

Espaços de identificação: um olhar discursivo sobre a cultura em livros didáticos para o ensino de língua espanhola¹

Fabiele Stockmans De Nardi (Universidade Federal de Pernambuco)

Neste trabalho propomos uma reflexão sobre a relação entre cultura e ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma discussão acerca da noção de cultura e suas implicações político-pedagógicas. Olhando discursivamente para a noção de cultura e concebendo-a como um lugar de interpretação, procuramos analisar o seu funcionamento enquanto espaço de construções identitárias. Ao analisar alguns livros didáticos produzidos para o ensino de língua espanhola para brasileiros, investigamos os efeitos do tratamento dado à cultura nesses materiais sobre o modo como se constrói a relação do sujeito com a língua que aprende. Muitos desses materiais, ao buscar o desenvolvimento da ‘competência cultural’, acabam por produzir sobre a cultura do outro um efeito de fragmentação, reduzindo o aspecto cultural a um amontoado de informações dispersas. Por esse movimento, ao mesmo tempo em que somos colocados no lugar de espectadores atônitos (BOSI, 2003), cria-se, por meio de tal simplificação, a ilusão do conhecimento sobre o outro e do domínio do seu espaço, negando à cultura seu caráter dinâmico e heterogêneo, afastando-nos do que Chauí (2006) designou de *caráter crítico da cultura*, e que entendemos como a possibilidade de que o sujeito encontre na cultura do *outro* espaços de deslocamentos, de identificação.

1 Breves palavras sobre a cultura

As reflexões que ora propomos são um recorte de uma discussão mais ampla sobre a relação entre a cultura e o ensino de línguas estrangeiras, discussão que girou em torno de duas questões: O que entendemos por cultura? Com base em que conceito de cultura temos trabalhado?

Impossível seria, em tão poucas páginas, dar uma resposta a essas questões, o que faremos é tentar reconstruir o caminho que fizemos para olhar para o

¹ Apresentamos, nesse texto, um recorte das discussões que propusemos em nossa tese de doutoramento, intitulada “**Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira”. Decidimos, em virtude do número de páginas disponíveis, suprimir as análises, apresentando apenas um resumo das questões delas resultantes.

tratamento da cultura em livros didáticos para o ensino de língua espanhola para brasileiros.

Nossa reflexão começa, portanto, justamente pela complexidade que o conceito de cultura carrega consigo, tão bem explorada Eagleton (2005), que analisa, a partir da origem da palavra, sua extensão, que abarca desde o trabalho com/sobre a natureza até os processos de dominação, de construção de uma certa *civilidade*. O autor insiste no espaço de liberdade que toda a cultura comporta, mesmo que a pensemos enquanto um conjunto de regras a serem seguidas, olhando para a cultura a partir da tensão entre *o fazer e o ser feito*, onde reside justamente seu caráter dinâmico e a possibilidade de ruptura que a cultura comporta com o já estabelecido, e que remete à relação natureza e cultura.

Também Freud se ocupou da noção de cultura a fim de olhar para o seu papel nos processos de subjetivação do sujeito. Pela leitura de Freud, podemos dizer que a cultura atravessa os processos identificatórios por que passa o sujeito, já que constitui o cerne da organização de sua relação com o outro: o sujeito mergulha na cultura assim que se insere na linguagem e, por meio dela, se constitui como tal.

Mas falar em cultura e ensino é lembrar da relação entre cultura e política. Enquanto ação *civilizatória*, a cultura forja a nossa humanidade, uma *certa* humanidade, criada a partir de uma unidade que procura harmonizar o diverso, a dispersão, e parece-nos estar muito ligada a um meio de regulação de comportamentos sociais, assim como o termo *civilidade* naquilo que ele pode ter de normativo. Desse modo, compartilhar da cultura é adquirir a possibilidade de viver em sociedade, de ser aceito por determinado grupo social, adquirindo-rejeitando comportamentos por meio dos quais se torna possível o reconhecimento como membro dessa comunidade.

Fundamental, no entanto, é não confundir cultura com tradição, negando à primeira seu caráter dinâmico. A cultura tem uma dimensão político-histórico-social que lhe garante a possibilidade de ser dinâmica e crítica, de propor rupturas, de produzir outros dizeres, o que também a afasta do conceito de civilização/civilidade e coloca em xeque os julgamentos sobre a inferioridade/superioridade de certas manifestações culturais.

Ao falar sobre a relação entre a esquerda e a cultura, foi a esse caráter dinâmico e crítico da cultura que se referiu Chauí (2006) ao defini-la como a

capacidade de decifrar as formas de produção social da memória e do esquecimento, possibilitando, portanto, que outras práticas venham a se construir, tomando a cultura enquanto possibilidade de “desvendamento das aparências, interpretação crítica das práticas sociais e políticas” (Idem, p. 9).

