

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA CULTURA: REFLEXÕES SOBRE CULTURA BRASILEIRA E ENSINO DE PL2-E

Jane Cristina Duarte dos Santos
PUC-Rio

Resumo: O presente trabalho é um recorte do projeto de doutorado que se orienta para o estudo dos pronomes e das formas de tratamento no Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2-E), em que o foco dessa pesquisa é a explicação da aquisição desse uso e o aquisição de determinados aspectos da cultura brasileira como segunda cultura.

Introdução

Um dos aspectos mais importantes do processo comunicativo é o aprendizado de uma outra cultura, a superação de barreiras pessoais presentes no contato entre duas culturas, e o relacionamento entre aquisição de cultura e aquisição de segunda língua. Byram (1991, apud Lantolf, *idem*) afirma que o objetivo do ensino de uma nova cultura não deve replicar o processo de socialização experimentado pelos nativos da cultura, mas sim desenvolver uma compreensão intercultural.

O objetivo desse trabalho é fazer uma reflexão sobre o ensino de português como segunda língua para estrangeiros e a aquisição da cultura brasileira como segunda cultura. Como essa aquisição pode ocorrer? O que podemos fazer para melhorar o ensino do PL2-E e, consequentemente, tentarmos diminuir os estereótipos?

Aquisição de segunda língua

Quando pensamos em aquisição de segunda cultura, precisamos atentar para o fato de que ela está diretamente relacionada à aquisição de segunda língua. O modelo Sócio-Educacional de Gardner (1985) procura inter-relacionar quatro aspectos do aprendizado de uma segunda língua: ambientes social e cultural onde o aprendiz nasceu e cresceu, diferenças individuais do aprendiz, o ambiente em que está sendo aprendida a L2 e o resultado da aprendizagem. À base do modelo é que a aprendizagem de uma segunda língua, mesmo na sala de aula, não é somente uma questão de aprendizagem de novas informações, mas da aquisição de elementos simbólicos de uma diferente comunidade etnolinguística (c.f. Ellis, 2003b).

O ambiente social e cultural, em que o aprendiz cresce desde que nasceu, determina suas crenças sobre língua e cultura. Em suas pesquisas, Gardner identificou um número de variáveis que resulta na diferença individual entre os aprendizes, tal como motivação, atitude, aptidão, entre outras. Esse ambiente determina a extensão em que os aprendizes desejam se identificar com a cultura da língua que estão aprendendo (motivação integrativa) e também a extensão em que eles empregam atitudes positivas em relação à aprendizagem, por exemplo, o professor e o programa do curso de língua (Ellis, *idem*, p. 237). Ambas extensões contribuem para a motivação do aprendiz, influenciando tanto na sua natureza quanto na sua força.

Uma das previsões desse modelo é que o relacionamento entre os ambientes social e cultural e a proficiência em segunda língua e também entre a atitude dos aprendizes e a sua proficiência é indireta, visto que entre a motivação integrativa e proficiência é mais direto e, consequentemente, mais forte.

A força do modelo de Gardner é a explicação de como o ambiente onde está sendo aprendida a segunda língua está relacionado com a proficiência (um dos principais objetivos de qualquer teoria social de L2), pela intervenção de algumas variáveis (atitude, motivação, entre outras), e por tentar delinear como eles estão inter-relacionados, e como eles afetam a aprendizagem. Para o nosso trabalho, enfocamos a motivação e a atitude diante do aprendizado de uma nova língua.

A distinção entre atitude e motivação nem sempre foi muito clara. Segundo Gardner e Lambert (1972, apud Ellis,

2003b) a motivação está relacionada a todos os objetivos e orientações do aprendiz, e atitude relaciona-se à pertinência apresentada pelo mesmo ao esforçar-se para atingir seu objetivo. Os autores observam que não há razões para esperarmos uma relação entre os dois fatores, já que o tipo de motivação pode ser diferenciado a partir de atitudes desenvolvidas para diferentes tarefas no aprendizado. Entretanto a atitude está relacionada à motivação para servir como um suporte para todas as orientações do aprendiz.

Em relação ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, podemos considerar um aprendiz motivado quando ele "quer realizar uma meta particular, demonstra considerável esforço para realizar essa meta e experiência satisfação nas atividades associadas com a realização dessa meta" (Jacob, 2004, p. 34).

Segundo os estudos de Gardner, existem duas dicotomias na classificação de motivação, cada uma delas está relacionada ao desejo dos aprendizes de esforçarem-se na aprendizagem de uma segunda língua. São elas: motivação integrativa e motivação instrumental. Veremos a seguir a diferença entre elas.

