
15 – COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA *

Désirée MOTTA-ROTH (Universidade Federal de Santa Maria)**

Introdução

O tema do multiculturalismo no ensino de línguas tem sido explorado por autores da área de Lingüística Aplicada na reflexão sobre o lugar da educação lingüística na sociedade. Neste trabalho, procuro chamar a atenção para o ensino e a aprendizagem, não apenas sob a perspectiva dos resultados – da construção do conhecimento sobre itens lingüísticos específicos - mas enfocando especialmente o processo de construir competências comunicativas, conectando-o ao contexto social em que ele ocorre. Para Chouliaraki & Fairclough (1999:25-8), quando o conhecimento sobre uma prática torna-se parte significativa do nosso engajamento nessa prática, ele nos possibilita construir uma teoria local sobre essa dinâmica. Como consequência, adquirimos “reflexividade”, a capacidade de usar o conhecimento sobre esse processo, para alterá-lo e adaptá-lo a novos contextos.

Neste capítulo, chamo atenção para a necessidade de desnaturalizarmos o conceito de cultura no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira. O processo de desnaturalização de um conceito explicitado na linguagem demanda um exercício de reflexão crítica sobre as condições de produção, distribuição e consumo dos textos, conforme proposto por Paulo

* Trabalho realizado com apoio do CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa no. 350389/98-5). Agradecimentos à Profa. Teresa Cabanas (PPGL-UFSM), e às bolsistas CAPES/PPGL-UFSM, Débora Marshall, Gabriela Marzari e Patrícia Marcuzzo, pelos comentários e sugestões sobre este texto. Os problemas que persistem são de responsabilidade da autora.

** Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Linguagem como Prática Social” (GRPesq/CNPq).

Freire (2000:11) e Chouliaraki & Fairclough (1999, 16-7), como um exercício metodológico de análise de práticas sociais.

Para situar a questão no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, argumento que as noções de multiculturalismo e interculturalismo podem ser vistas a partir de três dimensões que organizam o presente capítulo. Em primeiro lugar, examino diferentes significados dados a “cultura”. Em segundo lugar, exploro a conexão entre cultura e ensino de língua estrangeira numa prática pedagógica que se queira inter ou multicultural. E finalmente, argumento que o ensino multicultural de língua estrangeira, além de ensinar itens lingüísticos específicos, depende de uma relação intercultural paritária entre ‘nós’ e os ‘Outros’. Assim, ensinar língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural pressupõe educar professores e alunos para analisarmos estereótipos culturais e vermos diferenças e conflitos como condições do mundo atual a partir de uma base paritária, ao invés de reforçar o mito do “falante nativo”.

Diferentes conceitos de “cultura”

Holliday (1999:241) vê “cultura” como uma entidade que pode ser examinada sob duas perspectivas. A primeira perspectiva adota o conceito de “Cultura”, com “c maiúsculo”, como o conhecimento compartilhado a partir de uma etnia ou nacionalidade. Nesse caso, a preocupação está centrada na construção de enquadres culturais nacionais para responder a questões como: O que é considerado sinal de polidez na cultura britânica? Por que brasileiros são tão amáveis? Como norte-americanos percebem espaços “privados” e “públicos” em termos de padrões proxêmicos quando interagem com os outros? Por que somos capazes de reduzir um conjunto enorme de pessoas a estereótipos percebidos, como Charles de Gaulle, nos anos 60, ao afirmar que “Este [o Brasil] não é um país sério”? Ou ainda, porque somos capazes de definir uma cultura a partir de vagas impressões sobre o estrangeiro, conforme

o comentário da funcionária de meu banco¹: “Ah, aqui [no Brasil] é diferente! Lá [nos EUA] os pais não têm esse cuidado, esse amor aos filhos que nós temos”?

Nessa perspectiva, um sistema cultural se define por um conjunto de estereótipos que diferenciam “nós” e “os outros” ou o “si-mesmo” (*Self*) e o “Outro”. Nesse caso, estudar “Cultura” significa “procurar descobrir e detalhar as diferenças que são consideradas a norma” (Holliday, 1999:240) nacional ou étnica, como um conjunto de qualidades normativas, essencialmente diferentes e significativas para uma nação.

