



Luís Manuel Gaspar
Pais Marques Mendes

A Dimensão Política da Educação em Línguas

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica das Línguas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Gillian Grace Owen Moreira, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Isabel Lobo Alarcão e Silva Tavares
Professora Catedrática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio
Professora Auxiliar da Departamento do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

agradecimentos

À Professora Doutora Gillian Moreira pela sua paciente e sábia orientação, através da qual me permitiu construir um percurso cada vez mais sólido na área de investigação que me propus desenvolver. Aos seus constantes desafios devo uma atitude mais crítica e mais humilde. O meu futuro profissional estará para sempre comprometido pela assertividade que me imprimiu na prossecução dos ideais de uma profunda responsabilidade política e ética da educação.

Às Professoras Doutoradas Manuela Guilherme e Alison Phipps pela forma como me desafiaram e enriqueceram intelectualmente e, sobretudo, pela sua amizade, que tanto me honra.

Ao Alexandre pela sua imensa sabedoria e por tornar a minha vida num lugar de permanente descoberta e deslumbramento.

palavras-chave

educação em línguas, interculturalidade, plurilinguismo, políticas linguísticas europeias, cidadania democrática

resumo

As múltiplas interacções comunicativas de um mundo globalizado e tendencialmente hegemónico deverão constituir oportunidades de viver criticamente outras instâncias discursivas, em espelhos que nos contrapõem e questionam a nossa própria formulação identitária, e janelas para outras maneiras de pensar, sentir e viver o mundo. Contrariando a perspectiva funcional ou instrumental das línguas no valor de mercado que adquirem no mundo contemporâneo, é hoje imperativo considerar o seu capital simbólico, profundamente humano, em resposta à “supercomplexidade” da sociedade em que vivemos. O contexto europeu, em particular, no objectivo de realização de uma cidadania democrática definida pela unidade na diversidade, exige um projecto educativo em línguas e culturas que tenha em conta a pluralidade das interacções sócio-comunicativas e o desenvolvimento de competências de interculturalidade e de intercompreensão. O desafio é, aqui, o de assumir a dimensão eminentemente política e ética da educação em línguas e culturas.

keywords

language education, interculturality, plurilingualism, European language policies, democratic citizenship

abstract

The multiplicity of communicative interactions taking place in a world of globalisation and of hegemonies are opportunities for us to challenge and live our own and other discursive instances. Otherness will, therefore, be regarded both as a mirror that questions us and our taken for granted identity, as well as a window to other ways of thinking, feeling and living reality. The technocratic and dehumanising concepts of functionality and instrumentality of languages, with their market oriented aims, demand the acknowledgment of the symbolic, and deeply human, capital of languages in facing the “supercomplexity” of today’s world. The European context, in particular, promoting our engagement in the pursuit of a society of intercomprehension and of democratic citizenship defined in unity in diversity, urges us to consider the political and ethical commitments of our endeavours in the development of a project of language and culture education for intercultural being.

Índice

Introdução.....	1
Educação em línguas e os desafios da contemporaneidade.....	1
Capítulo 1 – Competência de comunicação intercultural.....	7
1.1 A competência comunicativa e a competência de comunicação intercultural.....	7
1.2 Factores que definem o comunicador intercultural.....	11
Capítulo 2 – <i>Thirdness</i> e <i>spaces in-between</i>	19
2.1 Habitar espaços de fronteiras.....	19
2.2 <i>Thirdness</i> e <i>spaces in-between</i>	20
2.3 Identidade, poder e acção criativa e institutiva em espaços de fronteira.....	23
2.4 Habitar e agir sobre a complexidade e o híbrido.....	27
Capítulo 3 – Intercompreensão e cidadania – a Europa plurilingue e pluricultural.....	30
3.1 A Europa da “unidade na diversidade”.....	30
3.2 Competência plurilingue e pluricultural.....	36
3.3 Plurilinguismo e intercompreensão.....	40
Capítulo 4 – Plurilinguismo e a língua inglesa no contexto europeu.....	46
4.1 A língua inglesa como <i>lingua franca</i> na comunicação internacional.....	46
4.2 Língua inglesa e plurilinguismo na Europa.....	49
4.3 Diversidade linguística e direitos linguísticos e culturais.....	54
4.4 Redefinir o papel e o estatuto da língua inglesa.....	58
Capítulo 5 – Educação em línguas e para uma cidadania democrática.....	61
5.1 Cidadania democrática realizada numa competência de comunicação intercultural.....	61
5.2 O mediador intercultural enquanto actor social.....	65
5.3 Educação em línguas, interculturalidade e direitos humanos.....	67
5.4 Uma abordagem crítica da língua e da cultura.....	69
5.5 Educação em línguas e a sua dimensão ético-política.....	74
Conclusão.....	77
Bibliografia.....	86

Introdução

Educação em línguas e os desafios da contemporaneidade

Vivemos hoje num Mundo caracterizado pela globalização (e por hegemonias que se pretendem fazer assumir), pela internacionalização, a mobilidade e a inevitabilidade de encontros, como de confrontos, com o Outro. A multiplicidade de interações e, nelas, o surgimento de comunidades discursivas de diversas ordens, colocam a comunicação no centro de um processo fundamental de redefinição de identidades individuais e sociais. Línguas e culturas relacionam-se, contrapõem-se, justapõem-se, num movimento comunicativo em que o local, o nacional e o global, o indivíduo e a sua pertença social em cada uma destas três esferas, o dado como adquirido ou tido por “natural” e a presença da alteridade, vêm determinar uma mudança de práticas e paradigmas educativos. Neste contexto, o professor de línguas redefinirá a sua identidade profissional numa *praxis* e num processo educativos em que está em jogo a capacidade de interagir em situações de comunicação intercultural, situando-se a si mesmo e aos aprendentes num paradigma ontológico e epistemológico em que o confronto com um “outro” e a consequente e necessária relativização de si mesmo conduzem a uma redefinição da identidade (a formulação intra- e interpessoal) que eu reconheço em mim, uma das múltiplas possibilidades de ser e de estar no Mundo.

Educação em línguas numa perspectiva intercultural, situando os indivíduos no tecido social de que são parte intrínseca e necessária, significa, ainda, ter em conta a participação na co-construção de comunidade e de sociedade. Estabelecer uma relação com um “outro” e (re)conhecer-se a si mesmo nela e através dela, em posições de assertividade de um estatuto identitário e, simultaneamente, de formulações de espaços comunicativos e de interação em que a alteridade é reconhecida, axiológica e epistemologicamente, como portadora de sentidos enriquecedores, deverá conduzir ao exercício de uma cidadania crítica e participativa. O processo educativo em línguas, a identidade profissional de quem o dinamiza, os objectivos a que se refere, as competências

que se propõe desenvolver, as práticas em que se concretiza e a sua sustentabilidade conceptual, adquirem uma dimensão política, de afirmação de uma atitude crítica perante o Mundo e, conseqüentemente, potenciadora de acções transformativas.

