

Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos

English as additional language: culture and context

Carine HAUPT*

Miliane Moreira Cardoso VIEIRA*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT

RESUMO

Neste artigo, discutimos as implicações do aprendizado da cultura no ensino da Língua Inglesa como Língua Adicional. Assim, trazemos conceitos referentes ao termo cultura para defender a ideia de que desenvolver uma língua adicional não significa apenas adquirir vocabulário e gramática. É necessário também desenvolver competências interculturais, para entender as normas que regulam a interação social da língua estudada. Não obstante, este artigo traz também os conceitos da estratificação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que discutem a noção de contextos. Essa noção é fundamental, pois as escolhas linguísticas realizadas por cada usuário da língua são associadas a esses contextos.

PALAVRAS-CHAVE: LSF. Cultura. Contextos. Língua Adicional. Língua Inglesa.

*Sobre as autoras ver página 101.

ABSTRACT

In this article, we discuss the implications of learning culture in the teaching of English as an Additional Language. Thus, we bring concepts related to the culture term in order to defend the idea that developing an additional language does not just mean acquiring vocabulary and grammar. It is also necessary to develop intercultural skills to understand the rules that govern the social interaction of the language under investigation. Nevertheless, this article also brings the concepts of stratification of Systemic Functional Linguistics (SFL), which discusses the notion of contexts. This notion is fundamental because linguistic choices, made by each user of the language, are associated with these contexts.

KEYWORDS: *SFL. Culture. Context. Additional Language. English Language.*

1 Introdução

Neste artigo, apresentamos como objeto de estudo e discussão os conceitos de cultura e de contexto de cultura e suas relações com o ensino da língua inglesa enquanto língua adicional (LA), tomando como suporte teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Embora os PCNs (1998) elejam o termo língua estrangeira (LE), preferimos referir-nos à língua nova aprendida em tempo posterior à primeira como língua adicional (LA). Consideramos o fato de que, ao usarmos o termo LE, tornamos a língua distanciada, algo muito longe do usuário, somente como a língua do outro.

Segundo Schlatter e Garcez (2009), o termo língua adicional vem sendo usado em lugar do termo língua estrangeira por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (p.127), sendo necessário desestrangeirarmos o ensino de Língua Inglesa e ampliar nossos horizontes, pois esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade.

A escolha por adotar LA ao invés de LE ou L2 (segunda língua) faz-se também para evitar problemáticas que circundam esses termos.

Leffa (1988) define língua estrangeira como uma língua aprendida em um país cuja língua não é oficialmente utilizada (exemplo do aluno brasileiro aprendendo inglês no Brasil), e segunda língua como a língua aprendida no próprio país onde a língua é falada (aluno brasileiro aprendendo inglês nos Estados Unidos). Porém, estas definições tornam-se muito simplistas ao considerarmos casos específicos, como o de uma criança que nasce no Brasil, mas tem mãe de nacionalidade diferente (Canadense, por exemplo). Nesse caso, a criança poderia falar tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa, e a utilização de uma nomenclatura adequada para cada uma dessas línguas ficaria dúbia.

Outro termo que precisa ser esclarecido, usado no decorrer do artigo, é a palavra *desenvolvimento* de Língua Adicional, diferente dos termos aprendizagem e aquisição, utilizados por Krashen (2002). Adotamos a nomenclatura advinda da teoria dos sistemas dinâmicos (TSD), que integra aprendizagem e aquisição em apenas um termo: desenvolvimento. Os princípios dessa teoria são explicados através de estudos biológicos, psicológicos e sociológicos, que incluem descrições de mudança pelo tempo (sistemas dinâmicos) que funcionam em todos os níveis e escalas: movimento que vem de uma temporária e relativa estabilidade através do comportamento adaptativo até a emergência de um novo paradigma (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007). Além disso, a teoria dos sistemas dinâmicos leva em consideração os aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento da linguagem, trazendo uma abordagem coerente para várias questões sobre o desenvolvimento de língua inglesa como LA (BOT et al., 2007).

