



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS –
PROBLEMATIZANDO O TERMO COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL**

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

Aline Fraiha Paiva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS –
PROBLEMATIZANDO O TERMO COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

ALINE FRAIHA PAIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil
2018

Fraiha Paiva, Aline

A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural / Aline Fraiha Paiva. -- 2015.
152 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

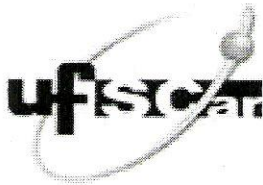
Banca examinadora: Prof. Dr. Guilherme Jotto Kawachi, Profa. Dra.
Nildicéia Aparecida Rocha, Prof. Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva,
Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Bibliografia

1. ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. 2. competência comunicativa intercultural. 3. interculturalidade. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

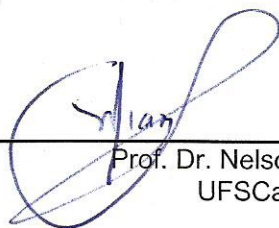
Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)




Folha de Aprovação


Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Aline Fraiha Paiva, realizada em 29/10/2015:



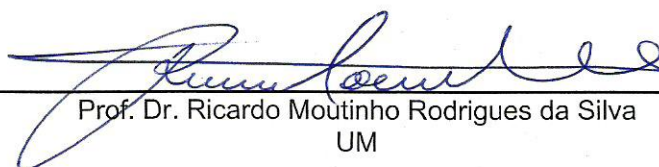
Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar



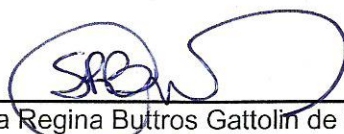
Prof. Dr. Guilherme Jotto Kawachi
UNICAMP



Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
UNESP



Prof. Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva
UM



Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Dedico este trabalho aos meus grandes e inabaláveis incentivadores:

Meus pais, Fábio e Janete.

Meus sogros, Neudeci e Sônia.

Meu grande amor e companheiro, Bruno.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicionais.

Ao Bruno, meu parceiro para a vida toda, por seu amor, cumplicidade e cuidado diários, bem como por ser meu maior e mais crítico interlocutor acadêmico.

Ao Neu, Sônia, Marina e Darto por se tornarem minha família e me acolherem tão generosa e carinhosamente em suas vidas.

Ao meu irmão Leandro, minha cunhada Patrícia, e minha linda sobrinha Rafaela, pela alegria de tê-los em minha vida.

Ao meu orientador, professor Nelson Viana, pela amizade e acolhida carinhosa desde que ingressei na UFSCar, por sua dedicação e competência em tudo o que faz, pelo seu incentivo e disposição em orientar-me neste trabalho.

Às professoras Cibele Rozelfeld e Nildicéia Rocha, que prontamente aceitaram o convite para comporem minhas bancas de qualificação e defesa, e trouxeram contribuições importantíssimas para o delineamento final desta tese.

À professora Sandra Gattolin, pela amizade, parceria, assim como pela valiosa participação em minha banca de defesa.

Ao professor, Ricardo Moutinho, meu conterrâneo, por ser sempre tão solícito e generoso quando precisei, pela disponibilidade em participar da minha banca de defesa, trazendo ricas contribuições ao meu trabalho.

Ao professor e colega de trabalho Guilherme Kawachi por participar da minha banca de defesa, contribuindo significativamente para o delineamento final desta tese.

À professora Lúcia Barbosa, pela parceria e incentivo para que eu iniciasse as minhas investigações a respeito das questões interculturais relacionadas ao ensino de língua estrangeira.

À professora Marta Kfourri, por generosamente se dispor a participar da banca de defesa.

Ao professor Sérgio Raimundo Elias da Silva, meu primeiro orientador, por acreditar em meu potencial, e despertar em mim um grande interesse pela área de português como língua estrangeira e pela pesquisa acadêmica.

Aos funcionários do DL e do PPGL, em especial, ao secretário do PPGL, Júnior, pela disponibilidade e atenção em todos os momentos que precisei.

Às amigas, Raquel e Andreia, companheiras de caminhada, pela cumplicidade e carinho.

Sugiro que a imagem mais capaz de apreender a natureza das identidades culturais é a de um redemoinho, e não a de uma ilha. As identidades mantêm sua forma distinta enquanto continuam ingerindo e vomitando material cultural raras vezes produzido por elas mesmas. As identidades não se apoiam na singularidade de suas características, mas consistem cada vez mais em formas distintas de selecionar/reciclar/rearranjar o material cultural comum a todas, ou pelo menos potencialmente disponível para elas. É o movimento e a capacidade de mudança, e não a habilidade de se apegar a formas e conteúdos já estabelecidos, que garante sua continuidade.

(Bauman, 2012, p. 52-53)

RESUMO

O termo interculturalidade apresenta-se cada vez mais em evidência nos estudos que se ocupam, principalmente, dos contextos educacional, político, econômico e social. Por esse motivo, também no campo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) observam-se muitos trabalhos que se pautam nas questões interculturais (Byram, 2000; Fantini, 2000; Mendes, 2004). No entanto, é possível identificarmos diferentes enfoques, sendo que um frequentemente abordado nas discussões da área é o referente à competência (comunicativa) intercultural. Assim, neste trabalho temos por objetivo desenvolver uma reflexão a respeito da relação entre os termos competência comunicativa e interculturalidade, a fim de compreendermos as possibilidades de uso do termo competência (comunicativa) intercultural e suas implicações, bem como apontar possíveis encaminhamentos para a compreensão do termo interculturalidade em contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Esta pesquisa insere-se no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), caracterizando-se como um estudo bibliográfico, interdisciplinar e de base qualitativo-interpretativista. Por meio deste estudo, foi possível compreender com maior profundidade ideias como competência, competência (comunicativa) intercultural e interculturalidade, e questionar a relação que vem sendo estabelecida entre esses termos na área de ensino e aprendizagem de LE, especialmente no contexto de português como língua estrangeira/ segunda língua. Consideramos que as discussões que fazem emergir a noção de interculturalidade são sintomas de uma sociedade que almeja a construção de um horizonte comum para que a alteridade tenha seu espaço de manifestação livre assegurado. Entendemos, portanto, que as questões de ordem intercultural não deveriam ser restritas ao plano das competências na prática didático-pedagógica de LE. A interculturalidade poderia ser compreendida como um convite à reflexão e a ações comprometidas com a diferença, com as (con)vivências que se estabelecem em sala de aula e/ou fora dela; uma espécie de força motriz capaz de auxiliar e orientar docentes em seu planejamento pedagógico, na abordagem adotada pelos mesmos para desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, bem como capaz de sensibilizar todos os envolvidos nesse processo para um olhar mais atento e comprometido com o “outro”.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; competência; competência comunicativa; competência intercultural; interculturalidade.

ABSTRACT

The term interculturality is increasingly in evidence in the studies focusing mainly on the educational, political, economic and social contexts. Therefore, also in the field of foreign language teaching and learning, there are many works based on intercultural issues (Byram, 2000; Fantini, 2000; Mendes, 2004). However, it is possible to identify different approaches, and one of them which often stands out in discussions of the area is related to intercultural (communicative) competence. In this work we aim to develop a reflection on the relationship between the terms communicative competence and interculturality, in order to understand the potential uses of the term intercultural (communicative) competence and its implications, and to identify possible referrals for understanding the term interculturality in context of language teaching and learning. This Applied Linguistics research is characterized as a bibliographical, interdisciplinary and qualitative-interpretative based study. Through this research, we could understand more deeply ideas as competence, intercultural (communicative) competence and interculturality, and we have critically approached the relationship that has been established between these terms in the field of foreign language teaching and learning, especially in the context of Portuguese as a foreign/ second language. We believe that the discussions that bring out the notion of interculturality are symptoms of a society that aims to build a common horizon, so that the otherness can have its free space of expression assured. We understand, therefore, that intercultural issues should not be restricted to the level of skills/ competences in the practice of foreign language teaching. Interculturality could be understood as an invitation to reflection and action committed to the difference and the (co)experiences that take place inside and outside the classroom; a kind of driving force able to assist and guide teachers in their pedagogical planning, in the approach adopted by them to develop the communicative competence of their students, as well as in their attempt to raise students' and the other agents' awareness in the learning process for a careful and respectful attitude towards the "other".

Keywords: foreign language teaching and learning; competence; communicative competence; intercultural competence; interculturality.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

<i>Inquietações propulsoras da tese</i>	14
<i>Objetivos e questões de pesquisa</i>	17
<i>Metodologia</i>	19
<i>Inserção paradigmática da metodologia do estudo – a pesquisa bibliográfica</i>	23
<i>Organização da tese</i>	26

CAPÍTULO 1

ENTREMEIOS: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA	28
1.1 <i>Cultura, interculturalidade e língua(gem): interpenetrações</i>	34
1.2 <i>A interculturalidade em foco</i>	38
1.3 <i>Questões (inter)culturais nos estudos de Língua Estrangeira</i>	51

CAPÍTULO 2

COMPETÊNCIA: UM TERMO, VÁRIAS ABORDAGENS	67
2.1 <i>A Abordagem Comunicativa e a mudança de paradigmas</i>	78
2.2 <i>O termo competência no campo teórico da Linguística Aplicada</i>	84
2.3 <i>A competência intercultural</i>	97

CAPÍTULO 3

AFINAL, QUAL É A PROPOSTA DE UMA COMPETÊNCIA

(INTER)CULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE?	107
3.1. <i>Problematizando a competência (comunicativa) intercultural nos estudos de LE</i>	120
3.2. <i>A compreensão do conceito de interculturalidade nos estudos de LE</i>	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	_____	p. 65
Figura 2	_____	p. 86
Figura 3	_____	p. 87
Figura 4	_____	p. 84
Figura 5	_____	p. 91
Figura 6	_____	p. 92
Figura 7	_____	p. 93
Figura 8	_____	p. 94
Figura 9	_____	p. 96
Figura 10	_____	p. 101
Figura 11	_____	p. 103
Figura 12	_____	p. 104
Figura 13	_____	p. 105
Figura 14	_____	p. 109
Figura 15	_____	p. 116
Figura 16	_____	p. 118

Figura 17

p. 123

INTRODUÇÃO - INQUIETAÇÕES PROPULSORAS DA TESE

Nos estudos contemporâneos sobre o ensino de línguas estrangeiras as discussões acerca do seu desenvolvimento, seus sujeitos, suas possibilidades, dentre outros fatores que incidem sobre esse processo, passam quase invariavelmente pela Abordagem Comunicativa, visto que mesmo estudiosos que explicitam certa descrença em relação a essa compreensão de ensino de línguas estabelecem-na, muitas vezes, como ponto de partida, a fim de questionar algumas de suas premissas e construir suas contra-argumentações.

Muitos dos pressupostos do ensino comunicativo são, decerto, referências importantes para diferentes metodologias engendradas, (re)adaptadas e adotadas por professores de línguas na atualidade. Sob a luz de tais pressupostos, as práticas didático-pedagógicas buscam priorizar situações verossímeis de comunicação, bem como o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Em todas as concepções de competência comunicativa propostas na área de ensino de línguas, o componente cultural e/ou social estabelece-se como elemento essencial e imprescindível para caracterização da língua em uso. À medida que surgem novas discussões a respeito dos termos ensino, aprendizagem, cultura e língua, tais ideias vão sendo incorporadas e expandem as proposições de competência comunicativa já consolidadas, trazendo novas denominações e/ou novos elementos em suas definições, e é devido a esses fatores que vemos emergir a noção de competência comunicativa intercultural.

O conceito de interculturalidade, circunscrito à área de ensino e aprendizagem de línguas, trouxe novas e importantes reflexões acerca dos aspectos culturais envolvidos no processo interativo, bem como das nossas percepções a respeito do outro e de nós mesmos. Embora já houvesse trabalhos publicados no Brasil, na área de português como língua estrangeira desde 1994, foi apenas no início da primeira década do século XXI que a produção científica com o tema interculturalidade intensificou-se. Foi nessa mesma época que tive conhecimento do termo, e passei a me interessar por essa temática. A seguir, descrevo, resumidamente, minha trajetória acadêmica, a fim de elucidar as razões que determinaram o tema desta pesquisa.

* * * * *

Em meu percurso acadêmico, o qual iniciou-se com a graduação em Letras, sempre tive muito interesse na relação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e as questões de ordem cultural. Ao fazer parte de um grupo de pesquisa sobre o ensino de português como língua estrangeira (PLE), coordenado pelo professor Sérgio Raimundo Elias da Silva, pude ter contato com muitos trabalhos que abordavam esse tema, e, naquela época, parecia-me que ainda havia muito a ser explorado. Foi então que decidi investigar com maior profundidade essas questões, durante o curso de bacharelado em Estudos Linguísticos, na graduação, e, posteriormente, no mestrado, na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

No entanto, o termo interculturalidade ainda não me era algo familiar. A partir de uma disciplina da pós-graduação ministrada pela professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, em 2007, pude ter contato com os estudos interculturais, e compreendi a relevância dessa temática para o ensino de modo geral.

Em conversa com meu orientador de mestrado, professor Nelson Viana, considerando a importância de se discutir com profundidade essa temática no que concerne à prática didático-pedagógica de línguas estrangeiras, em especial a de PLE, optamos por investigar de que forma as séries didáticas¹ voltadas ao ensino de PLE apresentavam a ideia de interculturalidade, visto que elas traziam em seus prefácios tal referência.

Ao me deparar com pesquisas que problematizavam esse assunto, principalmente nas áreas de Ciências Sociais, Pedagogia e Linguística Aplicada, confesso ter ficado um pouco desorientada. Eram tantas maneiras diferentes de se abordar o mesmo tema, que não sabia por onde começar. Dentre elas estão os estudos relacionados às áreas de Comunicação Intercultural, Educação Intercultural e Germanística Intercultural, e aos conceitos de Competência (Comunicativa) Intercultural e Abordagem Comunicativa Intercultural. Surgiram-me, então, muitas perguntas: Quando passaram a usar esse termo? Por quê? Quais são as repercussões desse uso para o ensino de línguas? Por que há diferentes

¹Segundo Paiva (2009, p. 31), “a noção de *SD* [série didática] pressupõe um conjunto de itens que compõem um material didático, reunindo livro do estudante, manual do professor, caderno de exercícios, CDs, glossários etc. No entanto, não é necessário que uma *SD* reúna todos esses componentes, bastando apresentar, pelo menos, dois dos itens mencionados – como é o caso da *SD Estação Brasil* [material voltado para o ensino de PLE] que é composta apenas pelo livro do estudante e um CD”.

abordagens que se ocupam do termo interculturalidade? Considerando-se o propósito da pesquisa em questão, qual dessas vertentes seria a mais adequada?

No meu trabalho de mestrado, intitulado *Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira* (2009), tive por objetivo analisar criticamente propostas de atividades de quatro séries didáticas voltadas ao ensino de PLE (*Avenida Brasil 1 e 2, Diálogo Brasil e Estação Brasil*), visto que todas elas explicitavam em seus prefácios um enfoque intercultural. Por meio dessa análise, busquei identificar e evidenciar a compreensão de cultura e de interculturalidade apresentada nesses materiais, bem como inferir implicações dessa compreensão para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Pude verificar que, embora o discurso sobre interculturalidade seja recorrente nessas propostas didáticas, evidenciava-se dissonância entre os pressupostos teóricos concernentes a esse viés orientador e às atividades apresentadas nos materiais. Foi possível constatar ainda que, de modo geral, as *concepções descritiva e simbólica* de cultura (Thompson, 2002) foram as mais privilegiadas ao longo das séries didáticas; a primeira referindo-se ao agrupamento de itens que caracterizam uma sociedade em determinado tempo e a diferencia de demais épocas e lugares, e a segunda, por sua vez, apresentando-se, resumidamente, como as ações, manifestações verbais e objetos representativos, incorporados nas formas simbólicas, por meio dos quais os indivíduos compartilham experiências e crenças.

Observei, ainda, uma tentativa - por parte dos elaboradores dos materiais - de incluir conteúdos e atividades que indicassem ou revelassem aspectos os quais refletiam concepções contemporâneas de ensino de línguas relacionadas, principalmente, à abordagem comunicativa.

Para a realização da análise de dados da dissertação, optei pelo uso do termo *Abordagem Comunicativa Intercultural* (Mendes, 2004, 2007), por compreendê-lo como uma espécie de orientação intercultural, possibilitando, por conseguinte, que a análise das séries didáticas se pautasse em princípios norteadores mais abrangentes e plausíveis em relação ao escopo do estudo.

Mesmo com as inúmeras leituras e escolhas feitas na elaboração da dissertação, ainda persistiam muitas dúvidas, no que diz respeito à adequação dos diferentes usos que se evidenciam do termo interculturalidade.

Tinha a impressão de que a ideia de competência intercultural, muito difundida em trabalhos voltados ao ensino de línguas, talvez, pudesse ser abordada pelo viés da competência comunicativa, não sendo tão necessária a mudança de nomenclaturas, mesmo tendo a consciência de que os estudos interculturais são de grande relevância para a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE).

Também soava-me um pouco estranho² pensar na possibilidade de denominar alguém como sendo competente interculturalmente, visto que as complexas e imprevisíveis situações decorrentes das interações entre pessoas de culturas distintas envolveriam fatores que extrapolam as questões culturais.

Enfim, tomada por essas inquietações de longa data, decidi investigar um pouco mais o “universo” intercultural, a fim de compreender com profundidade essa temática, problematizando as maneiras de se abordar a noção de interculturalidade relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

A seguir, são indicados os objetivos e as principais questões que orientarão este trabalho.

OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Na tentativa de compreender o lugar da interculturalidade nos estudos e práticas de ensino de línguas, temos por objetivos:

- Realizar um levantamento bibliográfico dos autores mais relevantes, principalmente das áreas de Ciências Sociais, Linguística e Linguística Aplicada, que apresentem reflexões importantes acerca dos termos competência, competência (comunicativa) intercultural e interculturalidade (no ensino de LE);

²Assim como para Viana, 2003, p.128.

- Problematicar a compreensão do termo interculturalidade em contexto de ensino-aprendizagem de línguas de maneira geral.
- Desenvolver uma reflexão a respeito da relação entre os termos competência comunicativa e interculturalidade, a fim de compreendermos as possibilidades de uso do termo competência (comunicativa) intercultural e suas implicações;
- Investigar como o termo competência é abordado no campo teórico das Ciências Sociais e nos estudos de LE, para, posteriormente, identificar as relações entre tal termo e a ideia de interculturalidade;

Para que esses objetivos pudessem ser construídos, algumas inquietações manifestaram-se a tal ponto que nos colocamos a investigá-las nesta tese. As questões de pesquisa que nortearão o trabalho são:

(1) Ser competente comunicativamente significa ser competente interculturalmente?

(2) É possível tomar a competência (comunicativa) intercultural como um objetivo a ser alcançado, a fim de avaliarmos o quanto uma pessoa desenvolveu-se ou falta desenvolver-se nessa competência?

(3) O termo competência seria adequado para abordarmos os pressupostos da interculturalidade no ensino de línguas? Quais seriam os limites da competência?

(4) Qual é o lugar da interculturalidade nos estudos de língua estrangeira?

Colocadas as questões de pesquisa que fomentarão nossas reflexões ao longo deste estudo, a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados e sua inserção paradigmática.

METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), caracterizando-se como uma pesquisa interdisciplinar e de base qualitativo-interpretativista. Segundo o Glossário de Linguística Aplicada - Projeto Glossa-LA³, o verbete Linguística Aplicada apresenta a seguinte definição:

Área de investigação científica que constitui uma de três ciências da grande área da Linguagem, aquela cujo foco é o estudo de questões da prática social envolvendo uso de linguagem. Os campos de atividade da Linguística Aplicada contemporânea incluem frequentemente o Ensino e a Aprendizagem de Línguas, a Interpretação, a Tradução e Legendagem, a Terminologia e a Lexicografia Aplicadas e as Relações Sociais Mediadas pela Linguagem.

Cabe ressaltar que tal área de investigação científica, embora sólida e efervescente em suas produções e atuações, apresenta diferentes posicionamentos no que diz respeito à compreensão das suas bases e fronteiras.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 86), há “em muitos linguistas aplicados contemporâneos (...) uma preocupação com novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social com base em críticas à modernidade”, em teorias pós-modernas críticas, em teorias pós-coloniais, em teorias feministas, entre outras, demonstrando um desgaste dos moldes tradicionais de se fazer e teorizar a LA.

O autor apresenta argumentos importantes a fim de justificar esses novos desdobramentos da LA. Ele aponta para a necessidade de apreender o mundo com um olhar não-ocidentalista, para que outras lógicas de vida social sejam consideradas e a Europa não continue sendo o centro do pensamento científico e de referência de sociedade:

(...) a questão que se coloca é como lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros, opondo-se, portanto, ao “privilégio ocidentalista de um si mesmo fechado e homogêneo e daqueles que são iguais” (Ven, 2000: 234), defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com o outro na vida social e em novas formas de conhecer. (Moita Lopes, 2006, p. 89)

³Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em: 20/01/2015.

Nessa perspectiva, linguistas aplicados, como Moita Lopes e Rajagopalan, defendem uma *LA indisciplinar*⁴, e outros como Cavalcanti e Pennycook, para mencionar alguns, apoiam a ideia de uma *LA transdisciplinar*.

Todavia, cabe mencionar que Rajagopalan, em seu texto *A prática da Linguística e a Linguística da prática: um depoimento pessoal* (1997), já apresentava o termo *indisciplinaridade* para caracterizar o seu exercício de pesquisador em LA.

Sob esse prisma, observa-se a necessidade da LA ser uma área híbrida, buscando um modo de produção de conhecimento que já é muito comum nas Ciências Humanas, mas que ainda apresenta-se pouco explorado na LA: a interdisciplinaridade.

Como afirma Moita Lopes (2006, p. 98), “os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral”. O termo indisciplinar, por conseguinte, é empregado por alguns teóricos da área para reforçar a ideia de uma LA crítica, transgressiva, que aponta para a necessidade dos linguistas aplicados situarem-se nas fronteiras, “onde diferentes áreas de investigação se encontram” (*op. cit.*, p. 99).

Alguns desses teóricos (Moita Lopes, 2006; Signorini e Cavalcanti, 2004) também utilizam a denominação *LA transdisciplinar* para contrapor à visão de uma LA normal/tradicional, cujas bases e/ou referências ainda estão muito atreladas à discussão da diferença entre LA e aplicação linguística e ao campo da Linguística. No entanto, Scheifer (2013) alerta-nos para a importância de atentarmos aos significados distintos desses dois prefixos (*inter* - e *trans*-):

Nas discussões metateóricas na LA, a transdisciplinaridade tem sido frequentemente equiparada à interdisciplinaridade, sem que a especificidade dos significados dos prefixos que acompanham esses termos seja levada em consideração. Conforme Severo e Paula (2010, p. 28), a *interdisciplinaridade* “supõe um diálogo e uma troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas”, implicando a existência de interações e um enriquecimento mútuo entre vários especialistas. A noção de que o termo pressupõe dois ou mais elementos em relação sustenta-se na preposição latina “*inter*”, cujo significado é “no interior de dois; entre; no espaço de”. Em contrapartida, o prefixo latino “*trans*” significa “além de; para lá de; depois de”. (Scheifer, 2013, p. 924)

⁴Artigos desses e de outros autores compõem o livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (2006), organizado por Moita Lopes.

Ao discutir a transdisciplinaridade relacionada a área de LA, Scheifer apresenta a ideia de *desreterritorialização* pautada em pressupostos teóricos da Geografia. Argumentando que no contexto de produção do conhecimento científico são comuns metáforas espaciais, tais como, área, campo e território, a pesquisadora compreende território como espaço híbrido (híbrido entre sociedade e natureza, política, economia e cultura, materialidade e idealidade) e multipartilhado (Haesbaert, 2009 *apud* Scheifer, 2013).

O prefixo *des*, de *desreterritorialização*, refere-se “à necessidade de que as linhas de segmentaridade (...) que tradicionalmente contemplam certo objeto de estudo lidem com as linhas de fuga (...) que compreendem aquilo que foge às formulações de domínios disciplinares específicos”. Já o prefixo subsequente, *re*, “diz respeito aos novos agenciamentos entre disciplinas, teorias, conceitos e áreas necessários para dar conta das facetas do objeto que ultrapassam os conhecimentos previamente formulados” (*op. cit.*, p. 927).

Tanto o processo de *desreterritorialização* como o de *multiterritorialização* (possibilidade de acessar ou conectar simultaneamente vários territórios⁵) relacionados à transdisciplinaridade implicam o reconhecimento da dimensão espacial como subjacente à construção do conhecimento. Tal transdisciplinaridade, ao possibilitar o cruzamento de diversas fronteiras e o acesso a novos territórios, proporciona uma zona criativa e conflituosa ao pesquisador, a qual caracteriza-se como um terceiro espaço.

(...) A transdisciplinaridade como um movimento do terceiro espaço não se refere apenas a promover o entrecruzamento entre diferentes disciplinas para iluminar determinada questão, mas também a assumir e legitimar o potencial dialógico e criativo desse entrecruzamento. (Scheifer, 2013, p. 933)

É válido ressaltar que a ideia de terceiro espaço também é considerada nas discussões sobre interculturalidade, como lugar de encontro, convergências e conflitos, um entrelugar que possibilita ressignificações e a compreensão de si por meio do outro.

No entanto, Scheifer argumenta que, ao considerar-se a transdisciplinaridade como prática do terceiro espaço, cujo processo de desterritorialização levaria a transitar por novos e variados territórios, estamos diante de um fenômeno parcialmente capaz de existir, pois a não permanência em um território a fim de explorar outros pressupõe a

⁵Haesbaert, 2009 *apud* Scheifer, 2013, p. 928.

ocupação de um novo lugar, ou seja, há, de alguma forma, um processo de reterritorialização.

(...) Todo processo de desterritorialização implica uma reterritorialização em novas bases, então cabe dizer que a transdisciplinaridade, como prática do terceiro espaço, é um movimento cujo potencial de abertura simbólica nunca poderá ser totalmente explorado. Por essa razão, compreendo que jamais existirá o que podemos chamar de transdisciplinaridade plena. (*op. cit.*, p. 935)

Miranda (2008, p. 118), por sua vez, ao tratar dos conceitos de inter e transdisciplinaridade, argumenta que a efervescência de discussões dessa natureza contribuem muito para uma fundamentação teórica mais consistente e o desenvolvimento de reflexões mais críticas e comprometidas com a área de estudo em questão:

Podemos perceber que os conceitos de inter e transdisciplinaridade ainda navegam por sentidos móveis, necessitando de exemplos e associações para sua elucidação. Nestes sete anos de estudos da interdisciplinaridade, entendo que esta característica polissêmica tem muito a contribuir para bases sólidas de reflexão crítica, justamente por não aquietarem nossas concepções. Portanto, penso que o movimento de acomodação do termo resultaria em sua morte de sentido.

Independentemente da vertente de LA que o pesquisador adote, há algumas características fundamentadoras comuns das pesquisas nessa área e que, por conseguinte, coincidem com o perfil desta: a) são pesquisas *de natureza aplicada em Ciências Sociais*; b) focalizam *a linguagem do ponto de vista processual*; c) são *de natureza interdisciplinar e mediadora*; d) envolvem *formulação teórica*; e) utilizam *métodos de investigação de base interpretativista* (Moita Lopes, 2003, p. 19-22).

Assim, podemos situar este trabalho no campo de atividade de Ensino e Aprendizagem de Línguas, voltado, especificamente, às pesquisas e atuações (de professores e alunos) nessa área. Este trabalho apresenta, ainda, enfoque na linguagem em perspectiva processual e configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa.

Para Mason (1996, p. 5-6), a pesquisa qualitativa deve ser conduzida estratégica e rigorosamente, considerando-se as mudanças de contexto decorrentes das especificidades do estudo, assim como ocupando-se de uma prática ética a qual é sensível à conjuntura política do momento. Ela também deve envolver reflexão e posicionamento crítico em relação aos dados e à argumentação construída. A autora afirma ainda que esse tipo de

pesquisa não deve contemplar descrições e explorações que se pretendem neutras, objetivas e totalizantes, visto que os elementos que o pesquisador seleciona como relevantes para uma descrição, ou qualquer outro procedimento argumentativo, serão baseados (implícita ou explicitamente) num modo particular de ver o mundo, numa perspectiva entre muitas outras.

Prosseguindo em sua caracterização, Mason afirma que a pesquisa qualitativa não deve ser vista como um corpus filosófico e prático fechado, cujos métodos podem ser correlacionados sem dificuldades, e tampouco esse tipo de pesquisa deve ser compreendido em oposição à pesquisa quantitativa, pois as distinções entre esses dois perfis metodológicos não são claramente delineados, sendo imprescindível o discernimento do pesquisador para selecionar e relacionar qualquer método, seja ele qualitativo, quantitativo, ou ambos.

Ao compormos a inserção paradigmática deste estudo, acrescentamos ainda que a pesquisa qualitativa tende a ser subjetiva, orientada pelo processo e não-generalizável, considerando-se também sua realidade dinâmica (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Percorrendo um sucessivo levantamento bibliográfico dos principais autores nos campos teóricos da Sociologia, Antropologia, Linguística e LA, que trazem discussões relevantes sobre os temas competência, competência intercultural e interculturalidade, para, posteriormente, problematizarmos o que tem sido compreendido como competência intercultural e interculturalidade no ensino de línguas, este estudo também caracteriza-se como uma *pesquisa bibliográfica*.

INSERÇÃO PARADIGMÁTICA DA METODOLOGIA DO ESTUDO – A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica ou estudo bibliográfico “implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima e Mito, 2007, p. 38). Segundo as autoras, esse tipo de pesquisa muitas vezes é caracterizado, equivocadamente, como sendo uma revisão de literatura ou revisão

bibliográfica. Isso porque não se leva em consideração que a revisão de literatura é necessária em qualquer pesquisa, e que tal revisão não envolve um conjunto ordenado de procedimentos, dentre os quais, encontram-se⁶:

a) *elaboração do projeto de pesquisa*: escolha do tema, objetivos e questões de pesquisa, organizando-se um plano para responder a essas questões;

b) *investigação das soluções*⁷: coleta da documentação a partir do levantamento bibliográfico e da exploração do seu conteúdo;

c) *análise explicativa das soluções*: análise da documentação, considerando-se o poder argumentativo e o discernimento do pesquisador.

d) *síntese integradora*: fase final do processo de investigação, apresentando-se reflexões pertinentes ao problema proposto e encaminhamentos para futuras pesquisas.

A leitura apresenta-se como principal técnica desse tipo de estudo, e, segundo Salvador (1986), ela deve ser feita de maneira sucessiva, para que sejam identificadas e organizadas as informações necessárias em cada etapa da pesquisa. De acordo com o momento da investigação, essas leituras poderiam ser identificadas como: leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e, por fim, leitura interpretativa.

O desenho metodológico que se tem em mente apresenta um processo de pesquisa pautado em um esquema que é denominado por Mercado-Martínez (2004) como **circular ou de aproximações sucessivas**⁸ e que conta com a flexibilidade na utilização dos procedimentos a serem adotados. De acordo com esse esquema, a coleta de dados contribui tanto para a melhor definição do objeto de estudo – uma vez que as informações são obtidas provisoriamente, permitindo voltar ao material para se obter informações adicionais –, quanto para aprofundar no decorrer da análise os aspectos que ainda se demonstram confusos ou contraditórios. (Lima e Miotto, op. cit., p. 42)

A pesquisa bibliográfica, embora não implique intervenção direta na realidade, possibilita maior compreensão de determinado conceito ou ideia, e também abre caminhos para futuras intervenções. Nesse sentido, é possível estabelecermos relações entre os

⁶ Salvador, 1986 *apud* Lima e Miotto, *op. cit.*, p. 40.

⁷Cabe ressaltar que, em nosso trabalho, não estamos partindo de soluções pré-existentes sobre o tema proposto. Isso quer dizer que não consideramos nosso arcabouço teórico como reflexões fechadas e já resolvidas.

⁸Grifo das próprias autoras.

estudos dessa natureza e os acontecimentos do mundo, visto que tais estudos podem problematizar, esclarecer ou analisar com profundidade assuntos que afetam direta ou indiretamente o cotidiano.

Para Silveira e Córdova (2009, p. 37), a pesquisa bibliográfica

(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32). Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

É possível verificar que embora Lima e Miotto enfatizem que há diferença entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura ou revisão bibliográfica, nesta ideia apresentada por Silveira e Córdova tal tipo de pesquisa carrega os dois sentidos, referindo-se tanto ao levantamento de referencial teórico que subjaz qualquer estudo ou trabalho científico e apresenta-se como uma das etapas importantes do ofício do pesquisador, bem como à análise minuciosa e síntese integradora relacionada à(s) questão(ões) de pesquisa investigada(s).

Ao considerarmos o campo teórico da LA no que diz respeito à discussão sobre pesquisa bibliográfica aventada previamente, cabe ressaltar que, “em sua trajetória de pesquisa, a LA pode contribuir para o desenvolvimento de teorias linguísticas ou de teorias em outras áreas de investigação. Necessariamente, porém, a LA tem por finalidade aperfeiçoar seus próprios modelos teóricos e sua metodologia” (Cavalcanti, 1986, p. 7).

Isso quer dizer que, mesmo com enfoque maior em pesquisas que abordam situações *in loco* de ensino e aprendizagem de línguas, a área de LA também busca fortalecer as suas bases teóricas, o que possibilita compreender os conceitos e ideias que subjazem as inúmeras práticas desse campo teórico e seus reflexos no âmbito social.

Segundo Moita Lopes,

(...) uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar

resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação – uma dimensão que o campo da LA raramente contempla... (Moita Lopes, 2006, p. 23)

Considerando-se a área de ensino e aprendizagem de línguas, Almeida Filho (2005), ao responder à pergunta “O ensino de línguas é algo teórico? Por quê?”, esclarece que não há dúvidas do caráter teórico do ensino de línguas, “na medida em que procura ser um ramo de conhecimento regido por conhecimentos explicitados em formulações sistemáticas de crescente sintonia com as práticas vividas nos contextos reais de ensino”. (Almeida Filho, 2005, p. 31)

Leffa (2001, p. 5) também ressalta que “qualquer ciência tem obrigação de dar retorno à sociedade. A LA dá esse retorno de duas maneiras: através da prestação de serviço e pela pesquisa”. Um linguista aplicado, por exemplo, presta um serviço à sociedade quando prepara material didático para ser usado em um curso de línguas, quando realiza a tradução de um texto, ou quando auxilia/ orienta um profissional para que ele seja mais bem sucedido na lida com seus clientes. Em relação à investigação, o pesquisador esclarece que tal retorno pode ser dado por meio dos problemas pesquisados, das teorias desenvolvidas a partir da observação das práticas sociais e também pela maneira como a pesquisa é conduzida.

Em concordância com as reflexões contemporâneas na área de LA, esta tese, portanto, apresenta questões de pesquisa que buscam esclarecer alguns conceitos e ideias que permeiam os estudos e as práticas de ensino de línguas estrangeiras atuais, contribuindo com os campos de estudo e atuações docente e discente.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

No primeiro capítulo, discorreremos sobre a noção de cultura, buscando compreender suas várias concepções, e, subsequentemente, refletimos acerca das relações postuladas entre língua e cultura, para, logo após, situarmos as discussões referentes à interculturalidade.

No segundo capítulo, investigamos o que vem sendo entendido por competência e competência comunicativa, para, posteriormente, delinear o construto teórico de competência (comunicativa) intercultural.

No terceiro capítulo apresentamos uma discussão mais detalhada a respeito do termo competência e suas várias denominações de ordem cultural, problematizando categorias teóricas como competência sociolinguística, competência sociocultural, competência social e competência intercultural. Com isso, buscamos compreender quais são os limites da competência, bem como vislumbrar um lugar para a interculturalidade no ensino de LE.

