

Cultura no ensino de língua estrangeira* / Culture in Foreign Language Teaching

Claire Kramersch**

RESUMO

No ensino de língua estrangeira, o ensino de cultura ainda é um tema de debate acalorado. O que é cultura? Qual é a sua relação com a língua? Qual cultura deve ser ensinada? A cultura de quem? Qual o papel da cultura do aluno no processo de aquisição de conhecimento da cultura-alvo? Como podemos evitar a essencialização das culturas e o ensino de estereótipos culturais? Ainda, como podemos desenvolver, nos alunos, uma competência intercultural em que a sua cultura e a cultura-alvo não sejam tratadas de forma injusta, mas que sejam percebidas como mediadores culturais em um mundo globalizado? Este artigo explora essas questões a partir da perspectiva obtida por meio de inúmeras pesquisas desenvolvidas na Austrália, na Europa e nos Estados Unidos nos últimos 20 anos. Também relaciona o estudo da cultura com o estudo do discurso (KRAMSCH, 1993, 1998, 2004) e com o conceito de competência transcultural e translingual proposto pela *Modern Language Association* (KRAMSCH, 2010). Uma atenção especial será dada ao papel inigualável que a antiga cultura persa pode ter como promotora dos mediadores culturais de amanhã.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Discurso; Competência intercultural; Perspectiva moderna; Perspectiva pós-moderna; Língua estrangeira

ABSTRACT

In foreign language education, the teaching of culture remains a hotly debated issue. What is culture? What is its relation to language? Which and whose culture should be taught? What role should the learners' culture play in the acquisition of knowledge of the target culture? How can we avoid essentializing cultures and teaching stereotypes? And how can we develop in the learners an intercultural competence that would shortchange neither their own culture nor the target culture, but would make them into cultural mediators in a globalized world? This paper explores these issues from the perspective of the large body of research done in Australia, Europe and the U.S. in the last twenty years. It links the study of culture to the study of discourse (see, e.g., Kramersch 1993, 1998, 2004) and to the concept of translingual and transcultural competence proposed by the Modern Language Association (e.g., Kramersch, 2010). Special attention will be given to the unique role that the age-old Persian culture can play in fostering the cultural mediators of tomorrow.

KEYWORDS: Culture; Discourse; Intercultural competence; Modernist perspective; Postmodernist perspective; Foreign language

* Esta é uma tradução do artigo Culture in Foreign Language Teaching, publicado no *Iranian Journal of Language Teaching Research* (<http://www.urmia.ac.ir/ijltr>), v. 1, n. 1, 2013. A publicação da tradução foi autorizada pela autora, em email enviado no dia 12/04/2017, e pelo Editor-Chefe do periódico, o Dr. Karim Sadeghi, em email enviado no dia 23/06/2017. O link para o texto em inglês é http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf

** University of California at Berkeley, US; ckramersch@berkeley.edu

Introdução

A despeito de uma quantidade considerável de pesquisas dedicadas à definição da natureza da cultura, do seu papel e lugar no estudo de língua estrangeira (BYRNES, 2002; KRAMSCH, 1993, 1997, 1998; LANGE; PAIGE, 2003; RISAGER, 2006, 2007), cultura ainda permanece uma questão bastante debatida no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo, envolvendo tanto o currículo escolar, os professores quanto os alunos de língua.

Os currículos escolares normalmente separam, de forma rígida, as aulas de língua ensinadas na língua estrangeira (L2) daquelas de literatura ou cultura dadas na L2 ou na língua materna do aluno (L1). De fato, influenciada pela abordagem comunicativa, promovida pelos estudos do Inglês como Segunda Língua [*English as a Second Language*], o ensino de língua que enfoca a competência comunicativa e a aquisição de habilidades linguísticas voltadas à conversação é muitas vezes diferente do ensino de literatura, que enfatiza a análise, a interpretação e a tradução de textos de uma língua para outra. Enquanto o ensino de língua lida com a cultura, com “c” minúsculo, da vida cotidiana, o ensino de literatura lida com a cultura, com “C” maiúsculo, da literatura e das artes em geral. Assim, o primeiro debate sobre cultura deve ser sobre qual cultura se deve ensinar: o estilo de vida específico de falantes da língua ou uma fonte humanística de conhecimentos mais genérica transmitida por meio da literatura e das artes?