Retomando o foco para cultura e desenvolvimento de LA, tema central do presente artigo, torna-se relevante entendermos que

aprender uma língua estrangeira não significa simplesmente aprender o vocabulário ou a gramática da língua. Existe um aspecto crucial envolvido no processo comunicativo, relacionando tanto aspectos individuais como aspectos transacionais. Trata-se do aprendizado de outra cultura, que emerge a partir do momento em que se engaja na tarefa de aprender o novo idioma (VIAN JR., 2012, p. 8).

Portanto, aprender uma língua, como aponta Vian Jr. (2012), significa também assimilar aspectos do contexto cultural em que essa língua circula e a forma como é utilizada por seus falantes. Aprender inglês significa aprender a cultura dos países onde o inglês é falado. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste trabalho é discutir como a cultura, a competência intercultural e o contexto de cultura influenciam no uso e desenvolvimento de LA. Não pretendemos discutir nenhuma hipótese ou problemática em específico a respeito do desenvolvimento de uma LA, mas sim pautamos nossa discussão em apontar a importância de um ensino que vai além do ensino das estruturas linguísticas para o sucesso do aprendiz. Como referencial teórico para sustentar as discussões, baseamo-nos em autores como: Vian Jr. (2012), Motta-Roth (2011), Halliday (1991 e 1999), Eggins (2004), Kraviski e Bergmann (2006), Cameron e Larsen-Freeman (2007), Schatter e Garcez (2009), entre outros citados ao longo do presente trabalho.

Para analisarmos e contextualizarmos esses conceitos, tomamos um excerto de um diálogo em contexto de sala de aula, com o intuito de observar as representações culturais presentes nas falas dos interactantes. Devido à importância atrelada ao termo cultura, no próximo tópico, iniciaremos as discussões acerca de suas complexas definições.

2 A complexa definição de cultura

O termo cultura pode ter várias acepções na literatura ou em nossas próprias concepções: em seu sentido mais amplo, dizer de uma pessoa que ela é culta significa afirmar que esta possui cultura como sinônimo de conhecimento adquirido; já a partir de uma segunda acepção, o termo cultura diz respeito aos hábitos e costumes de um povo (VIAN JR., 2012). Nesse sentido, os diversos elementos que influenciam o aspecto cultural podem ser agrupados em três grandes áreas: produtos culturais (literatura, folclore, arte, música, artesanato), ideias (crenças, valores, representações, instituições) e comportamentos (costumes, hábitos, alimentação, vestuário, lazer) (ROBINSON, 1985 apud VIAN

JR, 2012, p. 9). Todos esses elementos interferem de forma direta ou indireta na utilização do idioma estrangeiro que se aprende, pois é necessária a conscientização sobre a adequação do uso da linguagem ao contexto, assunto este que será abordado mais especificadamente no decorrer deste trabalho.

Em termos gerais, ao indagarmos pessoas sobre o que representa o termo cultura, estas diriam que cultura são as tradições e costumes de uma determinada comunidade, sua maneira de viver e seus valores morais, podendo até mesmo ser apontados estereótipos de determinadas regiões ou populações. Porém, segundo Motta-Roth (2011), cultura é um sistema, um conjunto de processos sociais dinâmicos sujeito à mudança, pois não é fixa dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. Pelo contrário, são estruturas que vão sendo construídas a partir de atividades que fazem surgir comunidades. Pode ser comparada a um feixe de recortes, pois se entende cultura como um conhecimento compartilhado por qualquer grupo social.

A cultura de uma região é identificada por um recorte geográfico e histórico, assim como a cultura acadêmico-universitária é identificada por um recorte profissional e educacional, em relação a outros contextos de trabalho pedagógico; a cultura de outros locais de trabalho é considerada a partir de recortes institucionais e profissionais, o que diferencia uma escola de uma loja, etc (MOTTA-ROTH, 2011). Portanto, cultura é conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, as artes, as leis, os comportamentos, qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999; LARAIA, 1989). Devido ao fato de a cultura ser construída via interação linguística, cabe discutirmos os termos língua e linguagem.

