo, a maneira de preservar ou não a face vai depender da cultura de cada grupo.

Mas como relacionar a cultura com o contexto de sala de aula?

Ensino de LE e Cultura

O ensino de LE, como já foi dito, vem passando por diversas mudanças ao longo do tempo. Atualmente, o que se percebe é que não há um método específico, nem tampouco uma mistura de métodos. Espera-se que o professor construa

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto a natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de

línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13)

Kramersch (1993) diz que

Aprender uma língua é exercitar tanto uma voz social como pessoal, é tanto um processo de socialização dentro de uma comunidade de fala quanto a aquisição de um letramento como um meio de expressar significados pessoais que podem colocar em questão os significados da comunidade de fala (KRAMSCH, *apud* BRITO, 1999, p.53).

O presente trabalho defende uma visão de aprendizagem de LE como uma prática social que está marcada por seus limites, símbolos e comportamentos que compreendem a cultura. Essa tem sido a visão de alguns estudiosos atuais. Defendemos uma abordagem intercultural crítica, que “tem como objetivo maior o alcance da criticidade pelos aprendizes de LE” (BRITO, 1999, p.50). “Kramersch (1993) constrói a esfera da interculturalidade crítica no ensino de L2/LE sobre a imagem de um terceiro lugar” (BRITO, 1999, p.52), terceiro lugar esse que aqui está sendo referido como entre-espaço cultural. Tavares (2006) compara o entre-espaço cultural com o movimento Antropofágico de Oswald de Andrade, o qual proporcionava o convívio e a discussão sobre elementos de outras culturas com a finalidade de se construir um conhecimento novo “um crescimento cultural e de cidadania” (TAVARES, 2006, p.24), que foi digerido pelo processo natural de se constituir a partir da relação com o outro. Buscar um espaço no ensino de LE que não focalize apenas o lingüístico, mas que também através dele seja abordado questões relativas a comportamentos e atitudes, pode parecer estranho, porém essa é uma tarefa que precisa ser refletida e aprofundada a partir do dia-a-dia de sala de aula. A competência cultural, como bem afirma Kramersch (1993, p.240), “é baseada em paradoxo e conflito e, freqüentemente, em modos irredutíveis de ver o mundo”.

Assim, abordar na sala de aula pensamentos, ações que não são as suas, podem, à primeira vista, causar um estranhamento e ser um tanto dificultoso. Um dos primeiros passos seria compreender que falar uma língua estrangeira é estar exercendo um papel social que ultrapassa os modos de comportamentos de sua cultura, é um estar socialmente marcado por regras de conversação de uma outra forma de compreensão do mundo. Além da necessidade de uma abordagem comunicativa, são importantes discussões nas quais os participantes possam se colocar no lugar de falantes nativos, mas o ideal seria não ficar apenas nisso e ir além de uma simples simulação, entendendo o modo de vida do outro, para entender melhor a sua própria maneira de compreender o mundo. Outro fator importante, é que, nessa troca de culturas, o sujeito aprendiz de LE possa desenvolver uma nova visão de mundo, que, agora, não seria mais guiada por sua cultura nativa, mas miscigenada por outra, desenvolvendo, assim, conceitos individuais que sejam capazes de quebrar as barreiras existentes entre as culturas (nativa e alvo), e que, ao mesmo tempo, possa respeitá-las.

Defendemos, da mesma forma, uma concepção de língua como uma atividade social cuja importância está no seu processo verbal, no diálogo, na interação

(Bakhtin, 1995); compreendemos a língua como algo que está intrinsecamente relacionado à cultura, já que em todas as atividades sociais a cultura está presente. Desde esse ponto de vista teórico, buscaremos analisar o que a lei vigente determina para o ensino/aprendizagem de LE e também o fato de o PCN de LE nortear os professores de escolas públicas e privadas de nosso país.

PCN e Ensino de LE: pontos centrais

Primeiramente, é importante ressaltar que o PCN de LE do Ensino Fundamental deixa claro o caráter não dogmático de sua proposta, já que têm o interesse de ser uma ‘referência’ que possibilite a adaptação às diversas realidades brasileiras. Os pontos centrais do documento são:

a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola as várias maneiras de se viver a experiência humana. (PCN de língua estrangeira, p.24, grifo nosso)

Para operacionalizar esses dois aspectos, há dois “pilares” que são fundamentais para o alcance de tais objetivos, os quais constituem as bases teóricas do processo de ensino de LE no PCN:

- “uma determinada visão de linguagem, isto é, sua natureza sociointeracional;
- o processo de aprendizagem entendido como sociointeracional”. (idem, p.25)

Assim, a aprendizagem não seria apenas um conhecimento lingüístico novo, mas também, uma forma de compreender a si mesmo e de compreender ao outro, através de uma aprendizagem conjunta, compartilhada e construída na interação.