Por fim, apresentamos as considerações finais deste trabalho, com retomada resumida do percurso de investigação, a fim de elucidarmos os principais pontos discutidos, bem como apontarmos algumas lacunas no que se refere a estudos já realizados sobre o tema, sugerindo possíveis encaminhamentos para posteriores pesquisas.

– CAPÍTULO 1 –

ENTREMEIOS: A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA

Neste capítulo abordaremos as relações postuladas entre os termos cultura, interculturalidade, língua e linguagem, com o intuito de apresentar subsídios teóricos que contribuam para discussão sobre os possíveis entrecruzamentos dessas ideias, para que, posteriormente, possamos relacioná-las com a área de ensino-aprendizagem de línguas, e, subseqüentemente, buscarmos situar o termo interculturalidade nesse contexto específico.

* * * * *

As culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um “mundo por direito próprio”, cada uma delas tem status híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas; há, a um só tempo, ‘mélange’ cultural e globalidade da cultura. ... A época das viagens intelectuais às “periferias silenciosas” chegou ao fim; estas últimas falam por si mesmas, ou viajam elas próprias para o centro, inúmeras vezes sem convite. (Wojciech Burszta, 1996, apud Bauman, 2012, p. 58)

Refletir acerca do termo *cultura* implica transitar por diversas áreas do conhecimento, tais como Biologia, Agronomia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, História, dentre outras. Ao longo da história da humanidade, muito foi e ainda é discutido e diferentes sentidos (com valores acumulativos, Voloshinov, 1986) são atribuídos a esse termo, de acordo com o contexto em que se insere.

Segundo Bosi (1992), os termos *cultura*, *culto* e *colonização* “derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*”⁹. Assim, segundo o autor, a palavra *colo* traz a ideia dos dois tipos de processos de colonização difundidos (povoamento e exploração) a partir das seguintes significações: eu moro; eu cultivo. *Cultus*, diz respeito ao cultivo através do século, o qual já rende frutos à terra lavrada, designando, portanto, *a inerência de tudo quanto foi no que se passa agora*¹⁰, além de resguardar o significado de ritual que se presta aos mortos. O vocábulo *culturus*,

⁹Bosi, 1992, p. 11.

¹⁰*Op. cit.*, p. 13

por sua vez, apresenta a noção de porvir caracterizando *uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro*¹¹.

A partir da etimologia do termo, é possível compreender o processo de acúmulo de significados que a palavra cultura ganha ao longo do tempo, de acordo com as inúmeras vertentes científicas.

Circunscrevendo a trajetória do léxico *cultura* já caracterizado como um conceito autônomo, o filósofo alemão Gadamer (1983, p.9) afirma que

(...) o uso absoluto da palavra cultura encontra-se pela primeira vez, de um modo interessante, como um conceito de valor do Iluminismo: ser elevado para além da crueza do estado natural e progredir nesse caminho até à completa previsão e administração racional das coisas, até a perfeição da humanidade, era a orgulhosa confiança da incipiente modernidade.

Da mesma forma, Thompson (1990), estudioso do campo das Ciências Sociais, refere-se a essa ideia de conceito autônomo de cultura como *uso independente do substantivo* (*op. cit.*, p. 167), problematizando a dicotomia entre cultura e civilização que se instaura inicialmente na França e Inglaterra no fim do século XVIII. O teórico afirma que o termo *civilização* era utilizado para designar um movimento em direção ao refinamento e ao progresso humano, contrapondo-se à noção de selvageria e barbárie.

Todavia, *na França e na Inglaterra, os usos das palavras “cultura” e “civilização” se sobrepuseram: ambas foram, progressivamente, sendo usadas para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se “culto” ou “civilizado”* (*op. cit.*, p. 168).

Na língua alemã, entretanto, houve uma polarização mais acentuada desses dois termos, sendo que *Zivilisation* contemplava a polidez e as “boas maneiras”, tendo também uma conotação negativa, ao passo que *Kultur* era empregada para *se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas* (*op. cit.*, p. 168).

Juntamente com a ideia de distinção social fruto das “boas maneiras” e da intelectualização da elite, estabelece-se um campo potencial de ação e supervisão das massas por parte das elites. Segundo Bauman (2012, p.), a “*responsabilidade* era conduzir

¹¹*Op. cit.*, p. 16.

as massas à humanidade; a ação podia tomar a forma de persuasão ou coação”. Já não era mais admissível que a tarefa de integração e reprodução da sociedade ficasse a cargo da sociabilidade espontânea, de forma irrefletida, caótica, descentrada, e, portanto, perigosa e passível de desastres.

Os processos de integração e reprodução da ordem social tinham se tornado o domínio da especialização, da perícia – e de uma autoridade legalmente definida. Eles reafirmavam e reforçavam o que os processos precedentes de separação haviam conseguido. O “projeto do Iluminismo” constituiu ao mesmo tempo a elite instruída, “cultura”, no topo, e o resto da sociedade como objeto natural de seus ensinamentos, de sua ação de ensino, de “cultivo”, e assim reproduziu a estrutura de dominação na sua nova forma, a moderna: uma forma de dominação que se estendia para além das tarefas pré-modernas de redistribuição do produto excedente, e que agora envolvia, como preocupação maior, a intenção de moldar os espíritos e corpos dos sujeitos, penetrar profundamente em sua conduta diária e na construção de seus mundos de vida. O apelo à educação das massas era, a um só tempo, uma declaração de incompetência social das próprias massas e uma proclamação da ditadura do *professariat* (ou, para usar o vocabulário educado das próprias elites, do “despotismo esclarecido” dos guardiões da razão, dos bons modos e do bom gosto). (Bauman, 2012, p. 37)

Bauman afirma que a construção da nação foi, fundamentalmente, uma proclamação desse tipo. Ao longo da história moderna, o nacionalismo foi um fator determinante de ligação entre Estado-nação e sociedade. Cabe ressaltar que ideias como Estado-nação e cultura nacional levaram a uma noção de cultura como sistema, uma totalidade fechada em si mesma.

Funcionava pela eliminação de todos os resíduos de costumes e hábitos que não se encaixassem no modelo unificado, destinado a se tornar obrigatório na área sob a soberania do Estado, agora identificada como território nacional. Esse modelo era organicamente oposto ao “multiculturalismo” – condição a partir da qual a perspectiva da cultura nacional podia ser concebida apenas de forma negativa, como o fracasso do projeto administrado pelo Estado; como a persistência de muitos conjuntos distintos e autônomos de valores e normas comportamentais; portanto, como a ausência de uma autoridade cultural dominante e incontestada. (Bauman, 2012, p. 44-45)

Ao fazer opção por tratar de “culturas” no plural, preocupando-se com as especificidades dos diversos grupos, nações e períodos, Herder (1784 e 1791 *apud* Thompson, 1990) e outros pesquisadores, tais como Klemm (1843) e Tylor (1903),

deixam escritos etnográficos que possivelmente foram propulsores para o desenvolvimento do campo teórico da Antropologia.

Uma das mais representativas vozes acerca da questão cultural em perspectiva antropológica, Geertz (1989) propõe uma concepção semiótica de cultura muito bem articulada. Para o autor, o declínio da ideia de uniformidade do homem está atrelado ao conceito de cultura que considera o contexto (onde ele vive, quem ele é) e as crenças do homem como parte integrante (e inseparável) do mesmo¹². Dessa maneira, artefatos, descrições geográficas, produções artísticas, fatos históricos, entre outros, não dariam conta de explicar o universo simbólico no qual o homem se insere e se articula em uma espécie de *teia de significados que ele mesmo teceu* - nas palavras de Max Weber retomadas por Geertz¹³. Segundo o teórico, embora os recursos culturais sejam elementos fundamentais do pensamento humano e não apenas acessórios, os aspectos inatos ao homem (por exemplo, a constituição física, principalmente o funcionamento do sistema nervoso) também se apresentam sem que os fatores culturais delineiem qualquer tipo de atuação. Portanto,

(...) Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única — e sem dúvida ainda nos está modelando — assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum — nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido. (*op. cit.*, p. 37-38)

Reconhecendo a qualidade da obra¹⁴ de Geertz, mas propondo uma ampliação da noção de cultura utilizada por esse autor, Thompson, além de apresentar a *concepção clássica* vinculada às belas artes e à educação formal, também faz uso de duas categorizações para discutir o termo cultura a partir de percepções antropológicas: *concepção descritiva* e *concepção simbólica*, para, em seguida, discorrer acerca do que ele denominou *concepção estrutural*.

A *concepção descritiva*, de acordo com o autor, traz as premissas da definição de Tylor (*opt. cit.*) referindo-se ao agrupamento de itens que caracterizam uma sociedade em determinado tempo e a diferencia de demais épocas e lugares.

¹² Geertz, 1989, p. 47.

¹³ *Op. cit.*, p. 15.

¹⁴ Referindo-se especificamente à obra *A interpretação das culturas* (1973).

A *concepção simbólica* apresenta-se, resumidamente, como as ações, manifestações verbais e objetos representativos, incorporados nas formas simbólicas, por meio dos quais os indivíduos compartilham experiências e crenças. A abordagem interpretativa de Geertz configurou-se como um dos maiores expoentes de tal categorização.

Com intuito de propor uma abordagem alternativa para a investigação dos fatores culturais, a *concepção estrutural* de Thompson traz a distinção de cinco características das formas simbólicas as quais, nas palavras do próprio autor, são *cruciais à análise de cultura* (*op. cit.*, p. 183):

→ aspecto intencional – é a intencionalidade do sujeito ao produzir, construir e empregar as formas simbólicas buscando atingir algum propósito.

→ aspecto convencional – é a aplicação de *regras, códigos ou convenções na produção ou na interpretação de formas simbólicas* (p. 186).

→ aspecto estrutural – traz a premissa de que *as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada* (p. 187).

→ aspecto referencial – considera-se que *as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa* (p. 190).

→ aspecto contextual – argumenta-se que *as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas* (p. 192).

Com base nessa concepção, pode-se entender o fator cultural como forma simbólica construída a partir da representação de algo em contextos estruturados, os quais são regidos por convenções e apresentam o sujeito com intenções em potencial; intenções essas produzidas e interpretadas de acordo com a conjuntura sócio-histórica do momento.

Por meio das categorizações elucidadas por Thompson, é possível estabelecermos relações entre essas noções de cultura e determinadas abordagens na área de LE. Se pensarmos, por exemplo, na *concepção descritiva*, poderíamos atribuir características dessa concepção nas práticas didático-pedagógicas vinculadas às diversas abordagens que trazem textos (ou outros meios) informativos de conhecimentos gerais a respeito de um grupo social qualquer. Partindo de uma visão mais ampla de cultura, a *concepção simbólica* também é passível de verificação no processo de ensino-aprendizagem de LE,

na medida em que contempla os diversos tipos de manifestações culturais (formas simbólicas) e possibilita a reflexão sobre padrões de significados a elas incorporados. Contudo, como alguns pesquisadores apontam, dentre eles Paiva (2009), essa concepção ampliada de cultura estaria ainda longe de ser refletida, cotidianamente, nas práticas de ensino atuais.

Por fim, podemos caracterizar a *concepção estrutural* na prática pedagógica como um aprofundamento e uma alternativa para as outras concepções, compreendendo toda e qualquer variável cultural circunscrita a uma estrutura social que estabelece relações de poder e interesses entre as pessoas a ela restritas.

Nota-se, por meio dessa breve discussão acerca de um termo tão denso e complexo, que a ideia de cultura apresenta-se como uma invenção histórica, como uma forma de controlar, limitar, enquadrar, delinear, perpetuar algo que está além de sua historicidade. A cultura, assim como a linguagem, mantém sua identidade, mas não por muito tempo, pois o que a faz permanecer é a mudança. É compreender que para a cultura não existe o “agora”, desvinculado de um passado e de sua abertura para o futuro.

Resumindo: “dominar uma cultura” significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não sua “sistematicidade” – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”). (Bauman, 2012, p. 31)

Para além dos conhecimentos culturais no estudo de determinada língua, é necessário que compreendamos a relação que se estabelece entre culturas, e suas repercussões para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esse encontro cultural, legitimado pela comunicação entre pessoas de constituições sócio-históricas distintas, pode ser entendido a partir da temática *intercultural*. Visando relacionar essas percepções, abordaremos, a seguir, as intersecções entre língua e cultura, para, posteriormente, situarmos o ensino de línguas e a noção de interculturalidade.

1.1- CULTURA, INTERCULTURALIDADE E LÍNGUA(GEM): INTERPENETRAÇÕES

Partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, neste item buscaremos refletir acerca de algumas ideias que permitam descrever essa relação indivisível e tão complexa, a qual permeia e é permeada pelos fenômenos linguísticos.

No desenvolvimento da filosofia ocidental do século XX houve destaque maior para a linguagem. As filosofias de espírito, as quais ocupavam-se da linguagem de forma mais objetivista, muitas vezes concedendo à língua um papel secundário de designar as coisas do mundo e posterior ao conhecimento, dominaram por muito tempo os estudos sobre a linguagem, e, por conseguinte, orientaram e continuam a orientar muitas das discussões acerca do que vem a ser língua, assim como do seu papel e seu lugar no mundo e na relação com o homem.

Em discordância dessa visão de que existe uma realidade em si, independente da linguagem, filósofos como Wittgenstein (1953)¹⁵ e Gadamer (1960)¹⁶, ao buscarem pensar a filosofia orientada para os problemas da linguagem e suas significações, apresentaram importantes contribuições e fizeram parte de um dos momentos mais marcantes na história da filosofia, que ficou conhecido como Virada Linguística.

O termo “Virada linguística” ou “Giro linguístico” (*The linguistic turn*) foi cunhado pelo filósofo austríaco Gustav Bergmann, e popularizou-se na metade do século XX com a edição da antologia *The Linguistic Turn- essays in philosophical method*, elaborada por Richard Rorty (1967), embora distintos movimentos intelectuais já tivessem sido relacionados a essa nova maneira de compreensão da linguagem.

No pensamento filosófico e teórico após o giro linguístico, a relação entre um sujeito de conhecimento ideal e um objeto cognoscível, como era postulada de Descartes a Hursel, passa a ser questionada. Essa nova forma de entendimento da linguagem, que rompe com a tradição moderna, na perspectiva de Wittgenstein, em *Investigações*

¹⁵Ludwig Josef Johann Wittgenstein (1889-1951), nascido em Viena, Áustria, e filho de uma família rica judaica, é um dos filósofos que trouxe grande contribuição para os estudos da linguagem. Seus estudos são divididos em dois momentos, de acordo com as seguintes obras: *Tractatus Logico-Philosophicus* (1918 – primeiro Wittgenstein) e *Philosophical Investigations* (1953 – segundo Wittgenstein).

¹⁶Hans-Georg Gadamer (1900-2002) foi um filósofo alemão que buscou investigar em seus estudos a natureza da compreensão humana. Sua principal obra foi *Verdade e Método* (1960).

Filosóficas, apresenta a ação como inseparável da linguagem, e traz o contexto como peça fundamental para a compreensão.

(...) para ele [Wittgenstein], agora, a *linguagem é uma atividade humana* como andar, passear, colher etc. Há aqui uma íntima relação, se não identidade, entre *linguagem* e *ação*, de tal modo que a linguagem é considerada uma espécie de ação, de modo que não se pode separar pura e simplesmente a consideração da linguagem da consideração do agir humano ou a consideração do agir não pode mais ignorar a linguagem. Essa atividade se realiza sempre em contextos de ação bem diversos e só pode ser compreendida justamente a partir do horizonte contextual em que está inserida. (Oliveira, 2006, p. 138)

Tomando-se a linguagem na sua dimensão última de realização, que é a interação social, para Wittgenstein, a Semântica apenas atinge sua finalidade por meio da Pragmática, pois não é possível resolver os problemas de significação sem considerar-se os contextos de uso das palavras. Visto dessa maneira, uma realização linguística que não busca a sua significação poderia ser interpretada como essencialmente abstrata, calcada em uma visão da linguagem como meio de descrição do mundo, sem dar-se conta de que a significação é construída através de regras de uso estabelecidas em diferentes situações de interação. As palavras, por conseguinte, não carregam um significado em si, antecedente ao uso, mas fazem parte de um processo denominado *jogo de linguagem*.

Em um jogo de linguagem, segundo o filósofo austríaco, estariam presentes três elementos: 1) os elementos linguísticos (as palavras e suas construções linguísticas); 2) os parceiros da conversa; 3) a situação linguística. Os elementos linguísticos (1) permitem-nos estabelecer relações com o mundo (2), de acordo com as regras de uso de cada contexto (3). Visto que cada jogo possui as suas próprias regras, apenas jogando, ou seja, estando inserido ou familiarizado com os acordos feitos previamente pelos integrantes de determinada comunidade linguística, é que conseguimos apreender o significado das palavras em uso. “Saber usar corretamente as palavras significa saber comportar-se corretamente.” (Oliveira, *op. cit.*, p. 139).

No entanto, nossa expectativa, que acaba por antecipar o evento, está fadada ao mundo que nos cerca, ou seja, os modelos que criamos em relação às possibilidades de evento estão essencialmente relacionados com a realidade que vivemos até o momento,

tornando-se impossível dizermos que algum objeto que não faz parte do nosso mundo não é passível de verificação, pois ele nem sentido teria para nós.

Gadamer (1960), por sua vez, ao ocupar-se de questões da hermenêutica filosófica, busca investigar a natureza do entendimento humano, o que nos acomete para além do que podemos querer e fazer. Para ele, o entendimento é um tipo de negociação entre os pares, um processo de mediação e diálogo entre o que nos é familiar e estranho, em que ambos os lados são afetados.

Para Gadamer, o encontro hermenêutico de universos de significado histórica e culturalmente distantes tem um significado emancipador na medida que estar familiarizado com modos distantes de pensar e de atuar nos permite tomar distância crítica com respeito a práticas dominantes e à aparência natural do próprio mundo histórico. Afirma Gadamer: "...quando vislumbramos algo que nos parecia estranho e incompreensível, quando o alojamos sob nosso mundo ordenado pela linguagem, então, finalmente, a coisa fica clara". Neste diálogo, o aprofundamento na própria autocompreensão está unido ao entendimento de outras visões de mundo e formas de vida. É um processo que ensina o sentido da própria consciência sobre outras possibilidades de ser e agrada assim o espaço de liberdade no qual alguém pode tomar decisões fundamentais referentes à própria visão de mundo e à maneira de ser no mundo. (Hammes, 2012, p. 14-15)

O horizonte¹⁷ de entendimento não seria, portanto, imutável ou estático, sendo influenciado pela sua história a todo momento, e ao estabelecermos esse encontro de visões de mundo diferentes que é afetado pelo seu tempo, estamos diante do que Gadamer nomeou *fusão de horizontes*.

É válido ressaltar, no entanto, que essa fusão de horizontes, fruto de negociação e acordos historicamente marcados, é permeada de preconceitos os quais orientam a nossa interpretação. Gadamer considera o sentido literal da palavra preconceito, do Latim *prae-judicium*, caracterizando-o como o que nos abre para o que está para ser entendido e apresentando um valor positivo ao nos permitir pré-julgamentos. Segundo o teórico, apenas a partir de nossos preconceitos, que são elementos constitutivos do que somos, é

¹⁷ "Um horizonte, então, é limitado e finito, mas essencialmente aberto. Ter um horizonte é não ser limitado àquilo que é próximo, mas ser capaz de mover-se para além disso" (BERNSTEIN, 1992 *apud* HAMMES, 2012, p. 48).

possível compreendermos o significado do que nos é dito, em um movimento dinâmico que busca a compreensão de si e do outro.

(...) Como Gadamer nos diz: “Não são tanto os nossos juízos, mas os preconceitos que constituem o nosso ser”. De fato, a historicidade da nossa existência implica que os preconceitos, no sentido literal da palavra constituem o direcionamento inicial de toda a nossa capacidade de experiência e referência. (Hammes, *op. cit.*, p. 50)

Ao considerarmos as regras envolvidas em um processo de interação qualquer, que estão circunscritas a um lugar e a um momento sócio-historicamente definidos, podemos compreender que as palavras carregam sentidos múltiplos, mas que serão limitadas ao conhecimento de mundo dos interlocutores e aos acordos pré-estabelecidos em suas comunidades linguísticas. Isso quer dizer que, se desejamos que nossos alunos comuniquem-se em uma língua estrangeira, é necessário que os sensibilizemos para os contextos de uso da língua estudada e para sua historicidade.

Além disso, se considerarmos o preconceito como um pré-julgamento fruto do nosso tempo e inerente ao que somos, deixaremos de condenar as generalizações e limitações dos nossos alunos (que são comuns a qualquer indivíduo), e passaremos a buscar ampliar os seus horizontes de entendimento, a fim de capacitá-los a interagir de forma mais efetiva, quiçá alcançando uma fusão de horizontes.

Tal fusão de horizontes apresenta aspectos muito pertinentes para as discussões relacionadas às propostas de cunho intercultural. Em muitos estudos nessa linha há uma grande preocupação com a dinâmica da interação, assim como com o processo de formação de estereótipos e preconceitos, que por vezes acarretam a subjugação de uma cultura em detrimento de outra.

Essas questões também são investigadas e debatidas por muitos pesquisadores da área de LE. Kramersch (1996), por exemplo, buscando demonstrar a interdependência entre língua e cultura, em seu livro *Context and culture in language teaching*, afirma que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas haveria uma fresta, ou seja, um espaço (de novas percepções) que se desenvolve devido ao entrecruzamento de culturas, dentre as quais estão aquela em que o aprendente está imerso desde seu nascimento e as novas

culturas que vão sendo incorporadas por ele (também, por meio de novas línguas). Para esse espaço entre-culturas deu-se o nome de ‘terceiro espaço’¹⁸.

Kramersch também explicita que há possibilidades de incompreensões na comunicação devido ao desconhecimento cultural dos interlocutores, quando afirma que a dificuldade para um falante não-nativo se comunicar com falantes nativos consiste no fato de ele não compartilhar a memória e conhecimento da comunidade de fala desses interlocutores (p. 43)¹⁹. Esse fato torna-se ainda mais complexo quando relacionamos o ensino de PLE em contexto brasileiro, visto que nossa imersão cultural, delimitadora de nossa memória e padrões comportamentais (de falantes da variante brasileira da língua portuguesa), dificulta nossa percepção das nuances culturais arraigadas em nosso modo de viver e em nossa língua.

Antes de prosseguirmos, dando enfoque aos trabalhos na área de ensino de PLE que focalizam questões de caráter intercultural, cabe esclarecermos quando surgiram tais discussões e as repercussões desses estudos para os diversos campos de conhecimento.

1.2- A INTERCULTURALIDADE EM FOCO

O termo interculturalidade, mesmo sendo utilizado por muitos teóricos na atualidade, ainda não apresenta uma quantidade significativa de definições dicionarizadas. No entanto, partindo de uma concepção literal, podemos inferir um dos sentidos da palavra *intercultural*, por meio da fragmentação do vocábulo. No dicionário Houaiss (2001, p. 1631-1632), por exemplo, *inter* teria o sentido de:

Prefixo culto, da preposição e advérbio latinos *inter* ‘no interior de dois; entre; no espaço de’, formado pela preposição e prefixo latinos *in(-)* ‘em, a, sobre; superposição; aproximação; introdução; transformação etc.’ + sufixo latino *-ter*, ligam-se ao latim *inter*.

¹⁸Esse termo é discutido pela autora a partir das ideias de Homi Bhabha (1992).

¹⁹[...] *but it is also what makes it so difficult for non-native speakers to communicate with native speakers, because they do not share the native speaking community's memory and knowledge.*

Por sua vez, o substantivo *cultura* (Houaiss, 2001, p. 888), em uma vertente antropológica, é caracterizado como: “Conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social”.²⁰

O termo *cultural*, dentre as seis definições contidas no dicionário (Houaiss, 2001, p. 888)²¹, é apresentado como: “Respeitante ao conjunto de conhecimentos, informações, saberes adquiridos e que ilustram (indivíduo, grupo social, sociedade), segundo uma perspectiva evolutiva”.

É válido observar que, mesmo por meio dessa definição fragmentada, é possível verificar características pertinentes ao termo *intercultural*. As noções de *aproximação* e *transformação* relacionadas ao prefixo *in-* de *inter* podem ser inferidas a partir da ideia de inevitabilidade do encontro e, em decorrência dessa *interação*, possibilidades de mudanças em ambos os *interlocutores*.

Apenas com as explanações apresentadas no dicionário, poderíamos compreender o fator intercultural como o estreitamento de relações entre indivíduos (grupo social ou sociedade) que compartilham conhecimentos, informações e saberes adquiridos segundo perspectivas evolutivas distintas, legitimando, desse modo, o caráter transformador das trocas vivenciadas por esses indivíduos.

Na América Latina, as discussões sobre interculturalidade estão estreitamente relacionadas com a questão indígena e as características homogeneizadora e discriminatória da sociedade contemporânea. López (1999 *apud* López, 2000, p.1) afirma que foi “a partir da análise das relações entre indígenas e não-indígenas que a noção de interculturalidade e sua derivada, a educação intercultural, emergiram a partir das Ciências Sociais latino-americanas há quase três décadas”²².

No entanto, a interculturalidade no contexto latino-americano não restringe-se à causa indígena²³, abarcando também as “línguas crioulas – como o papiamento do Caribe holandês ou o francês crioulo falado no Haiti ou o castelhano palenqueiro do Caribe

²⁰Dentre oito acepções do termo *cultura* apresentadas no dicionário, esse trecho diz respeito à sexta acepção.

²¹Foi dado destaque à segunda acepção encontrada no dicionário, devido à abrangência da significação do termo.

²²Tradução sob nossa responsabilidade. “(...) fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (cf. López 1999).”

²³Segundo Lopez (2000, p. 4), são mais de quinhentos idiomas indígenas ou originários dos mesmos.

colombiano – e das culturas que nelas se expressam - (...) bem como a “presença de línguas estrangeiras diversas, produto da migração europeia e asiática” (*op. cit.*, p. 4)²⁴.

Para o pesquisador Fidel Tubino (2005 *apud* Candau, 2010), mesmo quando há o foco na interculturalidade nas propostas sociopolíticas atuais, apresenta-se uma abordagem limitada e conveniente. Ele, então, distingue dois tipos de interculturalidade: *funcional* e *crítica*.

A interculturalidade funcional

(...) se assume como uma estratégia que favorece a coesão social, assim como assimila os grupos socioculturais subalternizados e a cultura hegemônica. Trata-se de “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes” (Tubino, 2005: 5). As relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais não são colocados em jogo. Dessa maneira, o interculturalismo funcional tende a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais, cujo foco de atenção são as questões socio-identitárias, evitando que a estrutura e as relações de poder vigentes sejam afetadas. (Candau, 2010, p. 338)²⁵

Por sua vez, a *interculturalidade crítica* visa colocar em dúvida, questionar essas relações, a fim de dar voz às minorias e romper com essa estrutura universalizadora e convenientemente organizada para a manutenção do poder e o favorecimento das classes média e alta.

Combatendo essa abordagem funcional da interculturalidade, a qual está cada vez mais presente no discurso das políticas públicas e linguísticas ocidentais, surge, ainda, uma discussão sobre *intraculturalidade*. Segundo Sacavino e Pedreira (2009 *apud* Candau 2010), o termo foi cunhado pelo boliviano Félix Pacci, primeiro indígena a tornar-se Ministro da Educação na Bolívia.

²⁴Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) *lenguas criollas--como el papiamento del Caribe holandés o el francés creole hablado en Haiti o el castellano palenquero del Caribe colombiano-- y de las culturas que en ellas se expresan; y (...) por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática.*"

²⁵Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) *se asume como una estrategia que favorece la cohesión social, en tanto y en cuanto asimila a los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica. Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Tubino, 2005:5). Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestos en duda. De esta manera, el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socioidentitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas.*"

A intraculturalidade é caracterizada como “um processo de olhar a cultura e valorizar o que temos nela: cultura, língua, costumes, tradições, leis etc.”, considerando que “para poder nos reconhecer, para poder saber quem somos, necessitamos aprender o que deixaram nossos avós. A intraculturalidade não é outra coisa senão a aprendizagem no interior do grupo cultural em que me desenvolvo” (Sacavino e Pedreira, 2009 *apud* Candau, 2010, p. 340)²⁶.

É válido ressaltar que a relação entre a inter e a intraculturalidade suscita diferentes posicionamentos. Para alguns, ao se priorizar uma proposta que é voltada para a própria cultura, haveria a possibilidade de fortalecimento da identidade de cada grupo e o desenvolvimento de um processo intercultural. No entanto, para outros, tal conduta poderia levar a um etnocentrismo e a um desfavorecimento das relações entre diferentes grupos. Já, para alguns pesquisadores, a inter e a intraculturalidade estariam inter-relacionadas, e ambas seriam importantes para a implementação de uma proposta intercultural.

Observa-se, portanto, a complexidade que permeia as discussões a respeito da interculturalidade, sobretudo na América Latina. Candau²⁷ lembra-nos que se faz necessário termos uma visão dinâmica e histórica da própria cultura, e compreendermos a interculturalidade como promotora de diálogo autêntico e igualitário e também como facilitadora da tomada de consciência do próprio universo cultural, para que, sempre que possível, os grupos minoritários sejam empoderados e possam exercer a sua cidadania da mesma forma que os grupos privilegiados em nossa sociedade.

Segundo Byram (2012, p. 86), o interculturalismo é um movimento relativamente recente na Europa, e que apresenta um caminho antagônico ao do multiculturalismo, uma vez que este privilegia a existência de grupos sociais com língua-culturas distintas em uma mesma região e com a perspectiva de aceitação mútua, permanecendo-se, no entanto, grupos monolíngüísticos e culturalmente ensimesmados. Já o interculturalismo ou o diálogo intercultural “permite-nos evitar divisões étnicas, religiosas, linguísticas e

²⁶ Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) 'un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc.', considerando que '[...] para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo'."

²⁷ *Op. cit.*, p. 341.

culturais. Ele capacita-nos a caminharmos juntos, lidando com as nossas diferenças identitárias de forma construtiva e democrática, com base nos valores universais compartilhados”²⁸ (Conselho da Europa, 2008, p. 2 *apud* Byram, 2012, p. 86).

Para que isso aconteça, entretanto, pressupõe-se, pelo menos, uma parcela de falantes bilíngues ou biculturais em cada grupo social, para que eles possam exercer o papel de mediadores entre diferentes comunidades, principalmente em situações de conflito. Esses mediadores atuam também como tradutores e podem vir a se tornar *peessoas interculturais* (Byram, 2012), buscando solucionar problemas ou mal entendidos sob a perspectiva de um terceiro lugar, que não é mais o seu nem o(s) da(s) outra(s) cultura(s) envolvida(s) no conflito.

Cabe esclarecermos que, embora haja trabalhos que apresentem a ideia de pessoa intercultural (*intercultural person*), não consideramos ser uma denominação adequada, pois da mesma forma que não designamos uma pessoa como multi, pluri ou monocultural, estabelecermos critérios para nomear uma pessoa, intercultural ou não, é pressupormos que seu conhecimento de mundo e seus pré-conceitos não interferem nos seus julgamentos e interpretações. Talvez, fosse mais pertinente, em nossa visão, desdobrarmos um pouco mais essa denominação para que esse uso também apresentasse a ideia de mediação e formação de base intercultural.

A fim de marcar esse terceiro lugar como algo importante para a noção de interculturalidade, e assim distingui-la da ideia de competência linguística pautada no falante nativo, Byram, em 2008, cunhou o termo *falante intercultural*. Segundo o pesquisador, o falante intercultural necessita apresentar desenvoltura tanto na sua competência intercultural como na sua competência comunicativa, e isso implica ir além dos conhecimentos gramaticais e situacionais que competem ao falante nativo.

Apesar de já se reconhecer que o falante nativo como indivíduo representativo uniforme de uma dada língua-cultura é uma referência generalizante, pois a existência de diversos grupos em uma mesma sociedade é um fato comprovável e aceito por estudiosos de diversas áreas, sabe-se que há culturas dominantes que se destacam em determinado grupo e levam a generalizações de diversos tipos. Por essa razão, é recorrente no contexto

²⁸ Tradução sob nossa responsabilidade. “ (...) allows us to prevent ethnic, religious, linguistic and cultural divides. It enables us to move forward together, to deal with our different identities constructively and democratically on the basis of shared universal values.”.

de ensino de línguas aprender sobre as diferentes culturas que compõem o(s) país(es) falantes da língua estudada.

No entanto, para Byram há uma diferença entre *aprender sobre* e *aprender*, sendo que o primeiro não envolveria “nenhum sentido de identificação com os valores, crenças e comportamentos de outras língua-culturas”²⁹ (*op. cit.*, p. 90). *Aprender*, por sua vez, pressuporia algum grau de identificação, possibilitando o confronto entre os valores e visões de mundo dos aprendentes com os da língua-cultura estudada. Tal abordagem seria uma forma de reavaliação do que lhes é familiar sob a ótica do que é percebido como estranho.

O reconhecimento formalizado por vários países (Brasil, Bolívia, Estados Unidos, França, dentre muitos outros)³⁰ atestando a existência de diferentes grupos minoritários que necessitam conviver de maneira democrática, igualitária e respeitosa, preservando-se, todavia, suas diferenças, acarretou mudança de postura por parte dos governos e, conseqüentemente, dos cidadãos, para buscarem adequar-se a essa nova realidade. A relação e convivência estabelecidas entre grupos distintos e a habilidade dos indivíduos e grupos de interagirem e de lidarem com os outros foi caracterizada como *cidadania intercultural*.

Em termos gerais, a noção de interculturalidade firma suas bases conceituais em meio ao movimento migratório ocorrido na sociedade europeia. A partir do processo de descolonização sucedido na África, América Latina e Ásia, têm início fortes guerras internas, principalmente na Ásia e África. Assim, muitos ex-colonos, por influência de familiares ou em busca de melhores condições (e também pela proximidade da língua), refugiaram-se nas ex-metrópoles (Vasconcelos, 2008).

²⁹ Tradução sob nossa responsabilidade. “(...) *does not involve any sense of identification with the values, beliefs and behaviours of other languacultures...*”.

³⁰ Segundo o sítio eletrônico oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), em uma página que discute as minorias que são protegidas por leis internacionais, <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Minorities/Pages/internationallaw.aspx> (acessado em janeiro de 2016), não há um acordo internacional definindo os grupos que constituem as minorias. No entanto, qualquer definição pretendida deve levar em consideração fatores objetivos (a existência de uma etnia, uma religião ou uma língua compartilhadas, por exemplo) e subjetivos (o reconhecimento da pessoa como membro de um grupo minoritário). Além disso, embora a Declaração de Minorias da ONU focalize questões de ordens nacional, étnica, religiosa e linguística, a Organização enfatiza que, da mesma forma, é muito importante combater os diversos tipos de discriminação relacionados também a gêneros, deficiências físicas ou mentais e orientação sexual.

Com o grande fluxo de imigrantes vindos das ex-colônias para o continente europeu, a sociedade europeia passou a conviver cotidianamente com o “outro” (excolonizado), que até então vivia sob controle.

Cabe destacar neste ponto que o “outro” não é o mesmo se compararmos os contextos europeu e latino-americano. Na América Latina³¹, as vozes que se querem fazer ouvidas são as de diferentes grupos que se encontram “marginalizados”, a diferença está marcada nas classes sociais. Como afirma Wojciech Burszta (1996 apud Bauman, 2012, p. 58) “a época das viagens intelectuais às “periferias silenciosas” chegou ao fim; estas últimas falam por si mesmas, ou viajaram elas próprias para o centro, inúmeras vezes sem convite”³². Isso explicaria, por exemplo, a razão pela qual ideias como intraculturalidade, interculturalidade crítica e interculturalidade funcional são amplamente debatidas e repensadas, e apresentam-se como conteúdos importantes nas pautas políticas, sociais e educacionais na América Latina.