Espera-se que os professores de língua ensinem nada mais do que a língua; cultura, por sua vez, fica reservada aos professores de literatura. No entanto, ela se torna uma questão de debate quando a língua-alvo é ensinada por nativos dessa língua. Muitas escolas preferem contratar falantes nativos (FNs) devido à sua relação mais autêntica com a língua e a cultura a serem ensinadas, mas esses FNs não conhecem, necessariamente, a cultura de seus alunos nem a tradição intelectual do seu sistema escolar. FNs representam o outro exótico atraente, mas, como pesquisas têm revelado, eles não conseguem atuar como modelos para os alunos que, por definição, não se tornarão FNs. Os professores não nativos da língua têm a vantagem de terem aprendido a língua da mesma forma que seus alunos estão aprendendo, apesar de muitos não se sentirem competentes o suficiente para ensinar uma cultura do dia a dia com a qual não

estão familiarizados. Temem, dessa forma, cair em estereótipos promovidos pelos livros didáticos ou pelo mercado industrial e preferem permanecer na zona de conforto da gramática e do vocabulário. Diante disso, o segundo debate sobre cultura está relacionado aos objetivos do aprendizado da língua: (i) conscientizar os alunos sobre língua em geral (MLA, 2007)? (ii) ajudá-los a desenvolver as habilidades necessárias para se comunicarem com falantes da L2 em uma economia globalizada? (iii) capacitá-los a viajar para outros países como turistas ou a procurar emprego no exterior? ou (iv) ajudá-los a se tornar estudiosos da literatura e acadêmicos?

Os próprios alunos de língua estrangeira têm opiniões diferentes sobre o componente cultural do estudo da língua estrangeira. Alguns deles sentem que sua identidade linguística é ameaçada se se colocar muita ênfase em cultura. Isso é, por exemplo, o que acontece no ensino de língua estrangeira nos Estados Unidos, quando alguns alunos afirmam: “essa é uma aula de língua. Não queremos que nos empurrem cultura goela abaixo” (CHAVEZ, 2002)¹. Outros dizem: “a sala de ensino de línguas não é o lugar certo para se aprender valores, história ou cultura... alguns professores alemães querem nos conscientizar da nossa identidade americana. Isso é desanimador” (KRAMSCH, 2011, p. 361)². Imagino que, para alguns que vêm de classes sociais mais modestas, deve haver um sentimento de inferioridade ou uma incerteza sobre a sua própria cultura, levando-os a rejeitar o ensino de cultura como um todo nas aulas de língua. Entretanto, esses mesmos alunos achariam correto que imigrantes aprendessem não só a língua do país para o qual imigraram, mas também a sua cultura. Outros, que vêm de classes sociais medianas, desejam aprender sobre culturas exóticas, mas relutam a se enxergar como seres culturais: veem a sua cultura como universal e aprendem outra língua e cultura especialmente para valorizar a sua (foi como aprendi alemão na França na década de 1950). Há ainda outros (de fato, uma grande parte de alunos de inglês ao redor do mundo) que são ávidos por aprender a língua exatamente pelo acesso que ela dá à cultura que eles admiram e a um estilo de vida a que aspiram.

Por razões econômicas ou emocionais, os jovens percebem, na cultura estrangeira, novas formas de concretizarem seus sonhos (KRAMSCH, 2009b). Em uma

¹ Texto no original: “this is a language class. We don’t want culture rammed down our throats”.

² Texto no original: “the language classroom is not really the place to learn about values, history and culture. . . some German instructors want to raise our consciousness about us being Americans. It’s debilitating”.

idade quando buscam descobrir quem são, a língua estrangeira, muitas vezes, se torna um símbolo de outros horizontes culturais. Certamente, aquilo do qual eles querem fugir é exatamente o que buscarão recuperar posteriormente, aos 50 ou 60 anos. O desafio, portanto, para o professor de línguas é prepará-los tanto para essa viagem de descoberta como para a viagem de retorno, quando, em momento posterior da vida, redescobrirão quem são à luz do seu encontro com o outro. Dessa forma, o terceiro debate sobre cultura refere-se a questões de identidade nacional e social em um mundo de rápidas mudanças demográficas em que as tecnologias da informação e a globalização televisiva aumentaram as diferenças entre as gerações.

Proporei, portanto, uma definição de cultura em sua relação com língua e discurso. Examinarei, então, as duas perspectivas sob as quais cultura tem sido pesquisada nos últimos 20 anos na Linguística Aplicada: a moderna e a pós-moderna. Finalmente, darei sugestões que estarão menos direcionadas ao ensino de ‘cultura’ e mais centradas no desenvolvimento, em nossos alunos, de uma competência intercultural, saturada de um entendimento profundo de sua historicidade e subjetividade enquanto alunos de idiomas.

1 O que é cultura?

Ao sair da Galeria de Espelhos (*Galerie des Glaces*) do Palácio (*Château*) de Versalhes e entrar no terraço (*terrasse du château*), tem-se uma vista magnífica do *le parterre d'eau* (Canteiro das Águas). Esse canteiro retangular possui, em cada uma das quatro extremidades, uma estátua reclinada de pedra que representa, cada uma, um dos principais rios da França: o Sena, o Loire, o Ródano (Rhône) e o Garona. Em um clima bom, ele tanto espelha os esplendores da arquitetura interior do palácio, quanto traz natureza e cultura em harmonia mútua para a glória maior do Rei Sol. A partir dessa perspectiva superior, os olhos podem, então, contemplar os terraços em formato de cascata e os padrões simétricos das flores dos *jardins à la française* ao redor de várias bacias e fontes, passar por um gramado retangular comprido chamado de *le tapis vert* (o tapete verde), contornado por carvalhos e castanheiros cuidadosamente podados e decorado por estátuas de mármore de deuses e deusas, indo em direção a fontes espetaculares da Fonte de Apolo (*Bassin d'Apollon*), com sua carruagem de bronze brilhante conduzida pelo Deus Sol e por seus cavalos de corrida, e chegar ao espaço

aberto do *Grand Canal*, uma extensão de água que se expande até o horizonte e, aparentemente, ao infinito.