Longe de ser um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, a cultura deve ser vista, portanto, como um **lugar de interpretação**. Assim compreendida, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de segunda língua, um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos. Passa-se, assim, do simples registro de um imaginário sobre o outro para o questionamento de sua cristalização, o que implica afastar-se da compreensão da pluralidade cultural como um *espetáculo de variedades*, nos termos de Bosi (2003, p. 8), aceitando, em relação à cultura, o lugar de espectadores.

Situar-se nesse lugar implicaria aceitar as manifestações culturais como retratos fixos de uma diversidade que está aí para ser observada e assimilada, e não como representações, signos de uma identidade em eterna construção. Tal postura, em termos de ensino-aprendizagem, reafirma uma posição em que esse processo é tomado como um espaço de assimilação, e não de construção de conhecimentos. Em termos de segunda língua, poderemos produzir, assim, falantes de uma língua (talvez até falantes *competentes*), jamais sujeitos.

2 Sujeitos na/da cultura

Embora não seja possível, como comentamos, dar UMA resposta às questões propostas, entendemos ser possível afirmar que trabalhar com a cultura implica pensá-la enquanto espaços de criticidade, lugares de interpretação, aspecto reforçado pelo que Thompson (1995, p. 176) chama de concepção simbólica de cultura. Para o autor, é preciso olhar para a cultura como uma ciência interpretativa, que antes de predizer comportamentos ou formular leis rígidas, busca dar sentido ao que observa, tendo, *mais a ver com a interpretação de um texto literário do que com a observação de regularidades empíricas*.

Preocupado com as relações de poder e conflito que envolvem os fenômenos culturais, com os contextos sociais em que são produzidos, Thompson (1995) propõe uma concepção estrutural de cultura, que seja capaz de dar conta dessas duas dimensões: a simbólica e a social. Sendo assim, tanto atores culturais quanto analistas interpretam constantemente os fenômenos culturais, que enquanto simbólicos, reclamam sentido. Todo processo cultural passa, portanto, por processos de legitimação, que nos impedem de olhar para a cultura enquanto um espaço neutro e, portanto, de nos situarmos em relação a ela como simples espectadores.

Por fim, é necessário considerar o modo como a antropologia pensa a cultura. Tomando de empréstimo as palavras de Ruth Benedict², para quem a *cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo*, que Laraia (2006, p. 67) falou do que seria uma concepção antropológica do conceito de cultura. *Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas*, diz ele ao afirmar que a nossa herança cultural será responsável por nos ensinar a agir no mundo e, também, a depreciar aquilo que aparece como estranho aos padrões aceitos pela comunidade de que fazemos parte. O autor fala de sistemas culturais, desses comportamentos padronizados que possibilitam o nosso reconhecimento como parte de um grupo específico ao ditar determinados modos de agir a serem seguidos: valores morais, posturas corporais, formas de se relacionar com o outro e com a natureza, etc.

Entendida dessa forma, a cultura permite a identificação dos sujeitos por traços do seu comportamento, os quais podem ser reveladores de uma suposta unidade cultural, mas que não devem ofuscar a imensa variedade de comportamentos existentes dentro de uma única cultura, essencialmente heterogênea, ainda que as diferenças que a constituem possam passar despercebidas a um olhar estrangeiro. A idéia de uma unidade cultural é enfraquecida ainda mais pela compreensão da impossibilidade de que o sujeito venha a partilhar da totalidade daquilo que se pode compreender como um sistema cultural, já que nossa participação numa cultura é sempre parcial, e a interdição de nossa inserção em certos espaços culturais é determinada, muitas vezes, no interior desse mesmo sistema, que cria seus próprios funcionamentos de exclusão.

² BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

Ilusória é, portanto, a idéia de que possamos dominar a cultura e que esse suposto domínio possa nos garantir a perfeita interação com os sujeitos que a ela pertencem. E se essa observação é válida para todos o que se ocupam da cultura, interessa ainda mais aos que se ocupam do ensino-aprendizagem de uma segunda língua, campo em que, não raro, o ensino da cultura aparece como a garantia de aquisição de uma certa *competência*.

Não se quer com isso menosprezar o valor da cultura no ensino de segunda língua - o que não só aceitamos como defendemos - mas lembrar que não é pelo suposto domínio de uma cultura (domínio ilusório como o é o da língua, que pressupõe controle total do sujeito sobre o sistema, que a ele seria *servil*) que encontraremos a garantia de nos tornarmos sujeitos em uma língua. Defender essa postura é de alguma forma promover um retorno a uma concepção de que é preciso *apreender* determinada cultura, aceitando-a, como se sua irrefletida reprodução fosse parte do processo de tornar-se falante de uma língua.