Uma segunda perspectiva enfoca o comportamento coesivo em atividades que acontecem em qualquer grupo social. Holliday chama esse comportamento coesivo de ‘pequena cultura’ ou cultura com “c minúsculo”. Assim, por exemplo, “cultura” no contexto de ensino universitário é percebida como a prática acadêmica ou o comportamento profissional usual na academia, ou ainda, cultura familiar pode ser definida como o conjunto dos comportamentos considerados adequados nos eventos em que diferentes famílias interagem, como à noite, à mesa de jantar.

Nessa segunda abordagem, estudar uma cultura, com “c minúsculo”, significa questionar praticamente tudo que é naturalizado ou “inquestionável” para o grupo sob análise – no caso da língua estrangeira, o estrangeiro, o inglês, o francês, o alemão, o “outro”.

Herrera (1992:80-1, citada em Holliday, 1999:239), ao descrever “Práticas de sala de aula”, recusa o conceito monolítico de cultura em prol de uma concepção plural de cultura, como práticas sociais localizadas:

É o Egito, é o Oriente, também é um país em desenvolvimento. Mas também é a humanidade. Depois da minha fascinação inicial com o protocolo, os exercícios, sons e sistemas exóticos, restou-me apenas uma escola como outra qualquer. [...] Perdi a conta das vezes em que me senti transportar, através de seis mil milhas e mais de uma década atrás, para a escola paroquial que freqüentei quando criança, no centro de São Francisco [Califórnia, Estados Unidos]. Superficialmente as duas escolas são infinitamente diferentes. [...] Mesmo assim, apesar de suas especificidades [podemos]...colocá-las juntas na comunidade mundial das escolas.²

¹ Comunicação pessoal, Santa Maria, RS, 09 de julho de 2004.

² No original, em inglês: “It is Egypt, it is the East, it is also a developing country. But it is also humanity. Beyond my initial fascination with the exotic protocol, drills, sounds and systems, it

Nesses termos, Holliday (1999:239), define práticas culturais pelos objetivos da atividade humana relevante, cujos participantes se mantêm em constante tensão entre o “local” e o “global”. Ele aponta que há salas de aula pelo mundo afora com classes arrumadas de maneiras muito similares e comportamentos de professores e alunos muito semelhantes, apesar das diferenças nas culturas locais.

Para Laraia (1986:29), cultura é conhecimento aprendido, é “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo [ser humano] como membro de uma sociedade” (Edward Tylor [1871] *apud* Laraia, 1986:25). Constitui-se como repertório de conhecimentos gerado socialmente. A interação social pela linguagem possibilita compartilhar no grupo a experiência particular e construir conhecimento a partir disso. A cultura assim assume um caráter dinâmico, pois cada momento da vida grupal depende do anterior, e um caráter local, pois cada comunidade atribui valores específicos aos componentes e regras sociais. Tal conceituação dinâmica e plural de cultura se opõe à idéia de que para ter cultura, adquirimos verdades imutáveis, universais (Idem:26).

Nesses termos, “cultura” é vista como um conjunto de processos sociais dinâmicos e sujeitos a mudanças. Sob a perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, Halliday (1985:4) define cultura como “um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significação, que estão todos inter-relacionados”. Para Halliday (Idem:5) todo o “conhecimento é transmitido em contextos sociais por meio das relações humanas, como aquela que se

became just an ordinary school. [...] I cannot count the times I felt myself transformed over six thousands miles and more than a decade away to the parochial school in downtown San Francisco that I attended as a child. Superficially the two schools are vastly different. [...] Yet despite their specific features [one can]...join them together in the world community of schools” (Herrera, 1992:80-1).

estabelece entre o pais e filhos, entre professores e alunos, ou entre colegas, que se definem nos sistemas de valor e de ideologias de uma dada cultura.”³

Dentro de uma cultura nacional ou étnica como o Brasil ou a Austrália, por exemplo, podemos encontrar diferentes agrupamentos sociais ou “pequenas culturas” que se formaram para fins específicos, de tal modo que esses grupos não podem ser fixados dentro de limites nacionais, étnicos ou econômicos. O grupo dos *rappers*, por exemplo, apesar de serem identificáveis em termos de valores e temáticas abordadas nas músicas, não pode ser estritamente identificado com americanos negros, representantes de uma cultura contra-hegemônica, em função da globalização das trocas culturais. O mesmo se pode dizer sobre os *sushimen*, que podem ser brasileiros, caucasianos e se identificarem com o mesmo conjunto de conhecimentos aprendidos e compartilhados acerca do ofício de fazer *sushi*.

