



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

V Seminário Interdisciplinar
de Ensino, Extensão e Pesquisa

28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA

A INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE INGLÊS: POR UMA REORIENTAÇÃO DO ENSINO DE CULTURA

Polyanna Castro Rocha Alves ¹

Resumo: Dada a necessidade de uma reorientação dos objetivos do ensino de cultura, em tempos em que o inglês é usado como língua franca global, este estudo visa a refletir sobre as principais orientações preconizadas pela perspectiva intercultural de ensino. A discussão foi embasada em autores reconhecidamente voltados para a área dos estudos interculturais como Kramsch (1993, 1998, 2013), Byram (1997), Aptekin (2002), Baker (2009, 2015), Mendes (2007), Siqueira (2012), só para citar alguns. A partir da discussão empreendida, torna-se possível vislumbrar maneiras de desenvolver uma abordagem genuinamente intercultural capaz de incorporar relações mais fluídas entre a Língua Inglesa e a multiplicidade de culturas nas aulas de inglês.

Palavras-chave: Ensino; Língua Inglesa; Cultura; Perspectiva Intercultural.

Introdução

Partindo da necessidade de reorientação dos objetivos do ensino de cultura, em tempos em que o inglês é usado como língua franca global, este estudo visa a refletir sobre as principais orientações preconizadas pela perspectiva intercultural de ensino. O artigo parte de discussões mais gerais sobre as complexidades da relação entre língua e cultura geradas pelo caráter dinâmico das comunicações interculturais e segue em direção a considerações mais específicas voltadas para a necessidade de mudança de ênfase da competência comunicativa para a competência comunicativa intercultural.

As proposições e posicionamentos teóricos que serão apresentados se fazem úteis no sentido de ampliar o entendimento acerca do papel da cultura no âmbito de ensino do Inglês Como Língua Franca (ILF), da importância do desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes e da necessidade de incluir a perspectiva intercultural nas aulas de Língua Inglesa (LI).

Língua e cultura na comunicação intercultural

¹ Doutoranda e Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, Caetité/BA.



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

**28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA**

O termo “cultura” tem sido discutido e explorado diferentemente em várias áreas do conhecimento e tem sofrido constantes alterações ao longo do tempo. Com isso, podemos pressupor que as definições de cultura são tão numerosas quanto os estudiosos que com ela lidam (OLIVEIRA, 2007). Sabidamente, a cultura é parte fundamental dos indivíduos, de como eles interagem e se comunicam, mas ainda assim é difícil dizer como ela se define e o que ela significa para os sujeitos. Por isso mesmo, a sua definição vai depender de interesses, objetivos e teorias específicas.

Neste trabalho, afiliamo-nos à definição de cultura de Arvizu, Snyder e Spinoza (1980, apud AGULEDO, 2007, p. 188), por estar devidamente alinhada aos princípios da comunicação intercultural. Na visão dos autores, “cultura é um processo dinâmico, criativo e contínuo que inclui comportamentos, valores e elementos aprendidos e compartilhados que guiam as pessoas na sua luta pela sobrevivência e que dá significado as suas vidas”. A partir dessa concepção, invalidamos todas aquelas que interpretam a cultura como um construto fixo, monolítico, completo.

Evidentemente, os conceitos mais fluidos de língua e cultura são mais relevantes e apropriados para o cenário em que os indivíduos utilizam a LI para interagir em contextos socioculturais plurais. Nesse sentido, a correlação simplista, salvaguardada pelos princípios modernistas, entre uma nação, uma língua e uma cultura é firmemente rejeitada por teorias críticas que tentam entender as identidades linguísticas e culturais complexas e heterogêneas nas sociedades globalizadas modernas (KRAMSCH, 2013). As perspectivas críticas pós-modernistas merecem destaque porque reconhecem que as línguas são continuamente adaptadas e modeladas de acordo com as necessidades locais, influências globais e exigências para a comunicação entre culturas (BAKER, 2009). Como aponta Kramsch (2013, p. 68),

Uma definição pós-modernista de cultura tenta dar conta dessas novas realidades. Se a cultura não está mais ligada ao território de um estado-nação e a sua história, então nós temos que enxergá-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias formas por indivíduos engajados em lutas pelo significado simbólico e pelo controle de subjetividades e interpretações da história.



Alinhada a essa tendência, Kramersch (1993) teoriza que a comunicação na segunda língua (L2) acontece em um “terceiro espaço”, ou seja, no interstício entre a língua-cultura materna dos usuários e a língua-cultura alvo. Sob essa ótica, a autora declina a ideia de que haja uma “cultura alvo” homogênea com a qual a língua possa ser conectada e sugere que o uso da língua esteja relacionado a contextos culturais múltiplos, em que a cultura é uma característica emergente da comunicação e não um construto definido.