Diante disso, o professor escolhe os objetivos importantes para cada região, levando em conta as dificuldades não só da educação nacional, mas também aspectos emocionais do aluno. É aconselhado que, na formação dos objetivos, levem-se em conta os seguintes aspectos:

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção. (idem, p. 66)

Dessa forma, espera-se que no decorrer dos quatro anos do ensino fundamental o aluno de LE seja capaz de:

Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e

interagir e as visões de seu próprio mundo, plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
Construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.(idem, p. 66-76).

Esses objetivos mostram, a princípio, a maneira como a cultura se apresenta no processo de ensinar e aprender LE, já que é importante refletir costumes, maneiras de agir, visões de mundo e, ainda, perceber como esse processo dá a possibilidade de contato com elementos culturais de diversas partes do mundo.

Concepção de Língua e Cultura no PCN de LE do Ensino Fundamental

Um dos aspectos relevantes no processo de ensino/ aprendizagem de línguas é o conceito de linguagem seja do professor ou do material didático que às vezes está subjacente às praticas diárias de sala de aula, podendo ocasionar resultados não satisfatórios, como bem salienta Medeiros (2006, p. 61):

se o conceito de língua pode ser entendido como um sistema de signos, de regras, um objeto pronto, acabado, um código de que se serve uma comunidade lingüística para expressar suas idéias, o ensino volta-se para a compreensão do funcionamento da língua, desvinculado do contexto sócio-econômico e cultural no qual estão inseridos o sujeitos falantes.

A idéia contida no PCN cumpriu com o que lhe é esperada, pois prioriza a natureza sociointeracional da linguagem, já que é na interação que o sujeito se constrói como ser discursivo e cria seus próprios significados, facilmente percebido no seguinte trecho:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso. (PCN, Língua Estrangeira, p. 27)

Outra questão no documento, tão importante quanto o engajamento discursivo do aluno, é a consciência da relação de poder existente no discurso cuja necessidade é advogada em Fairclough (1989). Pois, para o tal autor, a consciência “é o primeiro passo em direção a emancipação” (FAIRCLOUGH, 1989, p.1), expressada da seguinte maneira “o exercício de *poder* no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vive no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente” (PCN, Língua Estrangeira, p. 27, grifo nosso). Cabe ainda pontuar o fato de a sociointeracionalidade da linguagem está relacionada à “instituição, a *cultura* e a história”, bem definida nos fragmentos:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, *na cultura* e na história. (...)

No que se refere a visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo como alguém, e é, igualmente, situada na instituição, *na cultura* e

na história. (idem, p.15, os grifos são nossos)

Assim, podemos inferir que o conceito de cultura está também relacionado à linguagem, por isso, dá-se a entender que o PCN compreende que a cultura não está restrita às artes ou às práticas sociais que corriqueiramente são denominadas culturais. Outros fragmentos comprovam que as marcas culturais no uso da linguagem são, “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, *pela cultura* e pela história” (idem, p. 27, grifo nosso) e ainda em “quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, *na cultura*, e na instituição definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (idem, p.35, grifo nosso). Uma explicação sobre o que seria cultura é relatada no PCN de Temas Transversais, mais especificamente, o tema Pluralidade Cultural que, ao apresentar as contribuições para o estudo da pluralidade, no âmbito escolar, expõe a contribuição dos conhecimentos Antropológicos para o tema, da seguinte forma:

A cultura é o conjunto de códigos símbolos reconhecidos pelo grupo a partir dos quais se produz conhecimento: neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção nesses códigos e, durante a infância, aprende os valores do grupo. Por intermédio dele é mais tarde introduzido nas obrigações adultas, da maneira como cada grupo social as concebe.

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como *dinâmica e viva*. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, *introduzindo novos símbolos*, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura pode assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (PCN, Temas Transversais, p.132, grifo nosso)

O conceito de cultura supracitado parece estar em consonância com o que Thompson (1996) e Geertz (1989) determinam, uma vez que entendem a cultura como uma ação simbólica, que está em constante movimento, viva para criar novos símbolos.

Construção de um Entre-Espaço Cultural e a Proposta do PCN

A proposta do PCN de LE parece estar em consonância com a idéia de entre-espaço cultural apresentada neste trabalho, pois leva em conta aspectos culturais no

ensino. Podemos perceber isso ao longo do documento e, a título de ilustração, no seguinte fragmento:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas,

contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da (s) cultura (s) estrangeira (s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros lugares, diriam em determinadas situações, portanto, há compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (PCN, língua estrangeira, p. 37)

Percebe-se, então, no trecho supracitado, qual o interesse com o estudo de uma LE, levando em conta não apenas habilidades lingüísticas, mas também *contribuir para o processo educacional como um todo*, através de uma visão de língua que permite aumentar o conhecimento da materna e a percepção de sua posição no mundo. O aspecto cultural é também importante para o documento, pois possibilita o contato com outras culturas, alargando, dessa forma o conhecimento da sua própria. Com esse mesmo pensamento, no espaço reservado ao tema transversal Pluralidade Cultural, o documento afirma: “O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato do ensino da Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão” (idem, p.48).