Ou mesmo o feminismo, que se instaurou como uma cultura (ou “movimento cultural”) a partir dos Estados Unidos na década de 60. A luta feminista teve realinhamentos ao longo dos anos. Nos anos 60, as pessoas lutavam por “igualdade”, enquanto que hoje as pessoas demandam respeito às “diferenças”. Até que ponto, as feministas norte-americanas são diferentes das brasileiras, se tomarmos a cultura feminista como referência? Uma cultura feminista “intermediária”⁴ (Holliday, 1999) provavelmente se formou e foi compartilhada por pessoas de diferentes nacionalidades, entre turistas e locais, identificados com o movimento feminista, quando participaram do Fórum Mundial em Porto Alegre há alguns anos atrás, de tal forma que, durante um certo tempo, criaram uma cultura comum com base na qual pudessem interagir (Holliday, 1999). Isso demonstra que cultura, na contemporaneidade, é um conceito fluido e fragmentado.

As mudanças econômicas e políticas, causadas pelo fenômeno da “globalização” na contemporaneidade, “têm conseqüências culturais profundas. Sociedades contemporâneas são dominadas pelo volátil, pelo efêmero e pelo

³ Agradeço a Débora Marshall (Programa de Pós-Graduação de Letras/UFSM) por me chamar a atenção para este trecho na obra de Halliday.

⁴ “middle culture”, no original, em inglês.

descartável, não apenas no âmbito dos bens materiais, mas também em “valores, estilos de vida, relações estáveis e apego aos objetos, aos espaços construídos, às pessoas, e maneiras costumeiras de fazer e ser” (Fairclough, 1999:77, citado em Harvey, 1990).

O senso de tempo, espaço e história diminui em favor de um ‘contrato temporário’. Bens (*Commodities*) heterogêneos (culinária), práticas culturais (moda e estilo musical) e ambientes construídos (estilos arquitetônicos) são reunidos em lugares inusitados como uma colagem de imagens:

...acordamos ao som do *reggae*, assistimos a um *western*, almoçamos um Macdonald's e jantamos um prato da cozinha típica local, usamos perfume de Paris em Tóquio e roupas *retrô* em Hong Kong' (Lyotard, 1984:76).

Essa “hibridização das práticas sociais” (Chouliaraki & Fairclough, 1999:77) tornou-se possível pelas grandes corporações multinacionais e pela mídia – o cinema, a TV, a Internet – essas duas grandes forças na globalização do planeta. A mídia nos permite destruir barreiras de tempo e espaço, nos possibilita conhecer os interesses recentes de Madonna na Cabala e nos permite compartilhar e reforçar os mesmos valores culturais de nossos ídolos.

O atual processo de globalização, do mesmo modo que a globalização promovida pelo Império Romano, traz a “hibridização das práticas sociais” e, portanto, torna-nos receptores e agentes de culturas localizadas em grupos sociais distintos. Somos feixes de discursos e ideologias culturais variadas. Torna-se difícil, portanto, pensar em um conceito monolítico de cultura, com um só discurso, coeso e coerente.

A linguagem é ponto central de todo esse processo de mundialização de trocas culturais, já que, em qualquer atividade humana, a linguagem está em uma relação dialética com a cultura: ao mesmo tempo em que comunicação é um processo cultural, ela possibilita a existência da cultura como sistema de crenças e valores compartilhados (Idem:53). Nesses termos, para conhecer a

cultura é fundamental conhecer a língua, embora o inverso tenha sido questionado⁵.

Cultura e ensino de língua estrangeira

No contexto de comunicação em língua estrangeira, interagimos como produtos da cultura (Laraia, 1986:59) porque, à medida que geramos símbolos, construímos uma identidade, para nós e para o Outro, cravada nas nossas respectivas percepções da nossa própria cultura e na do Outro (Shi-xu & Wilson, 2001).

O famoso texto “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”, escrito por Moita Lopes (1996), originalmente publicado no início da década de 80, explora a questão das representações do estrangeiro no ensino de línguas. Nesse texto, o autor discute estereótipos existentes, entre professores de inglês da rede pública de ensino no Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros da cultura de língua inglesa. Na pesquisa, Moita Lopes constatou uma ‘admiração *a priori* pelo que é estrangeiro’ (p.41) e um preconceito quanto às coisas do Brasil. Dos 102 professores de inglês que responderam o questionário proposto, 45% associaram o adjetivo ‘mal-educado’ aos Brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto que 4% associaram o adjetivo trabalhador aos brasileiros e 56% aos estrangeiros (p.55). Esses dados dão uma idéia de nosso ponto de partida em termos de auto-representação para estabelecermos um diálogo de culturas entre ‘nós’ e o ‘Outro’.