Na Europa, por sua vez, observa-se um discurso sobre interculturalidade o qual evidencia preocupação com a chegada do “outro” em seu território. Assim, para que a ordem se mantenha, é importante repensar as políticas públicas em “benefício” de todos. A ideia de integrar, nesse sentido, poderia ser compreendida não só como meio de assegurar direitos e deveres a esse outro e uma tentativa de alcançar uma boa convivência social, mas também como forma de manter cada grupo em seu devido lugar.

Consideramos, no entanto, que as discussões que fazem emergir a noção de interculturalidade, em ambos os contextos, são sintomas de uma sociedade que almeja a construção de um horizonte comum para que a alteridade tenha seu espaço de manifestação livre assegurado.

Da necessidade de organização de convivência social pacífica surgem muitos estudos e ações sócio-políticas e educacionais que se ocuparam com a questão intercultural sob diversas perspectivas. O Conselho da Europa³³, por exemplo (formado

³¹Nota-se que ainda há um número de trabalhos reduzido com enfoque na questão da interculturalidade no Brasil, se compararmos com outros países da América Latina. No contexto brasileiro, os estudos sobre essa temática permeiam quase exclusivamente os debates acadêmicos, incidindo muito pouco na formação e prática docentes, bem como no conteúdo proposto aos ensinos médio e fundamental 1 e 2.

³²Trecho também destacado na epígrafe do Capítulo 1.

³³O Conselho da Europa (*Council of Europe*), sediado em Estrasburgo - França, foi fundado em 5 de maio de 1949, sendo a mais antiga organização política do continente. Diversos pesquisadores e representantes políticos, de diferentes áreas, propõem princípios norteadores nas áreas de Direito, Saúde, Comunicação

por quarenta e sete países europeus), busca desenvolver princípios comuns de democracia para todo o continente, baseados na Convenção Europeia de Direitos Humanos (*European Convention on Human Rights*).

Do mesmo modo, diversas correntes científicas, em especial, no campo das Ciências Humanas (Ciências Sociais, História, Pedagogia, entre outras), propuseram-se a refletir acerca da dimensão intercultural.

Temos, por exemplo, o construto teórico de *Educação Intercultural*, que foi o possível segmento fundador e desencadeante de outras caracterizações que a palavra *intercultural* tomou. Segundo Fleuri (2003, p. 18),

Um documento da UNESCO, a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”³⁴; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”.

A partir desses princípios norteadores, podemos observar que a educação intercultural pressupõe a convivência e a integração dos diferentes grupos sociais de modo a ampliar o conhecimento e o respeito ao *outro*, bem como repensar as suas identidades culturais no convívio com os demais.

Segundo o mesmo autor, a educação intercultural *vem se caracterizando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal*, constituindo-se ‘*transversalmente*’ às

Social, Educação, Culturas e Desporto, além de convenções e tratados europeus com força de lei, buscando assegurar os ideais democráticos e legais para todos os indivíduos do continente, bem como facilitar as relações sócio-políticas entre os países membros. Tal organização busca, também, promover a consciência e encorajar o desenvolvimento da identidade e diversidade cultural europeia.

³⁴Grifo do próprio autor.

temáticas de 'cultura', de 'etnia', de 'gerações', de 'gênero' e de 'movimento social' (op. cit., p. 23).

Nota-se, portanto, a abrangência desse campo teórico na área das Ciências Humanas, e seu caráter de engajamento sócio-político no que diz respeito à proposição dessas reflexões concernentes ao contexto cultural e identitário do indivíduo, bem como suas implicações à organização e integração de grupos distintos em um mesmo ambiente social.

Nessa compreensão ampla de *educação intercultural*, podemos perceber a dimensão que se vislumbra quando transpomos os seus pressupostos para o campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que – inevitavelmente – se estabelecem instâncias de encontros e interação/comunicação que incluem participantes cujas identidades são colocadas em evidência e ressignificadas nesse encontro.

Exemplo dessa dimensão, já estabelecida teoricamente, pode ser verificada nos estudos desenvolvidos sob a denominação de *Germanística Intercultural*. Sobre essa vertente, afirma Janzen (2005, p.7):

A inserção da interculturalidade como objeto de debate na área (ALE) [alemão como língua estrangeira] se concretiza com a criação, em 1984 [...] da GIG - Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (Sociedade de Germanística Intercultural)[...]. Esta sociedade tem por principais objetivos construir a comunicação intercultural e auxiliar na emancipação cultural (basicamente) dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Wierlacher³⁵ destaca que o novo projeto engloba a Germanística estrangeira e a Germanística na Alemanha.

O novo projeto a que o autor se refere no trecho mencionado diz respeito a uma reorientação epistemológica na área de alemão como língua estrangeira (ALE) que, em período anterior, apresentava-se como disciplina acadêmica da Germanística e, até então, ainda não abordava a questão da interculturalidade.

Contemplando posteriormente essa noção, a Germanística Intercultural, de maneira geral, tem como objeto de estudo as culturas de língua alemã, focalizando fortemente a literatura.

Sob perspectiva mais ampla e também embasada no viés intercultural, temos a *comunicação intercultural*, uma disciplina que privilegia a relação entre cultura e

³⁵ Janzen refere-se a textos de Alois Wierlacher de 1980, 1985, 1987 e 2000.

comunicação. Tal vertente abrange as especificidades existentes entre os diversos ambientes sociais dos interlocutores e suas implicações ao processo de comunicação.

A partir da publicação do livro de Edward T. Hall, *The Silent Language* (1959)³⁶, a comunicação intercultural começa a delinear-se como uma disciplina de estudos autônoma. Caracterizando-se como um campo teórico interdisciplinar, esse construto teórico envolve várias ciências de contato, tais como, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Comunicação e Linguística.

A comunicação intercultural, segundo McDaniel, Porter e Samovar, na introdução do livro *Intercultural Communication: a reader* (1997, p.2)³⁷, pode ser compreendida e abordada de modos variados, de acordo com a área de interesse estudada. Pesquisadores que buscam investigar a comunicação intercultural a partir das mídias de massa podem trazer compreensões do termo, diferentes das de outros estudiosos que enfocam a comunicação internacional, e que, por sua vez, são distintas da perspectiva que os autores trazem no livro.

Na obra em questão, Samovar e Porter (p. 2) preocupam-se “com os aspectos mais pessoais da comunicação - o que acontece quando pessoas de diferentes culturas interagem face-a-face”³⁸. Segundo os autores, seis características da cultura são de grande importância para a comunicação intercultural: (1) *a cultura é aprendida*; (2) *a cultura é passível de transmissão*; (3) *a cultura é dinâmica*; (4) *a cultura é seletiva*; (5) *as facetas da cultura são inter-relacionadas*; e (6) *a cultura é etnocêntrica* (p.12-13). Dessa forma, considera-se que o modo como (e as circunstâncias sob as quais) nos comunicamos, nossa língua e nosso estilo linguístico, bem como nossos comportamentos são decorrentes de nossa cultura. Assim, culturas diferentes apresentarão, geralmente, práticas comunicativas e comportamentos distintos (p. 20).

³⁶HALL, Edward T. *The silent language*. New York: Anchor Press, 1959.

³⁷Larry A. Samovar, Richard E. Porter e Edwin R. McDaniel são os editores do livro e autores de alguns artigos apresentados no mesmo. Vale ressaltar que a obra é composta por trabalhos de diversos pesquisadores da área. A primeira edição do livro é de 1972.

³⁸Tradução sob nossa responsabilidade. “*Our concern is with the more personal aspects of communication – what happens when people from different cultures interact face to face*”.

Devido a essa perspectiva, a área de comunicação intercultural obteve grande repercussão no contexto de negócios e transações comerciais entre países, visto que a disciplina se incumbiria de propor diversos tipos de “treinamentos”³⁹ culturais.

Com propostas que, por vezes, são relacionadas diretamente ao contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem de línguas, dominado majoritariamente por princípios e pressupostos consubstanciados em teorizações da abordagem comunicativa, temos como referências a noção de *competência intercultural* e a *abordagem comunicativa intercultural*.

Visto que serão apresentadas as ideias pertinentes à competência intercultural no capítulo subsequente, prosseguiremos com a explicação do que vem a ser a abordagem comunicativa intercultural.

Ao buscar respaldo teórico em Kramersch (1996), Frias (1991)⁴⁰, Fennes & Hapgood (1997)⁴¹ e em outros, Mendes (2004, 2007) trata do ensino-aprendizagem de LE/L2 pautado em uma *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Tal abordagem, para a autora

(...) pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (Mendes, 2004, p. 154)

Conforme aponta a autora, as características encontradas na ACIN são:

- *a língua como cultura*: indissociabilidade entre os componentes lingüísticos e o contexto social;
- *o foco no sentido*: contrapõe a ideia da não-contextualização das estruturas formais da língua;

³⁹Assim como Viana (2003), pensamos não ser apropriado o uso da palavra *treinamento* ao fazer-se referências às questões culturais, pois tal vocábulo traz a ideia de processo mecanicista e menos reflexivo. Ressaltamos, no entanto, ter sido esse um forte viés que teria permitido a operacionalização dos pressupostos teóricos e de estudos comparativos de aspectos culturais.

⁴⁰Frias, Maria José M. Pedagogia intercultural e formação de professores de português língua estrangeira. In: *Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*, Macau: *Actas...*Macau, 9 a 12 de maio de 1991. p. 545-551.

⁴¹Fennes, Helmut; Hapgood, Karen. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassel, 1997.

- *materiais como fonte*: rejeita a noção do livro/ material didático como aparato centralizador e previsível;
- *a integração das competências*: contempla a ideia da competência comunicativa como interconexão e interdependência de um conjunto de conhecimentos e habilidades;
- *o diálogo entre culturas*: pressupõe o desenvolvimento da intersubjetividade e a sensibilização de professores e aprendentes acerca do contexto sócio-histórico, bem como dos aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem;
- *a agência humana*: implica a ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade (2004, p. 166);
- *a avaliação crítica, processual e retroativa*: a avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim (2004, p. 167).

Dessa maneira, ao discorrer sobre a perspectiva intercultural na prática didático-pedagógica de LE/L2, Mendes apresenta diversos teóricos que contemplam essa questão. Fennes & Hapgood (1997), em especial, abordam a problemática intercultural sob um prisma muito pertinente. Segundo Mendes, os pesquisadores apresentam alguns princípios que deveriam nortear o processo de ensino-aprendizagem de línguas com enfoque intercultural. São eles: o *relativismo cultural* e a *reciprocidade*. No relativismo cultural, parte-se da premissa de que não há hierarquia entre as diversas culturas, esperando-se com isso que a aprendizagem reflita a compreensão dos diferentes modos de viver, crenças e valores, sem que tomemos determinada cultura como parâmetro de julgamento de outra. A reciprocidade, por sua vez, estabelece um processo de ensino-aprendizagem de duas vias, caracterizando uma prática inter-cultural, que busca superar as fronteiras culturais.

Estes dois princípios, desse modo, implicam que as culturas envolvidas no processo de aprendizagem devem compartilhar outros princípios importantes como dependência e interdependência, responsabilidade e cooperação, além de alguns objetivos a eles relacionados: a) a superação do etnocentrismo; b) abertura para o 'estranho', o 'desconhecido', como modo de desenvolver a empatia com outras culturas; c) desenvolvimento da capacidade de comunicação através de fronteiras – bilingüismo, e d) desenvolvimento da idéia de cooperação através de fronteiras culturais e em sociedades multiculturais (Fennes & Hapgood, 1997. p. 43-44, apud Mendes, 2007, p. 122-123).

A partir do enfoque dado por Mendes em seu trabalho, entendemos a abordagem comunicativa intercultural no ensino-aprendizagem de LE, como o esforço que aproxima culturas e estabelece relação dialógica entre elas, fazendo com que professores e aprendentes reflitam acerca dos fenômenos culturais imbricados na comunicação em determinada língua, preocupando-se, ainda, com os aspectos estruturais desses fenômenos (Thompson, 2002), tais como, aspectos cognitivos, afetivos, biológicos e geográficos, constituições histórica, étnica e moral, representações sociais e identitárias, entre outros.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem de LE não se restringe à explicitação de fatos, objetos e comportamentos em diferentes culturas. Mais do que isso, busca a sensibilização de todas as pessoas envolvidas na prática pedagógica, para agirem na tentativa de compreenderem e respeitarem umas às outras, construindo novos significados e redescobrimo suas próprias identidades.

Sobre a acepção do termo *intercultural*, cabe salientar, ainda, que, para Bhabha (2006, p. 69) é o prefixo

'inter' – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do 'povo', e, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos.

Concordando com o autor, partimos da premissa de que o termo *interculturalidade* não se resume a um processo dialógico entre dois blocos homogêneos e fechados de cultura. Sua conformação é mais abrangente, compreendendo constituições culturais híbridas que emergem a partir da *interação* e do processo de construção de sentido, como símbolos culturais e significações que variam de acordo com a conjuntura sócio-histórica e os participantes da enunciação.

Para este trabalho, particularmente, será enfocada a questão intercultural situada em discussões concernentes à área da Linguística Aplicada, em uma perspectiva que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A fim de situarmos a noção de interculturalidade no contexto de ensino de línguas, primeiramente, apresentaremos trabalhos da área que ocuparam-se dessa temática, e,

posteriormente, analisaremos os desdobramentos do componente (inter)cultural na concepção de competência comunicativa.

1.3- QUESTÕES (INTER)CULTURAIS NOS ESTUDOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA⁴²

A compreensão do que vem a ser *língua* nunca foi um consenso entre filósofos, linguistas e outros estudiosos da área, e esses diferentes entendimentos dizem respeito a alguns fatores, tais como, distintas visões da relação do homem com seu mundo interior e exterior, diferentes momentos socio-históricos e correntes teóricas.

Abordaremos alguns estudos de filósofos e linguistas que contribuíram de forma relevante para a reflexão acerca do que é língua, com intuito de compreendermos com maior profundidade o objeto de investigação por excelência no campo teórico da Linguística Aplicada.

O estudo da relação entre língua e cultura suscita ideias de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na perspectiva de Lyons (1997), por exemplo, língua e cultura são estudadas juntas. Argumentando que a língua é um sistema de símbolos projetados para a comunicação, o linguista considera os participantes envolvidos em um ato comunicativo, e, por conseguinte, avalia as convenções sociais estabelecidas para a realização de troca de mensagens entre os indivíduos, contemplando o contexto sociocultural dos mesmos, como parte integrante da língua.

Ao discorrer sobre língua, sob um prisma bakhtiniano, Voloshinov⁴³, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1986), aponta que não se separa a língua do seu conteúdo ideológico, sendo que para o autor, “tudo que é ideológico possui um ‘significado’ e remete a algo situado fora de si mesmo” (p. 31), ou seja, as variações linguísticas refletem variações socioculturais. Para ele, no ensino de língua estrangeira é importante apresentar a língua inserida em contextos concretos, despertando no aluno a *consciência de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade*.

⁴²Ao discutirmos a respeito das questões interculturais nos estudos de língua estrangeira, pautaremos-nos em Paiva (2009). No entanto, serão apresentados outros trabalhos publicados na área, a fim de atualizarmos e ampliarmos o quadro de pesquisadores que se ocupam dessas reflexões.

⁴³Voloshinov, Medvedev, Bakhtin, entre outros, compunham o Círculo de Bakhtin. Segundo Janzen (2005, p. 38), esse Círculo “era composto por um grupo de estudiosos de áreas diversas (discussões filosóficas – filosofia da linguagem – culturais e religiosas)”.

Lyons, ao afirmar a associação entre cultura e língua, no que tange à área de ensino-aprendizagem, salienta que um ponto crítico é a percepção do que seria cultura para diversas correntes teóricas e profissionais dessa área. O autor argumenta, portanto, que a maneira como as diferentes teorias metodológicas de ensino geralmente entendem o fator cultural influencia as práticas didático-pedagógicas dos seus “seguidores”.

As reflexões sobre o ensino de língua e cultura durante a última década, segundo Kramersch (1996), explicitam quatro linhas de pensamento:

- a) “cruzamento das fronteiras disciplinares” (*crossing disciplinary boundaries*) - implica um encorajamento para os professores de LE buscarem subsídios teóricos, não apenas nas suas áreas específicas de atuações (Linguística, Literatura, Pedagogia etc.), mas também em outros campos teóricos, aprimorando, assim, suas práticas, por meio de leituras advindas de outras ciências de contato, como por exemplo, das Ciências Sociais, da Etnografia, entre outras;
- b) “ensino de cultura como diferença” (*teaching culture as difference*) - refere-se à ampliação da abordagem cultural em sala de aula que, além de apresentar traços da identidade nacional de um povo, também prioriza as especificidades dos fatores culturais, tais como, idade, gênero, classe social, descendência étnica etc.;
- c) “ensino da cultura como um processo interpessoal” (*teaching culture as an interpersonal process*) - a partir da ideia de que o significado se constitui por meio da interação social, considera-se a necessidade dos professores reconhecerem os pontos de rupturas apresentados nas explicações lógicas dos aprendentes, para, posteriormente, haver a possibilidade de serem explorados os aspectos interculturais da comunicação;
- d) “estabelecimento de uma esfera de interculturalidade” (*establishing a ‘sphere of interculturality’*)⁴⁴ – entendendo o significado como relacional, parte-se do pressuposto de que, no ensino de línguas, é imprescindível a reflexão acerca dos fenômenos culturais tanto do contexto de origem do aprendente, quanto da língua estudada. Nesse último item, portanto, visualiza-se o principal foco deste trabalho, estabelecendo uma esfera de interculturalidade como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de LE.

⁴⁴Grifo da própria autora.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas é possível identificar que a relação entre língua e cultura apresenta-se mais evidente, e com maior volume de reflexões teóricas, a partir da introdução e desenvolvimento do paradigma comunicativista.

Entendendo a abordagem comunicativa como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (Almeida Filho, 2005, p. 78), contemplando-se, também, o meio social e a situação dialógica imediata, observa-se que, na tentativa de considerar os diversos contextos que permeiam a prática educacional e o cotidiano de professores e aprendentes, tal abordagem implica explorar e discutir as situações reais de comunicação em L1 e LE⁴⁵, a fim de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que contemple o uso efetivo da LE em situações diversas de interação.

Com intuito de exemplificar como essas relações apresentam-se nas pesquisas e práticas de ensino de LE, a seguir, apresentaremos alguns estudos que contemplaram a temática (inter)cultural, focalizando, principalmente, trabalhos desenvolvidos na área de PLE.

1.3.1- A TEMÁTICA (INTER)CULTURAL EM TRABALHOS NA ÁREA DE LE

Em 1994, Sônia Regina Reis da Costa publica o que, talvez, seja o primeiro trabalho acadêmico brasileiro com a temática intercultural no ensino de PLE. Sua dissertação de Mestrado, com o título *A dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros*, foi defendida na UnB-PPGL, sob orientação da professora Josênia Antunes Vieira. Por tratar-se de um trabalho mais antigo, infelizmente, não é possível encontrá-lo no acervo digital de teses e dissertações da UnB.

No entanto, cabe ressaltar que nesse mesmo ano de publicação da dissertação, realizava-se em Campinas, na Unicamp, o I Seminário SIPLÉ⁴⁶, com o tema *O interculturalismo no ensino de português língua estrangeira*.

⁴⁵Cabe mencionar, novamente, que neste estudo não estamos considerando a distinção entre LE e L2.

⁴⁶A SIPLÉ (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) foi fundada em 1992 por professores e pesquisadores do campo de ensino de português e LE, com intuito de criar uma Associação que reunisse profissionais da área de PLE, e conferisse a esta um estatuto de profissionalização e maior divulgação.

Observa-se, portanto, que as discussões sobre interculturalidade no ensino de PLE em território brasileiro iniciam-se no início da década de 90, possivelmente, refletindo tendências teóricas na área de ensino de LE advindas de outros países, em especial de países europeus, as quais eram frequentemente tomadas como referência para os estudos acadêmicos no Brasil.

Pedroso (1997)⁴⁷, em sua dissertação de mestrado, *A carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*, teve por objetivo tratar “da presença da cultura compartilhada e de seu reflexo lingüístico no LD [livro didático] de português língua estrangeira” (p. 60), analisando os livros *Português Via Brasil* (Eberlein, 1990), *Avenida Brasil* (Eberlein et alii, 1991), e *Aprendendo Português do Brasil* (Laroca et alii, 1992).

O autor propõe cinco categorizações para classificar as concepções de cultura encontradas nos LDs sob análise:

- *cultura pragmaticamente concebida*: seria considerado o mais produtivo, definindo de modo mais abrangente a identidade coletiva;
- *cultura como informação folclórico-turística*: refere-se às informações de cunho turístico, as quais se relacionam com peculiaridades *tradicionais, paisagísticas ou sociais* (p. 63);
- *cultura como informação histórico-geográfica*: apresenta dados acerca do contexto histórico e/ou geográfico do país em questão;
- *cultura de tipo erudito*: aborda temas relacionados a artistas e personalidades em geral;
- *cultura-curiosidade*: contempla fatos curiosos ou exóticos de um determinado lugar.

Para o pesquisador, essa última característica é considerada perigosa, pois “pode resultar numa armadilha já que com o foco demasiadamente colocado na singularidade do tema que se leva à sala de aula, essa sua potencial produtividade reduz o acesso dos aprendizes a insumos culturais mais utilitários” (p. 65).

⁴⁷É válido salientar que o autor Sérgio Flores Pedroso é geralmente citado e reconhecido pelo primeiro sobrenome *Flores*, embora em seu currículo *Lattes* seja destacado o sobrenome Pedroso como indicador de referência. Devido a esse fato, optamos, neste trabalho, pela utilização de *Pedroso*, seguindo - portanto - a indicação do autor no referido currículo.

Por meio dessa investigação, Pedroso observa que o aspecto cultural nos LDs, em geral, é apresentado apenas como fator informativo, não sendo “retomado como subsídio da compreensão e o [do] desempenho comunicativo” (p. 75).

Apresentando como foco a sala de aula de PLE, Ferreira (1998) em seu artigo *Perspectivas interculturais na aula de PLE*, sugere que o docente busque uma formação interculturalista, criando assim um ambiente propício à interação entre diferentes culturas, ao “entendimento e aprendizagem em direção à alteridade e à revitalização da própria cultura brasileira” (p. 47).

Almeida Filho (2002), em seu artigo *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade*, reforça a necessidade de haver uma consciência cultural tanto por parte dos professores quanto dos aprendentes, argumentando (a partir de Zarate, 1986)⁴⁸ que o termo “intercultural implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura”(p. 211).

Dentre os estudos que se ocupam do ensino de LE e questões culturais envolvidas no processo de interação, podemos mencionar a tese de doutoramento de Viana (2003), intitulada *Sotaque Cultural: uma proposta para a compreensão dos traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. O autor, com intuito de dar visibilidade à dimensão cultural no uso de LE, aborda teóricos de diferentes áreas, tais como Malinowski (1962)⁴⁹, Da Matta (1983)⁵⁰, Geertz (1989), Thompson (1995), Chauí (1997)⁵¹, Pedroso (1999), Bosi (2000), entre outros, a fim de compreender as diversas concepções de cultura e, assim, propor uma ampliação do conceito de cultura vigente no estudo de (P)LE.

Nesse contexto, portanto, o autor propõe a noção de *sotaque cultural* como forma de compreender as dimensões e repercussões da cultura interacional no uso/ensino de línguas. Segundo o pesquisador, o termo *sotaque cultural* diz respeito às “manifestações naturais de sua [do interlocutor] identidade cultural, ou seja, de sua constituição sócio-histórica que, [...] representa uma dimensão profunda em contextos interculturais de uso de LE” (p. 146). Desse modo, por meio de um entendimento ampliado de cultura,

⁴⁸ Zarate, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

⁴⁹ Malinowski, Bronislaw K. *Uma teoria científica da cultura*. Trad. De José Auto. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

⁵⁰ Da Matta, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1983.

⁵¹ Chauí, Marilena S. *Convite à Filosofia*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

Viana argumenta que os conflitos decorrentes da interação do ato comunicativo são minimizados pelo reconhecimento das diferenças e nuances existentes nas constituições sócio-históricas dos indivíduos e, por conseguinte, existentes também nas práticas discursivas dos mesmos.

O pesquisador também atenta para o fato de que pensar em adequação (de fala, de modo, etc.) ao lidar com contextos de interação é algo quase impossível de ser alcançado, pois as relações interacionais se estabelecem a partir da construção sócio-histórica dos indivíduos, apresentando, portanto, um grau de imprevisibilidade inerente ao ato comunicativo. Ele argumenta, ainda, que não é uma tarefa totalmente viável explicitar o conhecimento tácito de regras, códigos e convenções sociais para os aprendentes, visto que grande parte dos professores de PLE está imersa na cultura brasileira e possui hábitos e gestuais incorporados ao seu dia-a-dia. Assim, a percepção das nuances que orientam o processo interacional em língua materna torna-se mais intrincada, o que para Viana seria uma das dificuldades no ensino dos aspectos socioculturais de uma LE.

A partir dessas reflexões, percebe-se que, embora seja complexa a abordagem das variáveis socioculturais no ensino de PLE, é imprescindível que pensemos em estratégias que facilitem a percepção das diversas manifestações socioculturais nas quais o indivíduo encontra-se imerso e outras que, certamente, irão dialogar com seu universo cultural.

O livro *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras* (Mota & Scheyerl, 2004), é composto por diversos artigos que discutem a questão (inter)cultural sob diferentes prismas. Mota, por exemplo, a partir de fatos do cotidiano observados por ela, como a revolta de moradores de Boston (EUA), possivelmente norte-americanos, que picharam com tinta *spray* os dizeres “*Speak English*” em cima de cartazes comerciais escritos em espanhol, e afixados nos letreiros de um vagão de metrô, busca demonstrar a relação estabelecida entre língua e questões de poder e identidade.

Em outro artigo do mesmo livro, Sobral e Jouët-Pastré, com base em suas experiências em diferentes universidades norte-americanas, propõem-se a refletir acerca da(s) cultura(s) brasileira(s) representadas em sala de aula, considerando a necessidade de haver o desenvolvimento de uma percepção crítica tanto da cultura estrangeira (neste caso, a brasileira), quanto da cultura do aprendente.

Ao discorrer sobre essas nuances culturais no ensino de LE no artigo *O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira*, Delgado (2004) alega que os materiais didáticos utilizados para o ensino de línguas explicitam tanto *expressões ‘observáveis’ da cultura*, como também fatores *‘não observáveis’ implícitos*. Devido a essa constatação, a autora diz ser primordial *examinar essas idéias à luz da cultura que as produziu* e relacioná-las às manifestações da própria cultura do aprendente. Assim, Delgado (*op. cit.*, p. 235) aponta que:

(...) independentemente da área de cultura que os professores escolham, há a necessidade maior de ênfase no desenvolvimento de habilidades de conscientização da cultura do que na mera transmissão de fatos culturais. Tornar-se culturalmente consciente é um processo de duas vias. Envolve não apenas a atividade intelectual como também a sensibilidade para desvelar contradições imbricadas na cultura.

Ao estendermos essa noção de “processo de duas vias” referindo-se à sensibilização cultural explicitada por Delgado, considerando-se ainda uma abordagem de base intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas, é importante pensarmos em um “processo de duas vias” que também privilegie a relação dialógica entre culturas.

Embasando-se nos conceitos de “lexicultura” e “cargas culturais compartilhadas” (Galisson, 1987, 1991)⁵², Barbosa (2007) realizou uma pesquisa com vinte e quatro falantes de outras línguas (russos, ucranianos, franceses, ingleses e latino-americanos), os quais tiveram acesso a três letras de canções brasileiras (composições de Chico Buarque de Hollanda). A autora constatou (a partir de questionários) que os sujeitos de pesquisa identificaram aspectos culturais e identitários do Brasil e dos brasileiros, bem como *evitaram legitimar estereótipos culturais* (p. 141) por meio de uma interpretação adequada da unidade lexical (culturalmente marcada). Foi observado ainda que, “a competência léxico-cultural do grupo é variável”, não sendo possível afirmar que tal “competência seja proporcional ao tempo de imersão ou de residência no Brasil” (p. 140).

Em sua dissertação de Mestrado intitulada *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*, Rozenfeld (2007) também pauta-se em estudos de ordem intercultural, a fim de abordar o

⁵²Galisson, Robert. Accéder à la culture partagée par l’entremise des mots à CCP. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 67, 1987. p. 109-115.

Galisson, Robert. *De La langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991.

processo de ensino e aprendizagem de LE. Investigando crenças de alunos brasileiros que estudam a língua alemã em curso para iniciantes, a pesquisadora busca compreender a origem de tais crenças, como elas manifestam-se em sala de aula e quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LE. A autora ainda investiga se essas crenças em relação à língua-cultura alvo são mantidas ou sofrem variações ao longo de um curso de alemão para iniciantes.

Ideias como próprio e estranho, terceira cultura ou terceiro espaço, alteridade, mediação, sensibilização e competência intercultural são discutidas por Rozenfeld, para fomentar a reflexão acerca do ensino de LE em uma dimensão intercultural.

Santos (2007), em sua tese de doutoramento *Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensino/aprendizagem de PL2E*, aborda a questão do tempo na cultura brasileira, mais especificamente, o conceito de pontualidade, buscando identificar e caracterizar aspectos da (im)pontualidade como fenômeno social partilhado por brasileiros residentes na cidade do Rio de Janeiro. Em sua investigação, a pesquisadora considerou relevante o contraste entre a autopercepção e a heteropercepção dos informantes, na medida em que, na sua maioria, eles se percebem como individualmente pontuais, em oposição à imagem genérica de impontual que relacionam ao coletivo, aos brasileiros. Com esse trabalho, Santos buscou oferecer subsídios para uma melhor compreensão a respeito da percepção de pontualidade dos brasileiros, promovendo a reflexão sobre esse tópico por parte do professor de português como segunda língua para estrangeiros e, conseqüentemente, sua discussão em sala de aula.

Em dissertação de Mestrado, Paiva (2009) analisa séries didáticas voltadas ao ensino de português para estrangeiros, as quais trazem em seus prefácios a palavra *intercultural*. Em sua pesquisa, *Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira*, a autora busca investigar quais são as compreensões de interculturalidade apresentadas nas séries didáticas, a partir da análise das atividades com foco nos aspectos culturais. Pautando-se, principalmente, nas reflexões de Mendes (2004, 2007) acerca da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), Paiva considera que, de acordo com os pressupostos teóricos relacionados a essa temática, muitos dos livros didáticos que explicitam em seus prefácios ter uma abordagem intercultural (dentre eles *Avenida Brasil 1 e 2*, *Diálogo Brasil* e *Estação Brasil*), ainda estão limitados à

comparação entre língua-culturas, apresentando-se poucas atividades com potencialidades interculturais.

Com intuito de investigar o ensino e aprendizagem de PLE para falantes de espanhol, em especial, para bolivianos residentes em São Paulo, bem como identificar, analisar e apresentar propostas para auxiliar docentes e discentes em sala de aula, Vieira (2010) apresenta em seu embasamento teórico discussões acerca de termos como cultura, identidade, preconceito, estereótipo, multiculturalidade e comportamento intercultural. Trata-se de uma tese de doutorado com o título *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*. Após uma revisão bibliográfica, a pesquisadora recorreu também, ao trabalho de campo, a fontes primárias como entrevistas e a coleta de dados por meio das aulas ministradas para a comunidade de bolivianos. Com isso, buscou-se analisar questões sobre falsas ou supostas crenças da proximidade ou facilidade entre as línguas e também sobre as negociações de sentido, as trocas de informações, os acordos socioculturais entre os falantes em suas interações cotidianas e o reflexo dessas interações em sala de aula.

Outro trabalho que também abordou o ensino de PLE para hispanofalantes (em contextos de imersão e não-imersão) e questões de ordem intercultural, foi a dissertação de Leroy (2011) intitulada *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor*. Baseando-se nas percepções de cultura propostas por Kramsch (1993), essa pesquisa teve como objetivo apontar e discutir as percepções interculturais construídas por intermédio da competência intercultural de aprendizes e do professor no ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão, no Brasil, e em contexto de não-imersão, no Peru. Tais aspectos interculturais são advindos das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre as suas próprias culturas, como também sobre as culturas dos outros. Sua investigação sobre o processo de ensino da variante brasileira da língua portuguesa para estrangeiros permitiu verificar que o contexto de não-imersão foi mais relevante para a competência intercultural do professor estrangeiro enquanto o contexto de imersão foi mais relevante para a competência intercultural dos alunos estrangeiros. Também foi possível constatar que “houve a criação de lugares interculturais, onde o aprendiz de PLE pôde se sensibilizar, por meio de um olhar crítico e cultural, para a sua própria visão de mundo, ao

descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade” (2011, p. 7).

No ano de 2013, Rodrigues defende seu trabalho de Mestrado, com o título *A articulação língua-cultura na co-construção da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. Sua proposta é investigar de que maneira os componentes linguístico e cultural foram manejados pelos aprendentes inseridos no contexto teletandem, a fim de promoverem a co-construção da competência intercultural durante as interações no referido contexto. Os participantes, uma uruguaia, estudante de português, e um brasileiro, estudante de espanhol, fizeram uso do Skype, ferramenta de comunicação instantânea para interagir sincronicamente (em tempo real) por um período de três meses. Por meio dessa investigação a autora pôde verificar que o contato interativo, propiciado pelas sessões de teletandem, permitiu aos interagentes a observação, a análise, o confronto, a interpretação e a reflexão compartilhada e crítica acerca das manifestações linguísticas e culturais das línguas em contato: português (Brasil) e espanhol (Uruguai).

No mesmo ano, em publicação intitulada *Português para estrangeiros-perspectivas interculturais* (organizada por Meyer e Albuquerque, 2013), encontram-se nove artigos de diferentes autores, que abordam temas pertinentes ao ensino de PLE, a saber: estereótipos de brasilidade, o ensino da língua portuguesa escrita para surdos, a concessão de vistos americanos e o ensino de PLE para oficiais da seção consular, a cultura brasileira e sua culinária, a diversidade cultural nos atos de fala de brasileiros e italianos, a integração de língua e cultura em um curso de PLE na Suécia, aulas de PLE em ambientes virtuais, a identidade brasileira em material de PLE para falantes de alemão, e, por fim, a competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China.

Esse último artigo apresentado no livro, com o título *Perdido na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China*⁵³, será discutido de forma mais detalhada, visto que trata explicitamente da CCI.

Com o propósito de abordar alguns aspectos culturais que se fazem necessários para a comunicação e a convivência em determinada sociedade, Gonçalves focaliza a relação entre seus alunos universitários chineses e falantes nativos de língua portuguesa.

⁵³ Tal artigo foi escrito por Liliana Gonçalves, da Universidade de Comunicação da China.

Esses alunos têm contato tanto com professores brasileiros como portugueses e alguns deles também aprimoram seus estudos em intercâmbios no Brasil ou em Portugal.

Gonçalves ressalta que as interferências linguísticas são mais comuns em contextos de aprendizagem de línguas-culturas mais próximas. Desse modo, tais interferências não são tão recorrentes no contexto de ensino-aprendizagem de PLE para chineses.

A CCI é contemplada em seu trabalho quando a pesquisadora apresenta algumas situações em que há diferenças na forma de se relacionar entre chineses e falantes de português, como por exemplo, os diferentes modos de eles referirem-se às pessoas mais novas e mais velhas ou de comportarem-se em um restaurante.

A autora finaliza seu artigo enfatizando que ter o conhecimento da língua é importante, mas que devemos preparar os alunos para interagirem e aceitarem outras culturas, minimizando mal-entendidos e cultivando o respeito mútuo.