Sobre as definições destes termos, podemos dizer que língua e linguagem, muitas vezes, causam desentendimento pelo seu uso intercambiável na língua portuguesa, diferentemente do que acontece na língua inglesa, em que o vocábulo *language* é usado tanto para língua

quanto para linguagem. Ao diferenciá-los, Vian Jr. (2012) aponta que língua refere-se ao (1) sistema linguístico ou a uma (2) língua em específico, como, por exemplo, a língua inglesa, a língua portuguesa, ou seja, um sistema linguístico estruturado à disposição dos falantes para a comunicação. Linguagem refere-se à capacidade humana de utilizar o sistema linguístico verbal/espacial, articulado, usado para expressão e indissociável do pensamento, diferenciando linguagem humana de comunicação dos animais (BENVENISTE, 2005).

Portanto, ao pensarmos em desenvolvimento de LA, precisamos pensar segundo a definição de linguagem, considerando também a cultura, pois “atividades culturalmente pertinentes são mediadas pela linguagem” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 153). A linguagem, em um determinado contexto de situação, engendra papéis para seus participantes e por sua recorrência estrutura o contexto de cultura (HALLIDAY; HASAN, 1991).

Pensarmos em cultura ao estudar linguagem, especialmente no caso da língua adicional, é complexo, pois segundo Harvey (1990 apud MOTTA-ROTH, 2011, p. 160):

[...] as mudanças econômicas e políticas trazidas a reboque do fenômeno da globalização na modernidade tem profundas consequências culturais. O sentido de tempo, de barreiras espaciais e de historicidade dá lugar ao “contrato temporário”. Bens heterogêneos (comidas), práticas culturais (moda, estilo musical) e ambientes construídos (estilos arquitetônicos) são combinados em locais específicos como uma colagem de imagens.

Quando a autora usa o termo colagem, refere-se à “hibridação de práticas”, possibilitada pelas mídias e pelas multinacionais, permitindo destruir barreiras de tempo e espaço, possibilitando a criação de um sistema cultural comum, acima de barreiras como as geográficas, as étnicas ou as econômicas, de modo que, numa cultura, possamos encontrar diferentes agrupamentos sociais, formados para objetivos específicos. Portanto, a ideia de cultura, mesmo sendo complexa, plural, envolve práticas sociais localizadas que podem ser definidas pelos objetivos

daquela atividade humana, desenrolando-se em um dado contexto (de situação ou de cultura) mediada pela linguagem, concordando, assim, com Bergmann (2002, p. 64), que considera “a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo.”

Aprender um novo idioma significa travar contato com uma “variada gama de elementos culturais (produtos culturais, ideias e comportamentos) que influenciam as escolhas linguísticas, pois essas escolhas são feitas com base no contexto sócio histórico em que interagimos” (VIAN JR., 2012, p. 9). Portanto, ao desenvolver um novo idioma, além da competência linguística, precisamos também desenvolver competência intercultural, termo que será abordado no próximo tópico.

2 Competência Intercultural

Percebendo a importância da compreensão intercultural para o desenvolvimento de línguas adicionais, muitos pesquisadores e professores se voltaram para o tema. Essa importância, muitas vezes, surge no momento em que observamos em nossos alunos a falta de informação e conhecimentos sobre outros povos. No campo dos estudos interculturais, Bennett (1993, apud VIAN JR., 2012, p. 9) caracteriza dois tipos de cultura: a objetiva e a subjetiva.

A primeira, cultura objetiva, consiste em todas as manifestações que são produzidas pela sociedade, sendo considerados produtos concretos, como a literatura, música, ciência, arte, língua. Quanto à cultura subjetiva, nesta manifestam-se valores e seguem-se determinadas normas estabelecidas tacitamente para o meio social em que se interage. Segundo Bennett (op. cit.), esse segundo tipo de cultura está presente na utilização da língua adicional, pois, como aprendizes desta língua e de sua cultura, é necessário compreendermos as diferenças culturais em eventos sociais, os comportamentos, os estilos e a forma de ação. A cultura subjetiva está nas manifestações abstratas, tais como os valores, as crenças, as normas, o uso da língua, o que sugere uma competência intercultural que os indivíduos imersos em cada cultura possuem.