Outra pesquisa que realizei sobre práticas acadêmicas de publicação no Brasil (Motta-Roth, 2002) evidenciou a dificuldade de se discutir multiculturalismo num mundo monocultural. Em entrevistas por e-mail com Lingüistas Aplicados, verifiquei que muitos deles têm a idéia de que, embora se faça um ótimo trabalho de pesquisa e ensino de línguas no Brasil, ainda não encontramos ou ainda não construímos um espaço acadêmico digno do

⁵ Ver, por exemplo, Moita Lopes (1996), para quem o aprendiz de língua estrangeira torna-se bilíngüe, mas não necessariamente bicultural.

trabalho que desenvolvemos. O excerto abaixo, retirado de uma das entrevistas (Idem: 123) comprova essa afirmação:

Quase nenhum pesquisador estrangeiro se preocupa em saber o que esta sendo feito no Brasil ou em outros países, enquanto que nos somos cobrados para se saber o que acontece nos países estrangeiros (como EUA e Inglaterra). Muitas vezes o que se le fora e um conceito que ja foi desenvolvido aqui, mas como nao foi publicado em inglês, nao se da conta de que ja existe. (sic)

No entanto, ao fazer um levantamento de resenhas de livros em química, economia e lingüística aplicada, publicadas no Brasil, verifiquei que nós mesmos, lingüistas aplicados interessados na educação multicultural da sociedade, fazíamos uma prática acadêmica calcada na leitura e referência exclusiva a colegas trabalhando em universidades americanas e inglesas, diferentemente dos economistas, por exemplo, que resenham livros publicados no Brasil, sobre problemas do Brasil.

Essa tendência a ler quase que exclusivamente o discurso do 'Outro', ao invés de nos debruçarmos sobre textos produzidos por nós mesmos, sobre nossos problemas, em cima de nossas próprias teorizações, afeta nossa percepção e nossa capacidade de sermos interculturais, pois ao desenvolvermos competências comunicativas interculturais devemos visar não só à sensibilização e à apreciação pelo Outro, mas também por nossa própria identidade. Mas tal não parece ser nossa prática.

Apesar dos resenhadores serem brasileiros e publicarem em periódicos publicados no Brasil, as resenhas publicadas por eles eram quase exclusivamente de livros anglofônicos. Se multiculturalismo pressupõe uma idéia de múltiplas culturas, é socialmente pernicioso desenvolver uma prática pedagógica pautada exclusivamente pelo saber produzido pelo Outro, em que o Outro é investido de um caráter hegemônico, de hierarquia superior, em termos de elaboração teórica. Uma prática de fato multicultural depende de um diálogo entre atores sociais, trabalhando a partir de diferentes culturas reconhecidas como paritárias em sua contribuição para a construção do conhecimento. Além disso, cada vez mais, torna-se importante atentar para o fato de que nossos vizinhos hispano-americanos, embora vistos como Outro,

não são reconhecidos sob a mesma ótica que dedicamos a autores de tradição anglo-saxã, pois sua contribuição teórica raramente chega até nós, por razões que ainda precisam ser aprofundadas em trabalhos futuros.⁶

Multiculturalismo e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

No contexto de ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua, o argumento do multiculturalismo surge em países anglofônicos para defender o respeito e a abertura para a cultura do Outro (Shi-xu & Wilson, 2001; Moita Lopes, 1996). No entanto, esse é um conceito que surge justamente para tentar evitar reações etnocêntricas tão comuns em comunidades européias e norte-americanas.

De acordo com Kramsch (1993:247), esse conceito surge em resposta ao Acordo de Helsinque, firmado em 1975, que enumerava os princípios de coexistência pacífica entre trinta e três nações européias, os Estados Unidos e o Canadá.

O então presidente norte-americano Jimmy Carter nomeou um comissão especial para avaliar o estatuto do ensino de línguas estrangeiras em seu país e o impacto disso na coesão interna da nação e nas suas relações exteriores (Kramsch, 1993:247-8).

O Relatório da Comissão Presidencial, publicado em 1978, se refere ao Acordo de Helsinque nos seguintes termos:

A conclusão do Acordo de Helsinque compromete as nações que o assinam a encorajar o estudo de línguas e civilizações estrangeiras como um importante meio de expandir a comunicação entre os povos.