No domínio privilegiado de aprendizagem de si mesmo, do Outro, e da construção de interacções, que constitui a aula de línguas, estaremos, assim, a contribuir para a realização de uma sociedade mais justa, formada por cidadãos críticos, responsáveis e participativos; uma sociedade de respeito pela dignidade humana e afirmação de uma cidadania democrática na construção crítica, activa e criativa de espaços de verdadeira compreensão mútua. Aqui se situa o grande desafio referido no início, aquele a que a sociedade contemporânea nos impele de forma imperiosa e impreterível. Referindo-se aos acontecimentos de 11 de Setembro de 2001 nos EUA, os autores de *Intercultural Experience and Education* alertam-nos para o facto de que “whilst these and other destructive episodes in contemporary world history threaten our understanding, it is clear that catastrophies of this kind arise when boundaries are seen as places of division and conflict instead of opportunities for encounter and growth.” (Alred *et al.*, 2002: 12).

Educação em línguas numa dimensão política compreende uma preocupação com o humano por oposição ao meramente instrumental e funcional. Como paradigma didáctico define-se em princípios de interculturalidade, espaços de fronteira (*in-between spaces*) e de *thirdness*, plurilinguismo, intercompreensão, assim como da sua implicação, política e ética, na educação para uma cidadania democrática e de promoção dos Direitos Humanos. Não substitui outras disciplinas ou áreas do conhecimento humano que, numa abordagem crítica, contribuem para a prossecução dos objectivos educativos de interculturalidade e cidadania. Contudo, por serem as línguas sinónimo de condição humana e da sua múltipla expressão, assumem uma posição absolutamente central em qualquer processo educativo:

The point is that modern languages is one route to that critical engagement with the dominant civilisational ideology which is at the core of any meaningful process of educational development. Indeed, because it asks the learner to be multiple in expression, to move between universes of thought and value, between historical visions, it may be particularly well-suited to that process.

Phipps & Gonzalez, 2004: 64

Nesta dissertação pretende-se identificar e discutir pressupostos ideológicos e conceptuais que permitirão definir uma dimensão política da educação em línguas. Sistematizados e contextualizados na literatura que se tem recentemente produzido nesta área e nos documentos de política linguística, com especial relevo para a construção europeia, fornecerão uma base teórico-conceptual a partir da qual se pretende fazer repensar o momento actual e o futuro do discurso didáctico em educação em línguas.

As questões de investigação a que se procura responder são as seguintes:

- O que é a dimensão política da educação em línguas?
- Quais são os desafios colocados hoje ao professor e ao aprendente de línguas no âmbito desta dimensão e desta mudança de paradigma didáctico?

A estas questões correspondem os seguintes objectivos:

- Explorar a dimensão política enquanto mudança de paradigma didáctico na educação em línguas.
- Contextualizar e conceptualizar a dimensão política da educação em línguas como imperativo face aos desafios apresentados pelas sociedades actuais.

A investigação efectuada toma como metodologia a análise crítica da discussão que sobre esta matéria tem vindo a ser desenvolvida por autores como Michael Byram, Claire Kramsch, Geneviève Zarate, Manuela Guilherme, Alison Phipps,

entre outros. Tomando estes autores como referência, são explorados conceitos que permitirão em cada capítulo apontar para uma definição da dimensão política da educação em línguas: comunicação intercultural, *thirdness* e *spaces in-between*, plurilinguismo, intercompreensão, cidadania democrática. É recorrente a afirmação em cada um dos capítulos de como uma determinada noção ou um conceito aí apresentado determina e acrescenta esta definição. Por outro lado, e constituindo a presente dissertação um trabalho de investigação no domínio da didáctica de línguas em Portugal, é dada particular relevância ao contexto europeu e às políticas linguísticas europeias. Com efeito, a discussão aqui apresentada não será nova e inédita em termos do que os autores referidos e as orientações de política linguística na Europa nos têm vindo a apresentar. Contudo, “dimensão política da educação em línguas” não faz parte ainda da terminologia da investigação em didáctica de línguas em português, pelo que se considerou pertinente e relevante inscrever nela, através desta dissertação, um conceito hoje fundamental na educação em línguas e na sua resposta aos desafios da contemporaneidade.

Assim, o capítulo 1 apresenta a definição de competência de comunicação intercultural e do perfil do comunicador intercultural como conceitos que permitem discutir as interacções sócio-comunicativas de negociação e mediação intra- e interpessoais da alteridade. Estas interacções são situadas e definidas, no capítulo 2, em espaços de *thirdness* e *in-between spaces*, assumindo-se os lugares de fronteira entre línguas e culturas como lugares de comunicação e de conseqüente criação de comunidade, de um espaço tornado comum onde as línguas agem na subversão e co-construção da identidade e da realidade dos sujeitos em interacção sócio-comunicativa. No capítulo 3 são apresentadas as orientações de política educativa no espaço europeu, por referência a documentos oficiais e aos organismos que as têm vindo a definir na prossecução do objectivo de unidade na diversidade do espaço Europa; os conceitos de plurilinguismo e de intercompreensão são, neste contexto, discutidos enquanto garante daquele objectivo, relacionando-se directamente com a construção de uma noção de cidadania compreendida na co-construção de comunidade pela

preservação e diálogo da pluralidade dos que a constituem. A questão do plurilinguismo na Europa não ficaria completa sem se abordar o que por muitos é temido como ameaça: a língua inglesa como *lingua franca* das sociedades contemporâneas. O capítulo 4 pretende, então, discutir a relação do plurilinguismo no espaço europeu com a língua inglesa e a sua posição dominante em relação às outras línguas. Por último, o capítulo 5 discute a relação entre educação em línguas e educação para uma cidadania democrática; os conceitos apresentados e discutidos nos capítulos anteriores encontram aqui uma concretização didáctica inter- e transdisciplinar na medida em que se assume a educação para uma cidadania democrática, e de promoção dos direitos humanos, como intrínseca a uma definição de dimensão política da educação em línguas. A conclusão apresenta uma síntese da discussão desenvolvida ao longo dos capítulos desta dissertação, confluindo na resposta à interrogação que motivou este estudo: definir e explorar a dimensão identificada como política da educação em línguas, equacionando-a face aos desafios apresentados pelas sociedades actuais. A partir desta síntese define-se um conjunto de capacidades que se pretende desenvolver nos aprendentes no âmbito da consideração de uma dimensão política da educação em línguas, com referência, ainda, aos processos que deverão orientar as práticas educativas. Identificadas limitações desta dissertação, são também propostas linhas de investigação a ter em conta no futuro.

Capítulo 1 – Competência de comunicação intercultural

1.1 A competência comunicativa e a competência de comunicação intercultural

A competência comunicativa definida por Dell Hymes (Hymes, 1979), no âmbito da Sociolinguística e Etnografia da Comunicação norte-americanas, enquadra-se numa abordagem do fenómeno linguístico que tem em conta os aspectos socioculturais e as condições de realização do acto comunicativo numa situação contextualizada em tudo o que a determina e enquadra a sua realização. Deste conceito surgem as abordagens comunicativas, as quais fazem uso, enquanto corrente metodológica de ensino/aprendizagem de línguas, em especial da didáctica de línguas estrangeiras, de dimensões que antes não eram consideradas. Aqui incluem-se subcompetências da competência comunicativa tais como a estratégica, a sociocultural e a discursiva, assim como a consideração das realizações pragmáticas das línguas.