Tal esplendor foi o produto da imaginação de André Le Nôtre; entretanto, certamente essa imaginação não surgiu do pântano infestado de malária no qual estava a Versalhes do século XVII, nem do céu cinzento e do clima chuvoso da *Ile-de-France*. No que tange à cultura, ela fez uso da memória coletiva de outros jardins, sob outros céus, em outras épocas. O padrão floral dos jardins de Versalhes guarda uma semelhança excepcional com os padrões complexos dos tapetes persas; o *parterre d'eau* recorda as agradáveis piscinas dos “paraísos” persas, e a relação simbólica entre residências interiores e jardins exteriores espelha as alamedas e arcadas dos jardins persas, mesmo que o objetivo de Versalhes não tenha sido o de fugir do calor e aproveitar as árvores frutíferas como em Pasargada, nem o de celebrar a união entre o céu e a terra como na Pérsia de três mil anos atrás, mas o de exaltar o poder da monarquia francesa na pessoa do Rei. No entanto, a influência da Pérsia sobre Versalhes é inquestionável.

Nasci em Versalhes, cidade que da qual parti aos 25 anos de idade, pois queria descobrir quem eu era em uma língua estrangeira, sob um céu estrangeiro. Da mesma forma que natureza e cultura se espelham em casas e jardins e que os jardins persas espelharam os jardins franceses, que, por sua vez, espelharam outros jardins em outros países, alunos de línguas aprendem quem são por meio do seu encontro com o Outro. Eles não conseguem entender o Outro se não compreendem as experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são, mas eles não conseguem entender essas experiências se não as vir pelos olhos do Outro. Apenas entendendo Versalhes é que eu compreendo a singularidade da Babilônia. Ao mesmo tempo, a Babilônia me ajuda a compreender as características singulares da minha própria cultura.

Michael Holquist (1990), estudioso de Bakhtin, chama essa característica relacional entre o Eu e o Outro de ‘dialogismo’. Dialogismo é uma relação diferencial. Parte daquilo que significa aprender a língua do outro é perceber o mundo pelas metáforas, expressões idiomáticas e pelos padrões gramaticais usados pelo Outro, filtrado por meio de uma subjetividade e uma historicidade desenvolvida na língua materna. Para Bakhtin, a identidade cultural e pessoal não precede o encontro com o Outro estrangeiro; pelo contrário, ela é construída por meio da obrigação de responder

ao Outro via diálogo. Esse diálogo, composto de enunciados e respostas, conecta não apenas dois interlocutores face a face, mas leitores e autores distantes, textos presentes e passados. Os que estudam alemão se reconhecem em um poema de Goethe, os que estudam inglês em um conto de Hemingway – isso acontece de forma jamais esperada em suas línguas maternas. Bakhtin chama a habilidade que falantes têm de se ver a partir de fora (do outro) de transgrediência. Por meio da transgrediência, alunos aprendem não apenas a usar a língua corretamente e apropriadamente, mas a refletir sobre a sua experiência. Ocupam, dessa forma, uma posição em que se veem de dentro e de fora – o que chamei de um “terceiro lugar” (KRAMSCH, 1993, 2009a) de competência simbólica (KRAMSCH, 2009b).

2 O que existe na língua?

Há várias noções que são essenciais para se entender a língua em sua relação com a cultura.

Na diáde ‘língua e cultura’, língua não é uma porção de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da língua, no mundo real. Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.

Diferentemente do sistema linguístico, que é o objeto do estudo de linguistas teóricos e o sistema gramatical ensinado por muitos professores de línguas, a língua contextualizada é vista como um sistema simbólico coerente para a *produção de sentidos*. Para usar uma frase emprestada de M.A.K. Halliday (1978), ela é um “semiótico social”, ou seja, um sistema de signos que são arbitrários em sua forma e motivados em seu uso. Por exemplo, a mesma paisagem pode ser indicada em francês pelas letras *j-a-r-d-i-n* (no inglês, *garden*) ou em avéstico pelas letras *p-a-i-r-i-d-a-e-z-a*. Originalmente ambas se referem a um pedaço da natureza cercado por um muro (a raiz indo-germânica de *garden* e *jardin* é *gher-* = cercar; a palavra avéstica *pairidaeza* é formada por *pairi* = ao redor e *daeza* = muro, também se referindo a um terreno

cercado, um cerco). O autor mostra como esses signos são arbitrários em sua forma como significantes; entretanto, a escolha de um signo em vez de outro não é, de forma alguma, arbitrária. De fato, nesse caso, o significado é historicamente motivado, pois diz algo sobre o significado simbólico que os jardins tinham em diferentes sociedades em diferentes épocas.