No entanto, em nossa compreensão, não fica claro para o leitor o que Gonçalves entende por interculturalidade. Talvez, em sua perspectiva, a interculturalidade esteja relacionada à ideia de encontro de culturas, o que não discordamos, mas consideramos uma visão limitada.

Em recente livro organizado por Barbosa (2014), intitulado *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*, é possível visualizarmos diferentes trabalhos acadêmicos que também contemplam discussões concernentes à interculturalidade no ensino de línguas. O livro é composto por dez artigos escritos por professores-pesquisadores que, em seus campos de atuação, lidam com questões interculturais.

Na publicação encontram-se assuntos como a interculturalidade presente em livros didáticos de PLE, a utilização de materiais audiovisuais legendados no ensino intercultural, o ensino de provérbios de modo contextualizado com fins didáticos e de ampliação de conhecimento linguístico-cultural, o processo de formação de docentes indígenas em região fronteira, dentre outros temas, demonstrando que a temática intercultural, além de ser muito atual, faz-se presente e relevante no campo de ensino e aprendizagem de línguas.

Com o título *Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem*, a dissertação de Andrade (2014) versa sobre “a

importância de se atualizar a prática do ensino de PFOL (português para falantes de outras línguas) de acordo com as teorias mais recentes sobre educação intercultural crítica e com as ideias da era pós-método no ensino de línguas”. Com base na discussão teórica e na descrição de atividades presentes em dois livros didáticos, a autora buscou refletir acerca de como as teorias sobre linguagem e cultura afetam o ensino de línguas.

Ainda em 2014, Longordo publica sua dissertação intitulada *Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE*. A pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as interpretações culturais expressas em interações conversacionais entre intercambistas, no começo e final de sua experiência, no Brasil. A análise é realizada a partir das reflexões dos estudantes a respeito do processo de compreensão dos novos códigos culturais brasileiros e os confrontos com suas culturas de origem. Em seguida, é investigado como professores de PLE abordam algumas das imagens construídas da cultura estrangeira em sala de aula, buscando focalizar a dimensão intercultural no ensino aprendizagem de PLE.

Comparativamente aos anos anteriores, em 2015, nota-se um número muito maior de pesquisas que abordam a temática intercultural vinculada ao ensino de PLE sob diferentes perspectivas. Oliveira (2015), por exemplo, trata da interculturalidade com enfoque na leitura e interpretação de texto. Em sua dissertação, *Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais*, a pesquisadora analisa o livro didático de PLE *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, buscando investigar qual é o tratamento teórico concernente ao ensino da leitura e interpretação dos textos, tomando-se como base os procedimentos da coerência textual por formas remissivas lexicais. A partir das suas análises, Oliveira (2015, p. 82) constata que

(...) apesar de, na breve apresentação do manual, as autoras colocarem a comunicação como seu foco central, pela ênfase no português falado no Brasil, ao lado das referências à gramática normativa, isso não se efetiva. Ocorre que no desenvolvimento da obra, o tratamento conferido ao texto, unidade de análise das situações comunicativas, não se confirma totalmente, mantendo-se a tradicional ênfase à gramática normativa, predominantemente voltada à escrita formal.

Com o título *A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como língua estrangeira*, Sampaio (2015), em sua dissertação de mestrado defendida na UFV, busca analisar as categorias de pertencimento que emergem da fala-em-interação entre estudantes que não compartilham dos mesmos sistemas simbólicos e experiências culturais, a partir de dados empíricos coletados em aulas de PLE ministradas pelo próprio pesquisador. Por meio da análise de ações dos participantes e, conseqüentemente, do modo como eles se caracterizam e caracterizam o outro, o trabalho teve também por objetivo promover uma reflexão a respeito da comunicação intercultural na sala de aula de LE em contexto multicultural.

Também com foco na área de PLE, porém em contexto tandem, a dissertação *Aspectos culturais como fio condutor de interações em tandem na aprendizagem de Português Língua Estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s)*, de Zanchetta (2015), teve como objetivos “estudar a utilização do componente cultural como guia das interações, pesquisando a manifestação de diferentes representações e estereótipos na fala das participantes”, observar a construção e reconstrução de identidades, bem como verificar a possibilidade da abordagem de tópicos culturais influenciar ou auxiliar, de alguma maneira, no desenvolvimento da competência intercultural na aprendizagem de PLE, por meio da observação e apresentação de dados coletados a partir de interações em tandem entre uma estudante estrangeira e uma brasileira. Com isso, o trabalho buscou destacar a relação intrínseca entre língua e cultura e a importância do conhecimento desta última na aprendizagem de línguas.

Ainda, em 2015, Galelli, apresentando um estudo mais teórico na área de ensino de LE, busca responder à pergunta *quais são as condições de emergência do conceito de interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?*, pautando-se em um instrumento de análise empreendido por Michel Foucault, denominado arqueologia. Segundo Galelli (p. 26), “a função da arqueologia é descrever os acontecimentos discursivos tal como eles são produzidos historicamente, estabelecendo suas condições de existência, não de validade”.

Ao analisar as regularidades dos discursos de documentos oficiais, tais como os oriundos do Conselho da Europa e do MEC, em seu trabalho de Mestrado *A emergência*

do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Galelli constata que

(...) certas palavras se repetem como os substantivos competência/dimensão/consciência acompanhados dos adjetivos sociocultural ou intercultural; pluri/multi/interculturalidade etc. Outros discursos porém, são silenciados, como a relação da cultura somente como uma quinta habilidade, desassociada da língua, como meramente transmissão de informações sobre a cultura-alvo ou como restrita ao mundo artístico. Hoje é a reflexão sobre essas diferentes expressões artísticas e cotidianas, é o olhar para contextos sócio-históricos mais amplos, é a visão de língua como prática social e o sentimento de respeito à cultura alheia que estão na ordem do discurso no ensino de línguas. É essa forma pós-moderna de se pensar a cultura que está presente nos discursos sobre a interculturalidade. (Galelli, 2015, p. 134)

Como é possível observar, por meio dessa amostra parcial⁵⁴ de trabalhos publicados na área de LE, focalizando-se, principalmente, estudos concernentes ao PLE, o discurso sobre interculturalidade emerge com maior força após a década de 90, apresentando-se maior número de publicações após o ano 2000:

1990-1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	2011-2015
Costa, 1994 (dissertação)	Pedroso, 1997 (dissertação)	Almeida Filho, 2002 (artigo)	Barbosa, 2007 (artigo)	Leroy, 2011 (dissertação)
	Ferreira, 1998 (artigo)	Viana, 2003 (tese)	Rozenfeld, 2007 (dissertação)	Rodrigues, 2013 (dissertação)

⁵⁴Apresentamos nesta pesquisa uma amostra significativa de trabalhos que trouxeram contribuições importantes para as discussões sobre interculturalidade e ensino de (P)LE. Ressaltamos que para compor o quadro de trabalhos produzidos na área, investigamos as publicações vinculadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que apresentavam em seu título palavras como *intercultural(idade)* e *ensino de línguas*, dando ênfase aos trabalhos relacionados à área de PLE. Além disso, foram mencionados alguns trabalhos que, embora não trouxessem no seu título tais palavras ou não se tratassem de dissertações ou teses, são referenciais relevantes para a compor o repertório temático na área. No entanto, reconhecemos as limitações deste estudo ao elencarmos trabalhos publicados no Brasil sobre o tema em questão.

		Mendes, 2004 (tese)	Santos, 2007 (tese)	Meyer e Albuquerque, 2013 (livro)
		Mota & Scheyerl, 2004 (livro)	Paiva, 2009 (dissertação)	Barbosa, 2014 (livro)
		Delgado, 2004 (artigo)	Vieira, 2010 (tese)	Andrade, 2014 (dissertação)
				Longordo, 2014 (dissertação)
				Oliveira, 2015 (dissertação)
				Sampaio, 2015 (dissertação)
				Zanchetta, 2015 (dissertação)
				Galelli, 2015 (dissertação)

Figura 1: Trabalhos com enfoque em interculturalidade e ensino de (P)LE

Como fica evidenciado no quadro apresentado previamente, em 1994, encontramos o primeiro registro de trabalho acadêmico publicado em território brasileiro sobre o ensino de PLE e a interculturalidade. É possível notar, também, que o interesse pela temática intercultural na área de ensino de LE cresceu muito nos últimos cinco anos. Em 2014, dois livros e, pelo menos, duas dissertações com enfoque explícito em interculturalidade em ensino de (P)LE foram publicados, indicando que a relação entre língua e cultura e suas repercussões no processo de interação em LE necessitam ser investigadas com mais atenção, a fim de acompanhar as novas tendências teóricas, bem como amparar

professores e alunos na árdua tarefa de compreender(-se) e ser compreendido em diferentes contextos, com interlocutores de constituições sócio-históricas distintas.

A fim de compreendermos os desdobramentos do componente (inter)cultural na concepção de competência comunicativa, no próximo capítulo, daremos ênfase a tal componente sob à luz do arcabouço teórico apresentado neste trabalho, focalizando, principalmente, as noções de competência, competência comunicativa e competência (comunicativa) intercultural.

– CAPÍTULO 2 –

COMPETÊNCIA: UM TERMO, VÁRIAS COMPREENSÕES

Neste capítulo, abordaremos estudos cujo foco de investigação incide no termo competência, sua caracterização e contextos de uso, a fim de compreendermos os pressupostos teóricos que o embasam, bem como delinear as relações existentes entre os termos competência e competência comunicativa. Posteriormente, discorreremos sobre o termo competência comunicativa nas pesquisas em Linguística Aplicada.

* * * * *

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem”.
(Perrenoud, 1999, p. 7)

Muito foi e ainda é discutido a respeito das características atribuídas à noção de competência, apresentando-se, portanto, diferentes compreensões do termo. Ao digitarmos essa palavra em um sítio eletrônico de busca qualquer, podemos observar uma variedade de áreas (Direito, Administração, Biologia, Geologia, Comunicação, Linguística, dentre outras) que problematizam esse termo, apresentando-se distintas concepções que geralmente são construídas segundo a especificidade do campo de estudo.

Devido ao enfoque deste trabalho incidir no ensino de LE, daremos prioridade às discussões desse termo concentradas nos campos teóricos da Linguística, Linguística Aplicada, Antropologia e Sociologia, visto que são áreas de muito diálogo, especialmente nas pesquisas contemporâneas com enfoque no ensino e aprendizagem de línguas.

O linguista, filósofo e ativista político estadunidense, Chomsky (1969), apresentou uma das primeiras e mais contundentes reflexões sobre o assunto, compondo a relação dicotômica de competência X desempenho (*competence X performance*). Para o autor, o

termo *competência* compreende o conhecimento da língua, suas regras e estrutura pelo seu falante-ouvinte, e *desempenho* diz respeito ao uso da língua efetivamente⁵⁵.

Devido a sua abordagem que traz o desempenho como reflexo da competência, Chomsky parte da existência de um falante-ouvinte ideal e de uma comunidade linguística homogênea, não considerando a inter-relação dos dois componentes, nem a dimensão social inerente ao processo comunicativo.

A teoria linguística ocupa-se primeiramente de um falante-ouvinte ideal numa comunidade de falantes completamente homogênea, que sabem a língua perfeitamente e não são afetados por condições gramaticais irrelevantes tais como limitação de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (ao acaso ou previsíveis), ao pôr em prática seu conhecimento da língua no desempenho verbal. (CHOMSKY, 1969, p. 3)⁵⁶

Em seus estudos, a competência do indivíduo é definida pela *gramática*, um conjunto de regras mentalmente representado, por meio do seu entendimento do que seja um uso aceitável em determinado idioma. Desse modo, a competência gramatical define um conhecimento inato de regras, ou seja, considera-se que o indivíduo, aparentemente, não necessita de um treinamento para adquiri-las, utilizando-as em um número ilimitado de exemplos nunca ouvidos anteriormente.

Assim, segundo Chomsky, a competência linguística seria a capacidade inata que todo ser humano possui de criar e compreender mensagens sem que nunca as tenha escutado antes. Isso acontece devido às operações gramaticais internalizadas que há em todo indivíduo e que são ativadas de acordo com o seu desenvolvimento/aprimoramento coloquial. Tal competência se dá no indivíduo, e não a partir do mundo exterior, do social, como propõe Saussure, por exemplo.

De acordo com essa perspectiva, para estudar uma língua, por exemplo, o indivíduo deveria voltar-se a seu conhecimento prévio de gramática (o qual todos

⁵⁵"We thus make a fundamental distinction between 'competence' (the speaker-hearer's knowledge of his language) and 'performance' (the actual use of language in concrete situations). (CHOMSKY, 1969, p. 4)

⁵⁶ Tradução sob nossa responsabilidade. "Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance".

possuem), em que a atualização da gramática não é parcial nem velada por outros interesses oriundos da situação real vivida pelos falantes.

É a partir dessas primeiras reflexões sobre o assunto no campo da Linguística, que o antropólogo Hymes (1972) apresenta seu construto teórico de *competência comunicativa*. Questionando a ideia de falante-ouvinte ideal, de comunidade homogênea e de uso e funções da língua dissociadas da comunicação, o pesquisador é um dos primeiros a incorporar os aspectos socioculturais à noção de *competência*, incluindo, além do conhecimento linguístico, a habilidade de uso da linguagem.

Segundo Hymes (1985), na década depois da Segunda Guerra Mundial, era grande o debate a respeito da relação entre língua/linguagem e cultura, bem como entre linguística e antropologia.

Em abril de 1958, em uma conferência sediada na Universidade de Indiana, cujo título era *Language and Style* (“Língua/Linguagem e Estilo”), e que contou com a participação do linguista e teórico literário Roman Jakobson, o pesquisador foi encarregado de escrever um capítulo relacionando as ideias de personalidade, (inter)cultura e língua/linguagem. Tais reflexões, levaram o autor a propor, pela primeira vez, a noção de Etnografia da Fala (*Ethnography of Speaking*, Hymes, 1962).

A base do seu argumento era que língua e cultura não poderiam ser satisfatoriamente relacionadas comparando-se os produtos finais dos trabalhos de linguistas e antropólogos.

Nessa época já havia estudos sobre a gramática transformacional. No entanto, Hymes ainda não apresentava em seus trabalhos o termo competência comunicativa, visto que Chomsky também não havia dado enfoque ao termo competência em suas publicações.

Segundo Hymes, foi Chomsky quem colocou o termo competência em evidência, para posteriores discussões. Quando surgiu o livro de Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), Hymes comenta que a primeira impressão foi a de que não parecia séria a proposta de Chomsky de dividir a linguagem entre competência e desempenho, bem como de definir o primeiro termo de forma tão limitada.

Todavia, observou-se que Chomsky defendia seriamente tal ideia, o que levou Hymes a questioná-la, logo nos seus trabalhos subsequentes, os quais sucederam essa

publicação de Chomsky. Nenhum livro foi publicado com essa temática por Hymes. Porém, muitos dos seus artigos e conferências abordaram o termo competência sob um viés comunicativo.

Uma teoria da competência como essa [apresentada por Chomsky] propõe objetos ideais abstraindo-se os aspectos socioculturais que poderiam aparecer na sua descrição. A aquisição de competência é também vista como essencialmente independente de aspectos socioculturais, necessitando apenas de linguagem adequada no ambiente da criança para desenvolvê-la. A teoria do desempenho é a única que poderia ter um conteúdo sociocultural específico; mas embora equiparada a uma teoria da língua em uso, ela está essencialmente voltada para os subprodutos psicológicos da análise gramatical e não, digamos, para a interação social. (Hymes, 1972, p 271)⁵⁷

O autor ainda apresenta uma argumentação que questiona e contrapõe as ideias de Chomsky, alegando que “a característica principal da linguística moderna tem sido a de que ela toma a estrutura como um fim primordial em si mesmo e tende a depreciar o uso” (*op.cit.*, p. 272)⁵⁸ e, acerca da homogeneidade, acrescenta: “se alguém analisa a linguagem de uma comunidade como se ela devesse ser homogênea, a diversidade o levaria ao erro. Se alguém começa com análise da diversidade, esse alguém pode isolar a homogeneidade que está verdadeiramente lá” (*op. cit.*, p. 276)⁵⁹. Ele também elucida a questão do aspecto social em contraposição às questões gramaticais, defendendo que a

(...) atenção para a dimensão social não está restrita apenas a ocasiões nas quais os fatores sociais parecem interferir ou restringir os gramaticais. O engajamento da língua na vida social tem um aspecto

⁵⁷ Tradução sob nossa responsabilidade. "*Such a theory of competence posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description. Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop. The theory of performance is the one sector that might have a specific sociocultural content; but while equated with a theory of language use, it is essentially concerned with psychological byproducts of the analysis of grammar, not, say, with social interaction*".

⁵⁸ Tradução sob nossa responsabilidade. "*A major characteristic of modern linguistics has been that it takes structure as primary end in itself, and tends to depreciate use...*"

⁵⁹ Tradução sob nossa responsabilidade. "*(...) if one analyses the language of a community as if it should be homogeneous, its diversity trips one up around the edges. If one starts with analysis of the diversity, one can isolate the homogeneity that is truly there*".

positivo e produtivo. Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. (*op. cit.*, p. 278)⁶⁰

Há quatro questionamentos propostos por Hymes que são considerados, até hoje, os pilares de sua teoria e, conseqüentemente, embasam o conceito de *Competência Comunicativa* defendido pelo pesquisador. São eles:

1. Se (e em que grau) algo é formalmente possível;
2. Se (e em que grau) algo é exequível em virtude dos meios de implementação disponíveis;
3. Se (e em que grau) algo é apropriado (adequado, satisfatório, bem sucedido) em relação ao contexto em que é usado e avaliado;
4. Se (e em que grau) algo é de fato feito, desenvolvido, e o que tal ação acarreta. (*op. cit.*, p. 281)⁶¹

Ao propor o seu conceito de *competência*, o autor concatena os seus questionamentos e enfatiza a necessidade de se reconsiderar a distinção entre *competência* e *desempenho*, proposta por Chomsky:

Dadas essas considerações, eu acho que não há razão suficiente para manter uma terminologia em divergência com o uso mais geral de “competência” e “desempenho” nas ciências do homem, como é o caso das presentes equações de competência, conhecimento, possibilidade sistêmica de um lado, e desempenho, comportamento, restrições implementacionais, apropriação, de outro. Parece necessário distinguir essas coisas e reconsiderar suas relações, caso tal investigação pretenda ser criteriosa e adequada. Devo tomar *competência* como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa. (*op. cit.*, p. 282)⁶²

⁶⁰ Tradução sob nossa responsabilidade. "Attention to the social dimension is thus not restricted to occasions on which social factors seem to interfere with or restrict the grammatical. The engagement of language in social life has a positive, productive aspect. There are rules of use without which the rules of grammar would be useless".

⁶¹ Tradução sob nossa responsabilidade. "1. Whether (and to what degree) something is formally possible; 2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available; 3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails".

⁶² Tradução sob nossa responsabilidade. "Given these considerations, I think there is not sufficient reason to maintain a terminology at variance with more general usage of "competence" and "performance" in the sciences of man, as is the case with the present equations of competence, knowledge, systemic possibility, on the one hand, and of performance, behavior, implementational constraints, appropriateness, on the other. It seems necessary to distinguish these things and to reconsider their relationship, if their investigation is to be insightful and adequate. I should take competence as the most general term for the capabilities of a person".

Estudiosos contemporâneos também continuam a refletir sobre e sistematizar características pertinentes ao construto teórico competência. Um desses pesquisadores que apresentou argumentos relevantes a respeito do termo foi o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para ele tal terminologia deve ser compreendida sempre no plural (competências), mas isso não quer dizer que há inúmeras competências envolvidas no processo educacional, mas algumas.

O estudioso lembra-nos que nenhum conceito de competência ou de qualquer outro termo é ideologicamente neutro. Cada ideia traz consigo uma visão de ser humano e sociedade. Em cada campo teórico em que se pensou acerca do termo competência, como por exemplo, na Psicologia, Linguística, Sociologia e Antropologia, há uma perspectiva distinta e, em alguns momentos, visões controversas.

Segundo Perrenoud (2005), é possível recordarmos, pelo menos, três controvérsias básicas. A primeira diz respeito ao entendimento de competências como (ou reguladas pelo) patrimônio genético, e, portanto, apresentando um caráter inato ou adquiridas por meio da experiência e da educação. É exatamente nesta primeira controvérsia que se encontram os estudos de Chomsky de um lado, e Hymes do outro.

A segunda controvérsia refere-se aos debates que relacionam os saberes e as competências. Há teóricos defensores da cultura os quais argumentam que “a ênfase dada às competências ameaça a cultura e a transmissão de saberes” (Perrenoud, 2005, p. 99). Incluindo-se no lado contrário a esse tipo de argumentação, Perrenoud e outros pesquisadores defendem que as competências não desconsideram os saberes, mas apoiam-se neles, no entanto, sem se reduzirem a eles.

Por fim, a terceira controvérsia relaciona-se com o mundo empresarial, que, às vezes, interpreta a noção de competência como forma de aumentar a flexibilização do trabalho e a precariedade do emprego.

Em entrevista concedida ao Programa Roda Viva⁶³, da TV Cultura, em 2001, Perrenoud afirma que há dois conceitos de competência que se destacam na atualidade: o que a escola quer desenvolver e o das empresas. Segundo o pesquisador, um lado negativo dessa realidade é que a noção de competência tomou o lugar da de qualificação, “individualizou o tratamento das pessoas, criou desigualdades, precariedades,

⁶³ O programa disponibilizou legenda em português da entrevista concedida por Perrenoud.

flexibilidade, em prejuízo do trabalhador”. Isso tudo resultou em uma gestão de recursos humanos contra as pessoas.

Ainda assim, segundo o estudioso, é possível visualizar uma noção de competência mais humanizada no contexto empresarial, como uma forma de valorização do sujeito que pensa, como um reconhecimento da complexidade de cada trabalho.

Diferenciando a ideia de competência da de habilidade, Perrenoud (2001) argumenta que as competências são capacidades de analisar uma determinada situação, de compreender de onde ela vem, qual seria o problema, quais poderiam ser as soluções, quais estratégias poderiam ser adotadas, investigar onde haveria recursos, com quem poderíamos contar, quais seriam os riscos e as vantagens etc. “Competência é, pois, pensar, mas em situações complexas”. Ela é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Nessa perspectiva, a escola não deve ser vista como responsável pelas relações de força que se travam no mundo. Ela não pode mudar a sociedade, no sentido que não podemos responsabilizá-la pelas diversas circunstâncias que enfrentamos em nosso dia a dia, mas, da mesma forma, não podemos fazer com que ela aumente o problema. “Daí é crucial que competências desenvolvidas na escola não sejam habilidades para funções de trabalho ou locais particulares, mas que sejam competências de alto nível⁶⁴” (Perrenoud, 2001).

Embora Perrenoud não discuta o termo competência tendo como foco investigativo o processo de ensino e aprendizagem de línguas especificamente, em seu livro *As dez novas competências de ensinar* (2000), ao ser apresentada uma reflexão acerca do desenvolvimento de algumas competências prioritárias para a formação contínua do professor na atualidade, é possível identificarmos questões pertinentes para o debate a respeito da interculturalidade no ensino de línguas. As dez famílias de competências propostas por Perrenoud são ⁶⁵:

⁶⁴Para Perrenoud, a competência de alto nível poderia ser compreendida como a capacidade que o indivíduo tem de enfrentar regular e intensamente problemas relativamente numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos.

⁶⁵ O quadro resumido com todas as competências gerais e específicas propostas por Perrenoud (2000) foi organizado por Fernando Cadima e publicado na revista *Refletir a Educação – Competências de Ensino – Perrenoud*.

- 1- **Organizar e dirigir situações de aprendizagem**⁶⁶
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
- 5- **Trabalhar em equipe**
- 6- Participar da administração da escola
- 7- Informar e envolver os pais
- 8- Utilizar novas tecnologias
- 9- **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**
- 10- Administrar sua própria formação contínua

A partir dessas competências básicas, o pesquisador apresenta um desdobramento das mesmas, a fim de descrever as competências específicas que são mobilizadas a partir de cada um dos dez itens, compondo de três a cinco subitens (competências específicas) para cada competência.

Das dez competências apresentadas acima, destacamos três que trazem em seus descritores aspectos muito relevantes para a discussão sobre interculturalidade e ensino-aprendizagem de LE. No entanto, é válido ressaltar que reconhecemos que todas as competências enumeradas por Perrenoud são de grande importância para as práticas didático-pedagógicas, e apresentam caráter de complementaridade. Entendemos, também, que as competências passam por operações mentais complexas capazes de mobilizar e integrar habilidades, conhecimentos e atitudes de acordo com cada situação.

Na primeira competência listada, *Organizar e dirigir situações de aprendizagem*, há uma competência específica que nos chama atenção: *Trabalhar a partir das representações dos alunos*. Embora Perrenoud enfoque as representações dos alunos do ponto de vista dos conhecimentos construídos antes do ingresso na escola e da memória de aprendizagem dos professores, que se esquecem de averiguar os seus próprios limites de conhecimentos, há a ideia também de apoio às representações dos alunos, para que o professor possa dialogar com seus conceitos sem, no entanto, restringir-se a eles, e

⁶⁶ Grifo nosso.

possibilitando que tais representações sejam desestabilizadas a ponto de levá-los a restabelecer o equilíbrio em suas representações já existentes, incorporando elementos novos, e, quando necessário, reorganizando-as.

Tais considerações nos levam a refletir sobre os pré-conceitos que todos temos em relação ao outro. Compreender nossos limites de mundo é uma tarefa tão árdua quanto necessária, e o professor de LE em sala de aula, além de ter que lidar com as suas representações e a dos seus alunos a respeito da sua língua-cultura⁶⁷, também deve estar sensível aos pré-conceitos e estereótipos que todos temos a respeito de modos de viver e de interpretar o mundo diferentes dos nossos.

O diálogo que se propõe em sala de aula, bem como a sensibilização para o novo, que nos leva a auto-compreensão e a uma ampliação de entendimento do mundo em contato com o outro, são princípios também muito valorizados pelos professores-pesquisadores de LE, que buscam uma prática didático-pedagógica de base intercultural.

Na competência número cinco (*Trabalhar em equipe*), apresenta-se uma competência específica (5.5) intitulada *Administrar crises ou conflitos interpessoais*. Neste subitem Perrenoud argumenta que o conflito faz parte da vida, e que, portanto, deve ser compreendido como nossa capacidade de discordar, individualizando-nos e expressando nossa relação com o mundo. Cada indivíduo aborda o conflito de acordo com a sua identidade, suas experiências, sua formação.

Segundo o autor, uma sociedade sem conflitos seria como um rebanho de cordeiros ou uma sociedade em que ninguém pensa, e que, por sua vez, exclui a divergência e a confrontação. Entretanto, isso não quer dizer que devemos discordar de todos em tempo integral para exercermos a nossa individualidade.

Na visão do pesquisador, o conflito é parte da ação coletiva, e, por conseguinte, deveríamos refletir sobre como abordá-lo de forma construtiva, procurando não demonizá-lo devido a seu caráter confrontador.

⁶⁷Considerando que a língua reflete e afeta os nossos pensamentos, nossos padrões de comportamento e as normas sociais do lugar onde vivemos (formalidade e informalidade, gêneros, classes sociais etc.), compreendemos que a relação entre língua e cultura é indissociável. Fantini (2012, p. 287), por exemplo, opta pelo uso do termo *linguaculture* (línguacultura), a fim de assegurar que essa separação não seja considerada em hipótese alguma.

Em qualquer esfera do âmbito profissional do professor (da sua relação com os colegas de trabalho, com os alunos ou com seus pais) é possível observarmos inúmeras situações de conflito, que ora são verbalizadas ora não. Compreender o conflito como parte inerente das relações interpessoais é um fator muito importante para um bom convívio em sociedade, bem como para a auto-compreensão a partir do ponto de vista alheio.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE não é diferente. Além dos tipos de relações mencionados acima, temos a relação dos alunos com uma língua-cultura distinta das suas, e, nessas circunstâncias, é muito comum o aluno interpretá-la como um conjunto harmônico ou estático, generalizando os usos da língua estudada, e, muitas vezes, descrevendo o povo de determinado país a partir de estereótipos comportamentais.

Ao tomarmos as reflexões de Perrenoud concernentes ao conflito, podemos levar os alunos a compreender que os diferentes modos de pensar dos indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade, podem até se assemelharem em alguns aspectos. No entanto, suas experiências, formação e individualidade são passíveis de serem distintas, acarretando comportamentos e identidades diferenciados.

No Brasil, cujo regime político permite que vivamos democraticamente, é possível expressarmos opiniões que divergem das de outras pessoas do nosso grupo de convívio ou de outros grupos. No entanto, é importante despertarmos em nossos alunos a reflexão e o respeito ao que lhes é diferente. Há sempre muitos fatores a serem considerados antes de emitirmos a nossa opinião sobre o outro. O diferente deve ser, antes de tudo, o ponto de partida para o nosso autoconhecimento e nossa ampliação de entendimento do mundo.

Em *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* (item 9), no subitem 9.2 há uma competência específica nomeada *Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais*. Novamente, apresenta-se um enfoque nas diferenças com as quais convivemos todos os dias e na forma como lidamos com elas.

Sabemos que, em maior ou menor número, nossos familiares, nossos colegas de bairro e de profissão, nossa sociedade ou qualquer outra, e também nós mesmos, inadvertidamente, podemos expressar de forma explícita ou implícita algum tipo de preconceito ou discriminação em relação ao outro, seja ele próximo ou não. Conscientizarmo-nos a respeito desse fato e levarmos essa reflexão aos nossos alunos não

é só uma forma de prepará-los para o futuro, mas também, como aponta Perrenoud, é tornar o presente suportável, e, se possível, produtivo.

Os alunos não deveriam ser considerados tábulas rasas, visto que há muitos fatores internos e externos que vão delineando sua formação. O convívio familiar e social, por exemplo, desde muito cedo pode torná-los mais ou menos sensibilizados para as diferenças e injustiças. Assim, o professor, juntamente com a direção e coordenação da escola e a comunidade local, têm papel muito importante a cumprir no desenvolvimento das competências desses alunos.

Não basta um aluno terminar o ensino médio dominando todas as equações matemáticas, escrevendo bem e sabendo uma língua estrangeira, se ele ainda considerar o negro, a mulher, o pobre ou o homossexual (para mencionar alguns, dentre tantos outros grupos injustiçados em nossa sociedade) como pessoas inferiores.

No caso dos alunos de LE essa questão também se faz muito presente, e temos que estar atentos à nossa conduta e a de nossos alunos em sala de aula, para que a discriminação e o preconceito sejam debatidos conscientemente, buscando-se compreender a história que permeia tais injustiças e sensibilizá-los para o respeito ao outro e para o comprometimento com o bem estar da sociedade a que pertencem.

Em outra competência específica⁶⁸, *Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça*, Perrenoud argumenta ainda que a solidariedade e o sentido de responsabilidade dependem muito do sentimento de justiça. É muito improvável que nos solidarizemos com os injustamente privilegiados, a ponto de mobilizarmos-nos a seu favor quando algo ruim lhes acometer.

Desse modo, cabe ao professor compartilhar noções de justiça aceitas globalmente, bem como explicitar para os alunos seus direitos e deveres e os princípios de justiça que regem a instituição e a sala de aula, a fim de sensibilizá-los acerca das dificuldades que encontrarão em todas as partes, sem deixarem de agir com responsabilidade e humanidade.

Considerando que todas essas questões levantadas por Perrenoud, Hymes e Chomsky são de grande importância para o campo de estudos de LE, a seguir, apresentaremos algumas reflexões que foram trazidas à tona por pesquisadores da área de Linguística Aplicada a respeito do termo competência.

⁶⁸Subitem 9.2.

2.1 -A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A MUDANÇA DE PARADIGMAS

Na contemporaneidade, tempo em que os meios de comunicação exercem grande influência nas relações interpessoais, os estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE explicitam compreensões das especificidades das práticas didático-pedagógicas vigentes, abarcando as razões para se aprender uma nova língua, os métodos e materiais de ensino mais adequados, o perfil de aprendentes e professores, o contexto sócio-histórico dessas práticas, entre outros fatores.

Nesse sentido, constata-se um processo de reorientação dos métodos de ensino de LE, os quais, primeiramente (final do século XIX), pautavam-se mais na exploração das estruturas da língua, visto que o interesse e a necessidade de conhecimento de uma LE restringiam-se à leitura de clássicos da literatura e textos científicos. Como exemplo, podemos mencionar o Método Gramática-Tradução, que prioriza a forma escrita da língua e o domínio da terminologia gramatical, com intuito de levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da LE estudada.

Segundo Leffa (1988), como reação ao método Gramática-Tradução, surge, por volta do início do século XVI, um outro método, cujo propósito era ensinar a LE por meio, estritamente, da LE, com ênfase na linguagem oral e utilizando-se de gestos e gravuras para a explicitação de significados (abolindo o uso da língua materna e o recurso da tradução em sala de aula). Essa nova forma de ensinar ficou conhecida como Método Direto, e, assim como o método Gramática-Tradução, teve grandes defensores, como Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, entre outros.

Posteriormente (a partir da primeira metade do séc. XX), com as aproximações e rearranjos sociopolíticos e econômicos entre países, a LE passou a ser mais utilizada em comunicações orais por determinados grupos sociais (especialmente, militares, governantes e empresários) apresentando-se, no plano didático-pedagógico, variadas propostas para o ensino de línguas que possibilitassem a aprendizagem de noções gramaticais atreladas a funções comunicativas.

Um exemplo de método de ensino de línguas que surge da necessidade de um grupo social específico, é o Método Audiolingual ou Abordagem Audiolingual. Esse método desenvolveu-se nos Estados Unidos em meio à Segunda Guerra Mundial, com o

intuito de preparar o exército americano a se comunicar com fluência em várias línguas estrangeiras. Investindo-se na contratação de linguistas e informantes nativos de diferentes lugares, o método de ensino-aprendizagem de línguas do exército que existia até então foi reformulado e tornou-se cientificamente mais respaldado, apresentando-se como pontos norteadores: foco na comunicação oral, na língua como um conjunto de hábitos (behaviorismo), no ensino da língua em que os aspectos gramaticais eram tratados via analogias indutivas (práticas e repetições em detrimento de explicações de regras gramaticais), bem como na análise contrastiva entre a língua materna e a estudada (Leffa, 1988, p. 11-16).

Com o passar do tempo, as relações entre pessoas de diferentes nacionalidades tornaram-se mais acessíveis (não para todos, seguramente), implicando metodologias de ensino (principalmente, a partir da década de 70) que envolvessem o uso da língua para fins de interações mais frequentes e menos formais.

Em face desse novo contexto de ensino-aprendizagem, que prioriza a utilização da LE nas habilidades de produção e compreensão oral e escrita, e que também valoriza os elementos não-verbais da linguagem, começam a delinear-se os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Agregando elementos de outros métodos de ensino já difundidos, essa proposta tem como características o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira (Almeida Filho, 2002, p. 36). Nessa abordagem, os aprendentes são, sobretudo, comunicadores e estão ativamente comprometidos com a negociação de significados (Larsen-Freeman, 2000)⁶⁹.

O movimento comunicativo se desenvolve a partir das ideias implementadas nos programas chamados nocional-funcionais. Esses programas apresentavam as noções gramaticais juntamente com as funções comunicativas (cumprimentar, ir ao cinema, ir a um restaurante, etc).

Teóricos como Halliday (1973)⁷⁰, que se ocupou de reflexões acerca das funções da linguagem e Wilkins (1976)⁷¹, com o seu livro seminal *Notional-Functional Syllabuses*, já apresentavam propostas alternativas para uma compreensão da linguagem que não fosse

⁶⁹ *Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning* (p.129).