Com efeito, a aula de línguas constitui um espaço de encontros, confrontos e diálogo de culturas, no qual os sujeitos realizam uma negociação e uma mediação comunicativas. O conceito de competência de comunicação intercultural integra-se nesta perspectiva de criação de espaços de compreensão mútua, em que se compreendem como de todo essenciais dimensões culturais, sociais e políticas:

(...) language teaching is both cultural and political, (...) it has to respond to the social and political context in which it takes place, and (...) it is inherent in the notion of intercultural communication, (...) a fundamental aim of language education.

Byram, 1999: 1

Uma tal competência presume o ensino da cultura, indissociável da língua perspectivada como prática social (Kramersch, 1993: 8-9), enquanto componente essencial do ensino/aprendizagem das línguas e de uma educação holística do indivíduo. Neste sentido, torna-se portadora e provocadora de actos de subversão e construção dos sentidos do Mundo, indo, portanto, mais além do que a aquisição de uma competência comunicativa que se resume a capacidades de destreza e manejo da língua com o objectivo de realização de funções como os tradicionalmente denominados “*four skills*”: *speaking, listening, reading and writing*. Nas palavras de Claire Kramersch:

Culture in language learning is not an expandable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-worn communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them.

Kramersch, 1993: 1

A preocupação com o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural insere-se na convicção de que “dans la confrontation avec l’autre, c’est une définition de soi qui se construit” (Zarate, 1986: 39). De facto, trata-se de uma competência que comporta a dimensão relacional que ocorre no processo comunicativo enquanto acto socialmente determinado. Como tal, provoca subversões várias da co-construção da identidade dos sujeitos em interacção, impelindo-os a reconsiderar os seus limites e fronteiras, assim como a serem capazes de flexibilizar e redefinir pressupostos identitários na interacção com a alteridade:

La maîtrise du jeu social passe plutôt par la capacité de chacun d’éprouver l’élasticité, d’en mesurer les seuils de tolérance, d’en repousser, de façon subjective et subversive, des limites.

Zarate, 1986 : 19

É, assim, pretendido que os sujeitos adquiram uma capacidade de construir significados partilhados com pessoas que apresentam diferentes identidades sociais, sendo ainda capazes de interagir com os outros compreendidos na sua complexidade humana, em múltiplas identidades e cada um na sua individualidade (Byram *et al.*, 2002: 9-10).

Afastamo-nos, nesta linha de pensamento, do conceito de ensino de línguas que pretende dotar o aprendente da mesma competência cultural apresentada pelo falante nativo (Zarate, 1986; Coste *et al.*, 1997; Byram & Fleming, 1998). Pelo contrário, reconhecemos a pertença linguística e cultural a diferentes comunidades discursivas, ao contrário da aquisição de uma competência linguística *standard* ou autorizada enquanto modelo académico ou social. Neste sentido, desenvolver-se-á nos sujeitos a capacidade de, em espaços de fronteiras e de interculturalidade, lidar com línguas ou variedades linguísticas e socioculturais “(...) operating at the border between several languages or language varieties, manoeuvring his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstandings (...). That, not the mythical native speaker, then, should be our model.” (Kramsch, 1998: 30).

Esta competência intercultural é assumida no contexto das políticas linguísticas europeias como uma componente essencial da competência plurilingue, competência esta que se afasta da “suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular” (Conselho da Europa, 2001: 231). Pretende-se, assim, que os sujeitos sejam capazes de possuir proficiência em várias línguas em diferentes níveis; uma competência, desta forma, desequilibrada e assente num repertório linguístico heterogéneo:

Being plurilingual does not mean mastering a large number of languages to a high level, but acquiring the ability to use more than one linguistic variety mastered to differing degrees for different purposes (conversation, reading or writing, etc). The degree of mastery is not necessarily the same for all the

varieties used and will also be different according to communication situations.

Beacco *et al.*, 2002: 38

O plurilinguismo permite a existência de comunicação com o Outro em formas variadas na realização das necessidades comunicativas específicas de uma interacção que envolve o entendimento da alteridade. No entanto, esta consciência plurilingue envolve, também, e como condição de criação de uma verdadeira compreensão mútua e da co-construção de sentidos, uma competência intercultural, estabelecendo o processo de negociação dos actos comunicativos que me aproximam do Outro: “[w]hile pluricultural awareness concerns adapting to the Other’s culture in order to ensure communication and understanding, the purpose of creating intercultural competence is to manage relations between oneself and others.” (Beacco *et al.*, 2002: 72). Referindo-se à “tomada de consciência sociopolítica do multilinguismo”, Ana Isabel Andrade e Helena Araújo e Sá consideram, enunciando um movimento didáctico que superará as limitações de uma abordagem comunicativa e a maior adequação aos desafios da contemporaneidade, dever “constituir preocupação primeira de todos os professores de línguas instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade e o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolingue nos nossos sistemas educativos actuais.” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 158). O lugar de acção da didáctica de línguas é assim politicamente considerado na importância de que se reveste ao dar uma resposta às sociedades complexas em que hoje vivemos, caracterizadas pela diversidade e pluralidade de línguas, culturas e identidades em permanente inter-comunicabilidade.

A aquisição de uma competência plurilingue e de comunicação intercultural envolve o desenvolvimento de um conjunto de competências que permitem ao sujeito não só situar-se na sua identidade e pertença cultural, como, a partir do seu repertório linguístico-comunicativo, gerir os espaços de descoberta e partilha

que constituem os actos de comunicação. O Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001: 147-184) sistematiza este conjunto de competências em:

- conhecimento declarativo (englobando o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural);
- capacidades e competência de realização (capacidades práticas e capacidades interculturais);
- competência existencial;
- competência de aprendizagem (consciência da língua e da comunicação – capacidades fonéticas, capacidades de estudo e capacidades heurísticas);
- competências comunicativas em língua (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas).

Afirmando os princípios do plurilinguismo e da interculturalidade, o Quadro Europeu Comum de Referência define como “objectivo central da educação em línguas promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001: 19), considerando que “na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilingue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes” (Conselho da Europa, 2001: 25).

1.2 Factores que definem o comunicador intercultural

Michael Byram identifica quatro factores do processo de aquisição da competência de comunicação intercultural e de mediação das interações entre os sujeitos: “knowledge, attitudes, skills of interpreting and relating, and skills of discovery and interaction” ou savoirs – “savoirs, savoir être, savoir comprendre,

savoir apprendre/faire”, apontando, ainda, a necessidade de integrar o ensino da comunicação intercultural “within a philosophy of political education (...), and the development of learner’s critical cultural awareness, with respect to their country and others”, de que resulta o “savoir s’engager” (Byram, 1997: 33-38).

Afastamo-nos não só do modelo do falante nativo ideal, como de uma competência comunicativa que defende a aproximação aos “padrões” socioculturais da língua e cultura alvo, os quais traduzem muitas vezes estereótipos que impedem o conhecimento do indivíduo nas suas características próprias e idiossincrasias culturais. O falante nativo é, assim, identificado com generalizações de pressupostos culturais (comportamentos, crenças e valores atribuídos a determinado grupo) que vêm impedir a comunicação com um sujeito percebido na sua individualidade. De acordo com Jandt,

Stereotypes (...) impede communication when they cause us to assume that a widely held belief is true of any one individual. (...) When stereotypes lead us to interpret an individual’s behavior from the perceptual screen of the stereotype they impede communication.