Portanto, desenvolvermos uma língua adicional não significa somente a transmissão de construções linguísticas ou a mera aquisição de estruturas gramaticais e lexicais, é necessário entendermos e aprendermos as normas (entendidas no contexto cultural mediado via interação social) que regem e regulam a interação social do país, cuja língua está sendo estudada (KRAVISKI; BERGMANN, 2006).

Vygotsky (2005), uma das principais referências nos estudos de mediação, discute a existência de uma intrínseca relação entre o papel da linguagem e o desenvolvimento humano, e postula que a aquisição de conhecimentos se dá pela interação entre o sujeito e o ambiente, por meio das relações intra e interpessoais e de trocas, num processo que denominou de interação. A abordagem do psicólogo sintetiza a concepção de homem como ser biológico e ser histórico-social, por esta razão tornou-se conhecida como sociointeracionista (VYGOTSKY, 1996). Nessa perspectiva, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem é constitutiva do fato de o ser humano viver em sociedade, portanto, mesmo as atividades individuais dos seres humanos estão impregnadas de trocas com o coletivo (VYGOTSKY, 2005).

Embora os trabalhos de Vygotsky sejam “geralmente voltados para estudos do comportamento infantil, sua teoria se aplica ao estudo da interação em qualquer fase da vida humana” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 14). O desenvolvimento psicológico/mental do ser humano depende da aprendizagem, que se dá por processos de internalização de conceitos promovidos pela aprendizagem social. Nesse sentido, ao desenvolvermos uma nova língua, por sermos seres sociais e estarmos inseridos na sociedade, desenvolvemos aspectos culturais dessa outra língua.

Além disso, segundo William e Burden (1997), a adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser implicam uma alteração da autoimagem, pois produz um impacto importante na natureza social do aprendiz. O desenvolvimento de uma língua adicional é afetado pela globalidade composta pela situação social, o contexto e a cultura da língua alvo. “A soma desses elementos sociais, contextuais e culturais forma o ambiente no qual o indivíduo está inserido e

produz assim suas representações sobre outras culturas e linguagens” (KRAVISKI; BERGMANN, 2006, p. 80).

Portanto, podemos então afirmar que adquirir competência linguística seja tão importante quanto adquirir competência intercultural, pois segundo Byram e Fleming (2001), o falante que possui além da competência linguística a competência cultural, conhece uma ou mais culturas e é capaz de adaptar formas corretas e apropriadas da língua, de acordo com o contexto social de uso.

Os conceitos de competência e comunicação intercultural supõem um grande passo no processo de incorporação do componente sociocultural no ensino de língua inglesa como língua adicional. Nesse sentido que, ao ensinarmos cultura, devemos “mostrar aos estudantes como os significados são associados com os usos específicos das palavras, e não com ideias e crenças abstratas” (BYRAM; FLEMING, 2001, p. 37), devemos ensinar como a cultura se manifesta na linguagem dentro de um contexto, e não apenas produtos culturais. Assim, é preciso entendermos em que consiste a noção de contexto.

4 Linguagem e contexto

Ao entendermos que a linguagem é manifestada por meio de textos e que, em toda interação verbal realizada diariamente, são produzidos textos, tanto orais quanto escritos, de acordo com a perspectiva de linguagem preceituada por Halliday e Hasan (1991), o sucesso da comunicação na produção de textos pode ter sua explicação pela previsão inconsciente que cada usuário da linguagem faz a partir do contexto de uso (VIAN JR., 2012, p. 10):

A noção de contexto, dessa forma, é essencial para compreender a relação entre linguagem e cultura, uma vez que todas as escolhas linguísticas que cada falante ou escritor faz ao produzir um texto estão associadas aos contextos sociais em que os textos são produzidos.

