

IMPLÍCITOS CULTURAIS E INTERCULTURALISMO

Regina Célia Pagliuchi da SILVEIRA¹

Professora Titular do Departamento de Português da PUC-SP
Líder de Pesquisa do NUPPLE-IP-PUC-SP

Resumo

Este artigo tem por tema os implícitos culturais contidos no uso do léxico e de regras gramaticas para situar o enfoque interculturalista, adotado pelo NUPLE, no ensino de PLE (português como língua estrangeira). Tem-se por objetivos: relacionar língua e cultura; no ensino do português brasileiro; rever questões teóricas fundamentais e abordar o interculturalismo no ensino de PLE. Tem-se por ponto de partida que ensinar uma nova língua é ensinar uma nova cultura para o aluno, sem aculturá-lo, mas levá-lo a tomar consciência da cultura que guia o uso da sua língua nativa. Para tanto, faz-se necessário atender às dificuldades de cada aluno e levá-los a compreender como respeitar as diferenças, a fim de evitar conflitos culturais.

Palavras-chave: Língua e Cultura. Implícitos Culturais. Enfoque Interculturalista.

Este trabalho trata da relação existente entre língua e cultura no uso efetivo da língua, com o objetivo de situar, no ensino de Português para estrangeiros, o enfoque interculturalista. Este enfoque foi possível, pois a partir da segunda metade do século XX, com o paradigma da Pragmática, orientando os estudos linguísticos, a língua passa a ser investigada no seu uso efetivo seja por falantes nativos seja por estrangeiros. As contribuições recebidas propiciaram mudanças teóricas e metodológicas, para o ensino de línguas para estrangeiros.

As mudanças teóricas substituíram o privilégio atribuído à descrição do sistema linguístico fora do uso, assim como das regras de cada componente da gramática da competência linguística de um falante ideal e abstrato, pelo tratamento da língua em uso, para a elaboração dos conteúdos a serem ensinados. As mudanças metodológicas substituíram o ensino geral da língua, voltado para um aprendiz ideal, para o qual a programação era realizada antes dele ser conhecido, para um aprendiz real que tem necessidades específicas para aprender uma língua alvo, escolhida por ele. Essa escolha está relacionada às causas que o levaram a aprender uma outra língua e às suas próprias dificuldades de aprendizado. Dessa forma, os conteúdos são preparados durante o processo de ensino/aprendizagem para atender às reais necessidades do aprendiz.

¹ Endereço eletrônico: borges@uol.com.br

Este artigo se justifica, pois, embora os professores de PLE saibam que há o enfoque interculturalista para o ensino de PLE, temos tido contato com as dificuldades que esses professores apresentam para entender a inter-relação de língua e cultura e suas variedades e variações que contêm implícitos culturais grupais e extragrupais.

Assim, tem-se por objetivo geral contribuir com a discussão teórica e metodológica que subjaz ao enfoque interculturalista. São objetivos específicos: 1. Rever aspectos teóricos fundamentais; 2. Exemplificar implícitos culturais e expressões linguísticas que causam conflitos entre grupos sociais nativos e estrangeiros.

Os paradigmas linguísticos: um breve percurso

Um paradigma científico é definido como um conjunto de problemas a serem resolvidos e um conjunto de problemas já resolvidos. Estes propiciam modelos teóricos e metodológicos, aceitos, para orientar a produção da pesquisa científica, em um determinado momento histórico. Como se sabe, no seu percurso histórico, a Linguística é caracterizada por três paradigmas: o estruturalismo, o gerativismo e o pragmatismo

Durante o estruturalismo, a preocupação dos estudiosos esteve voltada para o sistema da língua e a tarefa do linguista foi a descrição do sistema da língua. Segundo Saussure (1967), o objeto do linguista é a *langue* (sistema da língua), devido a sua constância, e não a *parole* (o uso efetivo), por ser variável. Durante todo o estruturalismo, essa orientação foi seguida e os linguistas realizaram descrições do sistema, sem considerar o seu uso pelos falantes. Dessa forma, entenderam o sistema da língua por seus níveis: o fonológico, o morfológico e o sintático. O nível fonológico é descrito, a partir de seus fonemas (unidades distintivas de signos linguísticos) vocálicos e consonantais e de suas regras gramaticais combinatórias para a produção das sílabas. O nível morfológico é descrito, a partir dos morfemas (unidades significativas do léxico ou lexemas e da gramática ou gramemas) e de suas regras gramaticais combinatórias para a formação das palavras de uma língua em suas classes gramaticais. O nível sintático é descrito, a partir dos sintagmas nominais e verbais e de suas regras combinatórias em frases e períodos. Logo, a descrição está limitada à dimensão da frase. O texto é visto como uma sequência indefinida de frases e o discurso não é considerado. A gramática estruturalista, definida como regras do sistema da língua, é também designada gramática formal ou sistêmica.