Jandt, 2000: 73

Não procuramos dotar os aprendentes de um conhecimento das formas socialmente marcadas ou não marcadas no seu uso da língua com objectivo a uma apropriação e correcção de contextos culturais, mas promover o comunicador intercultural como “the unmarked form, the infinite of language use, and the monolingual monocultural speaker a slowly disappearing species or a nationalistic myth” (Kramersch, 1998: 30).

Michael Byram sintetiza da seguinte forma os factores presentes na definição do perfil do comunicador intercultural:

	<p>SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)</p>	
<p>KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>les savoirs</i>)</p>	<p>EDUCATION political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)</p>	<p>ATTITUDES relativising self valuing others (<i>savoir être</i>)</p>
	<p>SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)</p>	

Figura 1: factores presentes na definição do perfil do comunicador intercultural (adaptado de: Byram, 1997: 34)

As componentes que definem o perfil do comunicador intercultural são, assim, definidas por Byram em termos de conhecimentos, *skills* e atitudes, complementadas pelos valores de cada um enquanto membro de grupos sociais diversos, valores esses que são parte constitutiva da definição da sua identidade social.

As atitudes (*savoir être*) são as de curiosidade e abertura face ao Outro, a capacidade de descentralização que o sujeito apresenta perante situações de alteridade e contextos culturais outros. Neste processo de descentralização, o sujeito é capaz de relativizar os seus valores, crenças e comportamentos, não

assumindo que eles são os únicos possíveis e os naturalmente correctos, e observando-os da perspectiva do Outro, que lhe apresenta todo um conjunto de valores, crenças e comportamentos distintos dos seus.

Os conhecimentos (*savoirs*) não são apenas aqueles que o sujeito possui sobre uma cultura específica, declarativos, mas antes o conhecimento de como as identidades e grupos sociais funcionam e o que está envolvido na interacção que caracterizamos de intercultural. De um lado temos, assim, o conhecimento dos produtos e das práticas presentes na sua cultura e na do Outro e, por outro lado, dos processos de interacção ao nível do indivíduo e do jogo social.

Os *skills* referem-se (i) à capacidade que o sujeito tem de interpretar um documento ou um acontecimento de outra cultura, explicando-os e relacionando-os com documentos ou acontecimentos da sua cultura (*savoir comprendre*), sabendo comparar, interpretar e relacionar, e (ii) à capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma outra cultura ou práticas culturais, participando de, e co-construindo, uma interacção dentro do constrangimento provocado pela necessidade de comunicar em tempo real; nesta mediação comunicativa e intercultural torna-se necessário saber descobrir e interagir (*savoir apprendre/faire*).

Por último, o comunicador/mediador intercultural é capaz de avaliar, de forma crítica e com base em critérios tornados explícitos, perspectivas, práticas e produtos presentes numa outra cultura e na sua. O sujeito, tendo consciência dos seus valores e de como eles influenciam a sua perspectiva do Outro, precisa de desenvolver uma consciência crítica de si mesmo e dos seus valores, assim como do Outro e dos valores que ele nos apresenta. Não se trata, aqui, de alterar os valores que se possui, mas de os tornar explícitos e de estar consciente deles na resposta avaliativa que se produz face ao Outro (*savoir s'engager*).

Neste processo de relativização de si mesmo e do Outro, e na relativização dos seus valores e dos valores do Outro, Byram adverte para uma posição axiológica

fundamental que deve, no contexto da aquisição e desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, estar presente em qualquer interacção: o respeito pela dignidade humana e pela igualdade dos direitos humanos enquanto base democrática das interacções sociais (Byram *et al.*, 2002: 13).

Jandt (2002: 41-46) apresenta-nos quatro áreas em que se situa o comunicador intercultural, quanto ao seu perfil e às suas características, divididas, ainda, em oito *skills*:

- personality strength (strong sense of self, socially relaxed)
- communication skills (verbal and nonverbal)
- psychological adjustment (ability to adapt to new situations)
- cultural awareness (understanding how people of different cultures think and act)

skills:

- self-awareness (using knowledge about yourself to deal with difficult situations)
- self-respect (confidence in what you think, feel and do)
- interaction (how effectively you communicate with people)
- empathy (being able to see and feel things from other people's points of view)
- adaptability (how fast you can adjust to new situations and norms)
- certainty (the ability to do things opposite to what you feel)
- initiative (being open to new situations)
- acceptance (being tolerant or accepting of unfamiliar things)

Da mesma forma em que Byram define os quatro *savoirs*, Jandt refere-se ao conhecimento de si mesmo, a assertividade demonstrada pelo indivíduo na relação com os outros, a abertura ao Outro, a capacidade e a vontade de o

conhecer e de entrar em relação com ele num contexto sociocultural diverso, estabelecendo relações de empatia e uma efectiva interacção comunicativa, a descentração que permite a comunicação com o Outro existindo uma adaptação ou ajustamento ao outro universo cultural, uma co-construção das interacções, a consciência crítica de contextos comunicativos plurais e diversificados. Uma forma de saber ser/estar, de saber compreender, aprender e de operacionalizar estas aprendizagens, de mobilizar conhecimentos já existentes e conhecer os processos de produção de identidades socioculturais (na interacção com o indivíduo a na *mise en scène* de práticas de interacção social), a capacidade de estabelecer relações de explicitação dos valores que se negociam numa mediação intra- e interpessoal da alteridade.

A competência de comunicação intercultural refere-se, assim, a processos de negociação de sentidos e de co-construção de identidades dinâmicas, plurais e complexas na interacção com um “outro”. Este tipo de envolvimento com a alteridade pressupõe o desenvolvimento de atitudes e capacidades, de *saberes*, que implicam os indivíduos na tomada de consciência de si mesmos face a um “outro”, assim como da gestão do processo comunicativo. Este “outro” conjuga identidade em oposição e em diálogo com algo que à partida poderia ser considerado como previamente determinado e estabelecido, uma forma “natural” de se ser e de estar no Mundo; o “outro” apresenta a possibilidade de experimentar a diferença, a surpresa, a forma diversa e nova de entender a realidade. Subverte, assim, a realidade, torna-a acessível a partir de uma diversidade de pontos de vista e proporciona o reposicionamento e o enriquecimento dos indivíduos que se envolvem na acção comunicativa.

O processo educativo em línguas adquire, então, uma relevância que o constitui num espaço privilegiado de conhecimento de um “outro” e de si mesmo, assumindo uma dimensão política de envolvimento com a alteridade realizada em actos de co-responsabilização da negociação de identidades e de co-construção de cidadania, como será discutido nos capítulos seguintes. Não é simplesmente de conhecimentos lexicais, gramaticais ou das formas mais apropriadas a uma

determinada situação ou função de linguagem de que tal processo se ocupa, mas também, e sobretudo, da oportunidade de reconstruir o Mundo; um objectivo que parecerá ambicioso, ou mesmo utópico, mas que se impõe perante os desafios das sociedades contemporâneas, onde as fronteiras se diluem e, ao mesmo tempo, o confronto, as desigualdades e a violência. Torna-se, assim, necessário, criar espaços de comunicação em que a alteridade é interpretada, a diversidade promovida e valorizada e onde compreensão mútua possa existir. Serão “terceiros espaços” de interacção entre um “eu” e um “outro”, espaços intersticiais, negociados e co-construídos nos actos comunicativos, não recusando as fronteiras, mas, sim, habitando-as. Desta habitação dos espaços de fronteira e da localização das interacções comunicativas em “terceiros espaços”, híbridos e complexos, onde a linguagem institui e cria individualidade e comunidade, se trata no capítulo seguinte.