Segundo Halliday e Hasan (1991), o contexto define-se como um texto que perpassa outro texto: um con-texto. Isso equivale dizermos que tudo que é dito ou escrito está associado ao contexto. Esse contexto de produção do texto nomeia-se contexto de situação, ou seja, o ambiente em que o texto está sendo produzido e veiculado. Além dos aspectos mais imediatos associados ao texto, estão presentes, ainda, outros elementos culturais, no âmbito mais amplo da cultura, isto é, um contexto de cultura:

[...] o comportamento linguístico acontece dentro de uma situação e de uma cultura, podendo ser considerado apropriado ou inapropriado. [...] nosso contexto de cultura que nos permite dar sentido ao texto: encontrar um tipo de atividade social em que os diversos significados realizados tenham um propósito (EGGINS, 2004, p. 29).

Retomamos, aqui, a importância de desenvolvermos nos aprendizes de uma LA as competências linguística e intercultural, pois, de acordo com Eggins (2004), há uma interligação entre linguagem, situação e cultura, mais especificamente atreladas aos contextos. Com apoio da LSF, exploramos a noção de contexto de cultura, aplicando-a ao desenvolvimento da LA, assunto dos próximos subtópicos.

4.1 Contexto de Cultura na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

Segundo Meurer (2011), estudiosos de textos inseridos na LSF, na análise crítica do discurso e em outras áreas de investigação sobre a linguagem na contemporaneidade concordam que a existência cultural (CAVALLARO, 2001) tende cada vez mais a ser mediada, ou seja, cada vez mais os indivíduos criam a realidade através de representações, de forma que vivemos cada vez mais em um mundo semiotizado, num mundo de significações. Assumirmos uma abordagem sistêmica-funcional da linguagem envolve perguntarmos como as pessoas usam a língua e como a língua é estruturada dentro de contextos (EGGINS, 2004). A LSF corresponde a uma

teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso (GOUVEIA, 2009, p. 14).

Para a LSF, ao falarmos de cultura, falamos de contexto de cultura, noção esta que deriva do conceito de estratificação, que concebe o contexto como bifurcado em contexto da situação e em contexto de cultura (MEURER, 2011, p. 176). Podemos, então, afirmar que as escolhas linguísticas que cada usuário fará estarão associadas a esses contextos, tanto pelo contexto situacional mais estrito, quanto pelo contexto cultural mais amplo:



Figura 1: Níveis do processo da estratificação segundo a LSF

Ao observarmos a figura 1, podemos ver que o contexto de cultura engloba todas as demais estratificações, que estão presentes todo o tempo no uso da linguagem, “mesmo que não possamos descrevê-las ao mesmo tempo, embora tendo consciência de que, ao focalizar aspectos específicos, estamos deixando de focalizar outros” (MEURER, 2011, p. 179).

Na LSF, cada texto, compreendido como artefato semiótico, instanciado em um contexto cultural, está envolto em inter-relações com práticas sociais, prescrições de papéis e estruturas sociais implementadas por regras e recursos, divisão esta que se denomina *teoria da estruturação* (GIDDENS, [1979], 1984). Esta teoria, que se ocupa do fluxo da vida diária, pode ser utilizada para explicar aspectos relevantes da ação humana com respeito ao contexto de cultura, servindo de base sociológica em interconexão com o contexto (MEURER, 2011).

A teoria da estruturação propõe-se a explicar o fluxo da vida social como estando em estruturação constante, em um processo complexo que se dá com o envolvimento simultâneo de três dimensões sociais: (a) *práticas sociais* nas quais indivíduos agem de acordo ou não com (b) *prescrições de papéis* identitários e em (c) *estruturas sociais* existentes caracterizadas por regras e recursos.

As práticas sociais são as atividades habituais que as pessoas realizam ao conduzir a vida social nos mais variados contextos. Nas práticas sociais acontece a conexão entre a ação individual e as estruturas sociais mais abstratas, em forma de regras e recursos (MEURER e MOITA LOPES, 2002), nestas práticas tornamos viva a ligação entre indivíduos e sociedade.