Durante o gerativismo, a preocupação dos estudiosos esteve voltada para a gramática da competência linguística (conhecimentos interiorizados, por um falante ideal e abstrato, da gramática de sua língua), pois a língua em uso (*performance*) não é considerada em suas variedades/variações. A tarefa do linguista é explicar a linguagem humana (por que ninguém nunca diz o que já disse ou ouviu antes e, mesmo assim, todos se entendem); para tanto, os estudiosos objetivam descrever as regras de cada componente (conhecimento de regras) dessa gramática da competência: o da base ou sintático, o semântico e o fonológico. Para explicar a linguagem humana, os gerativistas têm por pressuposto que esta é inata e que ela se define por um componente da base que é o gerador de todas as frases, sendo ele proposto pela regra frasal: SN (sintagma nominal) + SV (sintagma verbal). A frase da base gera todas as frases produzidas, pois ela é transformada por um outro conjunto de regras do componente semântico transformacional e superficializada por um outro conjunto de regras do componente fonológico.

Segundo os gerativo-transformacionalistas, todas as frases bem formadas gramaticalmente seriam compreendidas e poderiam ser sequenciadas. Sendo assim, a *performance* (*o uso*) não é focalizada e apenas a competência (saber interiorizado por um falante ideal, pois ele conheceria todas as regras da gramática de sua língua) é objeto de investigação.

Tanto o estruturalismo quanto o gerativismo postularam a unidisciplinaridade para os estudos linguísticos (a língua pela própria língua) e, portanto, os resultados apresentados de suas investigações ficaram na dimensão da frase. Durante esses dois paradigmas, o uso não é objeto de atenção dos estudiosos por ser caracterizado por variedades/variações linguísticas ou por normas (frequências) nacionais, dialetais, grupais e individuais o que exigiriam inter ou multidisciplinaridade para a investigação linguística. Logo, o uso efetivo da língua pelos falantes não foi objeto de estudo.

Em síntese, para o estruturalismo, a fala era vista como o ato de codificar/decodificar mensagens, pelo recurso a um sistema linguístico, conhecido por todos os nativos dos diferentes países onde essa língua era falada. Já para os gerativo-transformacionalistas, a fala é vista como a aplicação ordenada de um conjunto de regras conhecidas por um falante ideal, que compõem, a gramática da sua competência linguística. Em outros termos, esse falante, em desempenho, aplicaria regras do componente sintático, do semântico e do fonológico, para produzir a superficialização de frases gramaticalmente bem formadas.

Em ambos os paradigmas, por tratarem da língua fora do uso, a descrição está delimitada à dimensão da frase. Por essa razão, o texto é visto como uma sequência indefinida de frases.

Tratar da descrição da língua de forma abstrata, por ser focalizada fora do uso, propiciou muitas insatisfações, pois o homem não fala/ouve por frases isoladas, mas por textos produzidos em condições discursivas específicas. Assim, progressivamente, verificou-se que não basta ensinar um vocabulário e regras gramaticais, pois os aprendizes não conseguem interagir de forma simbólica textual-discursiva com seus interlocutores.

Por essa razão, ocorre o terceiro paradigma, a Pragmática. Com este paradigma, a atenção dos linguistas volta-se para a língua em uso. Tratar do uso de uma língua requer vários prismas, tais como o textual, o discursivo, o sistêmico, o cognitivo, o social, o cultural. Essa diversidade de prismas exigiu inter, multi e transdisciplinaridade para as investigações linguísticas.

Com as contribuições dadas, inicialmente pela Psicolinguística e pela Sociolinguística, passou-se a entender que uma língua só pode ser estudada a partir de seu uso pelos falantes e este necessita ser explicado pelas cognições e pela sociedade. Assim, foi possível de se propor que as variabilidades, existentes no uso efetivo da língua, decorrem de diversidades sociais que envolvem aspectos culturais e ideológicos que guiam a conduta dos membros de grupos sociais diferentes, dependendo de como eles focalizam e representam, como formas de conhecimento, o que acontece no mundo.

Para tanto, a unidisciplinariedade anterior, que tratava a língua pelo sistema dessa língua ou pela gramática da competência, foi substituída, progressivamente, pela inter, multi e transdisciplinaridade. Assim, foi possível de se dar conta das múltiplas naturezas da linguagem humana, entre elas a social, a discursiva, a cognitiva, a histórica, a interacional simbólica, a cultural e a ideológica.