Capítulo 2 – Thirdness e spaces in-between

2.1 Habitar espaços de fronteiras

A competência de comunicação intercultural conduz a uma localização do processo educativo em línguas estrangeiras não na mera curiosidade e empatia que advêm da internacionalização e de uma atitude contrastiva, mas no processo complexo de mediações e negociações que colocam o indivíduo *entre* identidades e culturas, em espaços de fronteiras:

The locus of interaction is not in the centripetal reinforcement of the identity of one group and its members by contrast with others, but rather in the centrifugal action of each which creates a new centre of interaction on the borders and frontiers which join rather than divide them. (...) Frontiers become less barriers and prohibitions and more gateways and invitations.

Alred *et al.*, 2002: 4-5

O plurilinguismo e a comunicação intercultural não pressupõem a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim, o desenvolvimento de uma competência plural, complexa, compósita e heterogênea (Coste *et al.*, 1997: 12), a qual presume do sujeito a capacidade de criação de uma intersecção em si dos contextos discursivos das línguas, criando um terceiro espaço de definição cultural, “a third culture in its own right” (Kramsch, 1993: 9). A experiência da alteridade e do seu capital simbólico (Coste *et al.*, 1997: 30) conduzem, assim, a uma necessidade de mediar línguas e culturas, em que sem me perder de vista eu efectivamente conheço o Outro, estabelecendo um território comum no qual a comunicação acontece. A identidade social de cada um dos sujeitos em interacção não é recusada nem abandonada, sendo antes desenvolvido um sentido de pertença e identificação mais complexo, um conhecimento mais profundo de si mesmo e do processo de interacção, uma dissolução de fronteiras internas, uma alteração de posicionamento psicológico em que lidar com a

descentração e a complexidade significa que “greater competence and comfort in being in-between socially, culturally and internationally is matched by a more profound, tolerant and integrated sense of self” (Alred *et al.*, 2002: 5)

Referindo-se ao uso em educação em línguas do conceito definido por Hymes de competência comunicativa, num contexto ideológico da civilização ocidental, Claire Kramersch critica uma visão positivista do processo comunicativo. Trata-se da visão que, supostamente democratizando este processo, confere aos sujeitos visões simétricas do acto de comunicação, não tendo em conta os contextos culturais diversos em que eles se situam e que os condicionam, traduzindo-se os seus comportamentos em “unlimited turns-at-talk between like-minded speakers and hearers in free information exchanges, irrespective of their cultural backgrounds” (Kramersch, 1999: 42). Desta forma, seguindo a crítica da autora, a competência comunicativa tornou-se mensurável “against the politically free speech conditions available to native speakers” (Kramersch, 1999: 42).

2.2 Thirdness e spaces in-between

Claire Kramersch propõe a noção de “thirdness” como aquela que permite criar uma instância intercultural na tríade composta pelo indivíduo, o social e o cultural. A autora recusa, assim, uma visão dualística do acto comunicativo, supostamente capaz de conduzir a consensos, recusando-os quando eles não são possíveis ou mesmo desejáveis, assumindo e integrando na interacção comunicativa as contradições de sentido e identidade que nela possam estar presentes:

Rather than think of communication as the coming together of predetermined meanings and identities, engaged in reaching commensurability or consensus, thirdness encourages us to think of communication as the relational making of signs, the responsive construction of self, and the interdependence of opposites.

Kramersch, 1999: 48

Esta “instância intercultural”, expressão que a autora prefere a “competência intercultural”, por dizer respeito não a uma característica intrínseca ao indivíduo, mas à dimensão relacional da prática discursiva, refere-se, então, à capacidade que os sujeitos assumem de se posicionarem num terceiro espaço, para além das suas incomensuráveis histórias pessoais, construindo uma terceira perspectiva para além da confrontação dualística, e movendo-se no “in-between space that we call *inter-* or *cross-* cultural” (Kramsch, 1998: 48).

Homi Bhabha, também citado por Kramsch na sua argumentação do conceito de “thirdness”, refere-se a este terceiro espaço como irrepresentável em si mesmo, mas constitutivo das condições discursivas da enunciação para além de uma unidade primordial dos símbolos culturais, permitindo que, no acto comunicativo, os mesmos signos possam ser “appropriated, translated, rehistoricized and read anew” (Bhabha, 1994: 37).

O conceito de “spaces in-between” proposto por Bhabha é particularmente relevante no sentido em que, de acordo com o autor, os indivíduos participam em interacções sócio-comunicativas situadas em, e tornadas possíveis por, fronteiras entre mim e o Outro. O conceito de diversidade dá lugar ao do hibridismo que caracteriza os encontros interculturais, reconhecendo a multiplicidade de formas de ser e de estar no Mundo, das quais a “minha” é apenas uma possível, e estabelecendo relações com a diferença e a com a alteridade num processo de auto-descoberta:

(...) we should remember that it is the ‘inter’ – the cutting edge of translation and negotiation, the in-between space – that carries the burden of the meaning of culture. (...) And by exploring this Third Space, we may elude the politics of polarity and emerge as the others of our selves.

Bhabha, 1994: 38-39

Estamos, assim, e mais uma vez, perante uma dimensão política da interacção comunicativa que se traduz na participação no hibridismo, na diferença, na transitoriedade, no agir comunicativo, “the dangerous unreliability of language but the equal dangers of silence” (Kramsch, 1998: 48), através da intimidade intersticial, para usar as palavras de Homi Bhabha, que existe entre esferas da experiência social comumente consideradas em divisões binárias (privado e público, passado e presente, o psicológico e o sociológico), mas que de facto se encontram intimamente relacionadas numa “in-between intemporalidade that takes the measure of dwelling at home” (Bhabha, 1994: 13).

Recusando “multiculturalismo” sem “multilinguismo”, Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (Lo Bianco *et al.*, 1999), enquanto editores de *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, defendem uma abordagem intercultural da educação em línguas assumindo como princípio fundamental aquela participação activa na alteridade. Muito mais do que a tolerância da diversidade, algo a que os autores se referem como uma atitude de voyeurismo e uma experiência estética perante a cultura, e uma cultura monolítica, *standard*, a educação em línguas assume a sua condição política de negociação intercultural na fluidez conferida aos sistemas sócio-culturais que interagem para produzirem combinações novas e híbridas (Lo Bianco *et al.*, 1999: 2-3). A recusa é, ainda, da imutabilidade das nossas interpretações culturais do Mundo, ou de imutáveis verdades da percepção que dele temos, esforçando-nos por identificar os limites dentro dos quais construímos estas percepções e interpretações e, ao mesmo tempo, aventurarmo-nos no que nos é “estrangeiro”, participando dessa outra condição, e estando abertos e receptivos às modificações de nós mesmos que ela nos pode proporcionar. Este é um objectivo do espaço privilegiado para tal que constitui a educação em línguas numa perspectiva intercultural:

Language education – which adopts an *intercultural approach to language education* – is in a unique position to contribute substantially to this education of the mind. This in turn can potentially lead to openness and active participation in ‘otherness’.