Em vista do exposto, somos compelidos a levar essa discussão para o contexto de ensino de LI, cujo componente cultural reclama desconstrução e reconstituição. Assim, para dar conta da diversidade existente nas dimensões linguísticas e socioculturais dos sujeitos, a perspectiva intercultural de ensino torna-se uma alternativa relevante e viável. Para dar suporte à nossa discussão, faremos, primeiro, um resgate do conceito de competência comunicativa, apresentando as suas potenciais limitações, para, então, explorar a noção de competência comunicativa intercultural.

As limitações da Competência Comunicativa

Para revisitarmos o conceito de competência comunicativa, cumpre registrar que a partir do conceito de “competência” (capacidade linguística do falante-ouvinte ideal), apresentado por Chomsky, Hymes “[...] propõe uma competência comunicativa que envolve não só um sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras do uso da língua pelo falante” (OLIVEIRA, 2007, p. 65). Além disso, Hymes incorpora a esse conceito a dimensão social. Tal conceito proposto por Hymes, por sua vez, foi retomado mais tarde por Canale e Swain para ser aplicado ao ensino e aprendizagem de L2 (OLIVEIRA, 2007).

O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) considera que o domínio da língua alvo seja essencial para que os aprendizes de uma língua estrangeira (LE) possam participar integralmente da cultura alvo. Logo, os falantes nativos representam elementos cruciais para o modelo de ensino. Não se espera dos aprendizes que eles apenas adquiram formas precisas da língua alvo, mas também que eles saibam



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

**28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA**

como utilizá-las em determinadas situações sociais para então transmitir significados apropriados, coerentes e estrategicamente efetivos aos falantes nativos (ALPTEKIN, 2002).

Como se pode observar, mesmo que o modelo de competência comunicativa mostre-se preocupado com a adequação sociocultural e estratégias de comunicação, ele tem sido criticado porque focaliza e reforça inutilmente o mito do falante nativo (BAKER, 2015). Embora tenha alcançado imensa popularidade nos meios educacionais de ensino de LE, tal construto sempre esteve sob olhares críticos.

À luz dos princípios do ILF, Alptekin (2002) questiona a validade desse modelo pedagógico no âmbito do Ensino de Língua Inglesa (ELI) e indica que a noção de competência comunicativa tem uma essência utópica, irrealista e restritiva. O autor explica que a competência comunicativa, com suas normas padronizadas dos falantes nativos, é utópica não somente porque o falante nativo é um mito linguístico, mas também porque ela retrata uma percepção monolítica da língua e da cultura, referindo-se principalmente às formas convencionais de pensar e se comportar dos falantes nativos.

Como efeito disso, o conceito de cultura com “c” minúsculo, que inclui os costumes diários e modos de vida dos falantes nativos, passou a ser integrado ao código linguístico nas práticas de ELI. Visto que as práticas culturais cotidianas são tão variadas quanto o uso da língua, o foco de ensino recai “[...] nos comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos, às vezes estereotipados, do grupo dominante ou do grupo de falantes nativos que seja mais saliente aos olhos dos estrangeiros” (KRAMSCH, 2013, p. 66). Assim, Kramsch (2013) ressalta que nas salas de aula de LE, em que não há contato com falantes nativos, a cultura é tratada como uma curiosidade exótica, com instruções turísticas para aprender a fazer as coisas no país da língua alvo.

A competência comunicativa é considerada irrealista por Alptekin (2002) porque ela não reflete o estatuto de língua franca do inglês. Aqui cabe ressaltar que o inglês, nos dias atuais, opera como principal meio internacional de comunicação entre os indivíduos ao redor do mundo, servindo às necessidades da globalização social e econômica do século XXI. Nesse momento histórico, o idioma global é usado para fins instrumentais,



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

**28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA**

como contatos profissionais, estudos acadêmicos, atividades comerciais, dentre outros. Tais interações, naturalmente, envolvem, na sua grande maioria, falantes não nativos de inglês, o que conduz Alptekin (2002, p. 61) a levantar os seguintes questionamentos:

O quão relevante, então, são as convenções de polidez britânica ou a informalidade americana para os japoneses e turcos, por exemplo, quando estão fazendo negócios em inglês? Qual é a relevância das amostras de discurso culturalmente carregadas, como horários dos trens britânicos ou anúncios de jornais americanos para os engenheiros industriais da Romênia e do Egito ao conduzirem uma investigação técnica em Inglês? Qual é a importância do contato visual dos anglo-americanos, ou a distância socialmente aceitável para uma conversa [...] para acadêmicos finlandeses e italianos ao trocarem ideias em uma reunião profissional?