No entanto, à medida que o texto avança, “a comunicação entre os povos” se manifesta como uma posição ideológica que trata do assunto como segurança nacional. Em meio à guerra fria ainda vigente, o ensino de línguas estrangeiras passava a ser visto mais como uma questão de interferência internacional e menos como um meio de cooperação entre nações.

⁶ Agradeço a Teresa Cabañas (UFMS) por me chamar a atenção para essa questão tão importante.

Nessa concepção, cada um de nós seria monocultural, aderentes a uma norma cultural geral, de nação, que se oporia a outras, diferentes em maior ou menor grau. Ainda hoje essa visão prevalece em muitos contextos educacionais. Alunos ainda percebem cultura como um conjunto de informações, geralmente peculiares, “sobre outros povos”.

Um exemplo coletado em uma pesquisa com alunos universitários da Califórnia, estudantes de língua estrangeira (Nacon apud Bateman, 2002:319) ilustra essa questão:

The weakest aspect [of the course] was having to learn culture. I, personally, would improve the class by teaching more of the language and not as much, if any, of the culture.

I feel like the concentration on culture severely detracted from my learning of the language (and I pay to learn language).

Nessa perspectiva, a cultura é um módulo a ser aprendido em separado da língua estrangeira, ao invés de um componente essencial da educação intercultural.

Por outro lado, a pesquisa recente aponta a cultura como elemento construído pela interação social, na qual a língua participa como sistema semiótico mediador (Shi-xu & Wilson, 2001:81). Por meio do conceito de competência comunicativa intercultural, essa perspectiva desencoraja estereótipos, expandindo o conceito tradicional de competência comunicativa entre duas culturas nacionais de forma a incorporar a consciência de que toda interação se dá entre múltiplas identidades sociais (Sercu, 2002:61-3).

Toda interação é multicultural por princípio, pois estamos constantemente cruzando fronteiras culturais. Assim, a competência comunicativa intercultural passa a ser vista como a habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da língua estrangeira à sua, pela ótica do Outro (Bateman, 2002:320).

O desenvolvimento de competências interculturais em nós mesmos e em nossos alunos e alunas pressupõe uma visão dialética entre culturas diferentes, que nos possibilite cruzar fronteiras entre sistemas culturais

diferentes, tornando explícitas as diferenças entre nossos contextos e práticas sociais. Competências interculturais são habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos. Esse tipo de competência nos possibilita vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de maneiras variadas em grupos sociais diferentes, de tal modo que possamos refrear a tendência em resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade. A perspectiva dialética nos faz ver que não há um valor positivo intrínseco na sociedade que usa a língua estrangeira como a inglesa ou no nosso próprio grupo social. O aspecto positivo está na tensão e no cotejo entre essas duas posições, ou como Kramersch (1993:14) coloca, no diálogo entre culturas, pois nos possibilita entender a posição do Outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do Outro. Assim, o valor não está mais na nossa cultura (Cultura 1), nem na cultura “estrangeira” (Cultura 2), mas no reconhecimento de diferenças e negociação de conflitos por meio do diálogo (Cultura 3).

Multiculturalismo pressupõe a coexistência simultânea de identidades culturais múltiplas para ‘Nós’ (*self*) e para os ‘Outros’, e depende da boa vontade dos sujeitos em achar meios de se comunicar colaborativamente. Comunicação intercultural é um processo conjunto, de ambos os lados, e não individual.

Autores como Shi-xu & Wilson (2001:80-81) criticam o modelo de comunicação individualista, no qual o sucesso da comunicação depende da competência comunicativa de cada indivíduo isoladamente. Nesse modelo, relativismo cultural e uso da linguagem como prática social ou discurso estão, portanto, excluídos. Sem o componente social da cultura e da língua, o sucesso da comunicação passa a depender exclusivamente do esforço e da habilidade do falante menos competente em sustentar a comunicação e não da dinâmica social de boa vontade que deve se estabelecer entre ele e o falante mais competente (Idem:79).

Afinal, a formação de estereótipos discriminatórios (de raça, identidade nacional, etc.) no contexto de língua estrangeira é freqüente e quase inevitável, mas a sua verbalização, reforço ou fortalecimento são resultantes do modo como a interação com outro falante possibilita ou impede essa verbalização (Tusting, Crawshaw & Callen, 2002:669).