⁷⁰ Outros estudiosos anteriores a Halliday já apresentavam discussões concernentes às funções da linguagem, dentre eles estão Malinowski (1923), Bühler (1934), Jakobson (1960, 1970, 1974), Morris (1967) e Briton (1970).

⁷¹ WILKINS, D. H. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, 1976.

restringida às suas estruturas e regras internas, contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento do conceito de *competência comunicativa*.

Rejeitando a ideia da lógica formal e da tradição gerativa nos estudos linguísticos, o linguista Halliday argumenta que a função é a propriedade fundamental da linguagem. Nessa perspectiva, segundo o teórico, a linguagem exerce três funções distintas:

- *Função ideacional*: a linguagem serve para organizar a experiência e a interpretação do real. A linguagem é considerada a representação do mundo.

- *Função interpessoal*: a linguagem serve para estabelecer relações entre as pessoas. O evento comunicativo é conduzido pelo papel dessa função da linguagem.

- *Função textual*: diz respeito ao canal da comunicação, apresentando os elementos da coesão e coerência textuais.

Assim, ao considerar a relação entre língua e estrutura social para descrever os usos e variedades, Halliday possibilita uma compreensão de língua que vai além das estruturas linguísticas, e que, portanto, apresenta aspectos relevantes para a construção do conceito de competência comunicativa.

No entanto, foi em Wilkins (1971, 1976) que se vislumbraram as primeiras diretrizes para o desenvolvimento de currículos comunicativos voltados ao ensino de línguas. Com a publicação do seu livro *Notional Syllabuses*, em 1976, alguns especialistas da época que se viam desesperançosos com o método audiolingual e com uma abordagem estruturalista da língua, tomaram o método nocional-funcional como uma alternativa para os outros métodos vigentes até então.

O método nocional-funcional foi pensado por David Wilkins como um programa de curso que pudesse ser organizado de acordo com os propósitos que as pessoas têm ao aprender uma língua estrangeira e os tipos de desempenho linguístico que seriam necessários para cumprir tais propósitos. O termo *nocional* diz respeito ao campo semântico-gramatical, enquanto *funcional* relaciona-se com a pragmática.

No Brasil, segundo Almeida Filho (2001, p. 17), à época que ele havia acabado de defender a sua dissertação de mestrado na Universidade de Manchester, Inglaterra, poucos tinham conhecimento da publicação de Wilkins.

O movimento comunicativo em território brasileiro iniciou-se com o Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, realizado na Universidade Federal de

Santa Catarina, em Florianópolis, em outubro de 1978. Nesse evento, Almeida Filho apresentou sua recém-defendida dissertação de mestrado, *Specifying the Notional-Functional Component for English in a Brazilian First-year University Course* (1977), que trouxe a público o debate sobre novas formas de se compreender e planejar cursos de línguas.

Nessa época, havia certa curiosidade dos professores dos centros mais avançados de línguas, que queriam experimentar o ensino funcional. No entanto, outros profissionais mais graduados eram céticos em relação às mudanças propostas pelo movimento comunicativo, e não acreditavam em uma revolução no ensino de línguas.

O próprio Widdowson (1978), que sempre foi entusiasta do ensino comunicativo e um dos precursores desse movimento, publicou uma crítica, em 1979, à primeira geração de comunicativistas funcionais, dando ainda mais argumentos para os estruturalistas modernos brasileiros, que diziam que tal movimento comunicativo não passava de um modismo efêmero.

Para o linguista aplicado, as habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas (habilidades de falar, ouvir, ler e escrever) devem ser consideradas para além da compreensão de orações e domínio gramatical. Segundo ele, uma pessoa que fala uma língua estrangeira sabe como utilizar as orações com o propósito de se comunicar. Assim, a adequação no uso da língua é fundamental para vislumbrarmos o efeito comunicativo (*op. cit.*, 1991, p. 13).

Nessa perspectiva, o autor apresenta a distinção entre os termos *usage* (forma - gramatical) e *use* (uso – comunicativo), em que o primeiro diz respeito à produção correta de frases e orações e ao conhecimento (mesmo que limitado) das regras gramaticais, ao passo que o segundo refere-se ao uso de tal conhecimento para a comunicação efetiva, considerando-se, portanto, a particularidade de cada situação.

Da mesma forma que houve divergências quando outras abordagens foram propostas para o ensino de línguas, deixando-se de lado a exacerbada preocupação com as formas linguísticas, o movimento comunicativo também passou (e ainda passa) por questionamentos e, conseqüentemente, novos caminhos foram (e são) traçados.

Prahbu (1984), por exemplo, opta pelo termo *comunicacional*, a fim de diferenciar alguns dos pressupostos subjacentes à abordagem proposta por ele no Projeto Bangalore

para o ensino de língua inglesa para indianos, bem como explicita cinco diferentes perspectivas para o ensino comunicativo, enfatizando a necessidade de explorar os aspectos gramaticais nesse tipo de abordagem, principalmente, em aulas para nível básico (iniciantes no estudo da LE).

Em artigo publicado em 1984, *Communicative teaching – ‘communicative’ in what sense?*, Prabhu busca identificar qual sentido o termo comunicativo carregava nas então recentes propostas e materiais voltados ao ensino de línguas. Segundo o teórico, as perspectivas identificadas foram:

1- Ensino comunicativo baseado na exploração de estruturas gramaticais. Incorporam-se estratégias de ensino mais comunicativas, mantendo-se, no entanto, um planejamento pautado nas estruturas linguísticas;

2- Concepção que apresenta a distinção entre as competências gramatical e comunicativa, ou entre *usage* (forma) e *use* (uso), discutido por Widdowson (1971, 1978). As propostas de atividades buscam desenvolver a habilidade de administrar os padrões do discurso, habilidade essa que vai além da disposição do sistema linguístico internalizado, e que pode ser desenvolvida intencionalmente nos alunos (*opt.cit*, p. 56);

3- Ênfase no sentido, nos aspectos semânticos e pragmáticos da língua, a fim de propor um ensino mais significativo para os alunos, como proposto no planejamento nocional-funcional de Wilkins (1972).

Todavia, segundo Prabhu, os programas nocionais dizem-nos muito pouco sobre o ensino e a aprendizagem, e não podem, em hipótese alguma, portanto, ser considerados comunicativos, no que diz respeito às atividades propostas em sala de aula (*opt.cit*, p. 57);

4- O conceito de ensino comunicativo nesse item refere-se ao planejamento e elaboração de cursos pautados na análise de necessidades. Busca-se suprir tal necessidade com a apresentação de conteúdos (de ordem estrutural, sociolinguística, semântica e discursiva) que explicitem aos alunos aspectos relevantes de situações e discursos característicos da língua estudada, fornecendo-lhes elementos importantes para a comunicação em LE. Nessa concepção, segundo Prabhu, encontram-se, por exemplo, os estudos de Munby⁷² (1978);

⁷²MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

5- Proposta de atividades focalizadas no sentido, irrestrita em relação a qualquer pré-seleção ou predição da língua, com intuito de possibilitar as melhores condições para a aquisição das estruturas linguísticas. Prabhu ressalta, no entanto, que, a fim de buscar qualidade nos programas de curso cujas atividades apresentam foco no sentido, os professores não devem organizar as suas aulas a partir de uma progressão planejada de itens gramaticais. Os estudos do pesquisador sobre o ensino comunicativo alinham-se com esta quinta concepção.

Segundo o autor, um dos problemas centrais do ensino de línguas é: como podemos assegurar-nos que as experiências linguísticas vivenciadas em sala de aula desenvolvem habilidades para o uso da língua fora de sala? Diferentes respostas poderiam ser dadas, de acordo com a compreensão do que é a sala de aula e a vida cotidiana, e, para Prabhu, os distintos sentidos do termo *comunicativo* estariam relacionados a essas diversas percepções.

Atualmente, podemos observar que a ideia de ensino comunicativo vincula-se com a de um ensino pautado em contextos de uso da língua estudada, bem como nas necessidades e interesses dos alunos. Os professores que optam por esse tipo de abordagem, geralmente, buscam respaldo teórico em áreas como as Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia, Estudos Culturais, História, Filosofia, Linguística e Linguística Aplicada.

Isso quer dizer que, para cada curso proposto sob a luz dos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa, há um planejamento específico, com materiais didáticos selecionados para o contexto em questão, bem como a utilização de um método de ensino de LE (que pode variar), de acordo com o propósito da aula. Desse modo, evidencia-se um momento de abertura e reflexão em relação ao ensino comunicativo. No entanto, cabe ressaltar que um planejamento de curso ou aula sob essa perspectiva jamais será organizado a partir da fragmentação linguística, tampouco terá como fim primordial a aprendizagem de estruturas gramaticais.

Após averiguarmos os principais acontecimentos que culminaram no desenvolvimento da Abordagem Comunicativa, a seguir abordaremos o termo competência comunicativa, seus desdobramentos e diferentes modelos, a fim de

compreendermos os elementos que compõem cada modelo até chegarmos na competência (comunicativa) intercultural.

2.2 - O TERMO COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO CAMPO TEÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA

No que tange ao campo teórico de ensino e aprendizagem de línguas, Paulston (1979, *apud* Hymes, 1985) observa que, ao se considerar o termo competência comunicativa, há duas perspectivas, que, a princípio, são apresentadas. Nos estudos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira nos Estados Unidos (Rivers, 1973, e outros), por exemplo, o termo era usado referindo-se a habilidade do falante/ouvinte participar de uma interação espontânea na língua-alvo.

Por outro lado, nos estudos de inglês como segunda língua tendem a utilizar o termo competência comunicativa na perspectiva de Hymes... incluindo não apenas as formas linguísticas da língua, mas também suas regras sociais, o conhecimento de quando, como e com quem é apropriado usar essas formas... como parte integral da língua a ser ensinada. (Paulston *apud* Hymes, 1985, p. 15)⁷³

Numa visão sociointeracionista, Canale (1983) entende comunicação como uma troca, uma “negociação de informação entre pelo menos duas pessoas por meio de símbolos verbais e não verbais, nas modalidades oral e escrita, e processos tanto de produção como de compreensão” (*op. cit.*, p. 4)⁷⁴. Dessa forma, a informação está completamente associada ao contexto, incluindo-se nesse contexto a escolha das formas linguísticas e dos comportamentos não verbais. Assim, podemos afirmar que, para Canale (1983, p. 3), não há comunicação sem que haja uma avaliação, além da negociação de sentidos por parte dos participantes. Respalhando-se em Candlin (1980), Morrow (1977) e

⁷³ Tradução sob nossa responsabilidade. "*People who work in ESL (English as a Second Language), on the other hand, tend to use CC (Communicative competence) in Hymes' sense... to include not only the linguistic forms of the language but also its social rules, the knowledge of when, how, and to whom it is appropriate to use these forms... as an integral part of the language taught*".

⁷⁴ Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) *communication is understood in the present chapter as the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes*".

Widdowson (1978), para o autor o processo de comunicação apresenta as seguintes características:

- é uma forma de interação social;
- envolve alto grau de imprevisibilidade e criatividade;
- realiza-se no discurso e em contextos socioculturais, sob limitações psicológicas e outras condições tais como: limitações de memória, fadiga e distrações;
- tem sempre um propósito definido;
- envolve linguagem autêntica;
- e, seu sucesso dependerá dos resultados produzidos.

Nessa mesma vertente, Canale e Swain (1980) defendem que a *competência comunicativa* pode ser entendida como sistemas de conhecimento e habilidades exigidos para a comunicação. Segundo os pesquisadores, até aquele momento, nenhum teórico havia dado atenção especial às estratégias comunicativas a que o falante poderia recorrer para lidar com os possíveis percalços oriundos da comunicação em uma LE, e também aos critérios para avaliarem-se os níveis de proficiência vinculados a alguma teoria de competência comunicativa.

Os autores salientam a distinção entre a *competência comunicativa* e o que eles chamam de *comunicação real*, ou seja, a realização do conhecimento e habilidade sob limitações psicológicas e condições ambientais limitantes. A *competência comunicativa* refere-se tanto ao *conhecimento* (aquilo que se sabe consciente ou inconscientemente sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua), quanto à *habilidade* (a capacidade do indivíduo usar esse conhecimento para uma interação em comunicação real).

Dessa forma, na visão de Canale e Swain a *competência comunicativa* é composta pela competência *gramatical*: o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; competência *sociolinguística*: conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada; e competência *estratégica*: estratégias devem ser utilizadas para dar ênfase e/ou compensar qualquer dificuldade no uso da língua.

Essa proposta de *competência comunicativa* é, no entendimento dos autores, a base para uma *abordagem comunicativa*, a qual deve ter como meta a facilitação da integração dessas competências, e ser orientada pelas necessidades de comunicação do aluno, visando a uma interação significativa do aluno com falantes altamente competentes, em situações comunicativas genuínas (não simuladas). Nesse aspecto, se faz necessária a distinção entre *competência comunicativa* e *desempenho comunicativo*. Para Canale e Swain (1980), *desempenho comunicativo* é passível de observação e diferente da *habilidade para o uso* discutida por Hymes (1972).

Canale (1983) revisa a proposta de 1980, acrescentando mais uma competência, a *discursiva*, como subdivisão da *sociolinguística*. Essa competência implica a habilidade de conectar frases e orações, utilizando-se da coerência e coesão textuais, conforme representada na Figura 2:



Figura 2: Competência Comunicativa - Canale e Swain (1980, 1983)

Canale e Swain (1980) enfatizam a importância do levantamento das necessidades dos alunos (*needs analysis*) e também a necessidade de fornecer aos mesmos, em sala de aula, oportunidades para que eles utilizem as funções da língua que vão usar fora de sala. Portanto, o ensino e avaliação de bases comunicativas para estudantes de língua estrangeira (ou de segunda língua – terminologia utilizada pelos autores) visam prepará-los, inicialmente por meio dos aspectos das *competências sociolinguística e estratégica*, já desenvolvidas no uso da língua materna, para explorar as características

gramaticais da língua-alvo, bem como a complexidade cognitiva e a probabilidade de aplicação do uso da língua pelos falantes nativos. Também, buscam desenvolver a capacidade de generalização das diferentes funções e contextos comunicativos relevantes para as necessidades de comunicação do aluno.

Ampliando os elementos constituintes da competência comunicativa, Van Ek (1986), em seu trabalho *Objectives for Foreign Language Learning*, apresenta os objetivos para o ensino de língua estrangeira, propondo seis elementos para compor a habilidade comunicativa: *competências linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social*.



Figura 3: Habilidade Comunicativa - Van Ek (1986)

A *competência linguística* refere-se a habilidade de produzir e interpretar enunciados significativos, de acordo com as regras e convenções da língua. Tal, competência, segundo Van Ek, sempre foi e continuará sendo a base da habilidade comunicativa, e o componente em que mais facilmente identificamos as diferenças de nível.

A *competência sociolinguística* envolve a relação entre os aspectos linguísticos e os seus significados contextuais. Subsequentemente, a *competência discursiva* diz respeito à habilidade de usar estratégias adequadas na construção e interpretação de textos. O teórico simpatiza-se com a ideia de texto proposta por Halliday e Hasan, que consideram texto qualquer passagem, escrita ou falada, de qualquer extensão, que forme um todo unificado.

Na *competência estratégica* acessamos a habilidade de fazer-nos entender mesmo quando há um lapso de memória ou um desconhecimento linguístico. Visto que, mesmo em nossa língua materna, não dominamos totalmente os códigos linguísticos, recorreremos à utilização de algumas estratégias, tais como, substituição de palavras, reelaboração da frase, pedido de explicação do que foi dito ou perguntado, entre outras, em expressões do tipo “eu não sei como dizer isso”. De acordo com Van Ek, essa expressão é comumente utilizada por nós na língua materna, mas não é tão natural que a explicitemos em uma língua estrangeira.

Em sequência, temos a *competência sociocultural*, que caracteriza-se por estender os horizontes de comunicação dos alunos para além da sua comunidade linguística, fazendo com que compreendam e aceitem pessoas com vivências diferentes das deles ou oriundas de grupos étnicos distintos, evitando, por conseguinte, estereótipos e rigidez de pensamento, bem como desenvolvendo atitudes positivas em relação às experiências compartilhadas e um gosto/entusiasmo por viver.

Por fim, a *competência social* envolve pré-disposição e habilidade de interagir com outras pessoas. A motivação, a atitude e a auto-confiança estariam atreladas à predisposição para interagir, e a empatia e a destreza para lidar com situações sociais estariam vinculadas à habilidade de interagir. Esse componente não tem orientação primordialmente linguística, como é o caso das outras competências explicitadas, pois estaria mais diretamente relacionado com a personalidade do aluno. Para Van Ek, a diferença dessa competência (e de cada componente descrito anteriormente) com as outras representaria mais uma mudança de foco do que compartimentalização.

Concordamos com o autor quando salienta tal mudança de foco, pois reconhecemos que as demais competências descritas, as quais antecedem a competência social, estão diretamente relacionadas com as habilidades da pessoa ao interagir. No entanto, essa última competência diz respeito a algo que antecede o momento da interação, envolvendo fatores psicológicos e contextuais que, muitas vezes, extrapolam a racionalidade.

Com base no modelo de habilidade comunicativa de Van Ek, cabe destacar que tanto a competência sociocultural como a competência social já traziam o prenúncio da

competência intercultural, apresentando características muito similares a essa nova proposta, as quais serão discutidas ao final deste capítulo.

Na década de 90, Bachman (1990) e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) apresentaram novas ideias para o conceito de *competência comunicativa*. A proposta de Bachman apresenta três componentes que são fundamentais para definir o que ele designou *Habilidade de Linguagem Comunicativa*: Competência de Língua, Competência Estratégica e Mecanismos Psicofisiológicos.

Apresentando maior complexidade, a *Competência de Língua* é composta pelas *competências organizacional e pragmática*. A *competência organizacional*, por sua vez, é subdividida em *competência gramatical e competência textual*.

A *competência gramatical* abrange os conhecimentos de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia, e está em consonância com a *competência gramatical* proposta por Canale e Swain. A *competência textual*, levando-se em consideração os aspectos de coesão e coerência e organização retórica, apresenta tanto características da *competência discursiva* como da *competência estratégica* de Canale e Swain.

Já a *competência pragmática* subdivide-se em *competência ilocucionária*, que engloba as funções ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa, e *competência sociolinguística*, a qual versa sobre a sensibilidade às diferenças dialetais variantes, às diferenças de registros e à naturalidade, além da habilidade de interpretar referências culturais e figuras do discurso⁷⁵:

⁷⁵ In Basso, 2001, p. 127.

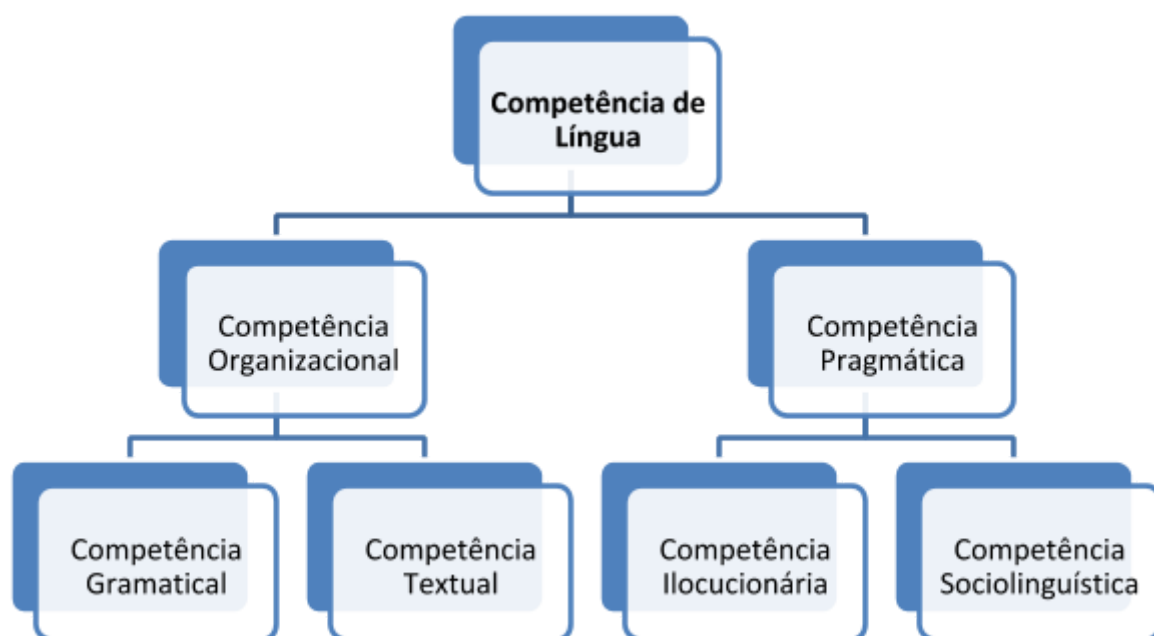


Figura 4: Competência de Língua - Bachman (1990)

Segundo Bachman (1990, p. 84), na *Competência Estratégica* é considerada a capacidade mental de empregar os componentes da Competência de Língua em contextos comunicativos, e, por fim, os *Mecanismos Psicofisiológicos* dizem respeito aos processos psicológicos e neurológicos envolvidos no desempenho linguístico efetivo atuando como fenômeno físico.

Posteriormente, algumas alterações foram feitas por Bachman e Palmer (1996) nesse modelo, substituindo a competência ilocucionária pelos *conhecimentos lexical e funcional*. O *conhecimento lexical*, que antes estava atrelado à competência gramatical, passou a referir-se ao conhecimento do sentido das palavras e seu uso figurativo. O conhecimento funcional pressupõe a relação entre os enunciados e suas intenções, ou seja, o propósito comunicativo vinculado ao uso da língua, e a *competência sociolinguística* manteve as mesmas características do primeiro modelo.

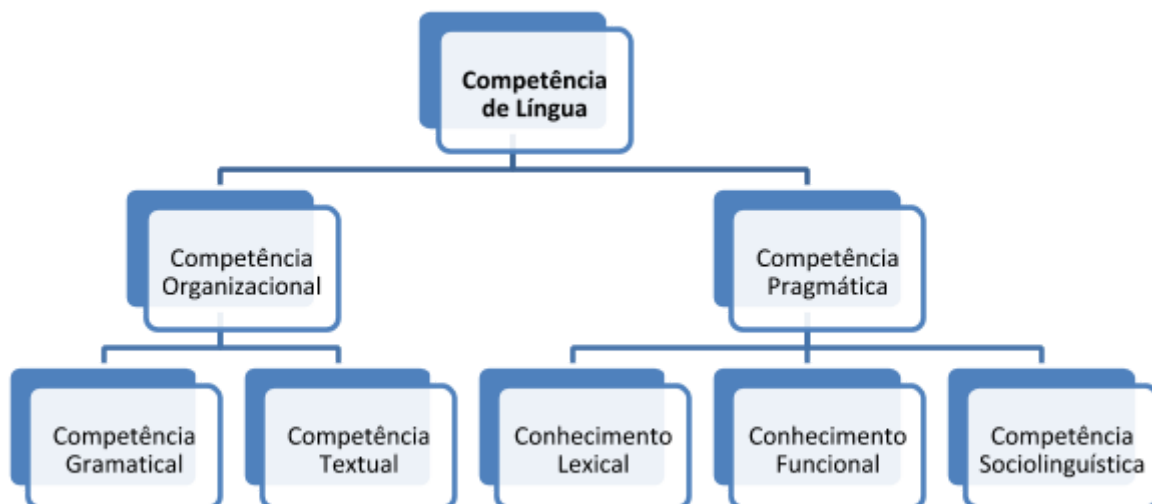


Figura 5: Revisão da Competência de Língua - Palmer e Bachman (1996)

É válido ressaltar que essa descrição de competência comunicativa foi proposta com fins avaliativos. Segundo Celce-Murcia (1995, p. 700), esse tipo de modelo é hierárquico, e foi desenvolvido “com o propósito de pesquisa na área da avaliação, muito mais do que sua aplicação e uso no ensino de línguas”⁷⁶.

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell apresentam uma disposição cronológica do termo *competência comunicativa*, partindo de Chomsky e chegando em Canale e Swain (1980) e Canale (1983), os quais servirão de base para a nova proposta. Ao invés da *competência gramatical*, os três autores propõem a *competência linguística*, mantêm as competências *estratégica* e *discursiva*, subdividindo, porém, a *competência sociolinguística* para a criação da *competência acional*.

⁷⁶ Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) but these are hierarchical, discrete-competency models that have been developed for the purpose of doing research in language assessment rather than for pedagogical application in language teaching".

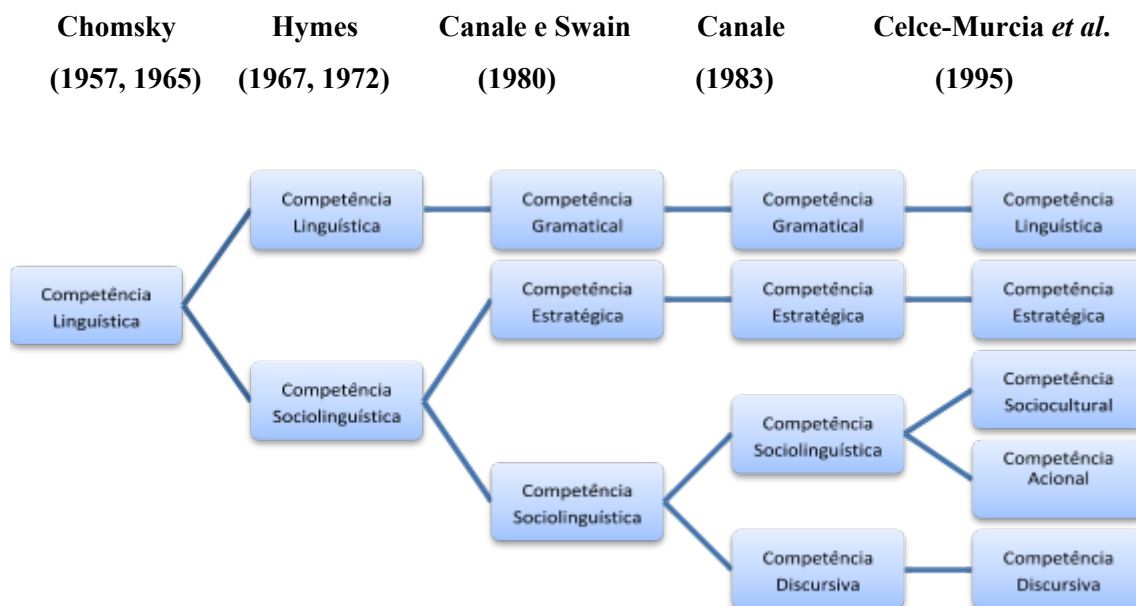


Figura 6: Disposição cronológica da *competência comunicativa* (Celce-Murcia, 2007)

A proposta dos autores desse modelo de 1995 (Celce-Murcia *et al.*) apresentado a seguir indica que as competências *linguística*, *acional* e *sociocultural* influenciam na *competência discursiva*, visto que esta é central e há flechas que sugerem interação entre a parte central da pirâmide e os seus vértices. Nas propostas anteriores, não ocorre essa sugestão de interação entre as competências, pois todas são apresentadas em diagramas isolados. Outra inovação do modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell é o fato de a *competência estratégica* englobar as demais competências. Segundo os autores, essa competência, seria composta de um inventário de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permitem a negociação de significado, resolução de ambiguidades e compensação para deficiências nas outras competências.

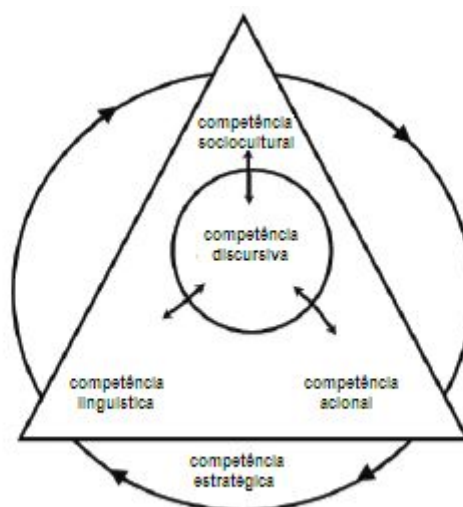


Figura 7: Representação esquemática de Competência Comunicativa - Celce-Murcia et al. (2007)

Em 2007, Celce-Murcia revisa sua proposta, mas mantém o aspecto de dinamicidade do modelo anterior e justifica a nova proposição:

Enquanto este modelo e suas especificações de conteúdo oferecido por Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) foram um passo adiante em relação ao modelo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), havia ainda algumas lacunas que Celce-Murcia tentou preencher um pouco depois no mesmo ano (Celce-Murcia, 1995) numa tentativa de dar um papel mais central à linguagem formulaica (em oposição à língua como sistema) e aos aspectos paralinguísticos da comunicação oral face-a-face. (Celce-Murcia, 2007, p. 45)

Na atual representação esquemática, a *competência acional*, prevista na proposta anterior, cede lugar às competências *formulaica* e *interacional*. A autora mantém a *competência discursiva* como central, interagindo com as quatro competências que a cercam, bem como não altera o conceito de *competência estratégica* e sua ação no esquema. A autora representa a nova proposta da seguinte forma:

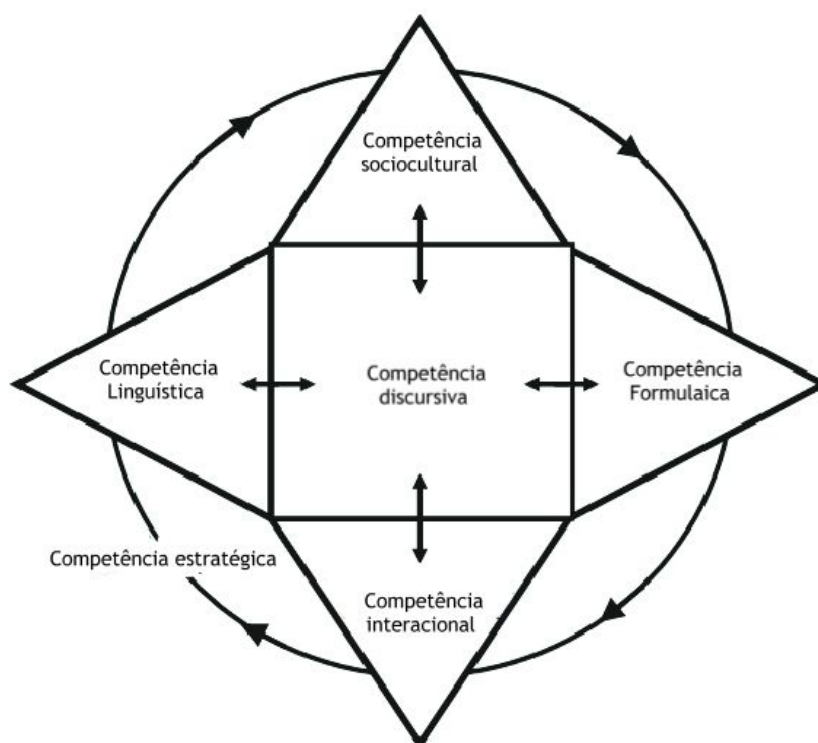


Figura 8: Representação esquemática Revisada de Competência Comunicativa - Celce-Murcia (2007)

A *competência formulaica* diz respeito às partes da língua que são fixas e pré-construídas (expressões idiomáticas, colocações etc.) , as quais são usadas com frequência pelos falantes da mesma. Segundo Celce-Murcia (*op. cit.*, p. 47-48) esse aspecto dos estudos linguísticos era ignorado até os trabalhos seminais de Pawley e Syder (1983), Pawley (1992) e Nattinger e DeCarrico (1992), que chamaram a atenção para essa problemática.

Outra nova competência apresentada na representação esquemática revisada de CC é a *competência interacional*, cuja caracterização envolve, pelo menos, três sub-componentes:

- *competência acional*: conhecimento de como desempenhar os atos de fala comuns na língua-alvo, envolvendo interações como troca de informações, explicitação de opinião e sentimento, exposição de problemas e cenários futuros.

- *competência conversacional*: habilidade para começar e finalizar uma conversa, bem como para escolher ou mudar o assunto da mesma; habilidade para interromper a conversa ou colaborar com a interação etc.

- *competência não-verbal/ paralinguística*: envolve a linguagem corporal, a proxêmica (uso do espaço pelos interlocutores), o contato físico, assim como leva-se em consideração o papel do silêncio e das pausas na interação.

É possível notar que essas duas novas competências propostas, são complementares às que se encontram na outra ponta linearmente. Assim, a competência formulaica apresenta características que complementam a competência linguística, e a competência interacional, da mesma forma, traz, em sua composição, elementos pertinentes à concepção da competência sociocultural.

Refletir acerca das competências é vital para uma ação docente satisfatória. Segundo Almeida Filho, “o professor tem uma abordagem de ensinar que se manifesta com uma dada qualidade em razão da configuração de competências possível no momento de análise” (1999, p. 18).

Nessa perspectiva, os alunos também influenciam e são influenciados pela abordagem do professor, bem como explicitam seus domínios e dificuldades de acordo com suas competências.

Baseando-se, principalmente, nas ideias de Hymes (1872), Canale (1983), Celce-Murcia (1990) e Widdowson (1990), Almeida Filho (1993, 2002)⁷⁷ propõe um modelo de competência comunicativa que traz uma novidade até então inexplorada: a *competência meta* (conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos). Esse componente diz respeito à capacidade que o aprendente tem de refletir e explicitar as regras envolvidas no seu uso linguístico e na comunicação em LE. Nessa perspectiva, em concordância com Basso (2001), podemos compreender a *competência linguística* como uma competência gramatical implícita que se dá pela exposição à língua estudada (Chomsky, 1969 e Krashen, 1982), e a *competência meta* como “o domínio da nomenclatura envolvendo o sistema abstrato da língua” (Basso, 2001, p. 132).

⁷⁷ Almeida Filho sintetiza as contribuições teóricas dos seguintes pesquisadores: Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980), Widdowson (1989) entre outros. Em nossa tese estamos respaldando-nos na 3ª edição do seu livro, publicado em 2002.