Aliado a essa nova visão de ensino, o PCN também advoga “o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem com parte dessa visão de língua como libertação” (idem, p.39), e continua: “as pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico” (idem, p.49). O “terceiro lugar” proposto por Kramsch (1993, p.1997) se dá através de uma pedagogia crítica em relação à LE (KRAMSCH, 1997, p.6); outros teóricos também ressaltam essa necessidade em relação à linguagem (FAIRCLOUGH, 1989; PENNYCOOK, 1990; BHABHA, 1992).

Conclusões

O conceito de língua do PCN de LE, que prioriza a natureza sociointeracional da linguagem, está relacionado à idéia de cultura, pois observa que ao se usar a língua, além de questões lingüísticas, deve-se levar em conta, o contexto cultural de onde se fala. No que diz respeito ao ponto crucial desse trabalho, um lugar para um entre-espaço cultural na sala de aula de LE, de acordo com o que já foi discutido, a proposta do governamental parece estar de acordo com o que preconizamos, porque, além de abordar a questão cultural de uma forma construtora, ou seja, vendo o ensino de língua e cultura como maneira de se compreender a vida do outro e a sua própria, também enfatiza a criatividade quanto ao uso da linguagem para uma emancipação.

Diante das reflexões apresentadas, vemos que a proposta do PCN de LE prioriza a inserção da cultura na sala de aula de LE, embora saibamos que a realidade do ensino em nosso país não é o reflexo de tal proposta. O que acontece, na maioria dos casos, é o professor trazer uma concepção distorcida de cultura ou

desenvolver uma prática de ensino em que a gramática é o ponto central. Santos (2006, p.86), ao refletir sobre uma visão ativa e produtiva de língua e cultura, diz que essa visão “não corresponde ao que efetivamente acontece na realidade de ensino de línguas, nos diferentes níveis de ensino”. Ainda de acordo com essa autora, a visão de cultura dominante no ensino de línguas é aquela denominada de “clássica” por Thompson (1996). Fatos como esses talvez possam ser explicados se lembramos que, quando os PCN foram entregues aos professores, muitos não os entenderam ou nem sequer os leram. Acrescente-se a isso a crise educacional pela qual o país vem passando, a qual dificulta ainda mais o trabalho dos professores.

A partir das dificuldades encontradas por parte dos professores, foram criados os PCN em Ação, que objetivam ajudar os educadores a colocar em prática o que os PCN determinam. Cabe ainda ressaltar a análise do discurso dos PCN feita por Cavalcante (2002), que mostrou como o discurso do documento reproduz as práticas neoliberais e ainda salientou que as reformas educacionais são criadas para fazer de conta que há uma proposta governamental.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. SP, Pontes.
- BAKHTIN, Mikhail (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. SP, Hucitec,
- BRITO, Iracélia de (1999). *Conceito de cultura e competência: contribuição para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (2002). *Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: o simulacro de um discurso modernizador*. Tese de Doutorado de programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Ufal.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Language and Power*. 4 ed. New York, Longman.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ, Guanabara Koogan.
- KRAMSCH, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (1997) The cultural component of language language teaching. *British Studies now*, London, p. 4-7, issue 8, jan.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- LARAIA, Roque de Barros (1998). *Cultura: um conceito antropológico*. 3ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editorial.
- MEC/SEF(1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais; Língua Estrangeira, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*.
- MEC/SEF (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais; introdução, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*.
- MEC/SEF (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais; introdução, 3º e 4º do Ensino Fundamental*.
- MEC/SEF (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais; Temas Transversais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*.
- MEDEIROS, Elisabeth Santa Rosa de (2006). O método café creme e os estudos dos fenômenos culturais. In: *Língua, cultura e ensino*. Org. Roseanne Rocha Tavares. Maceió, Edufal.

-
- NICHOLLS, Susan (2001). *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió, Edufal.
- SANTOS, L. de Fátima (2003). Cultura e ensino de línguas nas diretrizes curriculares nacionais de Letras. *Revista leitura*, Maceió, Nº 31, janeiro/junho, p.83-97.
- SILVEIRA, Maria Inês Matoso (1999). *Línguas estrangeiras: uma visão das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió, Edições Catavento.
- TAVARES, Roseanne Rocha (2006). Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de LE. In: *Língua, cultura e ensino*. Org. Roseanne Rocha Tavares. Maceió, Edufal.
- THOMPSON, John B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. 5 ed. SP, Vozes.
- VANNUCCHI, Aldo (1999). *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. 3 ed. SP, Loyola.