Ao ser usado, o signo linguístico significa muito mais do que a sua definição dicionarizada. Halliday (1978) desenvolveu uma forma sistêmico-funcional de descrever a língua enquanto um semiótico social. Ele questionou: Como a estrutura da língua reflete, expressa a estrutura do grupo social em que é usada e lhe dá forma? Para ele, a língua como um sistema simbólico tem uma tripla relação com a realidade social: (1) ela *representa* a realidade social ao se referir ao mundo exterior (por exemplo, um mundo de jardins e residências); (2) ela *expressa* a realidade social ao indexar identidades sociais e culturais (por exemplo, a estratificação social dos papéis e das funções que as pessoas exercem); (3) ela é uma *metáfora* para a realidade, pois representa – ou é um ícone de – um mundo de crenças e práticas que chamamos de ‘cultura’ (por exemplo, no caso em questão, os hábitos relacionados a trabalho e lazer, jardinagem e culinária).

Diante da importância da língua na maneira como a realidade é significada, linguistas aplicados, como Alastair Pennycook (1994) e James Gee, Glynda Hull e Colin Lankshear (1996), usaram o termo ‘discurso’ em vez de linguagem, quando estudaram as relações entre língua e cultura. Pennycook vê o discurso verbal apenas como uma das muitas modalidades nas quais a noção de cultura é desenvolvida: “o discurso não se refere à língua ou aos usos da língua, mas a formas de organização de significado que muitas vezes, mas não exclusivamente, se realizam por meio da língua” (PENNYCOOK, 1994, p.128)³. Gee, Hull e Lankshear ampliam a noção de discurso, a fim de abranger todos os aspectos daquilo que normalmente chamamos de ‘cultura’: “Um discurso é composto de formas de falar, escutar, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e usar instrumentos e objetos em um determinado lugar e tempo, a fim de mostrar ou reconhecer uma identidade social específica” (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p.10)⁴. Para eles, as culturas não são apenas entidades nacionais,

³ Texto no original: “discourse does not refer to language or uses of language, but to ways of organizing meaning that are often, though not exclusively, realized through language”.

⁴ Texto no original: “A Discourse is composed of ways of talking, listening, reading, writing, acting,

mas qualquer grupo que está ligado por uma história ou interesses comuns. Por exemplo, professores e alunos de Direito representam identidades sociais específicas ou ‘posições sociais’ no Discurso do curso de Direito. Essa definição traz à tona a tensão entre convenções sociais e criatividade individual, que caracteriza o uso da língua e o contexto cultural. As práticas discursivas oferecem uma metodologia produtiva para o estudo do vínculo entre línguas, contextos e culturas (HANKS, 1996; KRAMSCH, 1993; RISAGER, 2007; YOUNG, 2009) e da comunicação intercultural (SCOLLON; SCOLLON, 2001).

Grosso modo, há duas maneiras de perceber cultura no ensino de línguas, que dependem da orientação epistemológica e intelectual: orientação moderna e orientação pós-moderna. Essas duas perspectivas sobre cultura coexistem hoje na teoria e na prática na área de ensino-aprendizagem de línguas.

3 Ensinar cultura: perspectivas modernas

Até a década de 1970, cultura era percebida como o componente do estudo de línguas relacionado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral e estava associada ao método de ensino de línguas estrangeiras chamado Gramática-tradução. Nas décadas de 1970 e 1980, com a virada comunicativa no ensino de línguas, cultura se tornou sinônimo tanto de estilo de vida como de comportamentos cotidianos de membros de comunidades de fala que estão ligados por experiências, memórias e aspirações comuns. Em ambos os casos, as comunidades de fala eram compreendidas a partir do seu alicerce na nação, ou seja, no contexto nacional no qual uma língua nacional é falada por uma homogeneidade de cidadãos nacionais.

3.1 Cultura com ‘C maiúsculo’

Como um conceito humanístico, cultura é o produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola, sendo sinônimo de um conhecimento geral da literatura e das artes. Ademais, chamada de cultura com ‘C maiúsculo’ (doravante ‘cultura C’), é a marca de uma classe média culta. Por ter sido um instrumento para a construção do

interacting, believing, valuing, and using tools and objects, in particular settings and at specific times, so as to display or to recognize a particular social identity”.