A motivação integrativa ocorre quando um aprendiz é bem sucedido ao aprender uma segunda língua, admira a cultura dessa língua, e possui um desejo de se familiarizar com a sociedade em que a língua é falada (cf. Norris-Holt, 2001). Temos como exemplo muitos alunos que vêm estudar no Brasil e adquirem marcas linguísticas e culturais, como o uso de determinadas formas de tratamento, que caracterizam a proximidade da cultura brasileira (cf. Santos, 2003).

A motivação instrumental está relacionada ao aprendizado de uma segunda língua com objetivos específicos, como um emprego, a aprovação em um exame, exigência no currículo de uma universidade, leitura de materiais técnicos, traduções, entre outros. Neste caso, há pouca ou nenhuma integração social entre o aprendiz e a comunidade que fala a língua alvo (Norris-Holt, *idem*). Aqui podemos exemplificar esse tipo de motivação com muitos dos executivos que são transferidos por suas empresas internacionais para o Brasil, e precisam aprender o Português apenas para se comunicar em restaurantes, lojas, shoppings, taxis e etc.

Gardner e Lambert investigaram o efeito da atitude no ensino de línguas e, também, diferentes tipos de atitudes que consideram importantes para o ensino de uma segunda língua. Stern (2003, p. 376/377) destaca três tipos de atitudes. São elas:

- Atitude em relação à comunidade e pessoas que falam a língua alvo. Por exemplo: Eu gostaria de viajar para o Brasil, ou Os brasileiros parecem mais "relaxados" em comparação com outras culturas, ou No Brasil tudo pode ser resolvido com um "jeitinho".
- Atitude em relação ao aprendizado da língua alvo. Por exemplo: Eu gostaria de aprender português porque estudo relações internacionais e já falo espanhol.

- Atitude em relação à língua e ao aprendizado de línguas em geral. Por exemplo: Eu gosto de aprender idiomas, ou Eu não estou interessado em aprender línguas estrangeiras.

Após estudos sobre o relacionamento entre os diferentes tipos de atitudes, Gardner e Lambert definiram motivação como um construto composto de certas atitudes (cf. Brown, 1994). O ponto fulcral desse grupo específico é a atitude dos aprendizes em relação aos membros do grupo cultural da língua que eles estão aprendendo. Em suas pesquisas, eles perceberam a atitude positiva dos canadenses falantes de inglês em relação aos canadenses falantes de francês. Havia um desejo dos aprendizes de compreender o outro grupo, e assim criar uma empatia entre eles (motivação integrativa). Essa atitude é um fator da atitude dos aprendizes em relação às suas próprias culturas, aos seus graus de etnocentrismo, e ao volume do que eles preferem em suas próprias línguas sobre o volume que eles estão aprendendo como segunda língua.

Podemos depreender que os aprendizes de segunda língua possuem benefícios a partir de atitudes positivas e que as atitudes negativas podem forçar um declínio da motivação, porque o declínio do input e da interação pode resultar no fracasso da proficiência (cf. Brown, *idem*). Assim, professores de segunda língua precisam atentar para o fato de que os aprendizes podem apresentar tanto atitude positiva quanto

¹ Esse tipo de comentário é produzido a partir de um estereótipo construído, normalmente, antes de chegar ao Brasil.

atitude negativa. A atitude negativa pode ser mudada pela exposição à realidade, por exemplo, quando um aluno fica imerso na cultura da língua alvo, interagindo com os nativos. Podemos notar que o papel do professor é muito importante em sala de aula a fim de diminuir ou até mesmo extinguir os estereótipos pré-existentes que prejudicam o aprendizado da segunda língua.

• Aquisição de segunda cultura

Os estudos sobre a comunicação intercultural vêm buscando uma resposta para a dúvida de como as pessoas conseguem compreender umas às outras, quando não possuem as mesmas experiências culturais. Aspectos relevantes de uma cultura podem facilitar o aprimoramento da competência intercultural de um falante, já que somente a aprendizagem de estruturas linguísticas, não é sinônimo de sucesso para essa compreensão (cf. Santos, 2003).

Milton Bennett (1993) caracteriza dois tipos de cultura: a cultura objetiva e a cultura subjetiva. Cultura Objetiva consiste nas manifestações produzidas pela sociedade, como literatura, música, ciência, arte, língua, enquanto estrutura, entre outras; seria o produto concreto criado pela sociedade. A compreensão da cultura objetiva pode criar um conhecimento, mas não necessariamente gerar competência.

