

DESCORTINANDO AS FRONTEIRAS ENTRE LÍNGUA, CULTURA E INDIVÍDUO

UNVEILING THE BORDERS AMONG LANGUAGE, CULTURE AND INDIVIDUAL

Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle
(Universidade Federal de Goiás)

Resumo: O objetivo deste trabalho é traçar um panorama acerca das principais ideias e discussões que permearam a disciplina “Introdução aos Estudos Interculturais: Múltiplas Perspectivas” do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística no segundo semestre de 2014, da Universidade Federal de Goiás. Nesse sentido, a relação entre língua e cultura (RISAGER, 2006) e as novas direções para uma abordagem intercultural no ensino do Inglês (CORBETT, 2003) constituem, entre outros, aspectos importantes a serem explorados.

Palavras-chave: Língua; Cultura; Abordagem Intercultural; Ensino

Abstract: The aim of this paper is to provide an overview about the main ideas and discussions that permeated the discipline "Introduction to Intercultural Studies: Multiple Perspectives" from the Graduate Program in Language and Linguistics in the second half of 2014, at *Universidade Federal de Goiás*. Accordingly, the relationship between language and culture (RISAGER, 2006) and the new directions for an intercultural approach in English teaching (CORBETT, 2003) are, among others, important aspects to be explored.

Keywords: Language; Culture; Intercultural Approach; Teaching

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste trabalho é traçar um panorama acerca das principais ideias e discussões que permearam a disciplina “Introdução aos Estudos Interculturais: Múltiplas Perspectivas” do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística no segundo semestre de 2014. O curso foi conduzido pela Professora Doutora Dilys Karen Rees, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Com o intuito de discutir as fronteiras entre língua, cultura e indivíduo, os teóricos adotados na disciplina foram Corbett (2003), Hall (2012), Risager (2005; 2006; 2010), Spencer-Oatey e Franklin (2009), entre outros.

Num primeiro momento, traço algumas considerações acerca do termo “cultura”. Avalio que seja importante esse trajeto, vez que ao longo do curso éramos sempre conduzidos a pensar sobre os usos e colocações desse termo, o que tornou mais rica a experiência com o

tema. A partir desses conceitos, reflito (especialmente à luz de estudiosos brasileiros) sobre o caráter movente da cultura e sobre a necessidade de se integrar – ou de se relacionar – a cultura a outras áreas. Seguindo esse percurso, chego até a estudiosa Karen Risager, que apresenta uma nova teoria da relação entre língua e cultura numa perspectiva global. Suas ideias foram discutidas em grande parte deste trabalho. Para a autora, “as línguas se espalham por meio das culturas e as culturas se espalham por meio das línguas” (RISAGER, 2007, p. 153), ou seja, as práticas linguísticas e culturais fluem através do que Risager chama de redes sociais – *social networks* (RISAGER, 2010, p.3), valendo-se de caminhos diversos.

Num segundo momento, concentro minhas reflexões no universo de John Corbett (2003), estudioso que apresenta em seu livro “An Intercultural Approach to English Language” técnicas e estratégias que visam capacitar alunos e professores para interpretações e análises interculturais.

Num terceiro momento – ao qual reúno as considerações finais deste trabalho – discorro acerca da interculturalidade na sala de aula, unindo minha prática às reflexões dos estudiosos elencados para que, numa mesma direção, o alvo seja um aprendiz “mediador de culturas” e não um mero falante ou ouvinte de um outro idioma.

Cultura

É ampla a variabilidade com a qual o termo “cultura” ressoa em diferentes situações. Movida pela curiosidade acerca desses contextos e inspirada por estudos que principiam suas considerações valendo-se do mesmo roteiro (SPENCER OATEY, FRANKLIN, 2009; BILÁ, 2010), inicio este ensaio por meio de algumas definições da palavra. Numa rápida pesquisa em sites de busca temos: *Genericamente a cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo homem não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade como membro dela que é* (www.significados.com.br/cultura/). Entre os oitos significados para a palavra no Dicionário Aurélio, destaco: 6 *Aplicação do espírito a determinado estudo ou trabalho intelectual.* 7 *Instrução, saber, estudo.* 8 *Apuro; perfeição; cuidado.* Em mais uma acepção, também advinda de um site de busca, temos cultura como *o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização* (www.dicionarioinformal.com.br/cultura/).

Considerando a última definição, que versa sobre as atividades e manifestações de um povo, é importante enfatizar que desde os tempos mais remotos já era possível perceber o

interesse dos homens em relação à diversidade de comportamentos entre povos. Herótodo (484-424 A.C citado por LARAIA, 2009), historiador grego, deixa explícita tal preocupação ao descrever o sistema social dos lícios:

[e]les têm um costume singular pelo qual diferem de todas as outras nações do mundo. Tomam o nome da mãe, e não o do pai. Pergunte-se a um lício que é, e ele responde dando o seu próprio nome e o de sua mãe, e assim por diante, na linha feminina. Além disso, se uma mulher livre desposa um homem escravo, seus filhos são cidadãos integrais; mas se um homem livre desposa uma mulher estrangeira, ou vive com uma concubina, embora seja ele a primeira pessoa do estado, os filhos não terão qualquer direito à cidadania.(LARAIA, 2009, p.10)

Concomitante às preocupações com a diversidade já caminhava a questão etnocêntrica; ao julgar diferentes os costumes do povo lício, o historiador já tomava como referência o seu próprio modelo de sociedade *patrilineal* (LARAIA, 2009). Em tempos atuais, Herótodo seria apresentado ao que podemos chamar de um dos grandes desafios na condução de pesquisas (comparativas ou interacionais) que lidam com a cultura: a descentralização. Spencer-Oatey e Franklin (2009) ao tratarem do tema, atestam que o esforço para descentrar-se consiste no afastamento de nossas próprias perspectivas culturais, para que um peso igual seja dado às perspectivas de todos os grupos envolvidos.