estado-nação durante o século XIX, a ‘cultura C’ foi promovida pelos estados e suas instituições (por exemplo, escolas e universidades) como um patrimônio nacional. É a cultura tradicionalmente ensinada com as línguas nacionais padrões. No ensino sobre a história, as instituições, a literatura e as artes de um país-alvo está inclusa a língua-alvo em sua característica lenitiva de continuidade de uma comunidade nacional que dá a essa língua significado e valor. Culturas nacionais estão sempre vinculadas às noções de que são estilos de vida “bons” e “apropriados”, tornando-se propiciadores de orgulho e lealdade. Como essas noções estão impregnadas de valores morais, alunos de línguas estrangeiras que cresceram com outros valores muitas vezes acham difícil entender culturas estrangeiras a partir deles. Encontram, dessa forma, refúgio em estereótipos culturais ou na ficção literária. O fato de que línguas estrangeiras ainda são ensinadas em ‘departamentos de línguas e literaturas estrangeiras’ e que o currículo de cursos de graduação em línguas estrangeiras ainda enfatiza o estudo da literatura evoca que o estudo de línguas era originalmente subserviente aos interesses dos filólogos e estudiosos da literatura e não de antropólogos ou sociólogos. Com o advento do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanístico de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura, ou seja, cultura como forma de vida. No entanto, o prestígio da ‘cultura C’ permanece, mesmo que seja apenas como *lieux de mémoire* ou lugares de memória (NORA, 1997) nas salas de bate-papo da Internet chamadas, por exemplo, de *Versailles*, *Madison Avenue* ou *Unter den Linden*, ícones culturais de importância simbólica.

3.2 Cultura com ‘c minúsculo’

Agora com o foco na comunicação e na interação em contextos sociais, o conceito mais relevante de cultura desde os anos 1980 tem sido o de cultura com ‘c minúsculo’ (doravante ‘cultura c’), também chamada de ‘pequenas culturas’ (HOLLIDAY, 1999) da vida cotidiana, o que inclui a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores. Pesquisas sobre o componente cultural do aprendizado de línguas têm se interessado fortemente pela pragmática intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico. A fim de se estudar a forma como nativos da língua

usam a sua língua para a comunicação, mantém-se a combinação ‘uma língua = uma cultura’, e, dessa forma, estabelece-se que os professores têm de ensinar regras de uso sociolinguístico da mesma forma que têm de ensinar regras gramaticais (por meio, por exemplo, de exercícios com modelos comunicativos e encenações). Apesar de as práticas culturais diárias serem tão variadas quanto o uso que o nativo faz da língua no seu dia a dia, o foco aqui recai sobre comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos (e algumas vezes estereotípicos) do grupo dominante ou do grupo de nativos da língua que é mais evidente aos olhos de um estrangeiro. O que chama a atenção nesse conceito de cultura é a manutenção do enfoque em características nacionais e a falta de profundidade histórica.

O conceito sociolinguístico de cultura assume várias formas a depender de como a língua é ensinada: como segunda língua ou língua estrangeira. Nas aulas de língua estrangeira (LE), que acontecem fora de qualquer contato com nativos da língua, cultura é, na maioria das vezes, compreendida em seu aspecto prático, turístico, em que há instruções de como agir no país-alvo. Os alunos de LE aprendem sobre a cultura estrangeira como uma curiosidade exótica, à qual buscam se adaptar ou temporariamente adotá-la quando viajam ao país. Já nas aulas de segunda língua (SL), que acontecem no país-alvo ou em instituições em terras estrangeiras, mas dirigidas por nativos da língua, como *British Council*, *Goethe Institute*, *Alliance Française*, *Confucius Institute*, cultura também pode assumir o formato de debates e questões de relevância a nativos da língua no país-alvo ou de discussões sobre as condições de moradia e trabalho para imigrantes. Da mesma forma como as crianças são escolarizadas para se tornarem cidadãos adequados, os imigrantes são aculturados nas características de nativos falantes nacionalmente definidas – eles adquirem um ‘lar’ nacional a que devem lealdade e uma identidade nacional da qual podem ter orgulho. Cultura como um processo de desenvolvimento e socialização é alcançada principalmente por meio da escolarização na sua tradição escrita e alfabetizada (KRAMSCH, 1998).

4 Ensinar cultura: perspectivas pós-modernas

Se, nos primeiros anos do século XXI, o cenário geopolítico globalizado e a disseminação da tecnologia mediada por computadores mudaram a natureza e o papel da cultura no ensino de línguas (RISAGER, 2006), eles não mudaram necessariamente a forma *moderna* de se estudar e ensinar cultura. Muitos pesquisadores na linguística educacional ainda compreendem cultura como conectadas a comunidades de fala identificáveis que compartilham valores comuns e memórias comuns. Em muitos casos, a antiga comunidade nacional deu vez a múltiplas comunidades, reais ou imaginadas, de múltiplas dimensões e dinâmicas, com base em interesses e práticas comuns. Entretanto, essas comunidades, caracterizadas por seus laços étnicos, profissionais, familiares ou de gênero, são percebidas por meio de uma perspectiva moderna, ou seja, como estruturas sociais pré-existentes. Elas decidem, dessa forma, quem incluir e quem excluir; elas reproduzem uma dada ordem social, centralizada, agora, no indivíduo estrategicamente motivado a alcançar objetivos, que luta para dirigir a sua própria vida, participando de várias comunidades de prática (PAVLENKO; LANTOLF, 2000). Essa pessoa é ainda vista como um agente social autônomo que, com outros agentes autônomos, realiza tarefas comuns a fim de alcançarem alvos comuns.