A Cultura Subjetiva refere-se a traços psicológicos que definem um grupo de pessoas; pode ser encontrada em manifestações abstratas, como valores, crenças e no uso da língua, levando a

uma competência intercultural. A cultura subjetiva, ou seja, os valores e as normas culturais, modela as diferentes formas de interação entre um falante e um ouvinte. Estes valores e normas estão presentes na competência comunicativa dos participantes, ao fazerem determinadas escolhas durante a interação social.

De uma maneira geral, cultura é o nosso estilo de vida; é o contexto em que vivemos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. Como afirma Brown (1994, p. 163) "It is the 'glue' that binds a group of people together". Essa é a nossa cultura 1 (C1), ou seja, a cultura objetiva e a cultura subjetiva juntas.

Por outro lado, segunda cultura (C2) refere-se a cultura da língua que os aprendizes estão aprendendo, e que eles podem estar diretamente em contato (imersos) ou não. Kramsch (1991, apud Lantolf, 2000) reconhece que a proficiência cultural pode ser mais difícil de ser alcançada do que a proficiência linguística. A autora observa que mesmo nos casos de experiência em intercâmbios, em que os alunos têm contato direto com a cultura da língua alvo, a evidência aponta para o fato de que o desenvolvimento de uma compreensão e de uma personalidade intercultural está em falta.

Byram (1991, apud Lantolf, idem) afirma que o objetivo do ensino de uma nova cultura não deve replicar o processo de socialização experimentado pelos nativos da cultura, mas sim desenvolver uma compreensão intercultural.

Enquanto pesquisadores em ensino e aprendizado de segundas línguas estão mais interessados, na grande maioria, na internalização da gramática dessas

línguas e com questões como os efeitos da gramática universal e obtenção de resultados, os trabalhos em ensino e aprendizado de cultura estão mais interessados na emissão de atitudes relativas ao desenvolvimento da tolerância dos aprendizes e compreensão de outras culturas, assim como do passo para o qual o estudo de outras culturas aumenta a própria consciência cultural (cf. Lantolf, idem).

Atualmente, uma das mais bem conhecidas características dos estudos modernos de aprendizado de segunda língua é a visão de que o sucesso da aquisição de uma segunda língua vem acompanhado da aquisição da cultura dessa língua como segunda cultura. O aprendiz precisa adquirir, além da estrutura gramatical, um novo conhecimento cultural e um conjunto de restrições culturais específicas do comportamento linguístico (cf. Libben e Lindner, 1996).

Primeiro de tudo, precisamos atentar para o fato de que o adulto que está adquirindo a segunda língua já possui uma competência em sua língua nativa. Esse aprendiz possui um sistema internalizado de conhecimento que tanto habilita quanto restringe o uso da língua de modo que possua características da linguagem humana em geral e, em específico, a sua língua materna. É importante observarmos que competência linguística refere-se ao conhecimento inconsciente que é a mente de um falante nativo. Neste sentido, podemos afirmar que um indivíduo possui uma língua.

Em relação à cultura, Libben e Lindner (idem) concordam com literaturas antropológicas, mas também:

We concur that many aspects of what is commonly called culture can only be understood in interpersonal terms. Nevertheless, there is a way in which collectively held beliefs, values, and opinions are internalized by individuals as constraints that allow for the generation of what is thought to be 'appropriate' behaviour. This is particularly evident when individuals are confronted with novel situations (p. 2)

Diante dessa afirmação, percebemos uma grande similaridade entre língua e cultura. Os dois casos envolvem sistemas internalizados de conhecimento, e nos dois casos a natureza dessas internalizações precisa ser abstrata e geral suficiente para ser aplicada a novas situações. Sendo assim, os aprendizes trazem competência linguística e cultural nativa de maneira abstrata e um conhecimento largamente inconsciente para o estágio inicial de aquisição de segunda língua e aquisição de segunda cultura.

Quando diferenciamos a aquisição de segunda língua da aquisição de segunda cultura, percebemos que no primeiro caso o aprendiz acredita que vai adquirir um sistema linguístico, como no nosso caso o português, e que ele já possui de certa forma um sistema dessa língua a ser aprendida. No segundo caso, o aprendiz acredita que já possui valores, crenças e opiniões que ele divide em vários graus com outros membros do seu grupo social, mas ele não consegue imaginar a segunda cultura compreendendo um sistema separado.