Os resultados obtidos dessas investigações propiciaram que os estudiosos pudessem inter-relacionar língua, cultura e ideologia em diferentes contextos que participam da produção textual-discursiva.

Dessa forma, foi possível de se propor o enfoque interculturalista para o ensino de língua para estrangeiros.

O ensino de PLE e o enfoque interculturalista

No que se refere ao ensino de PLE, conforme o enfoque tradicional com visão estruturalista, os professores eram orientados a ensinar, por memorização, o léxico e as regras gramaticais no nível da frase, tendo por base o manual didático.

Segundo o enfoque tradicional com visão gerativista, devido à noção de inatismo linguístico, o aluno adquiria outra língua por exposição ao uso dos falantes nativos, tal como acontece com a criança ao aprender sua língua materna. Assim, descarta-se o ensino formal. Devido a essa crença, ainda é muito comum encontrarmos cartazes e anúncios publicitários, com os dizeres: “venha aprender inglês (ou outras línguas) nos EUA (ou outros países)”. “Aprenda a língua x, com o falante nativo y”

Todavia, as reais dificuldades daquele que aprende outra língua não foram atendidas. Com o desenvolvimento da Linguística Aplicada, a partir da década de 60 do século passado, passou-se a dar atenção às reais dificuldades dos aprendizes de língua estrangeira e, com isso, ocorre uma mudança: não se elaboram programas para um aluno ideal e sim, após uma análise das reais dificuldades de um aluno real, cujos resultados propiciam diagnósticos do professor a respeito do que é preciso tratar em sala de aula.

Segundo Almeida Filho (1997), embora recentes, muitas pesquisas foram realizadas e elas contribuíram para a melhoria do ensino de PLE. Assim, ocorre o enfoque interculturalista e a orientação para o ensino formal de PLE, para o qual se propõe a formação específica do professor de língua para estrangeiros que é diferente daquela do professor de língua para falantes nativos.

Segundo o NUPPLE-IP PUC/SP (Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira, do Instituto de Pesquisas Linguísticas “*Sedes Sapientiae*” para Estudos do Português da PUC/SP), o enfoque interculturalista tem por pressuposto que o uso de uma língua decorre de identidades culturais nacionais, regionais e grupais, vistas como uma unidade imaginária, que caracteriza os diferentes grupos sociais de um país, pelas suas formas de representar mentalmente e em língua as ocorrências do mundo, transformando-as em fatos (os fatos não têm valor de verdade para a representação do mundo, mas são verossímeis); portanto, formas de conhecimentos que são crenças.

Logo, ensinar língua para estrangeiro exige que ela esteja situada no texto e no discurso, onde língua e cultura se inter-relacionam. Dessa forma, aprender outra língua é aprender outra cultura. Esta apresenta variedades/variação, no âmbito nacional, regional e grupal.

Para o NUPPLE, fundado e coordenado por mim, Regina Célia Pagliuchi da Silveira, o enfoque interculturalista não objetiva levar o aprendiz a abandonar a cultura implícita no uso de expressões linguísticas de sua língua nativa, de forma a aculturá-lo. Trata-se de dar ao aprendiz a consciência da sua própria cultura, ao aprender uma outra que, para ele, é nova. Por isso, esse enfoque é designado intercultural, pois ao mesmo tempo em que o aprendiz adquire o novo (língua alvo), o velho (língua materna) é respeitado e o mesmo ocorre com o seu professor. Este precisa recorrer, entre outros, a conhecimentos etnográficos, históricos e geográficos, para explicar ao aprendiz as razões de funções não sistêmicas que ocorrem no uso efetivo da língua. Logo, para Silveira, ensinar língua para estrangeiros exige uma formação especializada do professor, pois além de ser um especialista na língua que ensina (e não apenas um falante nativo), precisa estar preparado para respeitar e conhecer as novas culturas variadas de seus alunos, evitando, assim, os constantes conflitos culturais entre professores e alunos, na sala de aula, e entre falantes nativos e estrangeiros, na interação comunicativa.

Também para Gomes de Matos (1995), a formação do professor de PLE deve ser especializada no sentido de ser sólida, para que o professor seja mais que um docente, ou seja, um interculturalista, isto é, um professor que tenha consciência e respeito pelas diferentes etnias e culturas dos diferentes alunos, em sala de aula, para que na interação entre eles, o aprendizado ocorra dentro da aceitação e do respeito ao outro.