3 A cultura e os livros didáticos

Ao considerar a importância do trabalho com a cultura para o ensino de língua e o lugar que ocupam nesse processo os livros didáticos (LDs)³, buscamos observar como em alguns desses materiais esse trabalho com a cultura se realizava. Como não será possível apresentar, nesse texto, as análises realizadas, decidimos apontar apenas as marcas mais recorrentes desse trabalho com o componente cultural.

Embora a maioria dos LDs traga seções dedicadas ao ensino da cultura, o que chama a atenção nesses materiais é a fragmentação característica desse trabalho, que em geral reduz o aspecto cultural a um amontoado de informações dispersas. Em **LD4**, por exemplo, há *um apartado complementario*, em que, *bajo el título de “Descubre España y América Latina”, se tratan temas variados relacionados con los contenidos temáticos o lingüísticos propios de la lección (LD4 – Guia Didáctica, p.3)*. No entanto, na concretização da proposta percebemos que a apresentação

³ Os livros didáticos aqui mencionados foram os seguintes: CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O.; LLOVET, B. **Planet@ E/LE**. Madrid: Didascalía, 2001. (**LD1**); CASTRO, F. et. al. **Nuevo ven. Libro del profesor**. Madrid: Didascalía. (Utilizamos apenas o livro do professor porque ele reproduz o livro do aluno e inclui o material adicional) (**LD2**); BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. C. M. **Hacia el español – curso de lengua y cultura hispánica**. 6 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2004. (**LD3**); BOROBIO, V. **Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros**. Madrid: Ediciones SM. (**LD4**).

fragmentada de elementos culturais e lingüísticos segue sendo vigente, além de não se incluir nessa atividade qualquer problematização sobre esses conteúdos. Informa-se o estudante a respeito de aspectos relacionados à culinária, música, literatura, etc, desses países, e considera-se que, assim, será possível *dar conta dessas culturas*, desenvolver uma competência intercultural.

Embora encontremos referências a diferentes países de língua espanhola, há apenas informações dispersas, distribuídas nas páginas finais de cada lição. Não se percebe, em nenhum momento, a preocupação em destacar efetivamente questões culturais, históricas e/ou sociais dos lugares apresentados, que ficam em segundo plano, uma vez que o encaminhamento da atividade destaca elementos vocabulares e a “compreensão” de texto. Isso fica bastante evidenciado quando analisamos as instruções de **LD4- Guia didáctica** (p. 9), em que o trabalho do professor é direcionado para a determinação do significado das palavras e para a leitura com vistas a verificar a compreensão do texto, no sentido, apenas, de observar se o aluno entende ou não o que está lendo (ou seja, reconhece as palavras).

Observou-se, portanto, que a construção da chamada *competência cultural* fica em segundo plano, dando lugar, por vezes, a exercícios bastante estruturais, como o preenchimento de lacunas. No entanto, cria-se a aparência de que essas informações soltas são capazes de dar conta da cultura dos países de língua espanhola, uma vez que não há qualquer referência ao caráter incompleto e lacunar do que é apresentado, tão pouco à possibilidade de que seja necessário ampliar a discussão sobre o tema. Tal simplificação excessiva não só reduz a cultura a fragmentos de si mesma como cria a ilusão do conhecimento sobre o outro, do domínio do seu espaço.

Esse procedimento se repete nas outras obras analisadas, como em **LD2**, em que há uma promessa de que o aluno entrará em contato com *aspectos representativos de la cultura cotidiana de España e Hispanoamérica* (p. 3). O que se apresenta, no entanto, é uma página no final de cada livro em que é apresentado esse *conhecimento sociocultural*, informação que acompanha o tema da unidade que está sendo trabalhada. Embora encontremos sugestões interessantes, como a audição de músicas, há uma insistência na pesquisa vocabular muito mais do que em questões sobre a história dos ritmos mencionados e/ou daqueles que o criaram, reforçando o efeito de fragmentação de que viemos falando.

Um deslocamento em relação a esse tratamento da cultura pode ser visto em **LD3**, em que vislumbramos um esforço de suavizar a separação que em geral se promove entre o contato com a língua e aquele com a cultura, passo significativo quando pensamos em abandonar as dicotomias e fragmentações. Nessa obra, menções a elementos culturais permeiam as diferentes atividades propostas, e, assim, produz-se um interessante movimento de integração entre os elementos culturais e lingüísticos.