Geralmente quando nós, brasileiros, pensamos em cultura, remetemo-nos a exemplos referentes às sociedades que comungam conosco um mesmo território. Vem-nos a mente, por exemplo, a cultura nordestina, a cultura mineira ou a de sociedades tribais como cultura tupi ou tupinambá. E mais comum que o fato de lembrarmos de sociedades mais próximas, é o fato de mencionarmos a *cultura brasileira* como um todo completo que abriga um conjunto de manifestações sociais, materiais ou espirituais do povo.

Segundo Alfredo Bosi (1992) tal “unidade ou uniformidade” não existe em sociedades modernas. Alega o estudioso que, pensando no povo indígena guarani, talvez seria possível pensar em “cultura guarani” considerando a vida desse povo antes da aculturação do branco. Após o contato com outros povos, as rupturas e tensões aniquilam a ideia prévia de homogeneidade. Lançando mão da cultura bororo ou nhambiquara, argumenta o estudioso:

[t]alvez se possa falar em cultura *bororo* ou cultura *nhambiquara* tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e aculturação do branco. Mas depois, e na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a

perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea.(ALFREDO BOSI, 1992, p..308)

Nessa direção, os critérios para análise da cultura não podem ser estanques; eles devem acompanhar mutações e (ou) rupturas; ou seja, “o reconhecimento do plural é essencial” (BOSI, 1992, p.309). Em consonância com as reflexões de Bosi, o escritor brasileiro Berbel (2011) reitera que essa pluralidade de olhares pode ser benéfica e afastar-nos de teorizações simplistas. Os diferentes contornos da palavra “cultura” podem nos levar a instabilidades, a menos que autores e pesquisadores se debruçam na formulação de proposições relevantes, integrando cultura a outras teorias e áreas.

No intuito de evidenciar essa convergência de abordagens teóricas, Berbel (2011) elenca alguns estudos nos quais diferentes áreas se conectam à cultura. Um dos trabalhos citados é o *The social life of things – commodities in cultural perspective*, editado por Arjuin Appadurai (1986). O livro é um conjunto de dez ensaios que analisa a forma como as coisas são comercializadas em contextos sociais e culturais diversos. Representa um passo importante na compreensão da vida econômica e da sociologia da cultura.

Agregando aqui o pensamento bosiano – que versa sobre a pluralidade e a mobilidade da cultura, ilustrado especialmente pelo contato entre povos – e as considerações de Berbel, relacionadas a estudos relevantes sobre a cultura integrados a outras áreas, cito Karen Risager, professora do departamento de Língua e Cultura da *Roskilde University*, na Dinamarca. Enquanto Arjan Appadurai (1986) une cultura e economia, a estudiosa proporciona-nos uma nova compreensão acerca da relação língua/cultura. Já a partir do título de seu livro *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*”(2006), é possível perceber que tal relação permeará as discussões amparada pela ideia de “flows” (fluxos), demonstrando um movimento global contínuo, que abarca simultaneamente elementos e/ou aspectos das localidades. Entenda-se por localidades os mais diferentes espaços, não somente aqueles definidos geograficamente. Risager (2006, p.27) pontua que a localidade pode ser uma residência, “a town, a region, a nation or a continent, but it may also be an ethnic minority, a diaspora, a transnational company, a transnational social movement, or a transnational professional network ¹”.

Em suas análises, Risager desafia a ortodoxia tradicional que lida com a relação língua/cultura. Segundo ela, os pareceres formulados acerca dessa relação estão geralmente

¹ Todas as citações contidas nesse artigo foram originalmente mantidas na Língua Inglesa para que o sentido pleno dos textos seja preservado

situados em duas posições: *língua e cultura são inseparáveis* e *língua é culturalmente neutra*. (RISAGER, 2005, p.185). Contudo, a estudiosa afirma que “None of these positions is satisfying” (RISAGER, 2010, p. 6); a primeira aproxima-se da concepção de um universo fechado em relação à língua, povo, cultura e nação – paradigma nacionalista; já a segunda realça o fato da língua vista como código, aproximando-se da reconstituição de uma concepção estruturalista clássica acerca da autonomia da linguagem. Com o intuito de combater perspectivas problemáticas como essas, *a third position* (RISAGER, 2010, p. 6) é proposta pela estudiosa. Nesse terceiro posicionamento, ela acredita que *língua e cultura podem ser separadas* (cultura como contexto e cultura como conteúdo) e *língua nunca é culturalmente neutra* (toda língua carrega significados, e assim carrega cultura, o que a autora chama de *languaculture* (RISAGER, 2010, p.7) – o significado será explorado com mais detalhes posteriormente. Nessa direção, as reflexões de Risager são ancoradas a uma visão integrativa da língua, que deve ser balizada como parte integrante da cultura, da sociedade e da psique:

[I] am basing my theory on an integrative conception of language, which means my basic premise is that language is to be conceived as an integral part of culture and society and of the psyche, and that the study of language should have this understanding as its point of departure. I am of the opinion, for example, that linguistic practice is always cultural (RISAGER, 2006, p.3)

Ao tratar da língua e da cultura, torna-se importante demarcar os contornos dessa relação no nível diferencial e no genérico (RISAGER, 2006). Neste, lida-se com língua e cultura como fenômenos compartilhados por toda a humanidade, portanto inseparáveis. Naquele, são tratadas as formas específicas da prática linguística, tais como variedades, registros e empréstimos linguísticos, normas, valores, símbolos e ideologias. A questão da difusão da língua e da cultura pertence ao nível diferencial, assim como a questão da linguagem e do ensino de línguas. É o nível diferencial que toma o lugar central nas reflexões de Risager (2006). Grande parte da confusão em torno dessa relação pode ser atribuída ao fato de que as pessoas não distinguem claramente esses níveis. Para ilustrar um desses lapsos, a autora alega que, erroneamente, muitos se referem aos estudiosos Herder e Humboldt quando se busca as primeiras formulações da ideia da inseparabilidade da língua e da cultura, no sentido diferencial. Entretanto, o que os estudiosos buscavam era uma estreita ligação entre língua e povo/nação. A autora acredita que só depois da década de 30, com o trabalho de pessoas como Whorf, e especialmente desde 1960, com o envolvimento de Fishman na língua

e etnia, é que uma tese claramente formulada a respeito da inseparabilidade – no nível genérico – da língua e da cultura individual ganha espaço (RISAGER, 2006).

Nas reflexões de Risager (2007), lida-se com o pressuposto de que o uso da língua estará sempre atrelado a um contexto cultural, vez que a interpretação dos códigos da linguagem depende de sistemas semânticos, culturais e sociais. Dessa maneira, alguns pontos de partida são estabelecidos. Do ponto de vista sociológico, língua e cultura podem ser tomadas como áreas separáveis, vez que a língua se propaga ao longo das redes sociais e de uma variedade de contextos. Do ponto de vista psicológico, já que as práticas linguísticas e discursivas caminham lado a lado do indivíduo, língua e cultura são inseparáveis do seu contexto de vida. Se o ponto de partida é orientado para um sistema, Risager enfatiza que as duas entidades são separáveis (cultura como “construção da construção”) (RISAGER, 2007, p.186).

No que concerne à pedagogia da cultura, repensá-la nos moldes da globalização e dos novos modos de comunicação dela decorrentes é tratar também de questões culturais inseridas no ensino de línguas. Para a autora, estudar a relação língua/cultura através do ensino de língua estrangeira ou segunda língua torna-se especialmente produtivo por algumas razões. Primeiramente, tal ensino sempre envolve mais de uma língua e variadas perspectivas culturais. Segundo, a pedagogia da cultura já lida com questões conectadas à língua e seu desenvolvimento; portanto, não há como entender a relação língua/cultura sem trabalhar de forma interdisciplinar (RISAGER, 2006).

Considerando o paradigma tradicional do ensino-aprendizagem de línguas (especialmente voltado para as competências linguísticas comunicativas), Risager aponta um aspecto relevante. A estudiosa esclarece que, desde a década de 1990, tem se tornado visível que questões inerentes a esta abordagem de ensino encontram-se fora de sincronia diante dos apelos e complexidades do mundo moderno (RISAGER, 2006). Como uma das causas desse disparate, a autora sinaliza o fato de que tal ensino encontra-se muitas vezes aprisionado numa identidade nacional – tanto em relação à cultura, história, território e à própria língua. Risager situa as raízes desse foco nacionalista no processo de construção da nação europeia. Nesse período, o conteúdo do ensino de línguas como matéria escolar foi consolidado com limites geográficos. Dessa maneira, o ensino do Francês balizava-se somente em aspectos franceses (território, povo e língua); o Inglês, direcionava-se para a Inglaterra e seus costumes; e assim por diante. Tal noção de área linguisticamente demarcada representa um problema, vez que “languages are not territorially bound (...) States have boundaries, language haven’t.

(RISAGER, 2005, pg 187). Com vistas a uma reformulação das bases do ensino-aprendizagem de línguas, bem como da relação entre língua, cultura e sociedade, Risager traz o seguinte questionamento:

[b]ut how can we construct a model of the relationship between language and culture that does not lock language into a national romantic universe and at the same time does not claim that language is culturally neutral?
(RISAGER, 2006, p. 185)

Para que uma visão transnacional seja desenvolvida, há de se considerar a língua numa perspectiva global. “So the transnational approach emphasizes the need to challenge the very strong monolingual tradition of language teaching and learning.” (RISAGER, 2007, p. 5). Destarte, Risager lança mão do termo “rede social” (social network), para evidenciar que interações podem ocorrer nos mais variados níveis de prática, desde a interação interpessoal (micro-nível) até comunicações globais (macro-nível): “language practice can be said to spread in social networks all over the world” (RISAGER, 2007, p. 3). Também é pontuado o fato dessa mobilidade ser facilmente operacionalizada por meio das tecnologias nos dias atuais. Isto posto, Risager acredita que variadas redes de linguagem entrelaçam-se localmente gerando configurações multilínguas locais de grande complexidade.