Além dessa competência, o pesquisador também apresenta as competências *linguística* (já referida anteriormente), *sociocultural* e *estratégica*. É possível notarmos uma sintonia de ideias entre os modelos de Almeida Filho, Canale e Swain e Canale, especialmente no que se refere às *competência sociocultural* (conhecimentos socioculturais e estéticos) e *competência estratégica* (conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação), descritas por Almeida Filho, e a *competência sociolingüística* e *competência estratégica*, por Canale e Swain (1980) e Canale (1983):

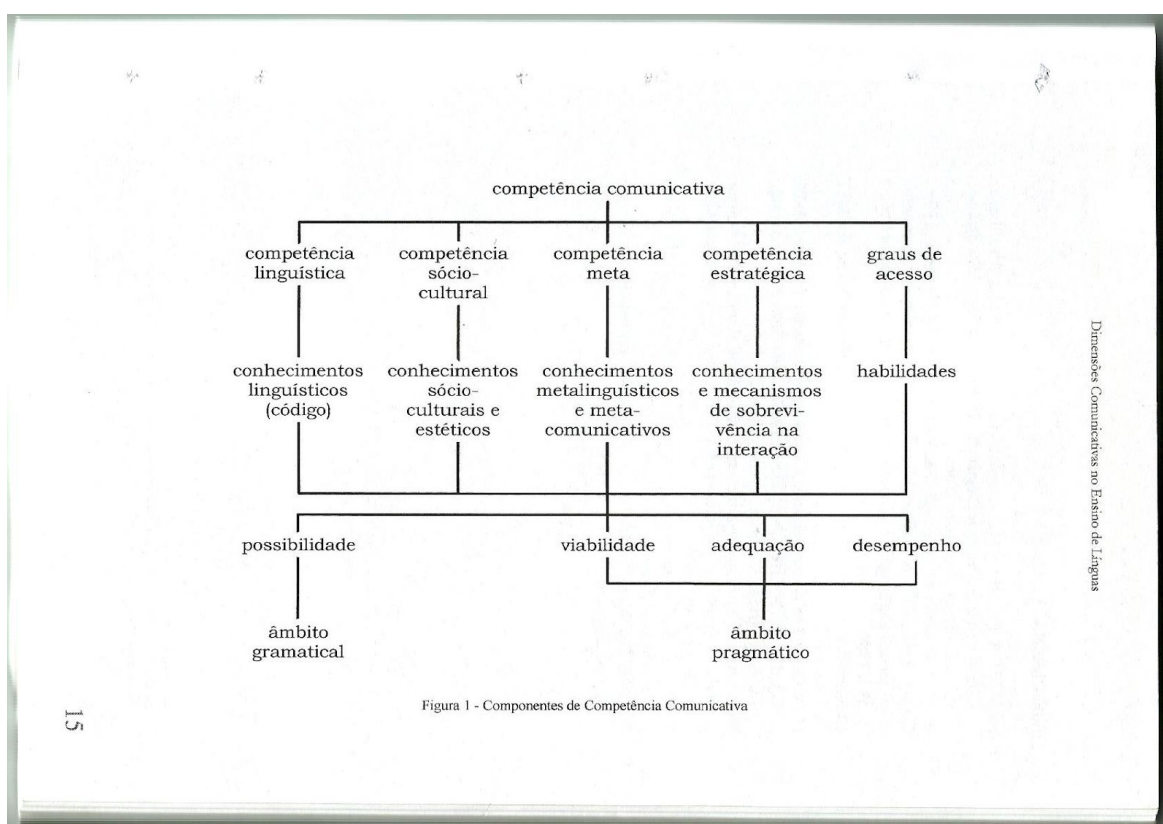


Figura 9: Competência Comunicativa - Almeida Filho (2002)

Com base na proposta elaborada por Almeida Filho, é possível compreender que os elementos da competência comunicativa são interdependentes, na medida em que o foco isolado, em uma ou em outra, não ativaria mecanismos suficientes (e necessários) para o indivíduo atuar satisfatoriamente em resposta a demandas das situações de comunicação.

Mesmo considerando-se os aspectos culturais em vários modelos de competência comunicativa, devido a fatores históricos, políticos e sociais, houve necessidade de abordar os fenômenos culturais de forma mais comprometida com o respeito, integração e

boa convivência de diferentes grupos sociais e indivíduos. Iniciaram-se então discussões sobre interculturalidade, e, com isso, a ideia de competência intercultural também foi sendo construída e implementada.

Assim, a seguir, faremos uma apresentação do construto teórico *competência intercultural* e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2.3 – A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Optamos por apresentar o construto teórico acerca do termo competência intercultural à parte, pois ele surge em decorrência de fatores que extrapolam o universo linguístico, sendo incorporado nas discussões que dizem respeito à competência comunicativa, devido a sua relevância para o contexto atual de ensino de línguas.

A emergência do termo interculturalidade, e a apropriação desse discurso na área de ensino de LE, e conseqüentemente, seu vínculo com a CC, advém de estudos nos campos teóricos da Linguística e Ciências Sociais, sobretudo, da Antropologia Cultural e dos Estudos Culturais. Como afirma Galelli (2015, p. 132),

(...) para que o ensino de línguas se apoderasse do discurso sobre a interculturalidade, as ciências sociais – como a Antropologia Cultural e os Estudos Culturais – e a Linguística desenvolveram saberes relacionados à cultura que possibilitaram a emergência do discurso do intercultural no ensino de línguas. De fato, a cultura, em relação à sua acepção, não foi a mesma nas diferentes épocas e nas diferentes disciplinas. Inclusive se transformou muito dentro do próprio ensino de línguas estrangeiras.

Essas transformações carregam suas histórias e projetam novos horizontes. O discurso de competência intercultural, portanto, se estabelece nesses campos teóricos no momento em que se abrem caminhos para a compreensão de língua em estreita relação com cultura, como também quando o contato com o outro torna-se pungente, sendo impelido, portanto, a ser repensado.

Visto que estar em contato com o outro é um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de LE, e os pressupostos da Abordagem Comunicativa são parâmetros que ainda podem ser considerados relevantes e pertinentes tanto para a ação

docente como discente, a temática intercultural encontra terreno fértil para prosperar, o que favoreceu a emergência do termo competência comunicativa intercultural.

Os termos *competência intercultural (CI)* e *competência comunicativa intercultural (CCI)* vêm sendo caracterizados de diversas formas, sendo importante, portanto, que façamos a distinção entre esses dois usos.

Em situações comunicativas nas quais os indivíduos compartilham, relativamente⁷⁸, uma língua-cultura, a competência linguística⁷⁹ não será tão exigida quanto em um contexto de comunicação entre falantes de línguas diferentes. Na primeira situação descrita, Byram (2012, p. 87) afirma tratar-se de uma *CI*. Já, na segunda, visto que a competência comunicativa estaria envolvida no processo de interação, ela seria caracterizada como *CCI*. Essa diferença, portanto, estaria relacionada com a necessidade ou não de utilizar-se, de modo mais acentuado, de conhecimentos linguísticos e outros recursos pertinentes à competência comunicativa, para que a interação ocorra de forma adequada e satisfatória. Isso implica o uso não apenas de estruturas linguísticas bem construídas, mas também a adequação ao contexto social de cada situação, ou seja, é a *competência comunicativa* em ação, juntamente com a *CI*.

Segundo o antropólogo e linguista aplicado Fantini (2012, p. 270), para que entendamos a competência intercultural, é importante que primeiro tomemos ciência do que vem a ser a *competência (comunicativa) cultural*. A competência cultural seria essa capacidade que todos nós temos, e que nos permite sermos membros da nossa própria sociedade, ou seja, assim como a língua, desde o momento do nosso nascimento começamos a nos tornar competentes culturalmente sem nos darmos conta de quando isso começou. É um processo gradual, assim como acontece com o nosso desenvolvimento linguístico. Passamos a dominar nosso sistema linguístico-cultural e, sem percebermos, somos dominados por ele.

Em um período posterior de nossa vida iniciam-se novos encontros linguístico-culturais. Diferentemente das crianças que aprendem a língua-cultura que as cerca com relativa facilidade, nem todos os adultos conseguem integrar-se em uma nova

⁷⁸Estamos utilizando tal advérbio de modo por compreendermos que em um mesmo grupo social podemos visualizar pessoas com percepções de mundo e vivências distintas, as quais orientam suas individualidades.

⁷⁹A competência linguística a que nos referimos está em concordância com o que foi proposto por Almeida Filho (1993) e Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995).

sociedade. Sabemos que tal dificuldade pode ser decorrência de diversos fatores, tais como, emocionais, sociais e biológicos. Todavia, Fantini observa que, talvez, a presença marcante de nossa língua-cultura torne-se o maior impedimento para adentrarmos uma nova realidade.

Quando há condições favoráveis e o contato intercultural acontece, temos a possibilidade de ampliarmos nosso conhecimento de mundo e de refletirmos sobre o próprio ponto de vista, a partir da troca com pessoas que apresentam visões de mundo distintas.

Divergentemente da *competência pluricultural*, que privilegia a pluralidade de culturas que o indivíduo consegue discernir e com a qual consegue identificar-se, a CI pressupõe a integração do “outro” nas reflexões e ações do indivíduo. Ela desenvolve-se ao buscarmos construir um nível de identidade intercultural. Portanto, a CI não se relaciona apenas com o conhecimento de outras línguas, mas com o que esse conhecimento proporciona, no sentido de ampliar horizontes e contatos interpessoais, os quais podem levar a um patamar diferente de CI.

Fantini (2000, p. 27) ainda argumenta que, mesmo com algumas divergências entre os pesquisadores que se ocupam desse assunto, é possível visualizarmos três principais temas, no que concerne a CCI: 1) a capacidade de desenvolver e manter relações; 2) a capacidade de comunicar-se efetiva e adequadamente com o mínimo de perda ou distorção; 3) a capacidade de conseguir concordância e cooperação com os outros.

Além disso, ao demonstrar a complexidade envolvida na caracterização do termo CCI, o pesquisador apresenta mais três informações a respeito de sua natureza:

- é frequentemente descrito com uma variedade de características⁸⁰
- em, pelo menos, cinco dimensões, e
- pode ser visto como um processo de desenvolvimento.

O linguista aplicado esclarece que as *características* que ele menciona no primeiro item referem-se aos vários elementos e manifestações comportamentais que são atribuídos à competência intercultural, tais como, empatia, respeito, paciência, flexibilidade, motivação, curiosidade, tolerância para a ambiguidade, entre outras. Tais características

⁸⁰ Grifos nossos, a fim de facilitar a compreensão dos termos que são, posteriormente, explicados por Fantini (2000, p. 28-30) no texto original.

são encontradas nas diretrizes de planos de ensino e treinamentos de base intercultural. Entretanto, de acordo com o autor, uma pergunta para qual ainda não temos resposta é se essas características listadas poderiam ser desenvolvidas ou treinadas, para que pessoas que ainda não possuam essas qualidades, passem a tê-las.

Cabe ressaltarmos que, embora muitos pesquisadores relacionem a competência intercultural a treinamentos, não concordamos com o estabelecimento desse vínculo para lidar com questões de ordem cultural. Consideramos que ao buscarmos prever e reforçar comportamentos e falas referentes a uma outra cultura, corremos o risco de reduzirmos demasiadamente as possibilidades de interação e também as manifestações culturais intrínsecas à mesma, dando uma falsa sensação ao aluno de que ele está preparado para lidar com diversas situações comunicativas.

As *dimensões*, referidas no segundo item, dizem respeito à construção da CCI. O autor menciona, por exemplo, cinco dimensões: conscientização, atitudes, habilidades, conhecimento e proficiência na língua estudada. Para os mais tradicionalistas, a ênfase ora recairá nas habilidades, ora no conhecimento. Esses dois elementos são quantificáveis, e, por conseguinte, mais fáceis de serem avaliados. Todavia, como salienta Fantini, atitudes positivas e conscientização são ainda mais importantes quando consideramos uma conduta intercultural bem sucedida.

A conscientização (pessoal e em respeito ao outro) é vista por muitos interculturalistas como a base para interações eficientes e adequadas. O pesquisador ainda ressalta que no entendimento de pesquisadores de várias áreas, dentre eles, Stevens (1971), Curle (1972) e Gattegno (1976), a conscientização é o elemento mais importante do quarteto conhecimento, atitudes, habilidades e conscientização. Dessa forma, a fim de exemplificar tal ideia, Fantini (*op. cit.*, p. 28) apresenta esse conjunto de quatro elementos, com o componente conscientização no centro da ilustração:

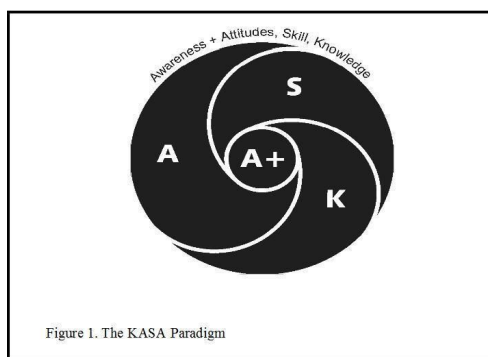


Figura 10⁸¹ : **Paradigma KASA (Knowledge, Attitudes, Skills and Awareness)**⁸²

Ainda abordando a questão do termo conscientização, o autor destaca as ideias de Paulo Freire (1970, 1973, 1998) sobre o assunto, e ressalta a importância dos trabalhos do autor brasileiro para o cenário internacional. Em suas palavras, a conscientização envolve explorar, experimentar e experienciar; ela é reflexiva e introspectiva e difícil de reverter, pois uma vez que a pessoa conscientiza-se a respeito de algo, de alguém ou de si mesma, é muito difícil desfazer esse processo.

Fantini (*op. cit.*, p. 29) prossegue com sua argumentação referente à palavra conscientização, apresentando cinco características desse termo, com as riquíssimas contribuições de Paulo Freire:

- “Conscientização” é a consciência de individualidade;
- “conscientização” é um olhar crítico sobre si mesmo em uma situação social;
- ela pode produzir uma auto-transformação e uma transformação de sua relação com os outros;
- ela pode levar a lidarmos de forma crítica e criativa com a realidade (e fantasia);
- é a tarefa mais importante da educação.

De acordo com o linguista aplicado, por essas razões é que esse vocábulo tem papel tão relevante nos estudos com orientação intercultural.

Por fim, no terceiro item, encontramos em destaque a ideia de *processo de desenvolvimento*. Esta refere-se ao desenvolvimento da CCI de modo contínuo e duradouro. Como aponta o autor (*op. cit.*, p. 29), “seria um processo para a vida toda”,

⁸¹ Imagem extraída da página eletrônica: <http://www.eslminiconf.net/lateautumn2011/expandingesol.html>. Acesso em: 26/08/2014.

⁸² Conhecimento, atitudes, habilidades e conscientização.

pois embora possamos desenvolver e expandir nossas competências, os desafios irão sempre existir. O pesquisador ainda afirma que estamos sempre em processo de tornar-nos, de virmos a ser, e, portanto, nunca seremos competentes interculturalmente na sua totalidade.

A *competência intercultural*, para Michael Byram (2000), é a capacidade de enxergar relações entre diferentes culturas – tanto relações internas como externas à sociedade – e a capacidade de mediar, ou seja, interpretar cada uma tendo como parâmetro a outra. Essa noção contempla, também, a habilidade de entender crítica ou analiticamente (partes da) própria cultura e de outras. O indivíduo interculturalmente competente também deve ter a consciência de que sua perspectiva e modo de pensar são culturalmente determinados (e não naturais).

Byram, juntamente com Gribkova e Starkey (2002, p.11-14)⁸³, propõe os seguintes componentes da competência intercultural:

- *Atitudes*: envolve a habilidade de “descentralizar-se”, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores. O indivíduo pode ser capaz de compreender como ele se apresenta ao mundo (quem ele é) a partir da perspectiva do outro (o que está de fora).

- *Conhecimento*: pressupõe entendimento dos processos sociais e das ilustrações desses processos e produtos.

- *Habilidade de interpretar e relacionar*: diz respeito à habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicando-o e relacionando-o com outros de sua própria cultura.

- *Habilidade de descobrir e interagir*: contempla a habilidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e de suas práticas, além da habilidade de operar conhecimento, atitudes e estratégias sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação.

⁸³BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014. Nessa página eletrônica, os autores apresentam um trabalho acerca do desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas, explicitando parâmetros didático-pedagógicos para compor um processo de ensino-aprendizagem em perspectiva intercultural.

- *Consciência cultural crítica*: requer a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura, bem como da dos outros.



Figura 11: Competência Intercultural - Byram, Gribkova e Starkey (2002)

A partir da apresentação de algumas características da competência intercultural, observa-se que essa noção pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de habilidades importantes para a compreensão da própria cultura do indivíduo e de outras, bem como para promover a interação entre pessoas de culturas diferentes de modo satisfatório.

Byram e alguns colegas pesquisadores também apresentaram tentativas de transformar esses aspectos da competência intercultural em tarefas concretas e em estímulos para a reflexão. Assim, ele e seus parceiros do projeto INCA (*Intercultural Competence Assessment*)⁸⁴ descreveram seis componentes da competência intercultural, agrupados em pares, formando três vertentes, e definidos em 3 níveis (Lenz e Berthele, 2010):

1ª vertente: abertura

⁸⁴ “INCA é um projeto do Programa Leonardo da Vinci [este, por sua vez, é parte do programa de educação e treinamento europeu ‘Aprendizagem ao longo da vida’], que tem a intenção de disponibilizar ferramentas para a avaliação da competência intercultural de adultos em ambiente de trabalho intercultural. O projeto engloba textos introdutórios e manuais; um sistema com base na teoria; instrumentos de teste – pautado na interpretação de cenários interculturais, e em atividades de encenação - bem como um portfólio para auto-reflexão, avaliação e documentação. Alguns materiais podem ser utilizados não só em papel, mas também *online*” (tradução nossa, Lenz e Berthele, 2010, p. 10).

- respeito ao Outro
- tolerância à ambiguidade
- 2ª vertente: conhecimento*
- descoberta do conhecimento
- empatia
- 3ª vertente: adaptabilidade*
- flexibilidade comportamental
- consciência comunicativa

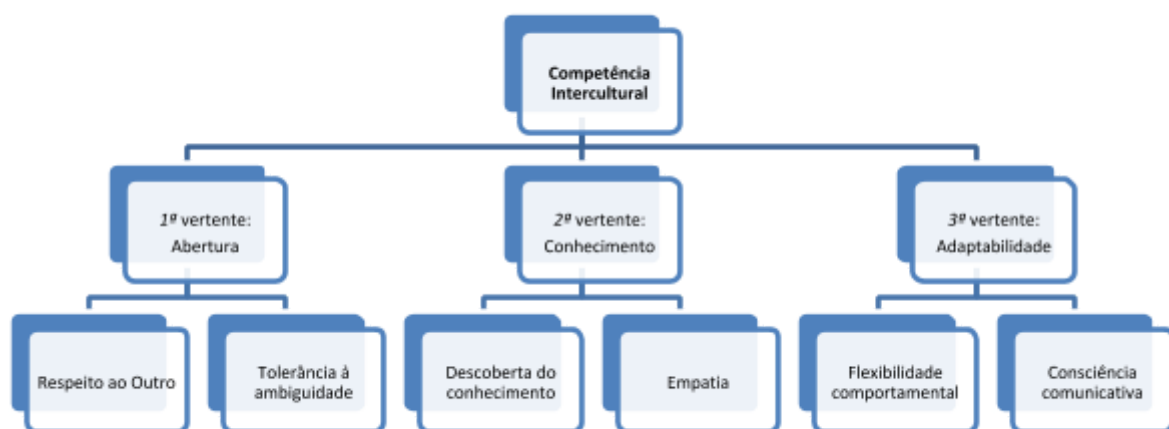


Figura 12: Componentes da Competência Intercultural – Projeto INCA (Lenz e Berthele, 2010)

Os três níveis indicam em que medida os seis componentes são desenvolvidos e colocados em prática:

- *Competência básica*: o indivíduo é razoavelmente tolerante, deseja interagir satisfatoriamente, mas apenas responde às situações ao invés de planejar-se para vivenciá-las;
- *Competência intermediária*: o indivíduo prefere responder de modo neutro em face ao diferente, e está preparado para responder e adaptar-se em caso de situações não familiares a ele;

- *Competência completa*: o indivíduo demonstra confiança suficiente para sustentar a sua opinião de modo educado acerca de diversos assuntos, e está sempre preparado para usar um repertório de estratégias, conhecimentos e habilidades a fim de lidar com as diferenças.

Tanto Byram (2012) como Fantini (2012) enfatizam que “muitas das tentativas de se conceitualizar e delinear as competências requeridas por aqueles que desejam ser e agir interculturalmente não levam em consideração a competência linguística”⁸⁵. Fantini⁸⁶ também aponta que é importante que corrijamos essa desatenção dada à língua no que concerne a CCI.

No entanto, em uma representação dos elementos envolvidos na CI proposta por Weier (2002 *apud* Rozenfeld, 2007, p. 81), os aspectos linguísticos são mencionados, como podemos verificar na figura a seguir:

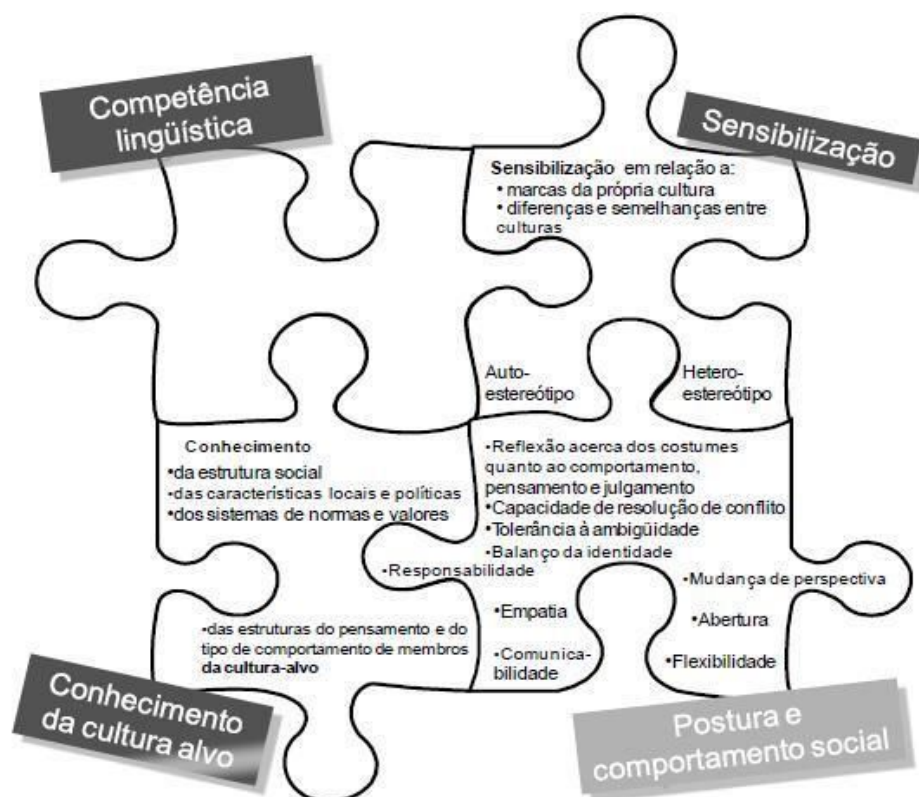


Figura 13: Elementos envolvidos na Competência Intercultural (Weier, 2002 *apud* Rozenfeld, 2007)

⁸⁵Byram, *op. cit.*, p. 89. Tradução sob nossa responsabilidade. "It is therefore surprising that many attempts to conceptualize and model the competences needed by those who wish to be and act interculturally do not take account of linguistic competence".

⁸⁶Fantini, *op. cit.*, p. 269.

Observa-se que, para Weier, a *competência linguística*, juntamente com o *conhecimento da cultura-alvo*, a *sensibilização* e a *postura e comportamento social*, é parte igualmente importante da composição da CI.

Cabe ressaltar, todavia, que a competência linguística apresentada pelo autor é a única parte do “quebra-cabeça” que se encontra em branco, sem nenhuma explicação a respeito dos elementos envolvidos nessa competência, abrindo espaço para diferentes interpretações, bem como corroborando, de certa forma, o que Byram e Fantini pontuam acerca da desatenção dada à língua nos estudos sobre a CCI.

Para que seja possível estabelecermos encaminhamentos para o tratamento do termo interculturalidade nos estudos e práticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, é importante compreendermos os vínculos entre as ideias de língua, cultura e interculturalidade. Além disso, visto que a ideia de competência comunicativa intercultural é amplamente utilizada por estudiosos da área que se ocupam de questões (inter)culturais no ensino de LE, faz-se necessário refletirmos acerca das relações que se estabelecem entre competência comunicativa e suas componentes de viés explicitamente cultural (competências sociolinguística, sociocultural, social, intercultural).

No próximo capítulo, portanto, nos dedicaremos à análise dessas relações no contexto de ensino e aprendizagem de LE, para, subsequentemente, apontarmos um possível lugar para a interculturalidade nos estudos e práticas na área em questão.

– CAPÍTULO 3 –

**AFINAL, QUAL É A PROPOSTA DE UMA COMPETÊNCIA
(INTER)CULTURAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE?**

Neste capítulo apresentaremos uma discussão mais detalhada a respeito do termo competência e suas várias denominações de ordem cultural, problematizando categorias teóricas como competência sociolinguística, competência sociocultural, competência social e competência intercultural. Com isso, buscamos compreender quais são os limites da competência, bem como vislumbrar um lugar para a interculturalidade no ensino de LE.

* * * * *

A hipótese que vamos levantar a partir de uma síntese do nosso momento teórico alinhado por um paradigma comunicativo socialmente comprometido é a de que o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada. A experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos favorece o trabalho pela consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua. (Almeida Filho, 2011, p. 10)

Ao considerarmos o campo teórico voltado ao ensino e aprendizagem de línguas, observamos que o termo competência surge como forma de compreender, descrever e avaliar os fenômenos linguísticos observados no ato comunicativo. Utilizar-se de uma língua estrangeira requeriria competências e habilidades que, por sua vez, poderiam ser identificadas e analisadas em conjunto e separadamente com propósitos didático e/ou acadêmico.

Cabe ressaltar que após as primeiras discussões sobre o termo competência iniciadas por Chomsky (1969), e sob um viés que se aproxima mais de pressupostos do ensino comunicativo por Hymes (1972), os métodos de ensino de línguas aos poucos passaram a pautar-se mais na comunicação, e, conseqüentemente, a compreensão do que

são língua e cultura para a área de ensino-aprendizagem também foi modificando-se ao longo do tempo.

A partir do método nocional-funcional o ensino de viés comunicativo ganha destaque e, com isso, os aspectos contextuais passam a exercer papel mais central na construção do significado. Com a abordagem comunicativa, a interação e o foco em questões para além da estrutura linguística continuam a orientar as pesquisas e propostas didático-pedagógicas de pesquisadores/professores que se simpatizam com tal entendimento do que é ensinar e aprender uma língua que não a materna.

Juntamente com a ideia de um ensino comunicativo, a noção de competência comunicativa estabelece-se como diretriz para a elaboração de planejamentos de ensino. Nessa perspectiva, ao se buscar desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, pressupõe-se que o professor tenha conhecimento dos elementos constituintes da mesma, e que saiba criar estratégias, bem como auxiliá-los no desenvolvimento da competência comunicativa.

No entanto, os elementos que compõem a noção de competência comunicativa variaram ao longo dos anos, e, conseqüentemente, as características de cada elemento e seu papel na construção da ideia de um falante competente também passaram a ser consideradas de diferentes maneiras, não apenas em decorrência das especificidades de cada momento sócio-histórico, mas também de posicionamentos discordantes entre os pesquisadores da área.

Observemos, por exemplo, algumas das designações dos elementos que explicitamente se referem ao componente cultural da competência comunicativa ao longo do tempo:

Canale & Swain (1980) – *competência sociolinguística*

Canale (1983) – *competência sociolinguística* → *competência discursiva*

Van Ek (1986) – *competência sociolinguística, competência sociocultural, competência social*

Bachman (1990) (voltado para avaliação) – *competência sociolinguística → competência ilocucionária*

Almeida Filho (1993) – *competência sociocultural*

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) – *competência sociocultural*

Byram (2000) – *competência (comunicativa) intercultural*

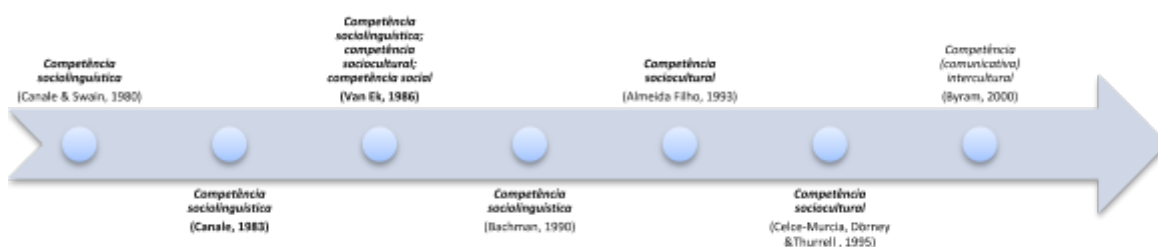


Figura 14: Linha histórica do componente cultural da competência comunicativa

Em Canale e Swain (1980), a competência sociolinguística é composta por duas partes essenciais: as regras socioculturais de uso da linguagem e as regras do discurso. Diferenciando-se da competência gramatical, na medida em que esta é abordada como um meio para que os aprendentes possam determinar e compreender as estruturas básicas dos enunciados, a competência sociolinguística possibilita que o falante seja capaz de discernir o sentido de um enunciado numa dada situação, considerando-se também as possíveis intenções do enunciador.

Nesse primeiro momento, a coerência e a coesão textuais ainda encontravam-se relacionadas ao componente sociolinguístico. Em 1983, Canale propõe mais uma competência (a competência discursiva) para compor a competência comunicativa, apresentando esses elementos textuais em sua caracterização.

No tocante à concepção de competência sociolinguística proposta por Canale e Swain, é possível observar separação entre língua/gramática e aspectos socioculturais. Acreditamos que essa divisão possa ser explicada por dois fatores. Primeiramente, há um caráter didático e facilitador na proposta dos teóricos, para que outros profissionais da área pudessem respaldar-se pedagógica e teoricamente com maior clareza e detalhamento. Sem tal fragmentação dos elementos que compõem a competência comunicativa, talvez ficassem mais complexas as tarefas de elaboração de propostas didáticas e a organização de parâmetros para a avaliação do desenvolvimento dos aprendentes em uma abordagem comunicativa de ensino de línguas.

Outro fator que poderia justificar essa separação é a visão dos autores acerca de língua e cultura. Embora já houvesse discussões que problematizassem a relação entre língua e mundo, compreensão e processo interativo e entre linguagem e ação, como vimos em Wittgenstein (1953) e Gadamer (1960), no campo de ensino de línguas, mesmo em uma perspectiva comunicativista, a cultura é muitas vezes tratada como um produto ou bloco homogêneo, estabelecendo-se propostas didáticas pautadas em situações ou modelos estanques de interação na língua-alvo.

Ponderando-se ainda a denominação de competência *sociolinguística*, consideramos que se deva ao fato da área da Sociolinguística trazer aspectos situacionais da interação para abordar a linguagem. Nesse sentido, remeter a essa vertente da Linguística que lida com as variações da língua e seus contextos de uso, favorece a associação entre o sentido que os autores gostariam de transmitir com tal denominação e o campo teórico que focaliza a língua para além da sua estrutura.

Na concepção de competência comunicativa proposta por Van Ek (1986), verificamos persistir a ideia de língua desvinculada do seu contexto de uso:

O componente básico da competência comunicativa é, obviamente, a “competência linguística”. Sem o conhecimento dos itens de vocabulário e o domínio de certas regras estruturais em que elas são

transformadas em enunciados significativos, nenhuma comunicação verbal é possível. (*op. cit.*, p. 30)⁸⁷

Van Ek apresenta três componentes relacionados aos aspectos culturais: competência sociolinguística, competência sociocultural e competência social. A *competência sociolinguística* diz respeito à habilidade que o falante deve ter “para usar e interpretar as formas linguísticas com adequação situacional” (p. 30), considerando-se os interlocutores, suas intenções e necessidades na comunicação. Na *competência sociocultural* pressupõe-se que o falante seja capaz de compreender aspectos socioculturais nos quais a língua estudada estaria circunscrita, visto que “todo ato linguístico é situado em um contexto sociocultural e sujeito a condições que na língua estrangeira são parcialmente diferentes daquelas na língua materna” (p. 31). Por fim, a *competência social* requer um esforço coordenado de duas ou mais pessoas para comunicarem-se, envolvendo fatores como a motivação e a predisposição para interagir em outra língua. Para isso, no entanto, características como auto-confiança, empatia e habilidade ao lidar com diferentes situações sociais seriam essenciais para um desempenho satisfatório na comunicação.

Nota-se que a competência sociolinguística discutida por Van Ek é muito similar ao que Canale e Swain haviam proposto. Entretanto, ao inserir mais duas competências para referir-se aos elementos culturais, há o reforço da ideia de comunicação como ato social inscrito em um contexto sociocultural específico e o enfoque em aspectos mais pessoais, por exemplo, a motivação e a personalidade. O autor argumenta que, por meio de técnicas, é possível o professor motivar, desenvolver a auto-confiança, a empatia e a autonomia dos aprendentes.

Embora Van Ek explicita que a competência social seria apenas uma mudança de foco, e não uma compartimentalização da competência comunicativa, consideramos que Canale e Swain, mesmo com uma proposta menos segmentada, não descartam as ideias presentes nos dois componentes adicionados pelo pesquisador, visto que o conteúdo apresentado neles está também presente nas premissas de um ensino de

⁸⁷“The basic component of communicative ability is, of course, «linguistic competence». Without knowledge of vocabulary items and the mastery of certain structural rules through which they are processed into meaningful utterances, no verbal communication is possible”.

línguas comunicativo. Pautando-se em Morrow (1977), Candlin (1978) e Palmer (1978), os autores deixam claro que eles compreendem comunicação como interação sociocultural.

Verifica-se que, em 1990, Bachman também opta por utilizar o termo *competência sociolinguística*, apresentando características muito próximas das que Canale e Swain propuseram para esse componente de mesmo nome, mas com objetivos voltados para a avaliação linguística. Para Bachman a competência sociolinguística requer algumas capacidades, tais como, sensibilizar-se em relação às diferenças (a) dialetais, (b) de registro, (c) de naturalidade, bem como a capacidade (d) de interpretar referências culturais e figuras de linguagem (Peterwagner, 2005, p. 18).

- a) Sensibilizar-se para as variações linguísticas que decorrem da área geográfica na qual os falantes de determinada língua encontram-se, da faixa etária, do gênero, da classe social, entre outros fatores, sendo capaz de reconhecer, pelo menos em algum nível, o vocabulário, a gramática e a pronúncia de diferentes grupos que falam a mesma língua.
- b) Sensibilizar-se para as diferenças de registro no âmbito de uma mesma variante linguística, a fim de utilizar a língua adequadamente em contextos diversos.
- c) Sensibilizar-se para a naturalidade significa estar apto a utilizar a língua para interpretar e construir enunciados da mesma forma que um falante nativo⁸⁸.
- d) Saber usar e interpretar elementos extralinguísticos, sendo capaz de compreender e fazer uso adequado de metáforas, hipérboles, eufemismos etc.

Segundo Peterwagner (2005, p. 19), sua maior contribuição em relação ao modelo previamente proposto por Canale e Swain, no entanto, foi expandir ideia de *competência estratégica* na composição da competência comunicativa, buscando

⁸⁸É válido salientar que não concordamos com a ideia de falante nativo como referência ou objetivo a ser alcançado no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Consideramos que não há um padrão linguístico a ser seguido, cuja língua apresenta-se isenta de sua historicidade, isenta das “marcas” deixadas decorrentes dos diferentes lugares em que a mesma é enunciada, isenta, enfim, de vida.

explicitar quais são os mecanismos operacionais da competência estratégica, incluindo os componentes:

-avaliação: pressupõe identificar a informação exigida e os recursos linguísticos disponíveis, bem como construir ideias a respeito dos seus interlocutores, avaliando suas habilidades e conhecimento.

-planejamento: pressupõe a obtenção de informação por meio da competência linguística, a fim de construir um plano e atingir a meta comunicativa.

-execução: pressupõe a utilização de mecanismos psicofisiológicos (como habilidades auditivas, visuais e neuromusculares), para prosseguir com seu plano de acordo com o modo (receptivo, produtivo) e o meio (auditivo, visual) exigidos no contexto e na meta comunicativa.

Almeida Filho (1993, 2002), por sua vez, adota a denominação *competência sociocultural*, caracterizando-a como o conjunto de conhecimentos socioculturais e estéticos e relacionando-a com as demais competências em um modelo interdependente. É possível constatar uma concepção de língua desvinculada dos seus contextos históricos e situacionais, visto que a competência linguística é apresentada como o conhecimento e domínio do código linguístico. Como já apontado neste trabalho, em sua proposta também não observamos uma diferença significativa em relação à de Canale e Swain.