Essas questões apontam para a necessidade de uma reavaliação radical da noção tradicional de competência comunicativa, já que o modelo linguístico e cultural dos falantes nativos é irrelevante para as interações globais.

Por último, Alptekin (2002) revela que a competência comunicativa é também restritiva porque reduz a autonomia do professor e do aluno. Para aclarar essa visão, o autor destaca que um dos princípios da abordagem comunicativa está associado ao conceito de autenticidade. Isso significa, interpela Widdowson (1994), representar a realidade de uso da língua do falante nativo, ou, ainda, de contextos onde o inglês padrão é a norma, como, por exemplo, em reportagens de jornais, artigos de revista, anúncios reais, receitas culinárias, horóscopos, etc.

O que acontece, entretanto, é que essa língua é (e sempre será) culturalmente carregada e só é autêntica nas condições originais de uso, ou seja, entre falantes internos que compartilham das mesmas pressuposições culturais. A língua para os propósitos pedagógicos, portanto, deve ser especialmente projetada de modo a ser real para o mundo dos próprios alunos, com vistas a ativar o processo de aprendizagem. Permitir que os aprendizes sejam autônomos implica deixá-los se apropriar da língua, identificar-se com ela (WIDDOWSON, 1994). Para Widdowson (1994, p. 387), “[u]ma pedagogia que combina autenticidade com autonomia de aprendizagem é uma contradição. Não se pode ter as duas coisas”.



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

**28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA**

Sob o ponto de vista de Alptekin (2002), já que autenticidade é dependente da autoridade do falante nativo, a autonomia dos professores não nativos fica comprometida em dois aspectos: a) com o inglês direcionado para a cultura do falante nativo, a própria cultura dos aprendizes fica marginalizada, senão completamente ignorada, quando não invisibilizada. Contudo, esse é exatamente o ponto em que os professores não nativos poderiam dar o melhor de si ao mediar saberes, pois, não há como negar, estão aptos a relacionar a informação nova com aquelas que os alunos já estão familiarizados, devido aos conhecimentos linguísticos e às experiências de vida que eles compartilham; b) mesmo sendo usuários multicompetentes da língua, os professores não nativos são impedidos de desenvolver mentes multicompetentes, graças à obsessão do sistema educacional com o modelo do falante nativo monolíngue.

Apesar das objeções aqui apresentadas, o modelo convencional de competência comunicativa, com sua aderência restrita às normas e à cultura do falante nativo, continua fortificado no ensino de inglês. Inevitavelmente, essa prática desencadeia nos alunos e professores uma visão deficitária do que seja uma comunicação bem-sucedida (BAKER, 2015). A partir dessa constatação e da necessidade premente de se repensar o conceito anteriormente discutido, a competência comunicativa intercultural torna-se extremamente necessária, pois se trata de um construto que acomoda o inglês como um meio internacional e intercultural de comunicação e que enfatiza a importância da variedade, adaptação e mudança no ensino de língua e de cultura.

A Competência Comunicativa Intercultural no ensino de LI

Como visto, as questões culturais voltadas para o ensino de inglês se complexificaram e como justificativa McKay (2002) menciona as seguintes razões: a) como o inglês hoje é uma língua desnacionalizada, o seu uso não está mais ligado à cultura dos países pertencentes ao Círculo Interno, ou seja, aos países que possuem o inglês como língua nativa ou materna; b) como língua de uso local, o inglês insere-se na cultura do país em que está sendo utilizado; e c) em seu sentido global, uma das funções



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

**28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA**

primárias do inglês consiste em autorizar os falantes a compartilharem suas ideias e culturas por meio do diálogo e interação com o outro.

Diante disso, as reconfigurações culturais dos tempos modernos exigem novas posturas e estratégias da parte de professores e alunos (SIQUEIRA, 2012). Reconhecidamente, uma das principais razões para o ensino de cultura consiste em ajudar os aprendizes a interagir uns com os outros em encontros transculturais (McKAY, 2002).

Assim, o conceito de competência comunicativa intercultural (CCI) está diretamente ligado à cultura e também à identidade dos sujeitos. O desenvolvimento dessa competência exige a habilidade de se fazer entender e ser entendido em situações interculturais. Como ampliação da competência comunicativa, a CCI leva em consideração as necessidades específicas, objetivos e dificuldades existentes na interação entre culturas (CORBETT, 2003).