Revisão de aspectos teóricos fundamentais

Com o paradigma da Pragmática e a ocorrência da multi e transdisciplinaridade, o enfoque interculturalista é entendido pelo NUPPLE-IP PUC/SP como um enfoque importante para o ensino de PLE, fundamentado em diferentes disciplinas que estão ancoradas na inter-relação das categorias analíticas Sociedade, Cognição e Discurso, de forma a considerar fundamentos da vertente sócio-cognitiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da gramática sistêmico-funcional, além de métodos e práticas de ensino em sala de aula. Todavia, devido à temática deste artigo, somente serão tratados, aqui, os fundamentos teóricos sociocognitivos.

Conforme a vertente sócio-cognitiva, é necessário postular três categorias para uma análise crítica do discurso: Sociedade, Cognição e Discurso. Van Dijk é o maior representante desta vertente.

Segundo o autor (1997), há uma inter-relação entre essas categorias analíticas, de tal forma que uma se define pela outra, pois todas as definições necessárias para uma análise crítica do discurso decorrem das cognições tanto as individuais, memória autobiográfica, quanto as sociais, memória social.

Dessa forma, segundo a vertente sócio-cognitiva, tem-se por pressuposto que a interação comunicativa pelo discurso decorre das formas individuais e sociais de representação mental do que acontece no mundo, ou seja, formas de conhecimento construídas nos e pelos discursos públicos institucionalizados e por eventos discursivos particulares. Logo, toda a produção/compreensão discursiva perpassa pela cognição, para a construção dos sentidos globais, a coerência. Para tanto, tem-se por ponto de partida o texto verbal é visto como um produto coeso, enunciado em língua com o recurso do lexical e da gramática, para a construção temática e sua progressão semântica. Assim, entende-se que:

A Sociedade é definida por grupos sociais, sendo que cada qual é uma reunião de pessoas que têm objetivos, interesses e propósitos em comum. Dessa forma, a estrutura social é formada por um conjunto de papéis sociais selecionados, para serem representados, dependendo dos interesses do grupo. Por exemplo, há grupos sociais ancorados no trabalho que selecionam os papéis sociais para serem representados na interação, entre outros, do professor-aluno, do padre-fiel, do empresário-funcionário, do industrial-empregado. Mas, há grupos sociais ancorados na exploração do outro, apresentando-se pela marginalidade das leis que regem a sociedade atual, de forma a selecionar, por exemplo, os papéis de traficante-drogado, prostituta-cliente, assaltante-receptador. Dessa forma, “trabalho” e “exploração” estão sendo representados a partir de um determinado ponto de vista, relativo às avaliações atribuídas pelo grupo social, pois para o traficante, suas ações são representadas como “trabalho” e com avaliação positiva, ao passo que, para o outro grupo, isso é representado como “crime” e com valor negativo. Logo, as práticas sociais variam, dependendo dos valores (positivo e negativo) que envolvem a sua estrutura social onde os papéis sociais a serem representados são selecionados pelos objetivos, interesses e propósitos do grupo social (respectivamente: onde queremos chegar, o que é bom ou mau para nós e que atitudes vamos tomar). Estes guiam o ponto de vista para focalizar o mundo e, a partir daí representá-lo, mentalmente, como crenças (conhecimentos avaliativos).

Desde que os grupos sociais diferem entre si por terem pontos de vista diferentes, tais grupos estão em constante conflito, pois suas condutas sociais decorrem de suas próprias crenças, em um determinado momento histórico.

A Cognição compreende as formas de conhecimento do grupo social, que em seu conjunto formam o marco das cognições sociais, que são construídas mentalmente, a partir do ponto de vista selecionado pelo grupo, para focalizar o que acontece no mundo. Esse ponto de vista, ao ser projetado, insere ao mesmo tempo um conjunto de valores que passam a compor a representação cognitiva, como forma de conhecimento avaliativo. Sendo assim, é a partir do que é focalizado pelo ponto de vista que se maximizam/ minimizam e até se cancelam/ inserem certas propriedades do que é focalizado, de forma a construir conhecimentos que são crenças sociais (valores culturais e ideológicos). Estas guiam a construção de formas de conhecimento individuais, decorrentes de experiências pessoais. Dessa forma, todas as formas de conhecimento são crenças por serem construídas com valores culturais e ideológicos, decorrentes do ponto de vista projetado. Logo, os grupos sociais diferenciam-se entre si, por terem crenças diferentes de forma a propiciar um conflito grupal. Todavia, os discursos institucionalizados, que têm acesso ao grande público, constroem crenças extra-grupais, de forma a minimizar as diferenças grupais. Em outros termos, constrói-se uma unidade na diversidade, ou seja, uma unidade imaginária, também designada memória social, que é capaz de identificar uma nação, em seu contexto histórico.