Chama a atenção, em **LD3**, no contraste com as outras obras analisadas, a preocupação presente nesse material em explicitar o referencial teórico utilizado para sua elaboração, deixando ver as marcas de sua construção. Embora isso não represente necessariamente um tratamento inovador da questão da cultura, entendemos como um movimento significativo que, ainda que não nos leve a vencer a fragmentação característica desse trabalho, começa a abrir brechas para que se rompa o efeito de completude e suficiência do livro didático e, assim, para se construa caminhos para a superação da dicotomia entre língua e cultura, construindo uma visão estática de ambas, como se fosse possível apreendê-las em sua totalidade.

4 Considerações finais

Longe da fragmentação ou da cultura do espetáculo de que nos falou Bosi, que nos colocam como espectadores das manifestações culturais, entendemos que o trabalho com a cultura deva nos orientar para a consideração de seu caráter crítico e dinâmico, cultura vista, portanto, como movimento dos sujeitos em sua relação com língua e história. Por isso não basta, ao trabalhar com a cultura, “apresentar” informações a serem apreendidas e repetidas, criando a ilusão de que dominamos a cultura do outro, mas buscar compreender os processos discursivos que dão sustentação a essas manifestações sócio-culturais: analisar, portanto, não apenas as manifestações culturais como “telas” a serem descritas, mas os discursos que sobre elas (e a partir delas) se produzem.

Ao pensar a cultura como um lugar de interpretação, encontramos a possibilidade de questionar também o modo como se produzem os estereótipos, fruto talvez da ideia de que cultura é aquilo que se cristaliza. No espaço do

estereótipo, olha-se para o outro como um conjunto de traços reconhecíveis que permitem ao sujeito dominá-lo e, se o desejar, ocupar o seu lugar, negando-se a complexidade e a heterogeneidade características dos sistemas culturais.

Quando criticamos o modo superficial com que são inseridos os elementos culturais em alguns livros didáticos para o ensino de espanhol para brasileiros (LDs) é a isso que nos referimos, a uma simplificação que nos parece redutora e perigosa, à medida que cria no sujeito-aprendiz uma ilusão de saber sobre o outro. Será que uma página isolada no final de uma lição dedicada a estudos gramaticais é suficiente para que se trabalhe a cultura dos países de língua espanhola? Que concepção de cultura está subjacente a uma proposta baseada em exercício de verdadeiro ou falso e à identificação dos países latinoamericanos e suas capitais? O que estamos dizendo sobre o outro quando, num livro colorido e cheio de imagens, dedicamos a ele umas poucas páginas no final desse trabalho? Certamente há, no apagamento da complexidade, a ilusão do domínio, que leva, no entanto, a um significativo enfraquecimento do elemento cultural no trabalho com o ensino-aprendizagem de língua, já que ao invés de promover a possibilidade do sujeito-aprendiz se desacomodar, sair do seu lugar para aprender a olhar com o outro, o que se faz é criar a ilusão de que esse lugar do outro pode ser por ele “dominado”.

Esse apagamento se produz pela repetibilidade do discurso, repetição do mesmo que o vai fixando como uma verdade aceita e inquestionável, capaz de produzir para esse sujeito os limites do seu lugar, os espaços de identificação. Torna-se, aparentemente, cada vez mais fácil reproduzir essas verdades estereotipadas que não carecem de comprovação e repeti-las apresenta-se como um cômodo movimento de reconhecimento do outro pelo sujeito, que assume a confortável posição do conhecedor, daquele que é capaz de conhecer-se e conhecer o outro, de definir-se pelo que não é em relação ao outro, de proteger-se na pureza do seu lugar.

Aceitar o estereótipo⁴ sem questioná-lo é ocupar um cômodo lugar na platéia, assumindo o posto de um espectador que se encanta com as máscaras, as assume como a sua verdade e, aliviado por não estar no lugar do outro, pode falar dele e por

⁴ Para desenvolver o trabalho com a noção de estereótipo, recorreremos, entre outros trabalhos, aos seguintes trabalhos: BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG. e LEANDRO FERREIRA. M. C. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro. In. ORLANDI, E. P. (org.) *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 69-79.

ele ainda que nunca tenha ouvido a sua voz. Esse é o efeito que, entendemos, a relação entre cultura e ensino de língua deva evitar.

Referências bibliográficas

BOSI, A. Plural mas não caótico. Em: _____. *Cultura brasileira*. Temas e situações. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 7-16.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural. O direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

FREUD, S. O estranho. Em: _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Edição Standard Brasileira, 1976, p. 271-318.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 19 ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2006.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. 6 ed. São Paulo: Vozes, 1995.