Importante assinalar que qualquer língua pode ser concebida como primeira, segunda ou estrangeira, de acordo com as circunstâncias sociais (RISAGER, 2006, p. 7). Para ilustrar esta mobilidade, Risager lança mão da língua Maori: ela pode ser uma primeira língua para a pessoa que a aprende quando criança na família; mas pode ser posicionada também como uma segunda se aprendida fora do contexto familiar, possivelmente mais tarde na vida. E ainda, pode ser considerada estrangeira se estudada a título de familiarização com sua história ou estruturas gramaticais. Dessa maneira, a língua pode surgir em diferentes contextos dentro de uma determinada comunidade linguística. Risager lança mão do termo *linguascapes*, *landscapes of language* (RISAGER, 2010, p.4) – globais ou locais, para abarcar tanto práticas reais (línguas faladas por indivíduos ou grupos em situações específicas) quanto a representação e uso da língua pelas pessoas.

Nas reflexões de Risager (2010), o ensino de línguas deve ser visto como um ambiente onde os fluxos linguísticos se unam ou se mesclam tendo como ponto de partida um contexto de aprendizagem específico. Em outras palavras, é importante que se perceba onde e sob quais circunstâncias o ensino está acontecendo. A estudiosa concentra grande parte de seu trabalho na questão da mobilidade: um aluno de língua estrangeira pode, por exemplo, alterar

a sua localização através da migração; ou a língua pode vir até ele através de outros processos transnacionais. O elo entre língua e cultura é gerado a cada novo evento comunicativo e pode se transformar simplesmente por causa de um dos participantes: por exemplo, ao receber uma chamada telefônica de um amigo que se encontra em outra parte do mundo (RISAGER, 2006). Mas a autora é criteriosa ao definir que, nesse caso, estamos lidando com um ponto de vista da prática, no nível sociológico. Acrescenta que se olharmos para o contexto de vida individual dos participantes – agora no ângulo psicológico – novas configurações não são criadas por vontade própria. Os participantes não podem, por exemplo, falar uma nova língua repentinamente (RISAGER, 2006, p.188). Nessa direção, faz-se importante assinalar a que tipo de fluxo linguístico estamos nos referindo: podem ser da primeira ou segunda língua, ou mesmo de uma língua estrangeira. Todos esses fluxos serão primordiais para o ensino. No caso do professor de idiomas, ele será envolto por esses fluxos numa perspectiva global das *linguascapes* (ou *linguascapes*). E isso valerá para todo contexto de ensino, seja de segunda língua ou língua estrangeira. Nesse sentido, algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas são elencadas (RISAGER, 2010).

A primeira implicação diz respeito ao fato de que a referência empírica para o estudo de um idioma específico não é a área linguística, mas a rede mundial da língua em questão. Outra implicação é que o objeto de análise não seja apenas (textos) na língua-alvo como a primeira (nativa) língua, mas também como segunda língua ou língua estrangeira, vez que a língua-alvo é aprendida e falada por diferentes pessoas e por motivos diversos. Uma terceira implicação concerne ao fato de que a língua-alvo é parte de *linguascapes* globais e locais. É sempre em relação a outras línguas que se têm posições diferentes em hierarquias imaginárias ou reais. Assim, aprender uma nova língua também proporcionaria uma introdução à língua-alvo vista não de forma isolada, mas sim em relação a outras línguas. (RISAGER, 2010, p.5).

Com o intuito de fortalecer a ideia da relação multidimensional entre língua e cultura, Risager (2006) lança mão de uma sequência fictícia de ensino intitulada “Tour de France”. O ponto central do estudo é que o ensino de línguas, no caso o alemão, possa mover-se na prática em torno da visão tradicional do núcleo do sujeito – no caso, da língua e cultura germânicas. Com base em diferentes qualificações e experiências, os alunos usam o alemão para trabalhar com assuntos europeus e regionais da França. Isso acontece em um contexto educacional na Dinamarca, país vizinho da Alemanha. Todo este cenário reflete um grau de complexidade relativamente alto nas dimensões linguísticas e culturais (RISAGER, 2006, p.20). Cada um dos que participam do processo de aprendizagem (incluindo o professor) tem

uma história de vida única quando se trata de recursos linguísticos e culturais. Todos os envolvidos nesse processo aprenderam sua primeira língua e outras línguas em contextos sociais e culturais, portanto seus recursos linguísticos e culturais constituem uma parte importante de suas identidades. Cada um deles contribui com uma perspectiva individual e um nível de compreensão para o trabalho compartilhado na língua, cultura e sociedade (RISAGER, 2006). Ao meu ver, dentre os vários aspectos relevantes que podem ser retirados do exemplo “Tour de France”, um se faz destacar. Tal aspecto diz respeito ao fato de como os eventos ocorridos em sala de aula, num contexto de ensino de línguas, devem ser analisados numa perspectiva global. E nesse cenário, como o encontro de fluxos culturais, linguísticos e discursivos e sua transformação mediante condições pedagógicas, materiais e sociais fazem emergir fluxos de significado global. Risager pontua que:

[L]anguage teaching in the classroom and in schools must not be treated as an isolated field of practice. It must be considered in an overall global perspective, as part of language spread and culture spread. Language teaching is a particular institutionally-shaped learning space where cultural, discursive and linguistic flows merge, are transformed under the given pedagogical, social and material conditions and are sent on in the – in the final resort – global flow of meaning. (RISAGER, 2006, p.24)

A autora também argumenta em favor da distinção entre três "loci" (RISAGER, 2006, p.85) da linguagem: a prática linguística, recursos linguísticos e o que ela chama de terceiro espaço, que é a construção discursiva de um sistema linguístico. Prática linguística e recursos linguísticos no indivíduo são, portanto, pré-requisitos mútuos e necessários para a existência da língua. Os recursos linguísticos – história linguística de cada indivíduo – só podem se desenvolver em virtude da prática linguística – função social básica da linguagem. Para os dois loci, um terceiro (pelo menos no tempo histórico) deve ser acrescentado. Como mencionado acima, é uma construção discursiva que, em última instância, se baseia em observações da prática linguística, mas que mesmo assim pode ser conceituada como uma “entidade altamente abstrata”. (RISAGER, 2006, p.84)

Para a estudiosa, a relação entre língua e cultura deve ser pautada na desconstrução de um sistema de língua homogênea e estática. Risager então lança mão do conceito de “languaculture” para a construção de uma nova compreensão dessa relação (no nível diferencial) num mundo globalizado (RISAGER, 2005). Segundo ela, a definição do termo repousa no seguinte pressuposto: “any language carries meaning, and in this sense any language carries culture” (RISAGER, 2010, p.7). Acrescenta ainda:

[L]anguages (i.e language users) spread in social networks, across cultural contexts and discourse communities, but they carry languaculture with them (this is also suggested in the alternative wording: “culture in language”). So there are dimensions of culture that are bound to a specific language (languaculture), and there are dimensions that are not, for instance musical traditions or architectural styles. (RISAGER,2005, p. 190)

O estudo da *languaculture* está relacionado aos tipos de significado produzidos e difundidos pela língua; ou seja, as dimensões culturais variadas de cada idioma, incluindo a parte idioletal pessoal desenvolvida pelo indivíduo (aluno) como uma mistura de sua primeira língua com outras línguas aprendidas. Três dimensões são apontadas, relacionadas a três perspectivas culturais da língua, sejam elas: o potencial semântico e pragmático (dimensão relacionada à constância e variabilidade na semântica e na pragmática); o potencial poético (dimensão relacionada aos tipos de significados específicos criados na exploração da estrutura silábica e fonológica da língua em questão); o potencial identitário (também conhecido como significado social, e corresponde à variação social da língua em questão). Ao utilizar a língua de uma maneira específica, nos identificamos e tornamos possível que outros nos identifiquem a partir de suas atitudes e conhecimento prévio (RISAGER, 2005, p. 191).

Em uma análise do conceito de *languaculture*, também é preciso distingui-la em três pontos de vista (RISAGER, 2006, p.119). No ponto de vista sociológico, teríamos a *languaculture* na prática linguística; aqui podemos considerar, por exemplo, que quando um texto é produzido, intenções languaculturais são depositadas e dirão como aquele texto funcionará semântica e pragmaticamente numa situação de comunicação. Em relação ao ponto de vista psicológico, teríamos a *languaculture* em recursos linguísticos. Nessa perspectiva, é possível inferir que língua e cultura são sempre diferentes de indivíduos para indivíduos, caracterizados por uma constituição cognitiva e emocional específicas (RISAGER, 2006, p.192). No que concerne ao ponto de vista sistêmico, temos *languaculture* no sistema linguístico. Nesse ponto, podemos considerar que, desde que o sistema da língua é uma construção discursiva, a descrição da *languaculture* também o será.

O discurso pode ser tido como um conceito que conecta língua/*languacultures* a um conceito mais amplo de cultura (contexto). De acordo com a teoria da rede social (RISAGER, 2007), os discursos fluem atravessando comunidades (devido às traduções, reinterpretações) em uma variedade de gêneros e podem desenvolver-se simultaneamente em várias comunidades linguísticas.

Assim, o tratamento cultural da língua pode ser visualizado para cobrir dois níveis: o nível de *languaculture*, ligada às linguagens específicas; e o nível do discurso, não necessariamente ligado a uma linguagem específica, mas à formação de um evento comunicativo dentro de um contexto.