Desde que as formas de conhecimento são construções mentais, elas são produzidas e armazenadas na memória das pessoas. Kintsch e van Dijk (1983) tratam das estratégias de compreensão discursiva, a partir do modelo de memória por armazéns que diferencia a memória de curto, médio e de longo prazo.

A memória de curto prazo é sensorial e dá entrada para a informação que será processada pela memória de trabalho, situada entre a memória de curto prazo e de médio prazo. A memória de trabalho transforma as expressões linguísticas em sentidos secundários e globais, de forma recursiva. Para tanto, recorre a conhecimentos armazenados na memória de longo prazo, ativando-os para a memória de trabalho, para fazer as inferências e explicitar implícitos, contidos nas expressões linguísticas.

A memória de longo prazo comporta dois armazéns: o social e o individual. O armazém social, também designado memória semântica, arquiva as representações construídas socialmente em sistemas de conhecimentos distintos. Há pelo menos três sistemas gerais de

conhecimento: o enciclopédico, conhecimentos de mundo, perpassados pela cultura e pela ideologia; o simbólico, conhecimentos de códigos semióticos, tais como os visuais, os de cores e os de línguas; e o interacional, conhecimento de esquemas interacionais comunicativos, tais como atos de fala, gêneros textuais-discursivos e quadros enunciativos. Esses sistemas de conhecimento organizam as representações mentais tanto do armazém social quanto do individual.

A memória de longo prazo social armazena as formas de conhecimento construídas socialmente, por experiências coletivas e por discursos públicos e institucionais, tais como os da Família, da Igreja, do Estado, da Empresa. Tais discursos são perpassados pela ideologia dos grupos de poder, construindo valores que compõem as crenças, cujos interesses são do próprio poder, de forma a impor a dominação das mentes das pessoas, para a discriminação, por exemplo, de raças, sexo, nações. Esses discursos, também, são perpassados pela cultura seja grupal seja extra-grupal.

Segundo Silveira (2009), a cultura compreende um conjunto de crenças que guiam comportamentos, cujos valores são definidos pelo vivido e experienciado pelas pessoas em sociedade, como, por exemplo, formas de se alimentar, dormir, vestir, festejar datas. Sendo assim, tanto as ideologias como as culturas são conjunto de valores que guiam o comportamento das pessoas e seus hábitos sociais. Ambas compõem as crenças: as ideologias, transmitidas e impostas pelo poder, para a discriminação social, porque o poder tem acesso ao público com facilidade; e as culturas, transmitidas de pai para filho, na vida cotidiana, sem objetivar discriminação. As ideologias nascem nas culturas, para satisfazerem interesses do poder; as culturas têm raízes históricas e dinamicamente se modificam, assim como as ideologias, a cada problema novo a ser resolvido, no cotidiano da vida das pessoas.

A memória de longo prazo individual armazena as formas de conhecimento construídas por experiências individuais, sendo, portanto, autobiográfica. Os conhecimentos sociais guiam os individuais, mas estes, progressivamente, modificam os sociais, devido às alterações sofridas ao se resolver problemas novos.

Segundo Kintsch e van Dijk (1983), é a ativação dos conhecimentos sociais e dos individuais, para produzir as explicitações de implícitos, que explica as razões de nenhum texto ter a mesma leitura nem para o mesmo leitor, em momentos diferentes, nem para leitores diferentes, ainda que haja certo consenso de leitura entre eles.

A memória de médio prazo armazena, durante certo período de tempo, os sentidos produzidos durante o processamento da informação, modificando-os até construir os sentidos mais globais que serão armazenados na memória de longo prazo, como formas de conhecimento social ou individual.

O Discurso é definido como uma das práticas sociais, apresentando-se como uma prática discursiva que varia dependendo dos participantes, suas ações e suas funções, ou seja, diferentes práticas discursivas. A produção do texto decorre das práticas de linguagem que são selecionadas dependendo das práticas discursivas e das sociais, pelos grupos sociais, cujos textos produtos estão em uso. Van Dijk (1997), ao inserir a categoria Cognição na inter-relação das categorias Sociedade e Discurso, afirma que todas as formas de conhecimento são construídas no e pelo discurso.

Há discursos públicos e eventos discursivos particulares. Os discursos públicos são definidos como prática social e diferenciam-se entre si por um contexto discursivo mental: os participantes, suas funções e suas ações. Segundo van Dijk, há três categorias para analisar de forma crítica os discursos públicos: Poder, Controle e Acesso.