As prescrições de papéis sociais são as prerrogativas e as obrigações (direitos e deveres) que cada indivíduo tem ao participar das práticas sociais. Essas prerrogativas e obrigações se mesclam com as características identitárias dos indivíduos, que segundo Meurer e Moita Lopes (2002), são sempre muitas e fragmentadas, que são estabelecidas, reafirmadas/reconstruídas ou desafiadas em diferentes práticas sociais e se relacionam intimamente com as estruturações sociais em forma de regras e recursos.

Quanto às regras e recursos, podemos afirmar que estes não se assemelham a algo fixo, são noções abstratas nas quais a estrutura resulta das implementações utilizadas na produção e reprodução da ação humana (GIDDENS, 1984). Portanto, ao utilizarmos a noção de contexto de cultura, estas três dimensões estão presentes neste contexto:

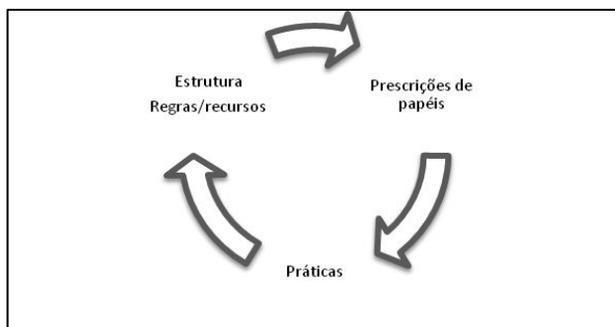


Figura 2: Três dimensões da ação humana como parte do contexto de cultura

Explicados o contexto de cultura da LSF e as três dimensões da teoria da estruturação de Giddens, presentes dentro do contexto de cultura, retomamos a questão foco deste artigo, o desenvolvimento da LA atrelada a competências tanto linguísticas quanto interculturais, para melhor utilizarmos a língua em desenvolvimento. No próximo subtópico, analisaremos um excerto em situação real de sala de aula e o seu contexto.

4.2 Análise sob a perspectiva de contextos

Para explicarmos o uso da linguagem através da perspectiva de contextos (de cultura e de situação), utilizaremos um típico diálogo que acontece comumente no contexto de cultura do ensino superior de graduação:

A: “Professora, não entendi a sua correção de meu diálogo, pois escrevi
“What! Can you say it again? Isto não está certo?”

B: “Sim, mas observe a situação, você conhece a pessoa que te passa a
informação solicitada?”

A: “Não, porque no diálogo estou numa outra cidade pedindo informação
a um estranho, mas não entendo o que ele fala!”

B: “Poderia ter usado “Sorry, can you say that again, please!”

A: “ihh!!!! Não quero nem ver minha nota, então!”

Seguindo o modelo de análise da LSF, podemos descrever o contexto de situação em termos de campo, relações e modo. Entendendo campo como o que está acontecendo no momento, podemos dizer que,

nesse contexto, um aluno ou aluna solicita informações à professora sobre a correção de um diálogo escrito por ele(a). Quanto ao termo de relações, descrevendo quem são os participantes e seus papéis, estão dialogando professora e aluno ou aluna; notamos ainda uma assimetria de poder, derivada do recurso semiótico do uso de uma frase interrogativa e não de uma frase imperativa ao solicitar a informação, mostrando também polidez em relação a professora: *“Professora, não entendi a sua correção de meu diálogo, pois escrevi ‘What! Can you say it again?’ Isto não está certo?”*

Quanto ao modo, descrito pelo canal utilizado para veicular o texto, podemos verificar que o mesmo é produzido oralmente e face a face. O modo do discurso auxilia a determinar, a partir do contexto e da experiência, como a interação ocorrerá, agimos de modo diferenciado em cada situação comunicativa a partir de determinações sociais, culturais e linguísticas (VIAN JR., 2012).