Como mais e mais alunos de línguas não concordam com a definição de tarefas comuns, não compartilham os mesmos objetivos e valores, as mesmas memórias históricas e não têm a mesma interpretação sobre eventos como outros falantes da língua, alguns linguistas aplicados foram levados a adotar uma abordagem pós-moderna (GIDDENS, 1991) ou ecológica ao ensino de cultura (KRAMSCH; STEFFENSEN, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Enfatizam a relação entre o eu e o outro ao longo de múltiplas escalas de tempo numa perspectiva descentralizada, em que o significado dos eventos surge de forma não linear por meio de interações com outros, e a realidade social é construída a cada minuto no discurso contínuo. Nessa perspectiva, os alunos de línguas não mudam a sua identidade ao aprender uma língua estrangeira, mas podem ser levados a mudar as posições do sujeito. Essa é a perspectiva que tenho adotado com os jardins franceses e persas. Ver duas culturas ecoarem uma na outra através do tempo e do espaço pode promover, nos alunos, uma subjetividade pós-moderna, que linguistas aplicados que seguem Bhabha (1994) têm localizado, no

terceiro lugar do discurso (KRAMSCH, 2009a), uma competência simbólica que tem, como foco, o próprio processo de significação (KRAMSCH, 2009b).

Em interações online ou presenciais, percebe-se que os alunos constroem a sua própria posição de sujeito e a posição de sujeito de outros por meio de perguntas que fazem e os tópicos sobre os quais escolhem conversar ou os que querem evitar. Essas posições de sujeito constituem, com o passar do tempo, uma prática discursiva que chamamos de ‘cultura’. Elas acontecem em uma escala muito maior em debates nacionais, como, por exemplo, o debate em relação ao uso do véu islâmico nas escolas públicas da França. Esse debate cultural não pode ser ensinado em uma aula de Francês no Iran por meio de uma mera explanação das diferenças culturais. Ele tem de ser construído com os alunos, explicitando-se: as pressuposições que subjazem as suas próprias crenças religiosas; a forma como a história da educação é desenvolvida de forma diversa nos dois países; a maneira como o secularismo francês é construído na imprensa estrangeira e como a liberdade de religião é construída na França, e o modo como se debate e escreve sobre a separação entre Igreja e Estado em diferentes países. As posições de sujeito que emergem desse encontro intercultural são múltiplas e conflituosas e provavelmente sofrerão mudanças a partir de diferentes debates em diferentes tempos e lugares (WEEDON, 1997).

Em uma perspectiva pós-moderna, cultura tornou-se discurso, ou seja, uma construção semiótica social. Falantes nativos e não nativos de uma língua provavelmente verão o seu horizonte cultural mudar e se deslocar no processo de compreender o outro, ou, como afirma Clifford Geertz, de buscar capturar “‘seus’ pontos de vista em ‘nosso’ vocabulário” (GEERTZ, 1997, p. 20)⁵. Uma definição pós-moderna busca dar conta dessas novas realidades. Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história. Esses embates ocorrem de forma simultânea em escalas de tempo múltiplas e conflitantes (BLOMMAERT, 2005): o tempo do século XXI de interesses ecológicos globais que se choca com o tempo do século XX de industrialização e modernização nacional, bem como com o tempo mais antigo de

⁵ GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

traduções culturais. Como simultaneidade em camadas (BLOMMAERT, 2005, p. 130), cultura não pode ser interpretada, de forma direta, como comportamentos e eventos, pois tem um significado que depende de quem faz a interpretação e de determinada posição histórica na sociedade. Dessa forma, cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão ahistórica e anacrônica do Outro e a um entendimento básico e, por conseguinte, limitado do Eu.

5 Competência intercultural

O termo intercultural surgiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural. Ambas fazem parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de uma União Europeia comum ou de uma economia global⁶. Nos países escandinavos⁷, na Alemanha⁸ e na França (MOORE, 2001; ZARATE, 2001), busca-se, com particular intensidade, a educação intercultural como um componente de uma educação humanística.

Nos estudos sobre língua estrangeira, o conceito de competência intercultural surgiu na Europa par a par com o conceito de competência comunicativa (BYRAM, 1997; BYRAM; FLEMING, 1998; BREDELLA; DELANOY, 1999; BURWITZ-MELZER, 2001; JORDAN; STREET, 2001; KRUMM; PORTMANN-TSELIKAS, 1998; ROBERTS, BYRAM, BARRO, GUILHERME, 2002; ZARATE, GOHARD-RADENKOVIC, LUSSIER; PENZ, 2004; LIDDICOAT; SCARINO, 2013) permeada por uma orientação social e política⁹. Byram and Zarate (1997) identificaram cinco *saviors* ou capacidades que compõem a competência intercultural: *saviors* (conhecimento do eu e do outro, da interação, conhecimento do indivíduo e da sociedade); *savoir apprendre/faire* (habilidades de descobrir e/ou interagir); *savoir*

⁶ Para uma revisão sobre o tema, ver Jackson (2012) e Kramsch (2001).