Cada uma dessas categorias está relacionada extratextualmente a contextos. Estes se diferenciam dos textos, cuja construção coesiva intratextual é designada “cotexto”. O “contexto” compreende o entorno, fora da sequência dos elementos presentes no produto textual. Cada uma das categorias Sociedade, Cognição e Discurso agrupam seus próprios contextos, que são selecionados pelo produtor do texto para combiná-los no produto-texto, conforme suas intenções e guias culturais e ideológicos.

As expressões linguísticas e os implícitos culturais

Com o paradigma da Pragmática, houve uma mudança em relação à crença do significado unitário do signo; segundo ela, a aplicação de regras gramaticais propiciava a atualização de um único significado. Por exemplo, a seleção paradigmática da palavra “manga”, dependendo do sintagma, precisava o significado: “a manga está madura”, “a manga da camisa está rasgada”, “caiu mangas de água, ontem”.

Pottier (1974), na fase intermediária entre estruturalismo e pós-estruturalismo, propõe a noção de lexia, como uma unidade memorizada pelos falantes e ao descrever a sua área semântica insere o virtuem a categoria e ao semema, sendo ambos semas da lexia. O

virtuema compreende semas individuais construídos no vivido e experienciado pelo falante. Assim, por exemplo, a designação “cachorro”, contém no seu categorema, o sema <<animal doméstico>>; no semema, << animal de quatro patas, rabo, orelha, que late...>>. No virtuema, há variação: para uns, << animal amigo, afeto, carinho...>>, para outros, << animal protetor, vigia...>>, para outros ainda, <<animal violento, que avança e morde...>>. Logo, apenas o significado linguístico por si só não dá conta da produção de sentidos.

Mais tarde, Martin (1983) verifica que os significados dos vocábulos são fluidos e vagos e a precisão decorre de conhecimentos sociais, compartilhados entre os locutores. Assim, por exemplo: João tem muito ciúme de sua mulher e quando ela sai de casa sem ele, João enlouquece e tem uma forte dor de cabeça. Quando uma das pessoas, que conhece João, diz: “João está com uma forte dor de cabeça” = << a mulher de João saiu de casa>>. Logo, o que se diz não é o que se compreende sócio-cognitivamente, na interação, devido à inferência de conhecimentos já armazenados na memória de longo prazo.

Ducrot (1984), ao tratar da argumentação no uso da língua, diferencia posto, pressuposto e subentendido. Este último está implícito no dito, de forma a diferenciar o que se disse do que se quis dizer com aquilo. Assim, por exemplo: um homem, na banca de jornal, olhando para o Estado de S. Paulo, diz: “Você tem o Estadão?” = << venda-me o Estadão>>. Ou ainda: em uma sala fechada, uma pessoa diz para a que está próxima à janela: “está muito calor aqui” = <<abra a janela>>. Segundo o autor, o dito está no posto, explicitado; o que se quis dizer com isso, está no não dito, implícito, e o alocutário precisa contextualizar e fazer inferências para explicitá-lo. Assim, Ducrot diferencia uma semântica linguística (conteúdo dos signos da língua) de uma semântica argumentativa (a explicitação de implícitos, para a argumentação comunicativa).

Com a multi e transdisciplinaridade do paradigma da Pragmática, essas contribuições iniciais são desenvolvidas por pesquisas que buscaram resultados já obtidos por outras disciplinas, entre elas, a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Social, a Sociologia, a História, a Etnologia, a Retórica. Dessa forma, outras contribuições foram dadas aos estudos linguísticos que buscam dar conta da produção de sentidos no uso efetivo da língua por seus falantes nativos.

Dessa forma, entendeu-se que as regras gramaticais e o léxico de uma língua são selecionados e combinados conforme valores culturais e ideológicos implícitos ao dito. Logo, ensinar uma língua para estrangeiros é ensinar uma nova cultura, para com ela compreender além do dito, o não dito, no uso efetivo de uma língua. As representações mentais, como formas

de conhecimento valorativos, precisam ser ensinadas, pois elas guiam, no uso efetivo da língua, a produção e a compreensão na interação comunicativa.

A título de exemplificação

Neste item, são apresentados alguns exemplos de conflito cultural e ideológico existente entre grupos sociais nativos do português brasileiro e grupos sociais nativo e estrangeiro, no uso do português brasileiro.

Conflito cultural entre membros de grupos sociais diferentes, nativos do português brasileiro

O texto selecionado, para exemplificação, é de Luis Fernando Veríssimo e representa em língua, por variedades/variações linguísticas diferentes, o conflito de cognições sociais entre dois grupos sociais brasileiros, representativos um da elite urbana e outro do mineiro interiorano, com níveis de escolaridade distintos.