Outro ponto a ser destacado é que quando pensamos em processamento de uma língua, pensamos em algo que você faz, enquanto que a cultura é quem você é. Além disso, podemos distinguir

aspectos da cultura que é parte do que você é, dos aspectos do conhecimento cultural que pode ser facilmente modificado dependendo da situação em que um indivíduo se encontra; isto é, um indivíduo possui somente um sistema cultural, no entanto esse sistema cultural está sempre sofrendo mudanças. Novos elementos culturais são constantemente introduzidos e o conflito cultural é resolvido através de combinações e eliminações de elementos culturais.

Segundo Libben e Lindner (idem), aquisição de segunda cultura é uma situação onde há uma forte pressão no sistema cultural. Essa pressão e a necessidade de redução da mesma é tipicamente manifestada em estágios mais avançados da aquisição de segunda cultura. Primeiramente, o aprendiz adquire novas palavras da língua alvo e aspectos culturais mais artificiais, por exemplo, como agir em um banco, em um restaurante, em uma loja de roupas, entre outras situações. Depois desse estágio, surgem situações culturais em que as decisões são mais relevantes:

It is only after the learner lives in the culture for a while that the more central issues - involving perhaps moral decisions - become relevant. These are typically very difficult to situate and create considerable difficulty. However our continuing research into the phenomenon of SCA suggests that, from this difficulty, the individual develops perhaps for the first time a sense of how his or her culture has the property of being an integrated network. (p. 13)

Dessa forma, há uma expectativa de que os aprendizes aprendam,

exatamente como aprenderam em suas próprias culturas, a segunda cultura, ou seja, aprendam a fazer uso do sistema linguístico da língua Portuguesa (aquisição de segunda língua), em contextos específicos (aquisição de segunda cultura).

• Ação: a maneira de agir, reagir e interagir do brasileiro

A palavra ação está diretamente ou indiretamente ligada a palavra motivação; alguma coisa nos motiva para que possamos tomar determinada atitude. O que necessariamente poderia ser essa motivação? Essa motivação é a razão e a emoção.

A ação, na cultura brasileira, está relacionada à razão e à emoção, como forma de exteriorização do que sentimos. Sendo assim, temos atos linguísticos e não-linguísticos que nos caracterizam, muitas vezes transformando esses mesmos atos em estereótipos (por vezes negativos na opinião dos nossos alunos estrangeiros).

Um dos estereótipos mais conhecidos por outras culturas é a falta de pontualidade. O brasileiro quase nunca chega a um encontro no horário marcado. Segundo a autora do livro Brazil: A Guide for Businesspeople, os brasileiros são caracterizados por não-pontuais por, segundo o conceito de tempo policrônico x monocrônico, realizarem mais tarefas ao mesmo tempo, o que, como conclusão, atrasam a finalização de todas (página 23), e, também, a socialização desempenha um papel muito importante na nossa cultura, por isso tomamos tempo para conversar sobre outros assuntos, antes de,

efetivamente, discutirmos assuntos principais.

Precisamos atentar para o fato de que esses estereótipos existem, mas que não podem ser generalizados. Segundo Singer (2000), os diferentes grupos a que pertencemos muitas vezes nos ensinam diferentes formas de agir. Assim, nossa maneira de agir vai depender da prioridade que cada grupo tem em nossas vidas e do grau de identificação que temos com cada um desses grupos. Essa observação é muito importante na hora de trabalharmos a cultura brasileira em sala de aula de Português para Estrangeiros.

Considerações finais

Diante do que acabamos de apresentar, é muito importante pensarmos em possíveis maneiras de amenizarmos os estereótipos negativos criados por alunos estrangeiros. Debates sobre estereótipos e sobre a cultura brasileira são pontos importantes a serem destacados.

Normalmente, eu não gosto de estereótipos simplesmente porque é uma maneira de generalizar as pessoas, alienando as suas individualidades e originalidades. (aluna unguia - nível intermediário²)

Não gosto dos estereótipos porque cada pessoa é única e cada cultura

também. Coisas que parecem não ser muito eficiente em uma cultura podem funcionar muito bem dentro de uma outra cultura. (aluna canadense - Nível intermediário³)

Eu acho que os estereótipos dão uma idéia de como são as pessoas e o lugar, mas nós temos que realizar que eles são um exagero, uma caricatura da realidade. Então é bom e engraçado saber mas não se limitar a isso. (aluna canadense - Nível intermediário⁴)

Precisamos mostrar que temos o jeitinho sim, não só no sentido negativo, mas também positivo, que não prejudica ninguém. O diminutivo, tão usado em nosso dia a dia, aos poucos faz parte do vocabulário dos alunos estrangeiros.