A interculturalidade e o ensino de línguas são afetados por relações de poder e dominação e apenas “pressuposições compartilhadas sobre o que o Outro quer dizer” não garantem a boa comunicação, pois não basta conhecer a língua e a cultura do Outro. Exemplo disso é a situação na Irlanda do Norte entre protestantes e católicos irlandeses que compartilham a mesma língua e a mesma história nacional e, mesmo assim, vivem em constante falta de comunicação (Shi-xu & Wilson, 2001:80-81).

Assim, a educação de nossos alunos e futuros professores deve aprofundar a discussão crítica sobre interculturalismo, de modo a fortalecer o senso de identidade dos mesmos e também predispô-los a uma curiosidade saudável sobre o Outro. Mas como fazer isso?

Sugestões para uma prática de ensino multicultural crítico em língua estrangeira

Ao defenderem o papel da pedagogia crítica de linha freiriana na educação de alunos para aprenderem ao longo da vida, Shi-xu & Wilson (2001) argumentam que qualquer contato entre culturas, como de resto qualquer interação humana é configurada a partir de relações de poder, portanto a aula de língua estrangeira deveria propor a discussão crítica sobre questões tais como a maneira como falantes nativos de inglês vêem falantes de outras línguas em termos de estereótipos e quais as concepções de falantes de outras línguas sobre a cultura de falantes nativos de inglês. Embora a educação intercultural em países europeus e norte-americanos tenha nascido do combate ao preconceito contra culturas não-européias (Bateman, 2002:319), no Brasil, nossa preocupação deve ser levar alunos e professores a aprender a apreciar a si e analisar criticamente o ‘Outro’.

Conforme mencionei anteriormente, a pesquisa de Moita Lopes (1996) demonstra que, no Brasil, os estereótipos dos professores de inglês sobre o estrangeiro são consistentemente mais positivos do que aqueles dedicados ao nosso próprio povo. Assim, a questão deve ser vista mais como um problema de empoderamento (*empowering*) de nossa própria identidade (quem somos nós, qual é nossa história) para que possamos vivenciar essa abertura para o Outro de forma mais paritária.

Em termos práticos, acho extremamente importante explorar, como instância pedagógica, textos publicados em inglês que falam do Brasil, porque podemos ver nossa própria cultura filtrada pela ótica cultural do Outro. Ao analisarmos como somos vistos a partir de valores e crenças estrangeiras, vemos desnaturalizada nossa cultura e enxergamos maneiras alternativas de representar nossa identidade. O importante aqui é que possibilitemos ao nosso aluno não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura-alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o Outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.

Shi-xu & Wilson (2001) sugerem um programa educacional intercultural em dois estágios. No primeiro, ao invés de ensinar a língua e a cultura do Outro a nossos alunos e futuros professores, devemos ensiná-los a examinar *criticamente a própria língua e a própria cultura*:

Isso também significa ajudá-los a entender as relações essencialmente de poder entre culturas nas quais a comunicação desempenha papel central. (p. 91)⁷

No segundo estágio, devemos cultivar uma *força de vontade* moral para construir continuamente objetivos e ações interculturais comuns com o Outro:

criando a necessidade de comunicação, sustentando a comunicação e praticando-a pelo bem da humanidade (p. 91)⁸

Para haver uma educação nesses termos, devemos atentar para a riqueza de fatores que afetam a interpretação da cultura do Outro pelo aluno de

⁷ Minha tradução (N.A.)

⁸ Minha tradução (N.A.)

língua estrangeira. Savignon & Sysoyev (2002:510) sistematizam esses fatores em três grupos:

1. Fatores políticos e sociais dominantes: a natureza sócio-política do contexto da cultura materna, incluindo as atitudes em relação à cultura do Outro e as normas sócio-históricas, éticas e estéticas da comunidade local;
2. Fatores de socialização: família, escola, amigos, trabalho, etc, através de relações interpessoais, da mídia, etc.
3. Fatores individuais: idade, experiências pessoais, interesses, necessidades, conhecimento da cultura do Outro, etc.

A interação desses fatores no diálogo entre culturas – a Cultura 1 e a Cultura 2 - pressupõe que cada participante da interação crie uma terceira imagem da cultura do Outro, a Cultura 3. Essa visão dialética nos mostra a impossibilidade de definirmos representações categóricas ou estáticas sobre uma determinada cultura, já que qualquer diálogo entre culturas é sobretudo um diálogo entre subjetividades (p.511).

A proposta desses autores (p.513) para uma educação intercultural inclui dois objetivos estratégicos: 1) *estabelecer e manter contatos interculturais* e 2) *criar representações sócio-culturais de um contexto de segunda língua e de seus participantes*.