Lo Bianco *et al.*, 1999: 4

A interacção comunicativa intercultural aqui definida realiza-se quer pela experiência linguística como cultural da diferença. Este tipo de interacção não pressupõe, como já foi dito anteriormente, a anulação das identificações e enquadramentos culturais do sujeito, ou a assimilação das identificações e enquadramentos do Outro, mas sim a criação de um espaço intermédio entre estas duas posições – um *terceiro espaço* de interacção, hibridismo e exploração (Lo Bianco *et al.*, 1999: 5). Os participantes implicados nesta interacção experienciam a diferença, tomam parte nela, e não são meros observadores nem assumem uma atitude de acomodação perante a diversidade. A *outra* cultura pode ser motivo de rejeição ou de fascínio, mas, nesta criação de um terceiro espaço, é sobretudo perspectivada num processo dinâmico de comunicação e de intercompreensão através e para além das diferenças culturais; um processo de enriquecimento mútuo, de descoberta, de compromissos e de negociações.

A educação em línguas e culturas é, assim, vista como promotora de paz e de cidadania. Tem um objectivo explicitamente político. Não é de facto a única disciplina que assume estes objectivos, mas estando toda a actividade humana implicada em actos comunicativos, e adquirindo estes uma especial e particular importância na sociedade contemporânea, caracterizado pela globalização, a educação em línguas não pode deixar de ser educação em línguas e culturas. Se a língua é cultura (Kramsch, 1993), a comunicação que se estabelece actualmente, num momento histórico de grande mobilidade, internacionalização, abundância de informação, afirmação de estruturas supra-nacionais (como é o caso da Europa) e conseqüente dissolução de fronteiras, a comunicação intercultural é um imperativo da contemporaneidade e da construção harmoniosa do futuro.

Educação em línguas não pode hoje ser sinónimo de competência linguística num sentido estrito, tal como a educação multicultural não pode deixar de ter em conta os complexos fenómenos comunicativos que actualmente ocorrem na nossa sociedade. Aqui se situa a pressão a que nos impele a contemporaneidade, assumindo no espaço educativo das línguas estrangeiras actos de natureza

política que nos permitam agir sobre a sociedade em que vivemos, tendo dela uma consciência crítica e desenvolvendo relações de paz, compreensão e exercício de cidadania:

For reasons of advancing intercultural communication and harmony language education programs are asked to serve these wider social goals. So in addition to ‘grammar’/language *per se* these programs are now expected to enhance cultural relations and cultural understanding among fellow citizens.

[...] multicultural education does not necessarily have to imply the study of foreign second languages but the former without the latter is limited and will have difficulty in producing the results it often claims to want to achieve – i.e. tolerance, peace and cross-cultural understanding.

We can say that language education over time has ranged in its various endeavours from the teaching of grammar to the teaching of peace.

Lo Bianco *et al.*, 1999: 11e 13

A dimensão política da educação em línguas estrangeiras insere-se, assim, na construção de um terceiro espaço de identidade e comunicação, tendo em conta o princípio de interculturalidade que assume, uma vez que “it is in the intercultural space that unity and diversity can be reconciled” (Lo Bianco, 1999: 13).

Liddicoat, Crozet e Lo Bianco, na conclusão da obra aqui referida, rejeitam, tal como Kramsch, a aproximação a uma suposta norma do falante nativo, definindo educação em línguas como um espaço não de assimilação, mas sim de exploração; uma exploração dos limites e enquadramentos ou constrangimentos em que o sujeito situa a sua visão do Mundo, (re)conhecendo-os e desenvolvendo criativamente uma competência linguística que de facto lhe permite estabelecer interações comunicativas com o Outro.

O terceiro espaço em que a comunicação intercultural acontece é definido pelos autores como um espaço não fixo e comum a todos os sujeitos, mas negociado por cada um numa intersecção das perspectivas culturais de si mesmo e do Outro; um encontro dialógico (numa perspectiva bakhtiniana) entre o “eu” e o conhecimento, e o “eu” e o Outro; um espaço dinâmico que é constantemente renegociado em função de cada interacção intercultural e oportunidade de novas aprendizagens; um espaço de validação do “eu” e do Outro, em que a identidade cultural em evolução de cada um dos sujeitos é valorizada e explicitamente incluída no processo comunicativo; um processo não de competição ente pólos opostos, mas da sua contínua negociação de forma a que os sujeitos encontrem uma posição confortável num terceiro espaço de hibridismo cultural e identitário (Lo Bianco *et al.*, 1999: 181-182).

Os autores não deixam de mencionar a complexidade da abordagem que defendem, assim como a questão essencial, política, de que a educação em línguas e culturas confere poder (Lo Bianco, 1999: 184-185), um poder que se assume como perspectiva crítica de si mesmo e do Outro, na criação de espaços de interacção comunicativa em que os sujeitos são mais livres e mais conscientes do seu papel de agentes sociais. O desafio é o de uma construção de uma sociedade de intercompreensão, em que a mediação e negociação de sentidos são práticas de enriquecimento e da construção de uma sociedade plural, dinâmica e de verdadeira participação na alteridade; uma alteridade não temida, meramente tolerada como exótica ou simplesmente “outra”, mas sim como uma visão do Mundo entre as diversas que dele existem, e um espaço de descoberta e co-construção criativas de uma sociedade de paz.

2.3 Identidade, poder e acção criativa e institutiva em espaços de fronteira

Participar da alteridade é um acto que envolve a participação na língua do Outro. Desenvolver uma competência de comunicação intercultural, e tomar tal atitude como paradigma da educação em línguas estrangeiras, transforma este espaço educativo no mais privilegiado enquanto espaço de exploração de valores,

atitudes e posicionamentos. A aula de língua estrangeira assume, desta forma, um papel fundamental enquanto local de questionamento e de construção criativa da identidade. O papel da língua, na sua indissociabilidade da cultura, é, no contexto da comunicação intercultural tal como previamente definida, essencial e constitutivo não só do acto comunicativo como da identidade dos sujeitos em interacção:

[...] language itself constitutes an interpretative framework through which the social world is both analysed and created.

[...] second or foreign language teaching can certainly claim to be the most complete and versatile tool available to understand and to *experience* how language and culture shape one's and other's world views.

Lo Bianco *et al.*, 1999: 4 e 11 (itálico dos autores)

O acto de linguagem torna-se num acto de acção e de transformação situado nos espaços instáveis de fronteiras, “sites where status, characteristics, position and self change” (Phipps, 2003: 12). Um acto que transporta e subverte marcas sociais e culturais, criativo, transformador, “a political act of power to form and shape anew [...], creative acts that transform” (Phipps, 2003: 13).