Cabe ressaltar que, em 1986, Almeida Filho já apontava a dificuldade que havia na época em relacionar o contexto social e as formas gramaticais em propostas de ensino de LE, destacando também a importância da competência sociolinguística para a construção de um modelo de competência comunicativa: “Contudo, é relativamente pouco o que é conhecido sobre a maneira como o contexto social e as formas gramaticais interagem. A noção de competência sociolinguística é essencial para uma definição teórica de competência comunicativa” (Almeida Filho, 1986, p. 87).

Posteriormente, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) também optaram por utilizar *competência sociocultural* ao invés de *sociolinguística*, como foi proposta por Canale e Swain. Segundo os autores, tal escolha foi para que ficasse mais clara a diferença entre essa competência e a *competência acional*, pois “a dimensão sociolinguística da

competência comunicativa inclui, tradicionalmente, as funções da linguagem contextualizadas”. Assim, eles buscaram “destacar o fato que os recursos linguísticos estão presentes nos componentes linguístico, acional e discursivo, ao passo que o conhecimento sociocultural é necessário para o desenvolvimento apropriado dos recursos em outros componentes”⁸⁹.

Os pesquisadores caracterizam a *competência sociocultural* como composta por quatro elementos:

- 1) *fatores sociocontextuais*: dizem respeito tanto às variáveis dos participantes (idade, gênero, distâncias sociais, relações afetivas e de poder etc.) como às variáveis situacionais (tempo, lugar, situação social);
- 2) *fatores de apropriação estilística*: convenções de boas maneiras e estratégias, variação estilística (graus de formalidade, registros específicos de um determinado campo)
- 3) *fatores culturais*: conhecimentos socioculturais prévios a respeito da comunidade linguística estudada (modos de viver, estruturas social e institucional, convenções sociais e rituais etc.), conhecimento dos principais dialetos e diferenças regionais, consciência intercultural (diferenças, semelhanças, estratégias para a comunicação intercultural);
- 4) *fatores comunicativos não-verbais*: linguagem corporal, fatores proxêmicos (uso do espaço), fatores hápticos (tato), fatores paralinguísticos (sons acústicos, barulhos que não são vocais), silêncio.

Observa-se que, no item 3, fatores culturais, há referência ao termo intercultural. Segundo os autores, Widdowson (1990) relaciona tais fatores e suas respectivas áreas do saber ao *conhecimento esquemático*, o qual complementaria o *conhecimento sistemático* do código linguístico.

De acordo com a descrição explicitada pelos pesquisadores ao apresentar a ideia de *consciência intercultural*, é possível notar que a compreensão de intercultural veiculada

⁸⁹Celce-Murcia *et al.*, 1995, p. 11. Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) *the sociolinguistic dimension of communicative competence has traditionally included contextualized language functions*), and also to highlight the fact that language resources are in the linguistic, actional, and discourse components while sociocultural knowledge is necessary for the appropriate deployment of the resources in other components."

está em sintonia com os pressupostos teóricos da comunicação intercultural, e privilegia o “exercício da comparação”, buscando-se ressaltar semelhanças e diferenças entre distintas culturas. Como já mencionado no item 1.2 deste estudo, esse tipo de compreensão a respeito da noção de interculturalidade leva a uma abordagem, muitas vezes, mecanicista e limitadora, pois, ao serem propostos treinamentos para os estudantes de determinada língua-cultura lidarem com as diversas situações de comunicação, há de se estabelecerem critérios para as escolhas das condutas padrão e não-padrão, as quais serão, com toda certeza, apenas uma amostra generalizante da língua-cultura estudada.

Mesmo com maior detalhamento da competência sociocultural, consideramos não haver muitas diferenças na proposta dos autores, se comparada com as de Canale e Swain, Van Ek e Almeida Filho.

Dadas as circunstâncias sociais, políticas e educacionais de cada momento, novos olhares são lançados, a fim de compreender (ou buscar soluções para) determinada situação. Nesse contexto, portanto, também se situam as reflexões sobre a *competência (comunicativa) intercultural*, discutidas por Byram (2000). Como afirma Galelli (2015, p. 134),

(...) o funcionamento enunciativo sobre a interculturalidade existe e tem êxito porque temos sujeitos aptos a enunciá-los (autoridade em relação ao ensino de línguas, como linguistas renomados ou ministérios); um referente que se apoia em uma materialidade com regularidades e apagamentos discursivos que produzem, apoiados em uma rede de memórias, efeitos de verdade; e campos associados envoltos em uma rede de continuidades e descontinuidades que ajudam a sustentar o que é produzido na emergência da interculturalidade.

Ao analisarmos o componente cultural nas diferentes composições da competência comunicativa ao longo do tempo, é possível notarmos convergências entre elas e uma tentativa de aprofundamento na caracterização de tal componente, que buscou atender às demandas sociais, acadêmicas e profissionais de cada momento, culminando na noção de competência intercultural.

Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 10) argumentam que

(...) desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas envolve reconhecer que os objetivos são: dar aos alunos competência intercultural assim como competência linguística; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los para compreender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com

perspectivas, valores e comportamentos distintos; e ajudá-los a enxergar que tal interação é uma experiência enriquecedora.⁹⁰

A competência intercultural, para esses pesquisadores, está além da competência linguística, contribuindo para uma interação mais produtiva e comprometida com o respeito ao outro. No entanto, isso não quer dizer que língua e cultura sejam indissociáveis nessa nova abordagem. Ao contrário, como salientam Byram (2012) e Fantini (2012), ainda é dada pouca atenção à língua quando são discutidas e delineadas as competências necessárias para uma conduta intercultural.

A fim de organizarmos as principais ideias apresentadas por cada pesquisador a respeito da competência que explicitamente assume um viés cultural, a seguir, disponibilizamos um quadro descritivo resumido:

Competência Sociolinguística - Canale e Swain (1980)
<ul style="list-style-type: none"> *capacidade de compreender as regras socioculturais de uso da linguagem *capacidade de compreender as regras do discurso
Competência Sociolinguística - Canale (1983)
<ul style="list-style-type: none"> *capacidade de compreender as regras socioculturais de uso da linguagem
Competência Sociolinguística - Van Ek (1986)
<ul style="list-style-type: none"> *habilidade para usar e interpretar as formas linguísticas com adequação situacional
Competência Sociocultural - Van Ek (1986)
<ul style="list-style-type: none"> *capacidade de compreender aspectos socioculturais nos quais a língua encontra-se circunscrita
Competência Social - Van Ek (1986)
<ul style="list-style-type: none"> *esforço coordenado de duas ou mais pessoas para comunicarem-se, envolvendo fatores como a motivação e a predisposição para interagir em outra língua
Competência Sociolinguística - Bachman (1990)
<ul style="list-style-type: none"> *sensibilidade para as diferenças dialetais *sensibilidade para as diferenças de registro *sensibilidade para a naturalidade *capacidade de interpretar referenciais culturais e figuras de linguagem
Competência Sociocultural - Almeida Filho (1993, 2002)
<ul style="list-style-type: none"> *conhecimentos socioculturais e estéticos
Competência Sociocultural - Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995)
<ul style="list-style-type: none"> *fatores sociocontextuais *fatores de apropriação estilística *fatores culturais *fatores comunicativos não-verbais
Competência Comunicativa Intercultural - Byram (2000)
<ul style="list-style-type: none"> *atitudes *conhecimento *habilidade de interpretar e relacionar *habilidade de descobrir e interagir *consciência cultural crítica

Figura 15: Quadro descritivo com os principais itens contidos nas propostas da competência de viés cultural

⁹⁰ Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) *developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience*".

Outro ponto importante a ser considerado é o que Fantini (2012) denomina *competência (comunicativa) cultural*. Como já apontado, para o autor tal competência diz respeito à uma capacidade que todos nós já teríamos, e que nos permite sermos membros da nossa própria sociedade, ou seja, assim como acontece com a língua, desde o momento do nosso nascimento, começamos a nos tornar competentes culturalmente sem nos darmos conta de quando isso começou; por mais que a desenvolvamos gradualmente, ela está presente em todos os momentos da nossa vida.

Desse modo, é possível notarmos que Fantini faz distinção entre a competência comunicativa cultural e a intercultural. A primeira, não estaria, necessariamente, associada ao ensino de línguas, o que se diferencia do componente cultural nos modelos de CC descritos neste trabalho.

Também cabe salientarmos novamente que, para Byram (2012), a CCI e a CI apresentam muitos aspectos semelhantes, mas são divergentes no que tange à necessidade de conhecimento de línguas na interação. Apenas na CCI o conhecimento linguístico é explicitado como um elemento importante para o desenvolvimento de tal competência. Portanto, nessa perspectiva, a CCI seria a única passível de ser relacionada com a CC.

Todavia, ao compreendermos a relação entre língua e cultura como indissociável, tanto as características da CCI quanto as da CI poderiam ser, claramente, vinculadas à noção de CC.

Considerando-se a linguagem como atividade humana, e as palavras como não sendo dotadas de um significado em si, antecedente ao uso, mas como parte de um processo que busca a significação e estabelece as regras de uso a partir das diversas situações de interação (Wittgenstein, 1953), é possível afirmar que nenhuma das propostas de competência comunicativa explicitadas neste trabalho aborda, de modo mais aprofundado, os inúmeros aspectos culturais intrínsecos à língua, resultando em uma noção de competência linguística demasiadamente abstrata, como podemos verificar na Figura 16:

Competência Gramatical- Canale e Swain (1980)

- domínio do código linguístico

Competência Linguística - Van Ek (1986)

- habilidade de produzir e interpretar enunciados significativos, de acordo com as regras da língua e ancorados no sentido convencional

Competência Gramatical- Bachman (1990)

- conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia

Competência Linguística - Almeida Filho (1993, 2002)

- conhecimento do código linguístico

Competência Linguística - Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (1995)

- conhecimento gramatical e lexical

Figura 16: Quadro descritivo da Competência Gramatical/ Linguística

Observa-se que apenas na descrição de Van Ek (1986) sobre a competência linguística poderíamos identificar alguns indícios de extrapolação da ideia de língua como sistema, quando o pesquisador opta por descrevê-la como “habilidade de produzir e interpretar enunciados significativos”.

Entretanto, o autor prossegue a sua descrição dizendo que por “sentido convencional” entende-se o sentido

(...) que os falantes nativos geralmente dariam a um enunciado quando usado isoladamente. “*Está chovendo*”, quando usado de forma isolada, seria geralmente interpretado como uma informação referente ao tempo. No entanto, contextualizado, tal enunciado poderia expressar uma recusa (... então eu não vou sair), um alerta (... então você vai se molhar), ou mesmo um encorajamento (para um fazendeiro que está quase desistindo por causa da estiagem). O uso significativo e contextualizado da língua nós classificamos como “competência sociolinguística”⁹¹. (*op. cit.*, p. 40)

⁹¹Tradução sob nossa responsabilidade de: “(...) which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation. «*It's raining*», when used in isolation, would normally be interpreted as reporting a fact concerning the weather. In contexts, however, it might express a refusal (... so I'm not going out), a warning (... so you may get wet), or even an encouragement (to a farmer who is ready to give up because of drought). The meaningful contextual use of language we classify under «socio-linguistic competence»”.

O autor também argumenta que a competência linguística poderia ser compreendida por dois ângulos. O primeiro seria o modelo tradicional de língua, centrado nas formas linguísticas. Como exemplo, o autor menciona as estruturas e palavras que o aluno deverá ser capaz de usar.

Todavia, por volta de 1975, com o surgimento do *Threshold Level* (versão em inglês)⁹² há o início de uma nova abordagem, que poderia ser considerada o outro ângulo, o do sentido. Características como listas de funções e noções apresentadas em tópicos circunscritos a várias categorias, bem como uma ênfase nos sentidos que os alunos deverão estar aptos a compreender e desenvolver em LE, estão relacionados com essa interpretação da competência linguística (*op. cit.*, p. 40).

Segundo Van Ek, não é incomum que descrições objetivas acerca dessa competência associem essas duas abordagens, o que, para o teórico, é algo que complica desnecessariamente a tarefa daqueles que precisam implementá-las. Ele também aponta para a tendência a uma ênfase exacerbada em vocabulário e estrutura⁹³.

Com base em seus argumentos, é possível afirmarmos que a delimitação da competência linguística, restringindo-a às formas e regras da língua, atende a fins pragmáticos, facilitando o trabalho de professores e pesquisadores que desejam abordá-la. Desse modo, as demais competências que compõem a CC, e, em especial a competência sociolinguística ou sociocultural, são incumbidas de “dar vida” à língua, contextualizando-a de diversas formas.

⁹²Publicado em 1975, pelo Conselho da Europa, e escrito por Van Ek, esse trabalho é parte de um projeto que visa investigar a viabilidade de um sistema de créditos/ carga horária para o ensino de línguas para adultos na Europa.

⁹³Van Ek, 1986, p. 40. Tradução sob nossa responsabilidade. “*Current objective-descriptions do not infrequently combine the two approaches, which unnecessarily complicates the task of those who have to implement them and tends to lead to overemphasis on the practice of vocabulary and structure*”.

3.1- PROBLEMATIZANDO A COMPETÊNCIA (COMUNICATIVA) INTERCULTURAL NOS ESTUDOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para que vislumbremos um lugar para a interculturalidade no ensino de línguas, primeiramente, é importante considerarmos que no ensino de LE o encontro é inevitável e inerente ao seu processo, e, portanto, a interculturalidade compreendida como o encontro de duas ou mais culturas não apresenta nada de novo para a área.

Todavia, novas são as possibilidades de compreensão do termo, e, ao buscarmos compreender e relacionar a interculturalidade com nossa área de estudo, muitas questões foram surgindo e apresentaram-se como norteadoras para as reflexões que iremos discorrer a seguir.

Uma questão que cabe ser respondida, a fim de compreendermos a relação entre CC e CI é: *ser competente comunicativamente significa ser competente interculturalmente?*

De acordo com os pressupostos teóricos deste trabalho, especialmente os argumentos defendidos por Fantini e Byram, responderíamos que não. Como discutido anteriormente, na CI os aspectos linguísticos têm um papel secundário, inviabilizando o desenvolvimento integral da CC.

Entretanto, se considerarmos língua como indissociável de cultura (Fantini, 2012) ou estabelecermos que a competência sociocultural/ sociolinguística envolveria todas as questões de ordem cultural relacionadas à CC, nossa resposta para essa pergunta poderia ser sim.

Na primeira situação, é possível questionarmos, por exemplo, a composição dos vários modelos de CC, pois ao serem propostas competências linguísticas e sociolinguísticas separadamente, há compreensão da língua como estrutura, que deve ser complementada por outros elementos, para que possam servir à comunicação. Como aponta Van Ek (1986), o foco na língua e seus contextos de uso fica à cargo da competência sociolinguística. Segundo o autor essa segmentação comumente implementada nas propostas de CC cumpre o papel de auxiliar docentes e pesquisadores, fornecendo parâmetros mais delimitados para a análise e desenvolvimento dos componentes da mesma.

Na segunda situação, podemos constatar que a denominação CCI poderia ser considerada desnecessária, visto que a competência sociocultural/ sociolinguística estaria encarregada de situar os demais aspectos culturais que não competem às outras competências vinculadas à CC, e a interculturalidade, por sua vez, permearia todo o modelo.

Kramersch (2011, p. 310) afirma que há linguistas aplicados que já se posicionam contra a ideia de aprendizagem intercultural (*intercultural learning*), alegando que se trata de um conceito supérfluo, bem como questionando a proposição de mais outro componente para lidar com questões de ordem cultural e discursiva, visto que tais características já são atribuídas à CC:

Alguns linguistas aplicados até mesmo argumentam que devemos acabar com a noção de aprendizagem intercultural completamente – um conceito supérfluo, na opinião deles (Edmondson e House, 1998). A competência comunicativa já não inclui a habilidade para negociar diferenças de premissas, visões de mundo e estilos discursivos, as quais chamamos de ‘cultura’? Por que devemos ensinar especificamente sobre compreensão e tolerância em relação a outras culturas, visto que o ensino de línguas comunicativo já implica expressão, interpretação e negociação de significados, os quais podem ser bem diferentes de uma cultura para outra? (*op. cit.*, p. 310)⁹⁴

Segundo Kramersch (*op. cit.*, p. 310), as avaliações linguísticas com viés cultural também são uma preocupação de longa data para os linguistas aplicados. Embora esses tipos de avaliação tenham a finalidade de “fazer um prognóstico dos comportamentos verbais futuros circunscritos a uma variedade de contextos sociais, muito frequentemente seus conteúdos culturais parecem querer prever uma assimilação cultural, e não simplesmente uma habilidade linguística”⁹⁵.

⁹⁴Tradução sob nossa responsabilidade. "Some applied linguists even argue that we should do away with the notion of intercultural learning altogether – a superfluous concept, in their view (Edmondson and House 1998). Doesn't communicative competence already include the ability to negotiate differences in assumptions, worldviews and discourse styles that we call 'culture'? Why should we specifically teach understanding and tolerance of other cultures when communicative language teaching already entails expressing, interpreting and negotiating meanings that might be very different from one culture to the other?"

⁹⁵ Tradução sob nossa responsabilidade. "(...) language tests are supposed to predict future verbal behavior in a variety of social contexts, very often their cultural content seems to want to predict cultural assimilation, not merely linguistic ability".

Em pesquisa realizada por Shohamy (2001)⁹⁶, foi possível demonstrar, por exemplo, como essas avaliações linguísticas têm sido usadas como práticas discriminatórias contra grupos étnicos em situações de imigração.

Dessa maneira, Kramersch ressalta que os esforços atuais, na Europa, para o desenvolvimento de avaliações a respeito da competência intercultural correm o risco de simplificar demasiadamente a “cultura” e a noção de “tolerância em relação a outras culturas”.

Nota-se, portanto, que a maneira como é compreendida e abordada a língua no ensino de línguas, influencia diretamente na ideia construída de ambas as competências, tanto a CC como a CI.

Outra questão que explora os limites da interculturalidade, mais especificamente da competência (comunicativa) intercultural no ensino de línguas, refere-se ao desenvolvimento de tal competência por parte dos docentes e discentes: *tomando a competência (comunicativa) intercultural como objetivo a ser alcançado, seria possível avaliarmos o quanto uma pessoa desenvolveu-se ou falta desenvolver-se nessa competência?*

Essa é uma pergunta que nem mesmo os especialistas da área conseguem responder objetivamente. Fantini (2000), ao apresentar algumas características que são atribuídas à CI, tais como, empatia, respeito, paciência, flexibilidade, motivação, curiosidade, tolerância para a ambiguidade, entre outras, aponta que ainda não é possível assegurar que essas qualidades possam ser desenvolvidas, para que pessoas que ainda não as possuam, passem a tê-las.

Além disso, devemos considerar que há diferentes conceitos do termo interculturalidade, os quais influenciam diretamente na prática didático-pedagógica. É cada vez mais evidente, segundo Fidel Tubino (2005 *apud* Candau, 2010), que a atenção dada à interculturalidade nas propostas educacionais e sociopolíticas contemporâneas pode levar à falsa sensação de igualdade ou justiça social, visto que, muitas vezes, apresenta-se uma abordagem limitada e conveniente dessa temática.

⁹⁶*Apud* Kramersch, 2011, p. 310.

No entanto, cabe salientar novamente que Fidel Tubino compreende as discussões e propostas atuais sobre interculturalidade divididas em dois eixos: interculturalidade funcional e interculturalidade crítica.

Com base nesses argumentos, é possível notar uma insatisfação de Fidel Tubino (2005) e outros teóricos latino-americanos acerca do modo como os estudos sobre interculturalidade têm sido interpretados e incorporados em vários segmentos da nossa sociedade, principalmente, no da educação. Para ele, a interculturalidade funcional está relacionada a “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas de assimetria social e cultural atualmente vigentes” (*op. cit.*, p. 5). Assim, apenas outra proposta, neste caso a interculturalidade crítica, seria capaz de questionar essas relações de poder e dar voz às minorias.

Nessa perspectiva, nota-se que a visão de Fidel Tubino vai além das questões sobre interculturalidade enfatizadas na maioria das pesquisas em LE. O autor defende maior engajamento político, um olhar mais atento e sensível às desigualdades sociais.



Figura 17: Igualdade X Justiça⁹⁷

⁹⁷Imagem

disponível

<http://sociologianoensinopublico.blogspot.kr/2013/03/igualdade-nao-significa-justica.html>

Acesso

em:

em:

20/09/2015.

Consideramos que a imagem destacada ilustra muito bem o que Fidel Tubino aponta como diferença entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. Por meio dela, podemos observar que o quadrinho que representa a ideia de igualdade descreve uma situação em que há uma distribuição igualitária de recursos, desconsiderando-se as particularidades do contexto e o impacto que essa “desatenção” pode acarretar a longo prazo.

Na imagem, apenas duas crianças conseguem acompanhar o jogo que acontece à frente do cercado. A primeira criança à esquerda nem precisaria do caixote para assistir ao jogo, visto que possui estatura suficiente para isso. Já, a criança do meio conseguiu usufruir um pouco do benefício do caixote, pois, sem ele, seria impossível acompanhar a partida. Entretanto, a criança mais baixa, mesmo tendo um caixote igual ao de todos, não consegue ver nada a sua frente, pois sua estatura é muito inferior à das outras duas crianças.

Relacionando o quadro sobre igualdade e a interculturalidade funcional discutida por Fidel Tubino, é possível verificarmos muitas semelhanças, na medida em que ambas apresentam a ideia de propiciar as mesmas oportunidades para os indivíduos, sem, no entanto, afetar a assimetria social, a qual, convenientemente, privilegia os que já se encontram em situação mais favorável.

Na imagem que retrata a ideia de justiça, nota-se que os caixotes são distribuídos de forma diferente, de acordo com a necessidade/ particularidade de cada criança, para que todos possam, de fato, acompanhar a partida de beisebol.

Nessa perspectiva, o quadrinho sobre justiça traz elementos muito pertinentes para compor a noção de interculturalidade crítica. O fato de serem distribuídos os caixotes de acordo com a necessidade de cada um, bem como de serem dados subsídios para que todos possam usufruir dos mesmos benefícios em iguais condições, demonstra reconhecimento das diferenças, o que nos leva a fazer analogia com os argumentos de Fidel Tubino acerca do combate às desigualdades sociais, reivindicando que a justiça seja feita, para que as minorias possam ter voz com o mesmo peso que as classes mais privilegiadas.

Isso não quer dizer, porém, que outros tratamentos dados ao termo interculturalidade, desconsiderem essas pautas. No que concerne às discussões sobre interculturalidade no campo de ensino de línguas, há grande interesse por parte de muitos

professores-pesquisadores de expandirem seus conhecimentos e vivências linguístico-culturais e os de seus alunos, a fim de desenvolverem a competência comunicativa de forma mais consciente, responsável e comprometida com o bem-estar coletivo.

Portanto, respondendo à pergunta explicitada previamente, devemos considerar que avaliar o desenvolvimento da CI de uma pessoa, a fim de apontar suas inconsistências ao comunicar-se em LE, observando-se sua aproximação, seu modo de conduzir a conversa, seus argumentos, e as transformações que tal interação provoca em suas (auto-)reflexões, é tarefa muito difícil de ser executada, pois envolveria acompanhamento contínuo e exaustivo por parte do professor, para compreender não apenas aspectos linguísticos e contextuais referentes à interação em LE, mas também os pré-conceitos, as emoções e as vulnerabilidades de cada aluno que esteja buscando desenvolver a sua CI.

Tal argumentação, leva-nos a um terceiro questionamento: *o termo competência seria adequado para abordarmos os pressupostos da interculturalidade no ensino de línguas? Quais seriam os limites da competência?*

Para tratarmos dessas questões, devemos considerar as concepções dos termos competência, competência comunicativa e interculturalidade, buscando caracterizá-los e delimitar suas interpretações.

Como apontado anteriormente, competência, para Perrenoud (2001), é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Para ele, “competência é, pois, pensar em situações complexas”. O sociólogo apresenta uma definição de competência mais abrangente, dialogando com educadores e outros pesquisadores interessados no assunto.

Hymes (2009, p. 92) também aponta a ideia de *capacidade* para definir o termo competência: “Devo tomar *competência* como o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa”. Na sua concepção, os aspectos linguísticos devem estar associados aos seus usos, considerando-se, portanto, a interação social. Essas ideias levaram o pesquisador a desenvolver o conceito de competência comunicativa.

Voltando-se para o ensino de línguas, Canale e Swain (1980) defendem que a *competência comunicativa* pode ser entendida como sistemas de conhecimento e habilidades exigidos para a comunicação.

É válido ressaltar que esses teóricos apresentam em suas definições ideias como conhecimento, habilidades, capacidades, bem como dão ênfase ao entorno, ao contexto em que determinada situação acontece. Entretanto, nos estudos de Hymes e Canale e Swain o foco incide na competência comunicativa, e nos de Perrenoud volta-se para o exercício docente.

Podemos afirmar que competência, na perspectiva de Perrenoud, apresenta características que se assemelham às das várias propostas de CC, mas apenas se as considerarmos por completo, sem as segmentações comumente explicitadas em seus modelos, como por exemplo, competência linguística, competência estratégica, competência discursiva, entre outras.

A competência na área de ensino de línguas apresenta-se como elemento norteador, que orienta a formação de professores, o plano pedagógico, o desenvolvimento dos aprendentes e possibilita a criação de critérios avaliativos, com a finalidade de promover uma prática didático-pedagógica mais eficiente e reflexiva.

Todavia, há características da natureza humana que, embora facilitem e sejam essenciais para a convivência e interação social, não estão restritas às competências, pois não compreendem um conjunto de capacidades ou recursos cognitivos mobilizados para a realização de alguma atividade.

Segundo Perrenoud, ter ética e respeito em relação às pessoas, ao meio-ambiente e às diferenças, por exemplo, não poderiam ser considerados competência⁹⁸. Isso, em sua visão, seria demasiadamente limitador. O autor defende que os objetivos da educação não devem ser escritos apenas na linguagem das competências. Entretanto, é importante que esses valores estejam relacionados às mesmas.

Concordamos com o pesquisador e ressaltamos que, devido a essa compreensão acerca do termo competência, a denominação CI apresenta-se limitadora, porque independentemente da noção de interculturalidade privilegiada, há de se considerar como

⁹⁸Como mencionado em parágrafo recente, Fantini (2000) também demonstra ter dúvidas se características como empatia, respeito, motivação, entre outras, poderiam ser desenvolvidas por meio de competências.

seus princípios norteadores o respeito ao outro e à diferença. Desse modo, trazendo as reflexões de Perrenoud para o campo teórico da LA, conceber a interculturalidade como uma competência seria reduzir tudo o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem de línguas a competências, levando a uma compreensão limitada dos princípios éticos e das diferentes visões de mundo/ identidades que se fazem presentes nas interações em LE.

É importante destacar que, embora estejamos apresentando argumentos contrários a adoção do termo competência intercultural, reconhecemos a relevância dos trabalhos que abordam essa temática no ensino de línguas sob essa perspectiva. Refletir acerca das inúmeras variáveis envolvidas no processo de interação, buscando melhor convivência entre as pessoas, sensibilizando-as em relação ao que lhes é diferente, bem como trazendo um olhar de estranhamento ao que lhes é comum, possibilita uma formação docente e discente mais comprometida com a realidade que nos cerca, favorecendo um bom convívio no ambiente escolar entre funcionários, professores, alunos e seus familiares, que se estenderia, por conseguinte, a outros contextos.

Essas reflexões concernentes à denominação competência (comunicativa) intercultural e suas implicações para a área de ensino de línguas, levaram-nos a uma última e fundamental pergunta: *então, qual seria o lugar da interculturalidade nos estudos de LE?*

Na tentativa de respondê-la, discutiremos, a seguir, as relações que consideramos ser estabelecidas entre a problemática intercultural e a área de ensino de LE.

3.2- A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE NOS ESTUDOS SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Atualmente, como pudemos observar nas reflexões sobre ensino de LE apresentadas ao longo deste trabalho, é comum o construto teórico de interculturalidade estar vinculado à ideia de competência. O fato de já existir o termo CC consolidado na área, certamente, contribuiu para que novos estudos e interpretações fossem atrelados a

essa proposta de viés comunicativo. Desse modo, encontram-se muitas pesquisas embasadas, principalmente, em Byram, que defendem a ideia de CCI.

Há outros estudos, no entanto, em que o enfoque dado à interculturalidade não se restringe às competências, como é o caso do termo Abordagem Comunicativa Intercultural, cunhado por Mendes (2004).

Compreendemos que, independentemente da denominação estar associada ao termo interculturalidade nas reflexões concernentes ao ensino de LE, estudos dessa natureza buscam chamar a atenção para os aspectos culturais e as tensões estabelecidas nas interações entre pessoas de constituições sócio-históricas distintas. Ao lidarem com questões de ordem (inter)cultural, os trabalhos em LA com esse enfoque já não apresentam como pauta apenas o uso da língua em seus diversos contextos ou comparações linguístico-culturais, mas também as relações de poder estabelecidas no convívio entre pessoas, as noções de alteridade, estereótipo, língua-cultura, estranho/ estrangeiro, dentre outras.

Kramsch (2011, p. 305) aponta que as discussões sobre cultura encontram seu caminho na LA por meio de estudos os quais consideram a língua como discurso. A cultura, nessa perspectiva, torna-se sinônimo de contexto.

O fato da LA estabelecer-se como ciência aplicada e emergir no período das ideologias nacionais e da consciência étnica, levou seus pesquisadores a considerarem os contextos sociais e históricos da língua em uso, associando cultura, no entanto, a grupos nacionais ou étnicos. A cultura era então compreendida como a adesão/ o pertencimento a um discurso comunitário, no qual se compartilha o mesmo espaço social, a mesma história e um imaginário comum.

Entretanto, estar em convívio comunitário não significa estar entre iguais, mesmo em comunidades aparentemente homogêneas. Assim, as pesquisas em LA ocuparam-se também da heterogeneidade existente nesses grupos, da mudança, das variações estilísticas e dos diferentes modos de se exercer o poder simbólico.

Nos anos 70, a Análise do Discurso passa a ser um “terreno fértil” para os estudos da língua em uso. A cultura sai da esfera dos monumentos institucionais, artefatos e produtos artísticos para encontrar seu lugar no significado presente nas trocas languageiras

(verbais e/ou não verbais) entre falantes e ouvintes, entre escritores e leitores, nos artigos jornalísticos, nos pronunciamentos políticos etc.

A Pragmática, especialmente os estudos relacionados à Pragmática Intercultural (*Cross-cultural Pragmatics*), foi outro campo teórico que buscou compreender a cultura em ação. Nas pesquisas sob esse enfoque são investigadas trocas entre interlocutores que apresentam constituições socioculturais distintas, geralmente em contextos profissionais ou institucionais, os quais explicitam desigualdades no que concerne o direito ao uso da palavra.

Apresentando-se como campo de estudo mais abrangente, nos anos 80, a cultura e a interculturalidade são discutidas sob o viés da Comunicação Intercultural. Segundo Kramersch (2011, p. 307), a

Comunicação Intercultural tem sido, desde 1980, um amplo campo de pesquisa (para mais detalhes, ver Kramersch, 2002b). Na Linguística Aplicada, ela está relacionada, em grande parte, com o ensino de línguas e o uso linguístico profissional. No ensino de línguas, o conceito de competência intercultural foi definido na Europa por Byram e Zarate (1997), baseado em pesquisas vinculadas aos Estudos Culturais e à Antropologia Cultural. Foi elaborada como competência comunicativa intercultural por Byram (1997, 2003), Byram e Fleming (1998) e Guilherme (2000). No universo profissional, a maior contribuição da Linguística Aplicada para a Comunicação Intercultural foi o trabalho de Scollon e Scollon ([1995] 2001).⁹⁹

Cabe ressaltar aqui que, como abordado anteriormente, há muitos estudos sobre comunicação intercultural voltados para o mercado de trabalho que propõem treinamentos, a fim de preparar aprendentes para agirem adequadamente em diversas situações de uso da LE. No entanto, não acreditamos que o estudo sistemático de comportamentos pré-selecionados referentes a contextos específicos seja suficiente para que os interlocutores estejam aptos a interagirem de forma adequada em LE.

⁹⁹Tradução sob nossa responsabilidade. “*Intercultural communication (IC) has become since the 1980s a broad field of research (for a review see Kramersch 2002b). In applied linguistics, it is related mostly to language education and professional language use. In language education, the concept of intercultural competence was defined in Europe by Byram and Zarate (1997) on the basis of research in cultural studies and cultural anthropology. It has been elaborated as intercultural communicative competence by Byram (1997, 2003), Byram and Fleming (1998) and Guilherme (2000). In the professional world, the major contribution of applied linguistics to IC has been the work of Scollon and Scollon ([1995] 2001)*”.

Os estudos sobre educação intercultural também tiveram papel importante no delineamento da problemática intercultural no ensino de LE. Kramersch ressalta que tais estudos manifestaram-se de forma diferente nos Estados Unidos e na Europa.

Na Europa, a temática da educação intercultural apresentou duas vertentes. A primeira é uma vertente alemã de linguistas aplicados, cujo foco está na interpretação do Outro culturalmente estrangeiro. Baseando-se em princípios hermenêuticos e fenomenológicos da filosofia continental europeia, tal vertente lida com a identidade cultural dos aprendentes de línguas, bem como com os estereótipos e a dialética entre o Eu e o Outro. Como isso, “objetiva-se promover a tolerância, a empatia, a transformação pessoal, e o entendimento intercultural” (Kramersch, 2011, p. 307)¹⁰⁰.

A segunda vertente, na qual situam-se os trabalhos de Byram, refere-se à aprendizagem intercultural. Nesse contexto o adjetivo intercultural apresenta-se relacionado aos substantivos competências, falantes, aprendizagem, pedagogia e postura.

De acordo com Kramersch (*op. cit.*, p. 308), ao ser associada à palavra “comunicativa”, como em pedagogia comunicativa intercultural, a problemática intercultural está fortemente ligada ao desenvolvimento da cooperação nas fronteiras europeias, e também ao auxílio nas relações que se estabelecem entre diferentes grupos dentro na União Europeia.

Por sua vez, nos Estados Unidos, a competência intercultural tem sido frequentemente associada com os estudos da Comunicação e com a Psicologia Intercultural, não sendo dada a devida importância à língua, ou seja,

Se na Europa, a competência intercultural busca promover a tolerância e cidadania, nos Estados Unidos, ela centra-se mais na participação e colaboração em torno de tarefas comuns para o empoderamento individual (por exemplo, em Pavlenko e Lantolf, 2000; Pavlenko e Blackledge, 2004; Lantolf e Thorne, 2007).¹⁰¹

¹⁰⁰ Tradução sob nossa responsabilidade. "*It considers its goals as promoting tolerance, empathy, personal transformation and cross-cultural understanding*".

¹⁰¹ Kramersch, *op. cit.*, p. 308. Tradução sob nossa responsabilidade. "*If in Europe intercultural competence strives to promote tolerance and citizenship, in the USA it focuses more on participation and collaboration around common tasks for the empowerment of the individual (e.g. Pavlenko and Lantolf 2000; Pavlenko and Blackledge 2004; Lantolf and Thorne 2007)*".

Todavia, na América Latina, principalmente a partir da década de 90, o discurso sobre interculturalidade, ganha maior relevância, apresentando-se grande volume de produções bibliográficas e muitas discussões em vários países do continente.

O debate sobre interculturalidade, abarcando as dimensões política, social, educacional, ética, jurídica e epistemológica, tem promovido reflexão mais aprofundada sobre as tensões existentes entre grupos minoritários e as classes mais privilegiadas da sociedade, bem como tem apresentado fundamentações importantes para o delineamento da educação no continente latino-americano.