Estratégias para estabelecer e manter contatos interculturais pressupõem: a) iniciar e manter contato intercultural com o objetivo de aprender sobre a Cultura 2, como representante da Cultura 1; b) antecipar lacunas sócio-culturais para evitar estereótipos e negociar conflitos; c) assumir a iniciativa e a responsabilidade por evitar desentendimentos, pedindo e dando esclarecimentos sobre as Culturas 1 e 2; e d) usar diplomacia para manter o diálogo entre culturas, redirecionando a discussão e trabalhando visões pessoais conflitantes.

Estratégias para criar representações sócio-culturais de um contexto de segunda língua e seus participantes incluem: a) fazer analogias, comparações e contrastes entre fatos das Culturas 1 e 2; b) identificar e interpretar fatores desconhecidos da Cultura 2; c) analisar informação sócio-cultural na mídia e na literatura; e d) explorar material da cultura-alvo.

Savignon & Sysoyev (2002) argumentam que o ensino explícito dessas estratégias sócio-culturais encoraja a conscientização dos alunos sobre objetivos e justificativas de cada atividade proposta em aula, de modo que essas competências comunicativas interculturais possam ser utilizadas em novos eventos comunicativos.

Considerações finais

No mundo contemporâneo, o multiculturalismo no ensino de língua estrangeira depende da educação da sociedade para entender a necessidade de tornar-se intercultural (Shi-xu & Wilson, 2001) e para adotar atitude positiva em relação à aprendizagem da cultura das línguas estrangeira e materna (Bateman, 2002:320; Moita Lopes, 1996:40, 60-3). Para tanto, necessitamos compreender nossa própria cultura e a do Outro e desenvolver estratégias de aprendizagem que continuem a ser postas em prática mesmo quando for a da sala de aula.

Além disso, é importante combater a naturalização do conceito de inglês como *lingua franca* homogênea em uma sociedade globalizada (Mesquita, 1998:84-5) e de uma cultura norte-americana e européia hegemônicas, fortalecendo conexões com outras culturas não-européias para formar um repertório humano diversificado, usando textos em inglês, publicados, por exemplo, na Venezuela, na Austrália, na Índia, em Israel, nos Emirados Árabes, ou no Japão.

A tecnologia atual traz grande contribuição nesse sentido por meio da Internet, um espaço virtual que amplia e talvez derrube barreiras culturais tradicionais. Cada vez mais, as tecnologias em rede possibilitam ao aluno de língua estrangeira interagir com comunidades que têm caráter global. Em função das interações pelo ciberespaço, os membros dessas comunidades globais operam a partir de culturas locais próprias em pontos distantes do planeta, construindo comunidades culturalmente híbridas, baseadas em interesses comuns e não mais exclusivamente organizadas por raça ou nacionalidade (Leffa, 2002; Lemke, 2002; 1993).

Precisamos de uma perspectiva mais flexível e, ao mesmo tempo, mais crítica sobre o ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. Por “crítica”, entendo uma prática pedagógica que encoraja a metaconsciência das condições históricas e sociais que produzem as relações e as práticas sociais da vida cotidiana, conforme Paulo Freire (2000) consistentemente nos mostrou:

Basicamente o grande avanço se constitui no princípio da fundamentação da educação na consciência da realidade cotidiana vivida pelo aluno, para escapar do aprendizado de letras, palavras e frases vistas isoladamente. (...) Isso representava uma prática educacional voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica das vivências sociais do aprendiz, engajada, possibilitando ao aluno o reconhecimento de seus próprios problemas e busca por soluções. Antes de uma busca acadêmica ou profissionalizante, a prática educadora de Paulo Freire se voltava para o engajamento cotidiano do povo na vida pública. (...) [A partir de Paulo Freire] ...A educação passa a ser vista como ato político e constitui-se aí um divisor de águas entre uma visão de educação tradicional, neutra, alienante, onde o aprendiz é constituído como sujeito de uma determinada ordem social, e uma visão crítica e política da educação, onde o aprendiz é agente produtor de cultura inscrito numa ordem construída sócio-histórica-ideologicamente (Gadotti, 1996:35-37).

Provavelmente um dos maiores avanços da Lingüística Aplicada, especialmente no ensino de inglês como língua estrangeira, diga respeito a uma consciência generalizada de que devemos estar menos inclinados a aderir a estereótipos e mais dispostos a participar de jogos de linguagem como um diálogo de diferenças.