O ensino de línguas tem assumido diversos objectivos correspondendo a diferentes concepções quer do conceito de *língua*, como das finalidades do seu ensino e aprendizagem. Afirmar uma dimensão política da educação em línguas, no âmbito de uma competência de comunicação intercultural, e do seu estatuto accional, implica considerar a língua como instrumento de poder e, desta forma, afirmar o seu estatuto accional:

[...] a sense of languages as imbued with power and with creative possibilities. If the project of languages for intercultural communication is founded on mutual learning and development, not just on individual

performance, then the agentic properties of language learning need to be recognised and realised.

Phipps, 2003: 13

Identidade, poder e acção criativa e institutiva são componentes essenciais da concepção política da educação em línguas estrangeiras numa perspectiva de interculturalidade, ou seja, da co-construção de espaços comunicativos, de negociação de sentidos e de intervenção no Mundo. Este é o paradigma que é necessário afirmar perante a sociedade contemporânea. O instrumentalismo da língua, quer numa visão estruturalista, como numa perspectiva pragmática, dá lugar à língua situada em contexto, interpretando e modificando contextos, criando terceiros espaços de comunicação mediada por sujeitos em definições identitárias híbridas, complexas, instáveis e desestabilizantes.

Alison Phipps (2003: 8) coloca a questão “what worlds do you enter when living in other languages?”, sublinhando o carácter accional da língua e recusando um pragmatismo que neutraliza as finalidades da educação em línguas. A relação língua/cultura/interculturalidade não permite esta neutralidade, traduz, antes, interacções marcadas pelo poder que a língua confere ou exclui, pela acção constitutiva do sujeito em si mesmo, em mutabilidade, mas ao mesmo tempo em asserção de si mesmo, e na sua acção sobre o Mundo:

Agency [...] may thus be defined [...] as the idea of a changing but strong enclosure of the self. Constituted this way, the self may exercise the properties and power to engage authentically, ethically and politically with the world.

Phipps, 2003: 10

A língua é, assim, entendida como acção, centro das experiências sociais, meio onde elas se realizam e concretizam, nunca dissociada da interacção

comunicativa e do capital cultural, explicitamente imbuída de poder, o que permite que os sujeitos sejam agentes críticos e activos de actos linguísticos socialmente situados, enriquecedores e transformadores, quer de si mesmo, como dos contextos em que a acção comunicativa se processa; aprender uma língua é aprender a habitá-la na participação activa da alteridade:

Languaging, after all, is at its core a question of *agency*, of individuals accumulating powers and understandings to enable them to become actively critical social beings.

As languagers we are people who move in and through words as actions, who develop and change constantly as the experience of languaging evolves and changes us. A languaging student and a languaging teacher are given a unique opportunity to enter the languaging of others, to open up the ways in which the complexity and experience of others may enrich life.

Phipps & Gonzalez, 2004: 73 e 167

Assumir esta dimensão verdadeiramente política, enquanto accional e subversiva das construções identitárias individuais e sociais, e, também, de participação crítica, activa e criativa na sociedade, em educação em línguas estrangeiras funda-se, assim, no desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural. Esta competência estabelece a relação entre língua, cultura e a interacção comunicativa que se vai situar em contextos sócio-culturais de diversidade, questionando-os e subvertendo-os com o objectivo de instaurar espaços de intercompreensão mediados e negociados por sujeitos capazes de um uso activo e criativo da língua.

2.4 Habitar e agir sobre a complexidade e o híbrido

A evolução do conceito de didáctica de línguas, na tentativa de dar resposta aos desafios das sociedades contemporâneas, demonstra a preocupação com a complexidade e o hibridismo que as caracterizam. Daí a passagem de uma didáctica instrumental a uma didáctica específica e, hoje, a afirmação de uma *didáctica de línguas ou do plurilinguismo* (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001 e 2003), plurilinguismo que, necessariamente, assume o pluri- e inter-culturalismo (cf. Conselho da Europa, 2001). A evolução do objecto científico e académico da didáctica de línguas e a reflexão epistemológica que a determinou têm por fim promover espaços educativos colaborativos, reflectindo sobre “novos objectos que se traduzem em novas noções e novos conceitos, relacionados com as trajectórias ou percursos comunicativos dos sujeitos-actores individuais e sociais nas suas relações com as línguas e as culturas” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155).

Na última década este percurso tem sido o da trajectória de uma competência que ultrapassa a mera competência linguística, em sentido restrito (e com a finalidade do acesso ao discurso escrito ou a maior aproximação à proficiência de um falante nativo ideal), a noção antropológica de competência comunicativa e as decorrentes abordagens comunicativas realizadas em “funções da linguagem”, para se dirigir à experiência da alteridade, do seu capital simbólico e do desafio colocado pela dissolução de fronteiras no universo de globalização em que vivemos actualmente: multicultural, plurilingue e de declínio do conceito de estado-nação enquanto entidade cultural, ou mesmo política, de contornos sólidos e estanques (cf. Lo Bianco *et al.*, 1999; Phipps, 2004).

O desafio na educação em línguas é agora maior; as línguas constituem marcas de pertença e o sentido de pertença cultural é hoje vasto, plural, dinâmico, complexo, heterogéneo. “Viver” uma língua estrangeira é descobrir um Outro, descobrindo-me a mim mesmo, desafiar os meus constrangimentos culturais e estar aberto à diferença, no enriquecimento que a alteridade me proporciona:

Languages are signs of belonging. Learning another language is an exploration of the multiple experiences and cultural resonances that are embedded in and accrue to other languages and cultures. [...] In order to understand the world, to be intercultural, to language, it is not sufficient to know your world only. That world must be challenged and enriched by others. Nor is it the case that all we need is a few grammar tools, a vocabulary list and the ability to apply performative tools in order to resolve practical problems.

Phipps & Gonzalez, 2004: 27

A globalização que caracteriza o Mundo contemporâneo – “the manifold ways in which the nations and populations of the world are becoming enmeshed in a single interconnected global system” (Lo Bianco *et al.*, 1999: 6) – imprime à educação em línguas o imperativo crucial de se traduzir em finalidades políticas que assumem o poder conferido pelos actos de linguagem nas interacções sócio-comunicativas. Esta perspectiva é ainda aquela que recusa o monoliguismo perante o multiculturalismo, situação que perpetuaria valores dominantes e um sentido de tolerância como uma atitude passiva e de exclusão perante a alteridade. Comunicar, no âmbito do uso de uma língua compreendida no seu estatuto accional – *linguaging*, no termo usado por Alison Phipps e Mike Gonzalez (Phipps & Gonzalez, 2004) –, e participar de uma negociação intercultural, são actos realizados em sistemas complexos, dinâmicos e fluidos que interagem de modo a produzirem combinações novas e híbridas (cf. Lo Bianco *et al.*, 1999).