Embora os aprendizes sejam capazes de alcançar as habilidades de observação e mediação que fazem parte da CCI, Byram *et al.* (2002, p. 11) explicitam que “[...] ser um falante e mediador bem-sucedido não requer competência completa e perfeita”. O autor apresenta duas razões para dar suporte a essa assertiva: ele diz que não é possível adquirir todo o conhecimento necessário para interagir com pessoas de outras culturas, e, em seguida, afirma que a consciência em torno da necessidade de ajustar, aceitar e entender outras pessoas deve ser constante.

Com isso em mente, Kramsch (1993) denota que é necessário estabelecer uma esfera de interculturalidade, na qual o indivíduo deve relacionar a sua própria cultura com a cultura do outro no processo de aprendizagem. Em outras palavras, o ensino intercultural não se resume em transferir informações entre culturas, mas estimular a reflexão sobre a cultura alvo e também sobre a cultura nativa. Outra linha de pensamento proposta pela autora refere-se a ensinar a cultura como diferença. Essa noção enfatiza que as identidades nacionais não são monolíticas, principalmente por causa da crescente multiétnica e multiculturalidade das sociedades contemporâneas (KRAMSCH, 1993). Dessa maneira,



As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino/aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores [...]. Isso significa [...] adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo (MENDES, 2007, p.119).

Interessante notar que os aprendizes não deixam de lado a identidade cultural da língua materna (L1) ao se engajarem no processo de interação. Nenhum interlocutor, diz-nos Byram (1997), detém o modelo ideal com o qual o outro deve conformar-se. Cooperando com essa declaração, Baker (2009, p. 79) pontua que

os participantes da comunicação intercultural devem [...] ser capazes de entender as normas culturais da própria L1 por perspectivas objetivas, mostrar disposição em aceitar falhas na comunicação e estar preparados para serem inicialmente vistos como representantes dos valores culturais pré-concebidos de sua L1.

Ao reconhecer que os participantes podem ser vistos através de sua identidade cultural pré-concebida, deparamo-nos com temas relacionados a estereótipos e a generalizações culturais. Byram *et al.* (2002) esclarecem que essas são formas de rotular e categorizar grupos particulares de pessoas, de modo a assumir que todos os membros daquele grupo pensam e agem da mesma maneira. De acordo com Baker (2009), em vez de ignorar essas caracterizações, é necessário admitir a sua existência e reconhecer que, em encontros iniciais, os estereótipos e generalizações são as únicas referências de que os interlocutores se valem. Nesse ponto, a importância da CCI é enfatizada mais uma vez, dada a sua contribuição para que os falantes/mediadores compreendam as intenções comunicativas dos seus interlocutores, possibilitando a negociação bem-sucedida na interação intercultural.

Baker (2009) esclarece que o que é mais importante é a noção de que tanto o conhecimento quanto as habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes podem ser utilizados no entendimento de culturas específicas e na comunicação entre culturas diferentes. Essa circunstância distancia a CCI de concepções mais tradicionais de ensino de cultura que se preocupam tão somente com conhecimentos de uma cultura em particular.



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA

Considerações Finais

De posse dessas considerações, fica patente que um maior envolvimento e aprofundamento teórico e prático por parte dos professores de inglês contribuirá para que a sala de aula seja transformada em um espaço onde a interculturalidade se faça cada vez mais presente e reconhecida. O diálogo intercultural entre o local e a cultura alvo é uma prática essencial para uma maior consciência das nuances que subjazem a cultura e para favorecer o engajamento de professores e alunos nas relações entre os membros da comunidade global de maneira mais apropriada e efetiva.

Por essa perspectiva, torna-se possível o desenvolvimento de uma abordagem genuinamente intercultural capaz de incorporar relações mais fluídas entre o inglês e os contextos culturais em cenários de língua franca. Como consequência, os alunos estariam bem mais habilitados para ouvir outras vozes que procedem de suas inúmeras interações socioculturais que não somente os auxiliam na construção de seus próprios discursos, mas, também, influenciam na construção e reconstrução de suas identidades.

Referências

AGULEDO, J. An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness. *Íkala*, v. 12, n. 18, p. 185–217, 2007.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Oxford: Oxford University Press, v. 56, n. 1, p. 57-64, Jan. 2002.

BAKER, W. Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education. 2009. 365f. **Tese** (Doutorado em Artes e Ciências Sociais), Universidade de Southampton, UK, 2009.

_____. Research into practice: cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, v. 48, n. 1, p. 130-141, 2015.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.



A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODXS E PARA TODXS?

28 a 30 de agosto de 2019
UNEB - Caetité, BA

BYRAM M.; GRIBKOVA B.; STARKEY H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2003.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, Jan. 2013.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language**: rethinking goals and approaches. Hong kong: Oxford University Press, 2002.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.