Ao analisar documentos relacionados ao ensino de LE no Brasil, Galelli (2015, p. 123-124) observa que

Diferentemente da preocupação da Europa que volta a questão da interculturalidade em termos de nações e culturas estrangeiras, os enunciados referentes à diversidade cultural nos documentos brasileiros se dão muito mais em relação às diferentes culturas brasileiras de diferentes grupos sociais coexistentes...

Tal fato demonstra que o contexto sócio-histórico que possibilita a emergência do conceito de interculturalidade na Europa e na América Latina apresenta-se distinto. Além disso, como Fidel Tubino deixa implícito em seus argumentos, o discurso sobre interculturalidade em território europeu poderia ser caracterizado como funcional, não evidenciando apelo à justiça social relacionado à interculturalidade crítica, a qual estabelece-se de modo mais latente nos debates latino-americanos.

Também na década de 90, constata-se crescimento das tecnologias de comunicação, as quais promoveram acesso facilitado a culturas distantes, por meio da *internet* e redes sociais *online*, como *blogs*, *twitter*, *Facebook*, entre outras. Esse fenômeno traz novo desafio para as autoridades públicas e para as pessoas de modo geral, pois, ao apresentar um universo de conexões e relações a-histórico, que substitui a realidade por hiper-realidade, são construídas novas formas de se relacionar e de estar em contato com o Outro, numa velocidade (e, muitas vezes, numa superficialidade) nunca imaginada até então.

Portanto, na atual conjuntura socioeconômica e política mundial, refletir sobre interculturalidade é levar em consideração os inúmeros espaços de convivência, as relações de poder que se estabelecem em cada interação, a constituição sócio-histórica de

cada grupo, bem como as identidades e subjetividades pertencentes a cada indivíduo. É também buscar compreender que a necessidade e história do outro é tão importante quanto a nossa, e que estar aberto para o que nos é diferente, é o primeiro passo para que consigamos “estranhar” nosso mundo e nossas certezas e, assim, possamos ampliar nossos horizontes.

Desse modo, não há dúvidas de que trazer as discussões sobre interculturalidade para o campo teórico da LA, especialmente para a área de ensino de LE, é uma tarefa importante tanto para professores como para alunos.

Ao analisarmos o percurso de caracterização do conceito de interculturalidade em suas várias denominações (comunicação intercultural, educação intercultural, competência intercultural, dentre outras), observa-se a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade, as quais compõem um quadro descritivo maior.

Compreendemos que as ideias presentes no construto teórico interculturalidade, refletem as necessidades e anseios da sociedade contemporânea, a qual busca encontrar alternativas para lidar com problemas que, muitas vezes, persistem ao longo do tempo.

A interculturalidade, portanto, encontra seu lugar no discurso construído pelos setores educacional, político, econômico e social, os quais buscam desenvolver parâmetros de análise e medidas políticas e sócio-educativas, com intuito de descrever a situação atual e apontar condutas mais adequadas para o convívio em sociedade.

Parece haver uma percepção geral de que as políticas públicas desenvolvidas pelos governos, de modo geral, buscam não apenas atender às necessidades da população, mas também “conciliar” interesses do setor público e privado. Há uma tendência, no entanto, dos governos aliarem-se a grandes empresas, promovendo políticas públicas que, na verdade, privilegiam apenas uma reduzida parcela da sociedade.

Em decorrência dessa situação, por exemplo, é que as ideias de justiça, minorias sociais e classes privilegiadas estão tão presentes no discurso de interculturalidade na América Latina.

Desse modo, defendemos que a interculturalidade remete para um amplo horizonte de compreensão para o qual convergem diferentes áreas de interesses, como Linguística, Sociologia, Antropologia, Comunicação Social, entre outras. É importante ressaltar que tal

horizonte tem caráter de finitude e abertura, e está em constante sintonia com o passado e o presente.

Gadamer salienta que um horizonte fechado é uma abstração, uma vez que o nosso horizonte se transforma no decorrer das nossas experiências e, em particular, mediante o contato com outros universos culturais. Um horizonte de compreensão tem um caráter não apenas finito, mas também aberto. Deste modo, a diversidade de horizontes de compreensão não significa que não haja padrões de racionalidade partilhados por diferentes comunidades ou culturas; pelo contrário, a experiência da comunicação humana aponta para a existência de tais padrões. (Hammes, 2012, p. 82)

A noção de interculturalidade remete, portanto, para um horizonte de compreensão que estrutura os (e encontra-se estruturado por) diversos sentidos advindos de diferentes áreas das Ciências Humanas, incluindo os pressupostos teóricos da LA, que, por sua vez, embasam estudos e práticas de ensino de LE, dentre os quais encontram-se a Abordagem Comunicativa e o desenvolvimento da CC.

Os focos enunciativos das diferentes disciplinas acadêmicas apresentam vozes que se interpõem e estabelecem relações de afinidade e/ou complementaridade. A LA, nessa perspectiva, seria um desses focos que, ao desenvolver reflexões pertinentes à sua área de estudo e ao buscar subsídios teóricos interdisciplinares, abre um horizonte de compreensão no qual o conceito de interculturalidade desempenha papel importante para que seus problemas de pesquisa possam ser explorados com maior profundidade.

Por conseguinte, os estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE também apropriam-se dessas diferentes vozes advindas de focos enunciativos distintos, as quais incidem nas concepções de ensino, aprendizagem, língua e cultura, na metodologia de ensino, nos planejamentos e conteúdos organizados pelo professor e, por fim, na dinâmica de sala de aula e sua repercussão fora desse ambiente.

Essas diferentes vozes sobre interculturalidade, portanto, incidem também na abordagem do professor, que, atento aos assuntos que afligem a sociedade do seu tempo, busca compreendê-los e, quando possível e viável, incorporá-los em sua prática docente. Entretanto, isso não quer dizer que o conceito de interculturalidade seja passível de ser mensurado e desenvolvido por meio de competências no ensino da LE.

Ao remeter a um horizonte de compreensão, tal conceito revela o comportamento e o pensamento ocidental contemporâneo, abrindo caminhos para novas e constantes

interpretações e apreensões do mundo. Essas apreensões ampliam nossos horizontes, mas, muito improvavelmente, elas serão capazes de estabelecer parâmetros avaliativos, a fim de quantificarmos o quanto uma pessoa já desenvolveu ou necessita desenvolver-se interculturalmente, pois, como argumenta Perrenoud (2001), ter ética e respeito em relação às diferenças, às pessoas, ao meio-ambiente, por exemplo, são modos de compreensão/comportamento que não deveriam ser reduzidos ao plano das competências.

Consideramos que o conceito de interculturalidade aponta para o próprio horizonte de compreensão do qual ele emerge, o contexto pós-moderno. O aumento da interdependência global, da aceleração dos processos comunicativos e dos contatos entre diferentes pessoas abre o horizonte que torna possível a utilização do conceito de interculturalidade, seja no âmbito das práticas pedagógicas, no trabalho de pesquisa acadêmica ou nas discussões de políticas públicas. Assim, é imprescindível que façamos o conceito retornar ao seu horizonte antes de tomá-lo como ferramenta de capacitação pessoal ou coletiva. Isto é, faz-se necessária uma reflexão sobre a linguagem em seu uso, que aponte para o contexto e não tome os conceitos como já postos, o que parece sugerir o uso do termo competência. Interculturalidade, portanto, não é algo que se promove ou se ensina deliberadamente, mas um conceito que nos leva a compreender melhor o nosso mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos buscar compreender o outro – e isso significa, precisamos estar preparados para o fato de nós mesmos não termos razão. Somente então a compreensão nos leva além.
(Gadamer, 1987, p. 142 *apud* Hammes, 2012, p. 69)

Iniciamos essas considerações finais sem a pretensão de apresentar uma conclusão ou dar respostas que encerram as discussões sobre o tema. Reconhecemos que ao estabelecermos um problema de pesquisa, muitos seriam os caminhos a tomar, e, para cada rota que fosse tomada, haveria um percurso diferente, com outros interlocutores, que, certamente, abririam novas possibilidades de entendimento.

O percurso que se mostrou mais convidativo e pertinente, para que pudéssemos problematizar a noção de competência comunicativa intercultural, bem como buscássemos compreender o conceito de interculturalidade nos estudos de LE, levou-nos a dialogarmos com alguns interlocutores de diferentes áreas, tais como da Sociologia, Antropologia, Comunicação Social, Filosofia, Linguística e LA. Cabe ressaltar, no entanto, que, considerando a LA como um campo teórico transdisciplinar (Moita Lopes, 2006; Scheifer, 2013), colocamo-nos a transitar por essas fronteiras disciplinares, para que fosse possível adentrarmos nesse caminho investigativo com maior profundidade.

Chamava-nos a atenção o conceito de interculturalidade estar, muitas vezes, vinculado à ideia de competência, e em especial à competência comunicativa, no ensino de LE. Qual era a razão dessa nova proposta de competência? O que ela apresentaria de diferente da competência comunicativa? Quais eram os pressupostos teóricos que sustentavam o conceito de interculturalidade? Seria possível desenvolver-se interculturalmente por meio de competências?

Essas inquietações, além de permearem o processo investigativo deste trabalho, também fizeram emergir quatro questões de pesquisa. São elas:

- (1) *Ser competente comunicativamente significa ser competente interculturalmente?*
- (2) *Tomando a competência (comunicativa) intercultural como objetivo a ser alcançado, seria possível avaliarmos o quanto uma pessoa se desenvolveu ou falta se desenvolver nessa competência?*

(3) *Será que o termo competência é adequado para abordarmos os pressupostos da interculturalidade no ensino de línguas? Quais seriam os limites da competência?*

(4) *Qual é o lugar da interculturalidade nos estudos de língua estrangeira?*

A fim de responder a essas perguntas, ou, pelo menos, propor um caminho elucidativo para elas, investigamos, primeiramente, as relações que se estabelecem entre cultura e língua. Nesse momento da pesquisa, pudemos compreender que o conceito de cultura é multifacetado, ou seja, concomitantemente às ideias de colonização, cultivo, civilização, literatura, belas-artes e boas maneiras, as quais continuam a fomentar as discussões sobre cultura, apresentam-se concepções que privilegiam o convívio entre as pessoas, seus comportamentos, a análise dos diferentes grupos étnicos, e os legados (materiais e simbólicos) deixados por nossos antepassados.

Com isso, constatamos que a ideia de cultura apresenta-se como uma invenção histórica, como uma forma de controlar, limitar, enquadrar, delinear e perpetuar algo que está além de sua historicidade. A cultura, assim como a linguagem, mantém sua identidade, mas não por muito tempo, pois o que a faz permanecer é a mudança. Para a cultura não existe o “agora”, desvinculado de um passado e de sua abertura para o futuro.

Em nossa epígrafe do Capítulo 1, apresentamos uma citação do antropologista cultural Wojciech Burszta (1996 *apud* Bauman, 2012, p.58) , que elucida muito bem o atual momento de reflexões sobre o conceito de cultura:

As culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um “mundo por direito próprio”, cada uma delas tem status híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas; há, a um só tempo, ‘mélange’ cultural e globalidade da cultura. ... A época das viagens intelectuais às “periferias silenciosas” chegou ao fim; estas últimas falam por si mesmas, ou viajaram elas próprias para o centro, inúmeras vezes sem convite.

Na contemporaneidade, também conhecida como era pós-moderna, é comum depararmos-nos com o prefixo *inter-*, apontando para um novo (ou diferenciado) entendimento das relações que se estabelecem no mundo. *Interdisciplinaridade*, *interdependência*, *interação*, *interculturalidade* são palavras que se apresentam com maior vigor nos discursos acadêmicos, educacionais e políticos, a fim de situá-los num horizonte de compreensão compartilhado por todos que vivem este tempo.

É exatamente nesse entre-lugar, promovido pela ideia de *inter-*, o qual é afetado pela sua história a todo momento, e que se estabelece como fruto da negociação advinda do encontro de visões de mundo diferentes, que é possível delinear o que Gadamer (1960) nomeou *fusão de horizontes*.

Tal fusão de horizontes é permeada por preconceitos os quais orientam a nossa interpretação e apresentam-se como constitutivos do que somos. Segundo o teórico, “não são tanto os nossos juízos, mas os preconceitos que constituem o nosso ser” (apud Hammes, 2012, p. 50).

Considerar esse fato, talvez, seja o maior desafio para professores que lidam com questões (inter)culturais. Tendemos a combater os preconceitos dos nossos alunos, sem procurar entender como foram construídos os mesmos, para que possamos, de alguma forma, ampliar seus horizontes de compreensão.

Assim, o mesmo desafio faz-se presente quando optamos por trazer o conceito de interculturalidade como norteador das nossas reflexões e práticas didático-pedagógicas de LE. Sensibilizar os alunos para os problemas do seu tempo, levando-os a refletirem sobre a sua própria visão de mundo, a fim de torná-los mais compreensivos, abertos e receptivos ao que lhes parece, *a priori*, errado ou diferente, não é e nunca será uma tarefa fácil.

Esse modo de compreender a noção de interculturalidade em contexto de ensino de LE levou-nos a questionar a sua apreensão em tal área de atuação, visto que é frequente a ideia de competência comunicativa ser relacionada com a de interculturalidade.

No segundo capítulo, portanto, investigamos, mais profundamente, o que vem sendo entendido por competência, para podermos chegar à noção de competência comunicativa, e, posteriormente, delinear o construto teórico de competência (comunicativa) intercultural.

Observamos que o termo competência, numa perspectiva linguística, vincula-se a duas concepções distintas. A primeira, discutida por Chomsky (1969), apresenta a ideia de *competência linguística*, caracterizando-a como o conhecimento da língua, suas regras e sua estruturação a partir de um falante-ouvinte ideal. O uso da língua, efetivamente, fica à cargo do que o pesquisador denominou *desempenho*.

A segunda, por sua vez, cunhada por Hymes (1972), traz a ideia de *competência comunicativa*. Questionando a ideia de falante-ouvinte ideal, de comunidade homogênea e

de uso e funções da língua dissociadas da comunicação, o pesquisador é um dos primeiros a incorporar os aspectos socioculturais à noção de *competência*, incluindo, além do conhecimento linguístico, a habilidade de uso da linguagem.

Tanto as considerações de Hymes como as de Chomsky sobre o conceito de competência até hoje apresentam-se como parte importante do arcabouço teórico de pesquisadores da LA, que buscam compreender a competência comunicativa no contexto de ensino de LE. No entanto, devido a preponderância dos pressupostos da Abordagem Comunicativa nas reflexões e práticas de ensino de LE contemporâneas, os quais privilegiam a língua em uso, os estudos de Hymes contribuem mais incisivamente com a construção da ideia de competência comunicativa no campo teórico da LA.

Além desses dois teóricos, também julgamos os estudos do sociólogo Perrenoud (2000) relevantes, para auxiliar-nos a compor a noção de competência. Segundo o autor, competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Cabe ressaltar aqui, que os estudos de Perrenoud ocupam-se da formação docente, e são frequentemente tomados como referência nos cursos de Pedagogia, bem como nos documentos sobre políticas e diretrizes educacionais. Embora seu foco de pesquisa não seja a linguagem nem seu ensino, consideramos indispensáveis suas reflexões, principalmente no que tange à discussão sobre competência intercultural.

Após tratarmos do conceito de competência, buscamos adentrar o universo da competência comunicativa (CC) no ensino de LE, para que fosse possível compreendermos as relações que se estabeleceram entre os diferentes componentes que constroem a noção de CC.

Com base no modelo de CC de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), o qual trazia como principais elementos as subcompetências gramatical, estratégica, sociolinguística e discursiva, apresentaram-se outras propostas de CC que se centraram, basicamente, nas subcompetências propostas por esses pesquisadores. No entanto,

notamos que, de acordo com o enfoque de cada proposta, ocorreram subdivisões¹⁰² desses componentes ou mudanças nas suas denominações¹⁰³.

De modo geral, pudemos constatar que as subcompetências da CC são tratadas como interdependentes, na medida em que o foco isolado, em uma ou outra, não ativaria mecanismos suficientes (e necessários) para o indivíduo atuar satisfatoriamente em resposta a demandas das situações de comunicação.

Ao analisarmos as diferentes propostas de CC, poderíamos mencionar como elementos inovadores, por exemplo, a *competência meta* apresentada por Almeida Filho (1993, 2002), que traz os conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos como aspectos igualmente importantes para o desenvolvimento da CC, e a *competência social* discutida por Van Ek (1986), a qual envolve a pré-disposição e habilidade de interagir com outras pessoas. A motivação, a atitude e a auto-confiança estariam atreladas à pré-disposição para interagir, e a empatia e a destreza para lidar com situações sociais estariam vinculadas à habilidade de interagir.

Observa-se que, tal componente proposto por Van Ek não apresenta orientação primordialmente linguística, como é o caso das outras competências explicitadas, pois encontra-se mais diretamente relacionado com a personalidade do aluno. Para o autor, a diferença dessa competência representaria mais uma mudança de foco do que compartimentalização.

Também cabe salientar que no modelo de habilidade comunicativa de Van Ek, tanto a *competência sociocultural* como a *competência social* já traziam o prenúncio da competência intercultural, apresentando características muito similares a essa nova proposta.

A noção de competência intercultural (CI), por sua vez, estabelece-se num cenário distinto do da CC, visto que a emergência do termo interculturalidade, e a apropriação desse discurso na área de ensino de LE, e conseqüentemente, seu vínculo com a CC, advém de estudos nos campos teóricos da Linguística e Ciências Sociais, sobretudo, da Antropologia Cultural e dos Estudos Culturais.

¹⁰²Foi o caso da *competência sociolinguística*, proposta por Canale e Swain (1980), que foi subdivida em *competência sociocultural* e *competência acional*, na proposta de Celce-Murcia *et al.* (1995).

¹⁰³Como é possível notar na proposta de Almeida Filho (1993, 2002), que optou pela denominação de *competência sociocultural*, ao invés de *competência sociolinguística* (Canale e Swain, 1980).

Diferentemente de outras designações referentes ao termo intercultural, como por exemplo, educação intercultural e abordagem comunicativa intercultural, que consideram as reflexões sobre interculturalidade como norteadoras de uma prática docente, a competência intercultural é caracterizada por Byram (2000) como a capacidade de enxergar relações entre diferentes culturas – tanto relações internas como externas à sociedade – e a capacidade de mediar, ou seja, interpretar cada uma tendo como parâmetro a outra. Essa noção contempla, também, a habilidade de entender crítica ou analiticamente (partes da) própria cultura e de outras. O indivíduo interculturalmente competente também deve ter a consciência de que sua perspectiva e modo de pensar são culturalmente determinados (e não naturais).

Todavia, Byram (2012) faz uma distinção entre as denominações CI e competência comunicativa intercultural (CCI). O teórico argumenta que em situações comunicativas nas quais os indivíduos compartilham a língua-cultura, a competência linguística não seria tão exigida quanto em um contexto de comunicação entre falantes de línguas diferentes. Na primeira situação descrita, o pesquisador afirma tratar-se da CI. Já, na segunda, visto que a competência comunicativa estaria envolvida no processo de interação, ela seria caracterizada como CCI.

Cabe frisarmos que tal argumentação evidencia uma visão limitada de língua, pois o autor explicita que a competência linguística não seria necessária em uma interação entre pessoas de um mesmo grupo, reforçando, por conseguinte, a ideia de homogeneidade no que concerne a língua e seus falantes, bem como desconsiderando as variações linguísticas provenientes de um mesmo lugar e o caráter heterogêneo de qualquer organização social.

A fim de compreendermos as relações entre a CC e a CI, no terceiro capítulo, analisamos mais detalhadamente a subcompetência sociolinguística/ sociocultural/ social das várias propostas da CC, e também a CI, buscando delinear os limites da competência, bem como vislumbrar um lugar para a interculturalidade no ensino de LE.

Por meio desse detalhamento, foi possível constatar que embora alguns autores optem pela denominação competência sociolinguística e outros por competência sociocultural, não notamos muitas diferenças em suas descrições.

Observamos que apenas na proposta de Celce-Murcia *et al.* (1995) há um esclarecimento acerca da opção por utilizar competência sociocultural ao invés de

sociolinguística, primeiramente denominada por Canale e Swain. Segundo os autores, tal escolha foi para que ficasse mais clara a diferença entre essa competência e a competência acional.

A subcompetência que se diferencia das demais, devido ao seu enfoque em aspectos extralinguísticos e comportamentais, é a competência social, apresentada por Van Ek e já comentada anteriormente.

Verificamos que, de modo geral, os elementos culturais descritos nessas subcompetências remetem ao contexto da comunicação e à adequação dos usos linguísticos. Assim, notamos que as propostas de CC analisadas apresentam uma concepção de língua desvinculada dos seus contextos históricos e situacionais, visto que a competência linguística é descrita, frequentemente, como o conhecimento e domínio do código linguístico. Entretanto, consideramos que a delimitação dessa competência, restringindo-a às formas e regras da língua, atende a fins pragmáticos, facilitando o trabalho de professores e pesquisadores que desejam abordá-la.

No que concerne a CI, observamos que ela vai além do que tem sido discutido sobre CC, apresentando atenção maior à interação, para que esta possa ser mais produtiva e comprometida com o respeito ao outro. Isso não quer dizer, porém, que língua e cultura sejam indissociáveis nessa nova proposta. Ao contrário, como salientam Byram (2012) e Fantini (2012), ainda é dada pouca atenção à língua quando são discutidas e delineadas as competências necessárias para se agir interculturalmente.

Tal constatação feita pelos autores, abriu-nos caminhos para responder a primeira questão de pesquisa - *Ser competente comunicativamente significa ser competente interculturalmente?* - pois ao relacionarem os elementos linguísticos apenas à CC, a CCI seria a única a envolver tanto características da CI como da CC.

Essa pergunta também envolve repensar o que compreendemos por língua, por cultura, bem como por competência comunicativa. Tal exercício de reflexão requer que nos posicionemos, na condição de professores e pesquisadores, a respeito de conceitos importantes para a nossa área de atuação. Se entendemos que língua e cultura são indissociáveis, por exemplo, essa questão seria prontamente respondida.

No entanto, ainda temos que considerar o fato das propostas de CC apresentarem uma segmentação dos componentes que são exigidos na interação, apresentando as

competências linguística e sociolinguística separadamente. Como já abordado neste estudo, há um caráter pragmático nessas propostas. De qualquer forma, faz-se necessário repensarmos as características vinculadas a cada componente da CC, para que possamos atualizá-las, agregando novas compreensões, de acordo com o momento sócio-histórico em que vivemos.

Além disso, como afirma Kramsch (2011), com o desenvolvimento de avaliações a respeito da competência intercultural corre-se o risco de simplificar demasiadamente a cultura e a noção de tolerância em relação a outras culturas.

Ao refletirmos sobre o processo avaliativo envolvendo questões interculturais, bem como sobre a possibilidade de desenvolvimento da C(C)I, focalizamos nossa segunda questão de pesquisa: *Tomando a competência (comunicativa) intercultural como objetivo a ser alcançado, seria possível avaliarmos o quanto uma pessoa se desenvolveu ou falta se desenvolver nessa competência?*

Fantini (2012) demonstra não estar muito certo se características como empatia, respeito, paciência, flexibilidade, motivação, curiosidade, tolerância para a ambiguidade, entre outras, podem ser desenvolvidas, para que pessoas que ainda não as possuam, passem a tê-las.

Coincidimos com o autor em relação a essa compreensão, pois defendemos que avaliar o desenvolvimento da CI de uma pessoa, a fim de apontar suas inconsistências ao comunicar-se em LE, observando-se sua aproximação, seu modo de conduzir a conversa, seus argumentos, e as transformações que tal interação provoca em suas (auto-)reflexões, é uma tarefa muito difícil de ser executada, pois envolveria acompanhamento contínuo e exaustivo por parte do professor, para compreender não apenas aspectos linguísticos e contextuais referentes à interação em LE, mas também os pré-conceitos, as emoções e as vulnerabilidades de cada aluno que esteja buscando desenvolver a sua CI.

Também devemos considerar que há diferentes conceitos do termo interculturalidade, os quais influenciam diretamente na prática didático-pedagógica. Se compararmos as discussões sobre interculturalidade na América Latina e na Europa, por exemplo, identificaremos que as mesmas partem de contextos sócio-históricos distintos. Enquanto na Europa as reflexões giram em torno das políticas sócio-educacionais, especialmente sobre o ensino de LE, plurilinguismo, imigração e o convívio respeitoso

entre diferentes grupos e classes, na América Latina há um apelo mais social, de integração, reivindicando justiça social e um olhar mais atento às classes e grupos minoritários.

Compreender as razões sócio-históricas que possibilitam a emergência do termo interculturalidade, apresenta-se, portanto, como uma posição de suma importância, para que a escolha por uma pedagogia ou abordagem intercultural seja pautada em argumentos e reflexões consistentes, os quais possam contribuir, efetivamente, para ações docentes e discentes comprometidas com o outro.

Em nossa terceira questão de pesquisa - *O termo competência seria adequado para abordarmos os pressupostos da interculturalidade no ensino de línguas? Quais seriam os limites da competência?* – a partir dos pressupostos teóricos relacionados aos conceitos de competência e interculturalidade, averiguamos a possibilidade de uso da denominação C(C)I, a fim de compreendermos com maior profundidade os limites da competência no ensino de LE.

Sabemos que a CC, para o campo teórico da LA, apresenta-se como elemento norteador, que orienta a formação de professores, o plano pedagógico, o desenvolvimento dos aprendentes e possibilita a criação de critérios avaliativos, com a finalidade de promover uma prática didático-pedagógica mais eficiente e reflexiva.

Todavia, é importante considerarmos que, embora a comunicação seja o foco principal tanto da Abordagem Comunicativa como da CC, nem todos os aspectos envolvidos em uma interação são passíveis de serem desenvolvidos ou avaliados.

Segundo Perrenoud (2001), nem tudo deve ser reduzido ao plano das competências. Há características da natureza humana que, embora facilitem e sejam essenciais para a convivência e interação social (como por exemplo, ter ética e respeito em relação aos outros), não estão restritas às competências, pois não compreendem um conjunto de capacidades ou recursos cognitivos mobilizados para a realização de alguma atividade.

Ao vislumbrarmos um lugar para o conceito de interculturalidade no ensino de LE que extrapole a noção de competência, voltamo-nos para a quarta e última questão de pesquisa: *Qual é o lugar da interculturalidade nos estudos de língua estrangeira?*

Retomando o que afirmamos no capítulo 3.2, devemos considerar que a emergência da temática intercultural na área de ensino de LE é fruto deste tempo, remetendo a um amplo horizonte de compreensão no qual convergem diferentes áreas de interesses, como Linguística, Sociologia, Antropologia, Comunicação Social, entre outras.

Por conseguinte, tal horizonte estrutura os (e encontra-se estruturado por) diversos sentidos advindos de diferentes áreas das Ciências Humanas, incluindo os pressupostos teóricos da LA, que, por sua vez, embasam estudos e práticas de ensino de LE, dentre os quais se encontram a Abordagem Comunicativa e o desenvolvimento da CC.

Entendemos, dessa forma, que a LA, apresenta-se como um dos focos enunciativos permeáveis, que ao buscar subsídios teóricos interdisciplinares, abre um horizonte de compreensão no qual o conceito de interculturalidade desempenha um papel importante para que seus problemas de pesquisa possam ser explorados com maior profundidade. Consequentemente, os estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE também apropriam-se dessas diferentes vozes advindas de focos enunciativos distintos, as quais incidem nas concepções de ensino, aprendizagem, língua e cultura, na metodologia de ensino, nos planejamentos e conteúdos organizados pelo professor e, por fim, na dinâmica de sala de aula e sua repercussão fora desse ambiente.

Como abordado no início destas considerações finais, nossa intenção com este trabalho não foi apresentar soluções ou respostas conclusivas e fechadas e tampouco tivemos a pretensão de estabelecer novos rumos para os estudos sobre interculturalidade em contexto de ensino e aprendizagem de LE. Reconhecemos que ainda há muito para ser feito e investigado sobre o assunto.

Assim, retomando as palavras que finalizam nosso capítulo três, pensamos ser *imprescindível que façamos o conceito retornar ao seu horizonte antes de tomá-lo como uma ferramenta de capacitação pessoal ou coletiva. Isto é, faz-se necessária uma reflexão sobre a linguagem em seu uso, que aponte para o contexto e não tome os conceitos como já postos, o que parece sugerir o uso do termo competência. Interculturalidade, portanto, não é algo que se promove ou se ensina deliberadamente, mas um conceito que nos leva a compreender melhor o nosso mundo.*

Devido à delimitação do nosso objeto de estudo, não foi possível refletirmos mais cuidadosamente acerca da CC. No entanto, consideramos importante que o conceito de

competência comunicativa seja repensado, para que possa refletir as discussões atuais sobre língua e cultura, o que permitiria estabelecer parâmetros avaliativos mais condizentes com as práticas de ensino de LE contemporâneas.

Também, julgamos necessário o desenvolvimento de pesquisas que se ocupem da investigação e apresentação de propostas referentes a planejamentos de aulas, bem como à seleção e organização de materiais, para que possam auxiliar os docentes da área de LE, os quais buscam atuar sob um enfoque intercultural. Além disso, é importante que haja um acompanhamento cuidadoso das aulas, observando-se e registrando-se o desenvolvimento de atividades com esse enfoque, a fim de compreender como são abordadas tais questões no processo interativo, bem como aprimorar e/ou redefinir as propostas e a conduta das mesmas em sala de aula.

A partir das discussões aventadas neste trabalho, esperamos contribuir com pesquisadores e professores da área de ensino e aprendizagem de LE, que anseiam compreender com maior profundidade as relações que se estabelecem entre a CC e a CI, bem como a temática intercultural incidente na ação docente, a qual busca promover uma abordagem de ensino voltada à compreensão do outro, nas suas mais diversas dimensões, para que, ao ser trazida a interculturalidade para o contexto de sala de aula, todos tenham a percepção de que, como elucida Gadamer (1987)¹⁰⁴, *[p]recisamos buscar compreender o outro – e isso significa, precisamos estar preparados para o fato de nós mesmos não termos razão. Somente então a compreensão nos leva além. “Ir além” também é o que desejamos quando nosso projeto de vida envolve aprender e ensinar, estabelecendo-se, assim, um ininterrupto processo de (re)construção de significados.*

¹⁰⁴Trecho referente à epígrafe destas considerações finais. Gadamer, 1987, p. 142 *apud* Hammes, 2012, p. 69.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 8, 1986. p. 85-91.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 1, n. 1. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 15-29.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

ANDRADE, P. *Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL : os atos de fala e a visão performativa da linguagem*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2014.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARBOSA, L. M. A. (Org.). *(Inter)faces (inter)culturais no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira : entre o real e o ideal - um curso de letras em estudo*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.

BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. ÁVILA, M.; REIS, E. L. de L.; GONÇALVES, G. R. Belo Horizonte: UFMG, 4ª reimpressão, 2007.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BYRAM, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, n. 18, vol. 6, Kobenhavn, 2000. p. 8-13.

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

Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: agosto de 2014.

BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2012. p. 85-97.

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

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-25.

CANAU, V. M. F. Educação Intercultural em América Latina: distintas concepções e tensões atuais. In: *Estudios Pedagógicos XXXVI*, n. 2, 2010. p. 333-342.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, n. 7, 1986. p. 5-12.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. In: ALATIS, J. E.; STRAEHLE, C. A.; GALLENBERGER, B.; RONKIN, M. (Orgs.). *Linguistics and the education of language teachers: ethnolinguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects*. Washington: Georgetown University Press, 1995. p. 699-710.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, 1995. p. 5-35.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41-57.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of Syntax*. Massachusetts : The MIT Press, 1969.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. Unidade 2 – a pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20/08/2015.

DELGADO, H. O. K. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 229-239.

- FANTINI, A. E. A central concern: developing intercultural competence. In: SIT Occasional Paper Series, n. 1, 2000. p. 25-42.
- FANTINI, A. E. Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence. In: JACKSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2012. p. 390-405.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. de 2003. p. 16-35.
- GADAMER, H. G. *Verdad y Metodo*. Salamanca: Ediciones Sigueme, 5 ed. Tradução Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito, 1993.
- GADAMER, H.G. *Elogio da teoria*. Lisboa-Portugal: Edições 70, v. 31, 1983. p. 9-21.
- GALELLI, C. Y. *A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2015.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- HAMMES, I. L. *Da voz do outro ao encontro de mundos: Gadamer, o multiculturalismo e o diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, 2012.
- HOUAISS, *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMES, D. H. Towards Linguistic Competence. In: AILA Review – Revue de L’AILA, n. 2, 1985. p. 5-23. Disponível em: <http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Capes/EpDossier/HistLectures/Lesson4.htm>. Acesso em: agosto de 2014.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, J. (Eds.) *Sociolinguistics - selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.
- KRAMSCH, C. J. *Context and culture in language teaching*. 3º ed., Oxford: Oxford University Press, 1996.
- KRAMSCH, C. J. Language and culture. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge: Abingdon, 2011. p. 305-317.
- JANZEN, H. E. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2005.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second language acquisition research methodology. In: _____. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991. P. 10-51.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 7-11. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 20/04/2015.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 05/09/2015.

LENZ, P.; BERTHELE, R. *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2010. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/Assessment2010_Lenz_ENrev.pdf>. Acesso em: agosto de 2014.

LEROY, H. *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007. p. 37-45.

LONGORDO, M. N. *Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LOPEZ, L. H. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In: Documento de Apoyo (UNESCO/ OREALC) - *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 2001. p. 1-28. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>>. Acesso em: 21/04/2015.

LYONS, J. *Lingua(gem) e lingüística- uma introdução*. Trad. AVENBURG, M. W; SOUZA, C. S. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1997.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 1996. p. 1-34.

McDANIEL, E. R.; PORTER, R. E.; SAMOVAR, L. A. (Eds.). *Intercultural communication: a reader*. California: Wadsworth Publishing Company, 8ª edição, 1997.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2004.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre - culturas. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/ FINATEC; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MEYER, R. M. B; ALBUQUERQUE, A. (Orgs.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013.

MIRANDA, R. G. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-125.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 5ª reimpressão, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, E. G. M. de. *Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais*. Dissertação de Mestrado. Sergipe: UFS, 2015.

OLIVEIRA, M. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola Editores, 3ª ed., 2006.

PAIVA, A. F. *Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.

PEDROSO, S. F. *Carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a Interculturalidade no ensino de PLE*. Dissertação de mestrado: Unicamp, 1999.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *As dez novas competências de ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. Programa Roda Viva, Módulo 5, TV Cultura, São Paulo, 19 de nov. de 2001.

PETERWAGNER, R. *What is the matter with communicative competence?: an analysis to encourage teachers of English to assess the very basis of their teaching (Linguistik und Sprachvermittlung)*. Wien: Lit Verlag, 2005, p. 15-20.

PRABHU, N. S. *Communicative teaching – ‘communicative’ in what sense?* In: DAS, B. K. (Ed.). *Communicative language teaching*. Singapore: Singapore University Press, 1984. p. 32-40.

RODRIGUES, D. G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/espanhol)*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP-IBILCE, 2013.

ROZENFELD, C. C. de F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2007.

SAMPAIO, G. H. *A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Viçosa: UFV, 2015.

SANTOS, D. T. *Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensino/aprendizagem de PL2E*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC- Rio, 2007.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desreterritorialização – Um movimento do terceiro espaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*: Belo Horizonte, v. 13, n. 3, 2013. p. 919-939.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Petrópolis: Vozes, 6ª edição, 2002.

VAN EK, J. A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume 1: Scope, Council of Europe, 1986.

VASCONCELOS, L. M. de. *Interculturalidade*. Mais definições em trânsito. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 2 de outubro de 2012.

VIANA, N. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

VIEIRA, M. E. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2010.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell Publishing, 1953.

ZANCHETTA, H. B. *Aspectos culturais como fio condutor de interações em tandem na aprendizagem de Português Língua Estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s)*. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2015