Na abertura de seu capítulo sobre contextos e textos autênticos no ensino de línguas, Claire Kramsch (1993:177) cita uma sentença de Edouard Glissant (1981): “Je te parle dans ta langue et c’est dans mon langage que je te comprends” ou “Eu falo contigo na tua língua, mas é na minha língua que te compreendo.” Eu argumentaria que, no contexto de ensino intercultural de língua estrangeira ou mesmo na interação com o Outro, a citação talvez deva significar algo como: “I talk to you in your tongue and it is in your language that I understand myself” ou “Eu falo contigo na tua língua e é na tua língua que eu me entendo.” Assim, podemos trabalhar e demonstrar as diferenças culturais entre nós e o Outro, apesar de estarmos interagindo na língua estrangeira. Trata-se aqui de estabelecer sistemas de equivalências em relações dialógicas assimétricas (igualitárias, mas não idênticas), reconhecendo a importância da divergência entre pontos de referência que nos definem como identidade (o

que nos é semelhante) e alteridade (tudo o que não se assemelha a nós a partir de um dado predicado), ao invés de apagar diferenças existentes. Por outro lado, é preciso lembrar que semelhanças e diferenças se definem na relação e na tensão entre elementos que estão interagindo em um dado contexto, de modo que cada um só possa ser considerado a partir de uma visão ecológica desse contexto. Afinal, conforme Kramsch (1993:234) nos faz ver, “não podemos ensinar a compreensão do estrangeiro enquanto o familiar não tenha se tornado estranho a nos em vários aspectos”. Nesses termos, as competências comunicativas dependem das competências interculturais, da capacidade ecológica de vermos o “Outro” em relação a “Nós mesmos”.

Referências bibliográficas

BATEMAN, B. E. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnography interviews for students of Spanish. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. iii, p. 18-31.

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.

_____. (1995a). *Media discourse*. London/New York/Sydney/Auckland: Edward Arnold.

_____. (1995b). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London/New York: Longman.

_____. (1992a). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

_____. (ed.) (1992b). *Critical language awareness*. London/New York: Longman.

_____. (1989). *Language and power*. London/New York: Longman.

FREIRE, P. (2000). *A importância do ato de ler- em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.

- HARVEY, D. (1990). *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- HERRERA, L. (1992). Scenes of schooling: Inside a girls' school in Cairo. *Cairo Papers in Social Sciences* 15, Monograph 1.
- HOLLIDAY, A. (1999) Small cultures. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 2, p. 237-264.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARAIA, R. B. (1986). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LEFFA, V. (2002). O ensino das línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, v. 1, p. 95-108.
- LEMKE, J. (2002) Metamidia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (eds.) *Literacy for the 21st century: Technological transformation in a post-typographic world*. Erlbaum. Acessado em 11/08/2002. <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/reinking.htm>.
- LEMKE, J. (1993) Education, cyberspace, and change. *The arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*, v. 1, n. 1. Acessado em 12/08/2002. <http://www.kovacs.com/EJVC/lemke.htm>.
- LYOTARD, F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MESQUITA, D. N. C. (1998). English language education in contemporary society. *The Specialist*, n. 20, p. 77-87.
- MOTTA-ROTH, D. (2002). Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *Linguagem e Ensino*. v. 5, n. 2, p. 115-127. Pelotas, RS: UCPel.
- MOTTA-ROTH, D. (2003). 'Nós' e os 'Outros': competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda "Multiculturalismo e ensino de línguas" no Fórum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro.
- MOTTA-ROTH, D. (2004). *Carlinhos Brown, Eminem and intercultural issues*. Plenária de abertura da Conferência Anual Conjunta das Associações dos Professores de Inglês dos Estados do Rio Grande do Sul (APIRS), Santa Catarina (APLISC) e Paraná (APLIEPAR). Canoas, RS: ULBRA, 14 de julho.

MOITA LOPES, L. P. (1996). "Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não": Um estudo sobre alienação e o ensino de inglês no Brasil. In: *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 37-62.

SAVIGNON, S. J. & P. V. SYSOYEV. (2002). Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. iv, p. 508-24.

SERCU, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, v. 15, n. 1, p. 61-74.

SHI-XU & J. WILSON. (2001). Will and power: Towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, v. 1, n. 1, p. 76-93.

TUSTING, K., R. CRAWSHAW, & B. CALLEN. (2002). 'I know, 'cos I was there': how residence abroad students use personal experience to legitimate cultural generalizations. *Discourse and Society*, v. 13, n. 5, p. 651-672.