A análise feita pela professora no diálogo do(a) aluno(a) torna-se relevante para explicarmos a inter-relação entre escolhas de textualização e o contexto de situação. Porém, como todo texto “é igualmente parte de rotinas sociais inseridas em um contexto cultural mais amplo” (MEURER, 2011, p. 189), ao optarmos por escolhas mais adequadas para interação em determinadas situações, a partir da experiência como atores sociais, estamos recorrendo aos aspectos culturais presentes no uso da linguagem (VIAN JR., 2012), por esta razão não podemos utilizar uma linguagem informal ao solicitarmos uma informação a alguém estranho.

Portanto, dependendo do foco da atividade social em que os interactantes estejam engajados, o campo do discurso variará de acordo com o contínuo: do mais formal para o cotidiano. Notamos então que a linguagem se adapta em função da atividade social/cultural, podendo ser utilizada uma linguagem mais formal ou mais simples (cotidiano), dependendo da situação e do contexto cultural. No diálogo corrigido pela professora, a linguagem utilizada foi mais simples, remetendo a uma fala do cotidiano, que, no contexto cultural da situação, não seria condizente dirigirmos a um estranho com o tipo de linguagem tão informal.

Essa informalidade, presente no diálogo em análise, demonstra também que a relação entre os participantes da interação é modificada devido à provável frequência do contato entre eles. De acordo com

Egins (2004), pessoas mais próximas mantêm contatos mais íntimos e mais informais, ao passo que, com pessoas que não conhecemos ou com quem não temos contato frequente, tendemos a usar uma linguagem que marque distanciamento:

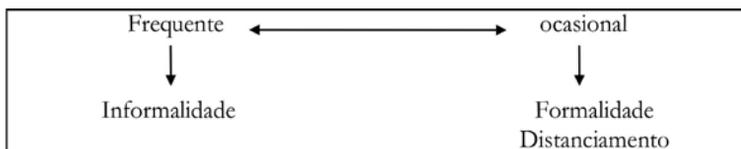


Figura 3: Relação entre graus de formalidade e de interação

As variações que ocorrem no uso da linguagem dependem das relações estabelecidas entre os participantes, a partir dos contextos (de situação e de cultura) em que interagem, podendo ser mais igual ou desigual, formal ou informal, dependendo da relação de poder entre as pessoas, da frequência de contato e do envolvimento afetivo existente entre os usuários da linguagem. Como analisado anteriormente, observamos certo distanciamento, hierarquia entre professora e aluno(a), no entanto, devido a fatores culturais e também de frequência de contato, o diálogo apresenta também características mais informais: “*Professora, não entendi a sua correção de meu diálogo.*”, ao contrário do que aconteceria em “*a senhora poderia informar-me por que o que escrevi está sublinhado?*”

Analisamos, então, duas situações no diálogo: o próprio uso da linguagem dentro do diálogo escrito pelo(a) aluno(a) e, também, o diálogo entre a professora e o(a) aluno(a). É possível verificar as escolhas da linguagem em seus contextos de situação e de cultura, mostrando mais uma vez a importância de ensinarmos aos nossos alunos as duas competências: linguística e intercultural. Dedicamos o próximo tópico para tecer algumas considerações finais.

5 Conclusão

No presente artigo, abordamos conceitos referentes aos termos cultura, competência intercultural e contexto de cultura, referentes ao desenvolvimento de uma LA. Utilizamos o termo desenvolvimento

adotado pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD). Nessa teoria, não há módulos separados, mas sim a cooperação mútua entre eles. Além disso, essa teoria reconhece que há muitas variáveis interdependentes, não apenas no sistema da língua, mas também no contexto social e nas características psicológicas do sujeito. Há a interação de uma gama de variáveis de diferentes níveis.

Ao atrelarmos os conceitos de cultura e desenvolvimento de LA, pudemos refletir que as escolhas dos elementos utilizados no uso da linguagem revelam por que, em determinadas situações, utilizamos formas de tratamento diferentes (uso mais direto ou mais distante). Percebemos, ainda, que as escolhas mais adequadas para interagirmos em determinadas situações dependem de uma rede complexa de fatores, entre os quais os culturais, uma vez que as escolhas são feitas a partir da experiência dos sujeitos como atores sociais (VYGOTSKY, 1996) e do que é recorrente na cultura (VIAN JR., 2012).