Interculturalidade

Mesmo buscando propósitos limitados e específicos ao se aprender uma nova língua, adaptamos a nossa e aprendemos outras sob pressões migratórias, ou mesmo tentando alcançar padrões que se conectem a novos contextos (CORBBET, 2003). Nessa direção, tais contextos não podem ser meramente demarcados pelo uso da língua; aliás, são ilimitados vez que constituem instâncias estruturadas em fatores diversos como: padrões interacionais, a especificidade das situações, os interlocutores envolvidos, crenças e as práticas sociais. Assim como a arte cubista aposta na simultaneidade de visualizações, isto é, na análise da obra sob vários ângulos, o contexto do uso de línguas também deve ser apreciado com lentes multidimensionais. Em consonância com as considerações feitas até aqui, Risager (2006, p. 30) reforça que, ao lidar com a linguagem e o ensino de línguas, “*one must be interested not only in language and language teaching and its variation*”. Nesse sentido, a estudiosa acrescenta:

[a]nother way of putting it is that there is a need not only for a pragmatic/sociolinguistic perspective, but also for a culture-analytical/hermeneutic perspective that concerns itself with meanings, discourses, cultural representations and identities. (RISAGER, 2006, p. 30)

John Corbett (2003), em seu livro *An Intercultural approach to English Language Teaching*, descortina questões inerentes às necessidades de se enquadrar o ensino/aprendizagem de línguas num padrão comunicacional intercultural. Em outras palavras, o autor enfatiza a precisão de mudanças do objetivo tradicional acerca da mera assimilação linguística no ensino do Inglês para necessidades de aprendizagem nas quais o aluno possa levar os ensinamentos por toda vida. Um currículo intercultural contemplaria a utilização de métodos etnográficos e do pensamento crítico para desenvolver conhecimentos culturalmente contextualizados (CORBETT, 2003).

Em suas discussões iniciais, Corbett apresenta um breve panorama sobre algumas tendências significativas para o ensino de Inglês em diferentes continentes, bem como em estudos culturais, literários e midiáticos. O estudioso percorre esse caminho para mostrar que as influências disciplinares na abordagem intercultural são amplamente diversificadas:

[t]he above discussion has shown that the disciplinary influences on the intercultural approach are extraordinarily diverse, ranging from North American anthropology to Australian genre theory and the tensions found in British literary scholarship. Nevertheless, a consensus is emerging about the curricular aims of an intercultural approach, and even about how to implement it. (CORBETT, 2000, p.18)

Segundo o autor, mesmo diante dessa diversidade de influências, nenhuma por si só consegue alcançar uma dimensão intercultural. Relata ainda que, em determinadas tradições linguísticas, muitas vezes o objeto cultural é vagamente expresso como “um modo geral de vida”(CORBETT, 2000, p.18) da comunidade alvo. Nessa linha de raciocínio, o que Corbett demonstra é que, às tradições – linguísticas ou antropológicas, bem como aos estudos culturais, literários ou midiáticos – podem ser adaptadas técnicas de observação e descrição, bem como análises e avaliações de textos e práticas sociais, a fim de dotar os estudantes com maneiras de imprimir sentido à cultura alvo.

Fica claro que as considerações traçadas até aqui demonstram que o conceito de cultura não está necessariamente relacionado às nacionalidades; “*the concept of culture is not necessarily related to nationalities*” (CORBETT, 2000, p.19). A cultura britânica, por exemplo, não é apenas composta pelo Inglês, ou pela cultura irlandesa ou escocesa, mas por comunidades caracterizadas por uma série de fatores, incluindo idade, gênero, classe, etnia e preferências (p.19). Ancorado pelo pensamento de Stern (1992), Corbett observa que a exploração cultural deve focalizar especialmente as pessoas envolvidas no processo, e não a língua (CORBETT, 2003). Nessa direção, uma abordagem intercultural difere das outras por lidar com a cultura no sentido de movimentar o conhecimento e habilidades interculturais para uma posição central, tornando-a parte integral do currículo.

Dessa maneira, o estudioso ressalta que a área do ensino de inglês desafia os profissionais sobre a melhor forma de integrar em seu currículo temas culturais autênticos (raça, gênero, desigualdades econômicas) e atividades que proporcionam oportunidades de reflexão crítica, tanto na cultura nativa quanto na cultura alvo. Em relação ao desenvolvimento das habilidades escritas na abordagem intercultural para o ensino de inglês, Corbett apóia-se nos estudos do gênero e suas aplicações. Segundo ele, tal abordagem

pressupõe que o uso da linguagem ocorra em lugares sociais e contemple os objetivos culturais do indivíduo, resultando na formação de diferentes comunidades de discurso.

Além de fornecer exemplos para a utilização de atividades etnográficas em sala de aula, Corbett descreve de forma breve um processo de pesquisa na condução de uma investigação etnográfica baseada em entrevistas com estudantes de inglês. O autor acredita que elas constituem importantes fontes de informação cultural. Segundo ele, conversas informais fazem emergir uma variedade de informações socioculturais, como as identidades dos estudantes e membros de grupos. Já as entrevistas são direcionadas para descoberta de informações específicas. Em relação aos meios de comunicação visual numa abordagem intercultural, Corbett alega que sua interpretação requer o desenvolvimento de habilidades interpretativas onde as mensagens visuais são decodificadas; dessa maneira, um meio sistemático de interpretações linguísticas e culturais é desenvolvido. Em vista disso, recomenda que os currículos de ensino de inglês utilizem imagens visuais de diversas pessoas através de análises de relações, significados e interpretações e o que representam em variadas culturas.