“ Desgustação de vinho em Minas Gerais

- Hummm...
- Hummm...
- Hummm...
- Eca!!!
- Eca?! Quem falou Eca?
- Fui eu, sô! O sinhô num acha que esse vinho tá cum gostim estranho?
- Que é isso?! Ele lembra frutas secas adamascadas, com leve toque de trufas brancas, revelando um retrogosto persistente, mas sutil que enevoa as papilas de lembranças tropicais atávicas.
- Credo sô! E o sinhô cheirou tudo isso aí?
- Claro! Sou um enólogo laureado. E o senhor?
- Cebesta, eu não! Sou isso não, sinhô!! Mas que isso aí tá me cheirando iguarzinho a minha eguinha Gertrudes depois da chuva, lá isso tá!

- Ai, que heresia! Valei-me São Mouton Rothschild!
- O sinhô me desculpe, mas eu vi o sinhô sacudindo o copo e enfiando o narigão lá dentro. O sinhô tá gripado, é?
- Não, meu amigo, são técnicas internacionais de degustação entende? Caso queira, posso ser seu mestre na arte enológica. O senhor aprenderá a segurar uma garrafa, sacar a rolha, escolher a taça, deitar o vinho e, então...
- E intão moiá o biscoito, né? Tô fora seu frutinha adamascada!
- O querido não entendeu. O que quero é introduzi-lo no...
- Mais num vai introduzi mais é nunca! Desafasta, coisa ruim!
- Calma! O senhor precisa conhecer nosso grupo. Hoje, vamos apreciar uns franceses jovens...
- Credo! Num tem vergonha?
- O senhor poderia começar com um Beaujolais!
- Num beijo lé, nem beijo lá! Eu sô é home, safardana!
- Então que tal um mais encorpado?
- Oia lá, ocê tá brincando cum fogo.
- Ou, então um suave fresco!
- Seu moço, tome tento, que a minha mão já tá coçando de vontade de meter um tapa na sua cara desavergonhada!
- Já sei, iniciaremos com um brut, curto e duro. O senhor vai gostar!
- Num vô não, fio dum cão! Mas num vô memo! Num é questão de tamanho e firmeza, não, fióte de brabuleta. Meu negócio é outro, que inté rima cum brabuleta...
- Então, vejamos, que tal um aveludado e escorregadio, acertei? (...)
- Eu é que vô acertá um tapão nas suas venta, cão sarnento! Engulidô de roia!
- Então, mole e redondo, com buquê forte?
- Agora, ocê pulô o corguim! E é um... e é dois... e é treis! Num corre, não, fiodaputa! Vorta aqui que eu te arrebeno, sua bicha fedorenta!"

Ao lermos este texto, ativamos de nossas memórias de longo prazo, as crenças que compõem as cognições sociais de dois grupos diferentes de nativos brasileiros. Como se pode verificar, durante a compreensão dialogal deste texto, são valores diferentes que guiam a produção/compreensão dos atores sociais, a fim de caracterizar papéis sociais distintos, na

representação de cada um deles. As mesmas palavras produzem sentidos diferentes para cada um dos atores. O enólogo, guiado pela sua cultura grupal, quer transmitir conhecimentos para o mineirinho. Este faz inferências, guiado ideologicamente pela discriminação homossexual, construindo conflito intergrupar.

Conflitos culturais entre nativos e estrangeiros

Desde que se entenda que o uso de uma língua é guiado pela cultura, ao se aprender uma outra língua, a tradução literal impossibilita a compreensão, pois não propicia a inferência de conhecimentos para a explicitação dos implícitos das expressões da língua. No caso do português brasileiros, o vivido e experienciado historicamente no Novo Mundo, dinamicamente modificado a cada contemporaneidade por grupos sociais diferentes, constrói uma memória social que diferencia o brasileiro, no uso efetivo da sua língua, de nativos de outras nações lusófonas.

Segundo Silveira (1998), nas colônias portuguesas no mundo, o discurso fundador é o eclesiástico, devido ao papel histórico da Igreja na colonização do Novo Mundo. Mas, viver em um lugar desconhecido e experienciar o novo, produz modificações, que são expressas discursivamente. Assim, por exemplo, o valor de “transparência”, imposto ideologicamente pela Igreja, a fim de atender os interesses do Poder, é substituído pelo de “ocultamento”, a fim de se sobreviver às imposições do Poder português, na colônia brasileira, depois no Império, República e sucessivamente até hoje.

- Discurso fundador: valor positivo para a transparência X valor negativo para o ocultamento: “Quem avisa amigo é”, “Quem fala a verdade não merece castigo”;
- Discurso modificado: valor positivo para o ocultamento X valor negativo para a transparência: “Se conselho fosse bom não se dava, vendia”, “Falar é prata, calar é outro”.