Como afirma Luis Fernando Veríssimo, em seu texto "Diminutivos⁵": "O diminutivo é uma maneira ao mesmo tempo afetiva e precavida de usar a linguagem. Afetiva porque geralmente o usamos para designar o que é agradável, aquelas coisas tão afáveis que se deixam diminuir sem perder o sentido. E precavida porque também o usamos para desarmar certas palavras que, na sua forma original, são ameaçadoras demais." Sendo assim, tópicos bem trabalhados podem contribuir para a aquisição de marcas da nossa cultura como segunda cultura e diminuir preconceitos.

2, 3 e 4 ^{Trabalhos} de redações de alunos estrangeiros que falavam sobre estereótipos.

5 Veríssimo, L. F. "Diminutivos" IN: Comédias da vida privada.

Referências bibliográficas

- BENNETT, M. J. (1993). Intercultural communication: a current perspective. In: *Idem (ed.). Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth, USA: Intercultural Press, p. 1-34.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains Longman.
- ELLIS, R. (2003a). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2003b). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- JACOB, L. K. (2004). Diferenças Motivacionais e suas Implicações no Processo de Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. In: *Consolo, D. A. & Vieira - Abrahão, M. H. (orgs.) Pesquisas em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP. Pp. 31-54.
- LANTOLE, J. P. (2000). Second culture acquisition: cognitive considerations In: *Hinkel, E. (ed.) Culture in second language teaching and learning*. 2 ed. Cambridge, UK: Cambridge UP, 28-46.
- LIBBEN, G. & Lindner, O. (1996). Second Culture Acquisition and Second Language Acquisition: FauxAmis? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(1), 14 pp.
- NORRIS-HOLT, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. In: *The Internet TESL Journal*, VII (6). <http://tesl.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- OLIVEIRA, J. (2001). *Brazil: a guide for business people*. Yarmouth, USA: Intercultural Press.
- SANTOS, JANE C. D. dos. (2003). *TU ou VOCÊ?: uma questão de identidade cultural*. Dissertação inédita. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- SINGER, M. R. (2000). The role of culture and perception in communication. In: *Weaver, G. R. (ed.) Culture, communication and conflict - readings in intercultural relations*. Rev. 2nd. Ed. Boston: Pearson Publishing. Pp. 28-53.
- STERN, H. H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

"TRADUÇÃO PEDAGÓGICA" ENFOQUES LINGÜÍSTICO E INTERPRETATIVO

Irène Zohra Séréro Cervo
Universidade de Brasília

Resumo: Este trabalho tem por objetivos: 1) revisar o conceito tradicional de "tradução pedagógica como exercício de "transcodificação", operação exclusivamente lingüística, ainda praticado no ensino universitário das línguas estrangeiras; 2) confrontá-lo a um novo conceito de tradução comunicativa e interpretativa, fundado na Teoria Interpretativa da Tradução, voltado para a interação social e o sentido textual, que deve ser o verdadeiro objeto da tradução, seja ela pedagógica ou profissional; mostrar, por meio de um quadro comparativo, os usos e funções da tradução, segundo o enfoque que lhe é dado, justificando assim a necessidade de mudança na abordagem desta modalidade de uso da língua-gem.

1. Introdução

A teoria e a pedagogia da Tradução têm um papel importante a desempenhar no movimento de implementação e de fortalecimento da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Este papel pode ser determinante quando preconizam que o foco tradicionalmente voltado para a configuração lingüística do texto seja reorientado para a busca dos sentidos dos atos de fala, quando incitam o aprendiz a ultrapassar o nível de análise e de manuseio de estruturas e enunciados lingüísticos e a enfatizar o uso "pragmático" da linguagem. Sua intervenção no ensino da língua, na medida em que privilegia a observação do aspecto cognitivo dos processos de recepção e de produção intra e inter-lingüística, pode ajudar a despertar a consciência de que a estrutura da língua não fornece uma significação original e predeterminada de seus enunciados, de que a palavra, por si só, não revela seu sentido, mas que este emerge, durante a relação dialética entre interlocutores, texto e leitor, quando do ato de leitura ou de produção textual, de uma rede de correspondências que se estabelecem entre essa palavra e diversos outros segmentos ou elementos do texto, do para-texto, do contexto e da situação de enunciação.