Algumas atitudes que a educação intercultural busca promover e analisar são definidas por Bryan (1997b:50 citado por CORBETT, 2003). São elas: disposição para buscar ou levar oportunidades de se envolver com a alteridade numa relação de igualdade; interesse em descobrir outras percepções sobre a interpretação dos fenômenos familiares e não familiares tanto em sua cultura como em outras; vontade de questionar os valores e pressupostos em práticas culturais e produtos em seu próprio ambiente; prontidão para experimentar as diferentes fases de adaptação e interação com a cultura durante um período de residência; disponibilidade para se envolver em convenções e rituais de comunicação e interação verbal e não verbal.

Cobbett (2003) pontua que tais atitudes ancoram-se na suposição de que alunos e professores estejam trabalhando em uma democracia liberal, que defenda valores como a igualdade e tolerância às diferenças. Cabe ao professor, portanto, promovê-los abertamente na sala de aula e avaliá-los juntamente com as quatro competências linguísticas. O autor ressalta ainda que é improvável que uma abordagem intercultural seja implantada em regimes totalitários, onde os “componentes de autorreflexão e autocrítica” possam ser desencorajados (CORBETT, 2003, p. 206).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: a interculturalidade na sala de aula

Em suas considerações iniciais, Corbett (2003) sinaliza a preocupação no sentido de munir o aluno com maneiras de analisar e interpretar a(s) cultura(s).

[b]ut if culture is a constant backdrop to the everyday use of language, how is it best to equip the learner with the ways of analysing and interpreting culture? For while any language as a code is finite, culture as boundless and it is difficult to anticipate what features of context will be significant for communication. (CORBETT, 2003, ix)

No entanto, um dos grandes dilemas para a implantação de uma educação intercultural na sala de aula de língua estrangeira gira em torno da imposição da proficiência como pré-requisito de “acesso a uma educação ampla” (CORBETT, 2003, p.207). Corbett defende ainda que, para se alcançar uma abordagem intercultural, não é necessária uma revolução nas práticas de ensino; mas uma reorientação de objetivos e metas. E é a partir dessa redefinição que emergem práticas de observação, análise e explicação. Daí a razão pela qual a aprendizagem intercultural envolve elementos da etnografia – observação sistemática de como uma comunidade se comporta. Dessa forma, um “cidadão modelo” (CORBETT, 2003, p.210) agiria dentro de um currículo intercultural refletindo acerca das atitudes e comportamentos do outro, sendo capaz de refletir sobre suas próprias atitudes e ações, engajando-se numa espécie de negociação. O aluno intercultural aprende a explorar e respeitar as crenças do outro em seu próprio contexto. Nessa direção, o próprio indivíduo também será respeitado ao se posicionar diante do outro. Ao se falar em interculturalidade na sala de aula, Risager discorre acerca da importância de se visualizar o ensino de línguas não como uma atividade em uma sala de aula isolada, mas como aquele que coloca os participantes em contato com os “fluxos globais da linguagem, dos discursos e de outros fenômenos culturais do mundo”(RISAGER, 2000, p.31). Pontua que:

At the same time, it is also important to view language teaching not as an activity in an isolated classroom but as one that places the participants in contact with comprehensive flows of language, discourses and other cultural phenomena in the world. (RISAGER, 2006, p. 30)

Lidar com a sala de aula é lidar com os diversos mundos linguísticos e culturais dos alunos. Pesquisas acerca dessa diversidade tornam visível a riqueza desses mundos como

fontes significativas de experiências, conhecimentos, habilidades e crenças. Elas também fazem transparecer o papel que as variadas perspectivas desempenham no desenvolvimento dos alunos (HALL, 2011). É justamente nesse pressuposto acerca das variadas perspectivas, e do respeito envolvido ao lidar com diferentes pontos de vista, que repousam características de uma abordagem intercultural (CORBETT, 2003).

Ao mencionar esses diferentes mundos dos aprendizes, mergulho em minha prática como professora de língua inglesa da Rede Municipal, vez que me deparo com os mais diversos “mundos socioculturais” dos educandos. Para ilustrar esse aspecto, cito as inúmeras vezes em que recebemos na escola crianças na faixa etária de aproximadamente 11 anos (vindas especialmente das regiões Norte e Nordeste) que supostamente já deveriam estar alfabetizadas, mas ainda não estão. Tendo em vista o sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que se pauta pelas idades de vida dos aprendizes, esses novos alunos são, a priori, agrupados com seus pares; ou seja, com outras crianças da mesma faixa etária supostamente já alfabetizadas. Nesse ponto, cito Risager (2006), que lançou mão da sequência fictícia de ensino “Tour de France”, para demonstrar a relação multidimensional entre língua e cultura. Sem pretensões de atingir o mesmo efeito da situação por ela ilustrada, quero somente acrescentar um exemplo real do quão complexo pode ser o contexto de ensino de línguas. Cada um dos que participam no processo de aprendizagem (alunos e professora) tem uma história de vida única quando se trata de recursos linguísticos e culturais. No caso, estou recebendo crianças não alfabetizadas, mas ao mesmo tempo detentoras de uma bagagem linguística e cultural significativa. Os colegas que já fazem parte daquela sala, e em sua grande maioria já alfabetizados, também têm seus mundos linguístico-culturais definidos. Eu, a professora, com minhas crenças e aspirações, tenho a função de encontrar meios para integrar esses universos num contexto de ensino de inglês como língua estrangeira. Segundo o pensamento de Risager, tudo isso constitui uma situação onde vários “flows” (discursivos, culturais e linguísticos) se mesclariam, sob determinadas condições pedagógicas, materiais e sociais, fazendo emergir “flows of meaning” peculiares àquela localidade: uma sala da aula de língua inglesa de uma escola municipal.