⁷ Ver, por exemplo, Hansen (2002) e Risager (2006; 2007).

⁸ Para uma revisão, ver Königs (2003).

⁹ Para pesquisas excelentes, ver Corbett (2003) e Risager (2007).

comprendre (habilidades de interpretar e relacionar); *savoir s'engager* (consciência cultural crítica, educação política); *savoir être* (atitudes: relativizar o eu, valorizar o outro). Recentemente, alguns educadores europeus¹⁰ usaram várias formas de avaliar a competência intercultural a partir do Quadro Europeu Comum de Referência e do modelo de relatividade intercultural de Milton Bennett (BENNETT; BENNETT; ALLEN, 2003). Nos Estados Unidos, o desenvolvimento da competência intercultural é o cerne de currículos universitários de letramento com base em gêneros (BYRNES, 2002) e de telecolaboração online (WARE; KRAMSCH, 2005). Há pouco tempo, nos departamentos de língua estrangeira, foi promovida a um princípio organizador de currículos (KRAMSCH; SKOGMO; WARNER; WELLMON, 2007; SCHULZ; TSCHIRNER, 2008). Em todos esses casos, cultura está conectada às características de membros de uma comunidade nacional que falam a língua nacional e compartilham a sua cultura nacional. Entretanto, tal definição moderna está sendo desafiada por uma língua franca como o inglês, que não conhece fronteiras, e por atores sociais globais que contestam a supremacia do falante nativo e a noção de comunidades de fala bem delimitadas. Uma visão pós-moderna de cultura consegue não perder a historicidade das comunidades de fala locais de uma nação e, ao mesmo tempo, respeitar a subjetividade de falantes e escritores que participam de comunidades globais múltiplas.

O conceito de competência intercultural recebeu um novo significado por meio do uso de comunicação mediada por computadores (CMC), com o objetivo de promover a interação na L2 entre falantes nativos e não nativos da língua e entre falantes não nativos, e de capacitá-los a ter acesso a e manipular ambientes culturais não nacionais (KERN; WARSCHAUER, 2000; THORNE, 2003). O acesso direto a falantes da L2 e a imersão cultural promovida pela CMC realçam a ilusão do imediatismo semiótico e a autenticidade cultural. O uso crescente de CMC para desenvolver competência comunicativa na L2 tem levado a uma reorientação da aprendizagem de línguas, buscando fluência conversacional, habilidade de conversar online, negociação de características superficiais da fala e foco nas experiências em comum no aqui e agora. Entretanto, isso não conduziu, necessariamente, a uma exploração profunda de diferenças culturais, a uma negociação de cosmovisões incompatíveis e a um foco em diferentes interpretações sobre eventos históricos – o que costumava ser o ímpeto

¹⁰ Ver, por exemplo, Hu e Byram (2008).

subjacente de abordagens anteriores ao ensino de línguas, desde o método gramática-tradução até o ensino comunicativo de línguas. A comunicação intercultural online enfatizou, em vez disso, a participação em comunidades online (LAM, 2008; PAVLENKO; LANTOLF, 2000), a colaboração, a solução conjunta de problemas e o desenvolvimento de identidades híbridas que tanto independem das coações sociais do mundo real (BAYM, 2000), quanto ficam sujeitas às pressões sociais e às coações coletivas das comunidades online. Não é à toa que há um número crescente de linguistas aplicados (LEVINE; PHIPPS, 2010; KRAMSCH, no prelo) que estão ávidos a trazer a história, a memória e os aspectos subjetivos da aprendizagem de línguas de volta à sala de aula, bem como uma reflexão sobre o significado de operar entre línguas (MLA, 2007), a partir do *background* cultural do próprio indivíduo.

Conclusão

Usei a metáfora transcultural dos jardins persas e franceses para deixar claro o fato de que cultura nos estudos linguísticos tem de ser compreendida como uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos.

Jardins exteriores não têm significado por si só a não ser que estejam relacionados a e contrastados com apartamentos e residências interiores. Os jardins persas têm significado hoje não somente por meio de sua beleza intrínseca, mas porque foram a resposta direta ou indireta, verbal ou não verbal, de paisagistas, arquitetos e poetas ao redor do mundo. É esse diálogo através do tempo e do espaço que constitui a cultura persa, não as pinturas e as tapeçarias individuais encontradas em museus. O ensino de cultura sempre experimentará uma tensão entre, por um lado, a necessidade de identificar, explicar, classificar e categorizar pessoas e eventos de acordo com os critérios objetivos modernos e, por outro, o desejo de levar em consideração as subjetividades e historicidades pós-modernas de falantes e escritores reais que ocupam posições mutáveis de sujeito em um mundo descentralizado, globalizado. Ambas as necessidades refletem-se na língua, que torna a tarefa do professor de língua mais complexa e mais relevante do que jamais foi.