Com a chegada da corte portuguesa no Brasil, ocorre a introdução de uma série de modificações no relacionamento entre as pessoas, devido aos hábitos cortesões. Dessa forma, o brasileiro rude é modificado, para representar o papel social de cortês. A cortesia, progressivamente, passa a ser um traço cultural do brasileiro, que somado ao traço do ocultamento, guia o uso efetivo do português brasileiro, de forma a causar conflitos com

aprendizes estrangeiros, como ocorre, por exemplo, na dimensão interpessoal, contextual, do uso da negação, do imperativo ou do tempo, por nativos do português brasileiro.

- a negação no não dito: “ – Você me empresta seu carro? – O motor está ruim = <<não>>. O estrangeiro não compreende e diz: - eu espero consertar.”; “ – Vamos almoçar amanhã? – Estou meio atrapalhado, mas vou fazer força, se der eu ligo” = <<não>>. O estrangeiro não entende e espera a ligação, ficando furioso com o silêncio do outro.

- a ordem no não dito: “ o empresário: - Você poderia vir aqui, agora?”, o estrangeiro: - “estou ocupado”, deixando o patrão furioso. Trata-se do uso do futuro do pretérito pelo imperativo.

- o atraso no não dito: “ – O trânsito está muito ruim, mas já estou chegando= <<estou atrasado, mas vou>>”. O estrangeiro, levanta-se para abrir a porta, espera e o outro só aparece depois de duas horas, deixando o estrangeiro furioso. Ou ainda quando um brasileiro está atrasado para o encontro com um estrangeiro, ele liga, vinte minutos antes, dizendo: - “Daqui uns minutinhos estarei, aí.” = <<Vou chegar atrasado>>”. O estrangeiro angustiado responde: “- Mas eu só posso recebê-lo daqui a vinte minutos!”

Os exemplos apresentados indicam que o uso lexical e gramatical é relativo ao dito, pois o não dito está implícito e é explicitado pelos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Assim, para se explicitar o implícito, é necessário tratar da dimensão textual-discursiva que determina os contextos de produção/compreensão.

À guisa de conclusão

Em síntese, a título de exemplificação, foram apresentados alguns casos de implícitos culturais e ideológicos contidos em expressões linguísticas do português brasileiro que causam conflito interpessoal. Logo, a compreensão não é relativa apenas ao léxico e às regras gramaticais. É necessário, para a produção dos sentidos, o conhecimento dos contextos de produção interacional (de linguagem, cognitivo e discursivo) que, ao serem projetados na memória de trabalho, são guiados pelas crenças sociais e experiências pessoais. A contextualização de textos requer a ativação dos grandes sistemas de armazenamento da memória de longo prazo, seja social seja individual. Ensinar língua e cultura por um enfoque interculturalista é auxiliar o aprendiz a tomar consciência de sua cultura nativa, já armazenada

em sua memória social e adquirir novos conhecimentos relativos à memória social dos nativos da língua-alvo.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas SP: Pontes, 1997.
- DUCROT, Oswald (1984). *O dizer e o dito*. Revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães, Campinas, SP: Pontes, 1987.
- GOMES DE MATOS, Francisco. “Meios para a promoção internacional da língua portuguesa: papel das universidades”. *V Encontro da AULP*. Recife, 1995.
- MARTIN, Robert. *Pour une logique du sens*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- POTTIER, Bernard. *Linguistique générale. Théorie et description*. Paris: Klincksieck, 1974
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. *Português língua estrangeira - perspectivas*. São Paulo : Ed. Cortez, 1998.
- _____. “Implicitos culturais: Ideologia e cultura”. In *Língua Portuguesa em Calidoscópio*. Org. Neuza Barbosa Bastos, São Paulo, Educ, (série eventos), 2004.

CULTURAL IMPLICIT AND INTERCULTURALIST APPROACH

ABSTRACT

This article is about the cultural implicit in the use of lexical and grammatical rules to situate the interculturalist approach adopted by NUPLE in Portuguese as a foreign language teaching (PLE). The objectives are: to list language and culture; in Brazilian Portuguese teaching; review key theoretical issues, and approach the interculturalism in PLE teaching. It has its starting point that teaching a new language is to teach a new culture to the student, without acculturating them, but to teach them how to be aware of the culture that guides the use of their native languages. Therefore, it is necessary to attend the difficulties of students and lead them to understand how to respect differences in order to avoid cultural conflicts.

Keyword: Language and culture. Cultural implicits. Interculturalist approach.

Envio: outubro/2018
Aceito para publicação: novembro/2018