Nessa direção, os diferentes mundos que os alunos de grupos minorizados (como os alunos não-alfabetizados do exemplo anterior) trazem para a sala de aula não são mais vistos como fontes de privação linguística e cultural, ou simplesmente explicados como deficiências individuais (HALL, 2012). Em vez disso, eles são vistos como importantes recursos. Por esse motivo, ao invés de tentar mudar os alunos para que eles se adaptem em práticas tradicionais

de ensino, práticas pedagógicas atuais procuram mudar as escolas para que reflitam de forma mais adequada sobre a diversidade linguística e cultural dos mundos dos aprendizes. Considero que essa “reflexão acerca de uma maneira mais adequada sobre a diversidade” já seja um caminho vigoroso rumo à abordagem intercultural, que preza por um contínuo movimento entre contextos e culturas.

Conto agora com as reflexões de Lundgren (2005), que assim como Karen Risager, tem o seu trabalho no livro “The consequences of mobility”. Lundgren analisou as perspectivas do desenvolvimento da compreensão intercultural por meio do ensino do Inglês (como língua estrangeira) numa escola sueca. Penso que as reflexões feitas no momento da conclusão de seu trabalho, estão em plena consonância com as dos estudiosos elencados aqui. Lundgren (2005) traça considerações acerca da uma abordagem intercultural na sala de aula, em contraste a uma visão tradicional dos estudos culturais no ensino da língua inglesa.

No ponto de vista tradicional, por exemplo, o aluno é posicionado com vistas a alcançar uma competência linguística e cultural o mais próxima possível da língua nativa; já numa abordagem intercultural, o aprendiz agirá como mediador entre culturas, aprendendo a se posicionar e questionar as situações experienciadas. Em relação a uma integração curricular da cultura, numa abordagem tradicional teríamos um trabalho com foco nas disciplinas escolares, enquanto que a vertente intercultural apoia-se numa visão holística de tudo o que se passa na instituição. No que concerne à percepção da cultura nos parâmetros habituais, a teríamos como “produto”; já na percepção da mesma em padrões interculturais, a cultura seria trabalhada como “processo”. Quanto aos objetivos a serem alcançados numa perspectiva tradicional da cultura, o fim seria meramente racional ou instrumental. Na abordagem intercultural, o que se tem a oferecer são objetivos que vão além da competência linguística comunicativa, pois estão voltados também para o desenvolvimento de uma cidadania global ativa, que repudia o etnocentrismo e privilegia a consciência crítica cultural e política do aprendiz.

Diante do exposto até aqui, considero de extrema importância os estudos de Risager (2006), numa demonstração de que não se pode lidar com a cultura em dimensões reducionistas. Ao relacionar língua/cultura, especialmente num contexto de ensino de línguas, nota-se como os diferentes “flows” – linguísticos e culturais, entre outros – se misturam nas mais diversas redes sociais (*social networks*). E é a partir da consciência acerca dessa diversidade e do respeito às bagagens linguístico-culturais dos aprendizes que nós, professores, devemos entender que nossas “classrooms can no longer be viewed as self-

contained units but rather must be viewed as one locale positioned in a nexus of relations with other locales both near and distant.” (LEANDER *et al.*,2010 citado por HALL, 2012). Devemos entender também que um currículo intercultural, melhor descrito como “neo-humanista”(CORBETT, 2003), conduz o aprendiz a uma diplomacia intercultural, demonstrando que é possível lidar com as tensões da vida multicultural numa perspectiva local/global.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, J. **Cultura em debate I**. Disponível em: < <http://reberbel.com/2011/07/25/cultura-em-debate-i/>> Acesso em: 29 set.2016.
- CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.
- BILÁ, M. **Cultural competence as a component of linguistic competence**. In: KACMÁROVÁ, A. *English Matters*. A collection of papers by the Department of English language and literature faculty, 2010. Disponível em: < http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kacmarova1/pdf_doc/01.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988
- HALL, J.K. **Teaching and researching language and culture**. Harlow: Pearson Education, 2012
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1986.
- LUNDGREN, U. **Intercultural understanding in teaching and learning English: An opportunity for Swedish compulsory education**. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (eds.). *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, 2005, p. 171 – 184
- PORTAL SIGNIFICADOS. Disponível em <http://www.significados.com.br/cultura>. Acesso em: 12 de janeiro de 2016
- RISAGER, K. **Languaculture as a key concept in language and culture teaching**. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (eds.). *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, 2005, p. 184 – 196.

RISAGER, K. *Language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

RISAGER, K. **The language teacher facing transnationality**. SYMPOSIUM 1. Udine, September 7-8, 2010. European Universities Network on Multilingualism. Disponível em: http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/results/index.html

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. **Intercultural interaction**. New York: Palgrave MacMillan, 2009.