REFERÊNCIAS

- BAYM, N. The development of individual identity. In: BAYM, N. *Tune In, Log on: Soaps, Fandom, and Online Community*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, pp.143-174
- BENNETT, J.; BENNETT, M.; ALLEN, W. Developing intercultural competence in the language classroom. In: LANGE, D.; PAIGE, M. (Eds.). *Culture as the core perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, pp.237-270.
- BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- BLOMMAERT, J. *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BREDELLA, L.; DELANOY, W. (Eds.). *Interkultureller fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999.
- BURWITZ-MELZER, E. Teaching intercultural communicative competence through literature. In: BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001, pp.29-43.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual matters, 1997.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BYRAM, M.; ZARATE, G. Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, v. 29, pp.14-18, 1997.
- BYRNES, H. The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, pp.114-129, 2002.
- CHAVEZ, M. "We say 'culture' and students ask 'what?': University students' definitions of foreign language culture." *Die Unterrichtspraxis /Teaching German*, v. 35, pp.129-140, 2002.
- CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual matters, 2003.
- GEE J.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. *The New Work order*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- GEERTZ, C. *Local knowledge*. New York: Basic Books, 1983.
- GIDDENS, A. *Modernity and self-Identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- GUILHERME, M. *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual matters 2002.
- HALLIDAY, M. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
- HANKS, W. *Language and communicative practices*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

- HANSEN, H. (Ed.). *Changing philologies: Contributions to the redefinition of foreign language studies in the age of globalisation*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2002.
- HOLLIDAY, A. Small cultures. *Applied Linguistics*, v. 20, pp.237-264, 1999.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. London: Routledge, 1990.
- HU, A.; BYRAM, M. (Eds.). *Intercultural Competence and Foreign Language Learning: Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr, 2008.
- JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Intercultural Communication*. London: Routledge, 2012.
- KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). *Network-based Language teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press, 2000, pp.1-19.
- KÖNIGS, F. Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: A Personal Overview of Developments in Research. Review article. *Language Teaching*, v. 36, pp.235-251, 2003.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. The Cultural Component of Language Teaching. *British Studies Now*, v. 8, pp.4-7, 1997.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. Intercultural Communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- KRAMSCH, C. Language, Thought, and Culture. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, pp.235-261.
- KRAMSCH, C. Third Culture and Language Education. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds.). *Contemporary Applied Linguistics*. London: Continuum, 2009a, pp.233-254.
- KRAMSCH, C. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009b.
- KRAMSCH, C. Theorizing Translingual/Transcultural Competence. In: LEVINE, G.; PHIPPS, A. (Eds.). *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Boston: Heinle, 2010, pp.15-31.
- KRAMSCH, C. The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching* v. 44, n. 3, pp. 354-367, 2011.
- KRAMSCH, C.; SKOGMO, T.; WARNER, C.; WELLMON, C. Framing Foreign Language Education in the U.S: The Case of German. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 2, n. 3, pp.151-178, 2007.
- KRAMSCH, C.; STEFFENSEN, S. Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization. In: DUFF, P.; HORNBERGER, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Socialization*. Berlin: Springer Verlag, 2008, pp.17-28.

- KRUMM, J.; PORTMANN-TSELIKAS, P. (Eds.). *Deutsch zwischen den Kulturen: Oesterreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 1998.
- LAM, E. Language Socialization in online Communities. In: DUFF, P.; HORNBERGER, N. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer, 2008, pp.2859-2869.
- LANGE, D.; PAIGE, M. (Eds.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, pp.237-270.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complexity Theory in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEVINE, G.; PHIPPS, A. (Eds.). *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy: Issues in Language Program Direction*. Boston: Heinle, 2010.
- LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. *Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.
- MODERN Language Association (MLA): *Ad Hoc Committee on Foreign Languages. Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. Profession*, pp.234-245, 2007.
- MOORE, D. (Ed.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris: Didier-Crédif, 2001.
- NORA, P. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997.
- PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second Language Learning as Participation and (re)Construction of Selves. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp.155-178.
- PENNYCOOK, A. Incommensurable Discourses? *Applied Linguistics*, v. 15, pp.115-138, 1994.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge, 2007.
- RISAGER, K. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2006.
- RISAGER, K. (). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2007.
- ROBERTS, C.; BYRAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S.; STREET, B. *Language Learners as Ethnographers*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2001.
- SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Eds.). *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign language*. Munich: Iudicium, 2008.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell, 2001.
- THORNE, S. Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication. *Language Learning and Technology*, v. 7, pp.38-67, 2003.

- WARE, P.; KRAMSCH, C. Towards an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration. *Modern Language Journal*, v. 89, pp.190-205, 2005.
- WEEDON, C. *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell, 1997.
- YOUNG, R. *Discursive Practices in Language Learning and Teaching*. Oxford: Blackwell, 2009.
- ZARATE, G. *Langues, Xénophobie, Xénophilie dans une Europe Multiculturelle*. Caen: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 2001.
- ZARATE, G.; GOHARD-RADENKOVIC, A.; LUSSIER, D.; PENZ, H. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 2004.

Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior – junori36@uol.com.br

Recebido em 12/07/2017

Aprovado em 14/08/2017