A experiência social de cada indivíduo indica qual texto será utilizado em determinada interação, qual o papel a ser desempenhado e como organizá-la. Portanto, concluímos que, ao desenvolvermos uma língua adicional, considerarmos relevante apenas a competência linguística não é suficiente, precisamos abordar também a competência intercultural. Ao desenvolvê-la, saberemos prever a linguagem que devemos utilizar em determinados contextos e com determinadas pessoas, pois contextos de situação (mais restrito) e de cultura (mais abrangente) influenciam as escolhas linguísticas para a produção das interações diárias.

Entendendo que todo sujeito está inserido em um determinado contexto de cultura e, mais especificamente, em um dado contexto situacional e institucional, torna-se claro que esse mesmo sujeito, ao expressar seus pensamentos, desejos, opiniões, crenças, posições, recorre a elementos da cultura em que está inserido (contexto cultural), e também a elementos situacionais como relações de poder, afetividade e frequência dentro dessa cultura (contexto de situação) para fazer suas escolhas. Portanto, devemos relacionar elementos linguísticos e também culturais ao desenvolvimento de uma língua adicional, retomando o que Vian Jr.

(2012, p. 13) aponta ao afirmar que “aprender uma língua estrangeira é também aprender a cultura dessa língua”.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BERGMANN, J. C. F. **Aquisição de uma Língua Estrangeira**: o livro didático como motivador. 2002. 155p. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic system approach to second language acquisition. **Bilingualism: language and cognition**. Cambridge University Press. v. 10, n.1, p. 7-21, 2007.

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas Interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: CUP, 2001.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 226-239, 2007.

CAVALLARO, D. **Critical and Cultural Theory**. Londres: The Athlone Press, 2001.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Formação de Professores de Língua Portuguesa: análise da avaliação de uma proposta de ensino de Produção Textual. **Revista Raído**, v. 7, n. 13, p. 11 - 36, jan-jun, 2013.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. Londres/Nova York: Continuum, 2004.

GIDDENS, A. **Central Problems in Sociological Theory**. Berkeley: University of California Press, 1979/ [1994].

GIDDENS, A. **The Constitution of Society**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan-jun, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: OUP, 1991.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing Experience through Meaning: a language-based approach to cognition**. London/Nova York: Continuum, 1999.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. University of Southern California: Pergamon Press, 2002.

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de Línguas estrangeiras. **Revista Intersaberes**, v. 1, n. 1, p. 78-86, jan-jun, 2006.

LARAIA, R. de B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H.I; VANDRESEN, P. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de língua estrangeira**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

MEURER, J. L. Integrando Estudos de Gêneros Textuais ao Contexto de Cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 175-196.

MEURER, J. L.; MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-173.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação,

Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

VIAN JR., O. **Língua e Cultura Inglesa**. Curitiba: IESDE, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1997.

Recebido em agosto de 2013.

Aprovado em novembro de 2013.

SOBRE AS AUTORAS

Carine Haupt é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Português/Alemão, com experiência na área da educação (ensino de língua materna e estrangeira). Atualmente atua no campo da Linguística, como professora efetiva da Universidade Federal do Tocantins, UFT, no curso de graduação, no campus de Porto Nacional, e de mestrado e doutorado, no campus de Araguaína. E-mail: carineh@mail.uft.edu.br

Miliane Moreira Cardoso Vieira é doutoranda em Línguas, Linguagens e Literatura Universidade Federal de Tocantins. Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2008). Atualmente é professora Assistente na UFT de Araguaína, desenvolvendo pesquisa sobre a Linguística Sistêmico-Funcional aplicada ao ensino de escrita de relatórios reflexivos de estágio supervisionado em língua inglesa. E-mail: milianevieira@hotmail.com