Os contextos sócio-discursivos da actualidade provocam atitudes de medo perante o que pode ser visto como a ameaça do Outro, no âmbito da multiplicidade, da diversidade e da complexidade, podendo conduzir a uma resistência à diferença e ao reforço do etnocentrismo, como meio de construir uma concepção de “segurança” da asserção de identidades individuais e

colectivas. Recusar o Outro é recusar a contemporaneidade, o Mundo de internacionalização e globalização que é o nosso, o do momento histórico em que vivemos. A educação em línguas estrangeiras encontra aqui o seu lugar privilegiado na construção de encontros interculturais que transformam os sujeitos, enriquecendo-os, capazes de estabelecerem espaços de intercompreensão e de se envolverem em acções sobre o Mundo:

[...] an encounter which transforms both parties and which enables both, through languaging, to embark upon new journeys of self and social discovery. It is a journey into intercultural being.

[...] languages enable us to transcend immediate concerns and find ways of mutual being and mutual comprehension for practical action.

Phipps & Gonzalez, 2004: 22 e 24

Este é o “privilégio” do comunicador intercultural, tal como a ele se refere Claire Kramersch (Kramersch, 1998), objecto da dimensão crítica e política assumida pela educação em línguas. Neste âmbito, e porque se trata do exercício de *languaging*, a competência de comunicação intercultural não pode ignorar o carácter accional das línguas, do poder que elas exercem, do poder que confere autoridade e um determinado estatuto, ou que é sinónimo de exclusão, línguas compreendidas como “creative acts of agents, as display, as performance, as markers of identity, that bring their own distinction and their own problems” (Phipps, 2003: 13).

Capítulo 3 – Intercompreensão e cidadania – a Europa plurilingue e pluricultural

3.1 A Europa da “*unidade na diversidade*”

Os conceitos de intercompreensão, mediação e negociação nas interacções sócio-comunicativas, competência de comunicação intercultural e cidadania democrática adquirem uma particular relevância no contexto da União Europeia. Os objectivos políticos da União Europeia têm sido definidos de forma muito explícita na preocupação com o estabelecimento de uma identidade social que, respeitando a diversidade das identidades nacionais, se assuma como uma identidade europeia. Se estes objectivos foram, no início da constituição de um espaço comum europeu, motivados pela promoção de uma unidade económica e política, a preocupação da unidade e da coesão sociais foi, com o crescente alargamento da comunidade a outros países da Europa, progressivamente assumida como garantia fundamental do estabelecimento daquele espaço comum (cf. Moreira, 2001).

Esta identidade e cidadania europeias realizam-se no reconhecimento da diversidade das várias identidades que a constituem (nacionais/étnicas e linguístico-culturais), no objectivo sócio-político de promoção de uma identidade supra-nacional concretizada num sentido de pertença europeia. Ser cidadão europeu significa, assim, participar de um espaço de identificações comuns (uma herança e património, assim como um desígnio e projecto europeus), ao mesmo tempo que são valorizadas as diversas pertenças nacionais e sociolinguísticas. Participar activamente desta cidadania coloca novos desafios à educação em línguas, confirmando a sua dimensão política:

These two institutions [the European Union and the Council of Europe] converge in a commitment to the development of ‘citizenship’, defined politically as belonging to a member state of the EU, defined socially as belonging to a European society in which diversity and difference (linguistic

and cultural) are the natural consequences of desired economic and social mobility, and defined culturally as belonging to a community of Europeans who share European institutions, European heritage, European values and a European way of life. Such a framework challenges language educators to address the question of how to contribute to the general linguistic and cultural competences of European citizens, since it is this competence that will constitute a fundamental life-skill for future Europeans, enabling them to participate actively at both European and national levels of social and political life.

Moreira, 2003a

Com efeito, os documentos da Comissão Europeia e do Conselho da Europa enfatizam a necessidade de se ter em consideração a educação em línguas na promoção da intercompreensão, das relações de interculturalidade e, muito particularmente, da preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa. Em Novembro de 2003 os Ministros da Educação dos 48 Estados membros da Convenção Cultural Europeia, na sua Declaração sobre educação intercultural, diversidade e democracia, referem-se à capacidade de desenvolver interacções de compreensão mútua e de diálogo entre culturas, numa abordagem educativa implicada em dimensões sociais e de aprendizagem colaborativa, em que a aprendizagem de línguas assume um papel de destaque:

We, the European Ministers of Education of the 48 States Parties to the European Cultural Convention [...] call on the Council of Europe to [...] e. develop programmes aimed at communication and mutual understanding, particularly through language learning and by encouraging awareness raising for the added value of linguistic diversity in multicultural societies;

f. encourage the member states to introduce the intercultural dimension in their education policies, in order to enable appropriate consideration of dialogue between cultures;

g. encourage research focusing on social learning and cooperative learning in order to take into account the "learning to live together" and intercultural aspects in all teaching activities; [...]

Standing Conference of European Ministers of Education, 2003

A construção da União Europeia baseia-se na preservação e no diálogo da diversidade das nações, comunidades, línguas e culturas que a constituem. Trata-se de um espaço de partilha e de trocas constantes entre histórias diferentes que convergem num futuro tornado comum, o que pressupõe o estabelecimento de um território de acção intercultural onde conhecer, compreender e comunicar com o Outro implica a educação em línguas num projecto de promoção de valores como os de abertura ao Outro, de aceitação e valorização da alteridade, de vontade de comunicar e interagir num desígnio comunitário. A Comissão Europeia enfatiza, no seu Plano de Acção para 2004-2006 de promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística, o papel, que caracteriza como "crucial", dos professores de línguas no contexto desta Europa multilingue e multicultural:

The peoples of Europe are building a single Union out of many diverse nations, communities, cultures and language groups; it is a Union built around the equal interchange of ideas and traditions and founded upon the mutual acceptance of peoples with different histories but a common future. Building a common home in which to live, work and trade together means acquiring the skills to communicate with one another effectively and to understand one another better. Learning and speaking other languages encourages us to become more open to others, their cultures and outlooks. Language teachers have a crucial role to play in building a multilingual Europe. They, more than teachers of other subjects, are called upon to exemplify the European values of openness to others, tolerance of differences, and willingness to communicate.

European Commission, 2003

O “White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society”, de 1995, afirmava já a importância fundamental conferida à educação em línguas na sua dimensão política de promoção e construção de espaços identitários, de intercompreensão e de cidadania, focando e valorizando a diversidade cultural e o multilinguismo do espaço europeu:

Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe. [...] Multilingualism is part and parcel of both European identity/citizenship and the learning society.

European Commission, 1995: 67

O plurilinguismo, a competência de comunicação intercultural, a diversidade linguístico-cultural, o conceito de cidadania europeia e o seu efectivo exercício, são preocupações e objectivos comuns à Comissão Europeia, órgão que se assume num estatuto supranacional promovendo a unidade política e económica da União Europeia, e ao Conselho da Europa, uma organização intergovernamental, constituída por 46 países, em cujos princípios de actuação se destacam a promoção da identidade europeia, a cooperação cultural e a coesão social.

A Comissão Europeia empenha-se na recusa do racismo, da xenofobia e da intolerância, reconhecendo a importância da educação em línguas neste contexto, e perspectivando-a num objectivo que ultrapassa a mera funcionalidade ou instrumentabilidade na sociedade multilingue do espaço europeu:

In a Europe which will always be multilingual, learning languages opens doors. For individuals, it can open the door to a better career, to the chance to live, study or work abroad, even to more enjoyable holidays. For

companies, multilingual staff can open the door to European and global markets.

But there is more than this. The language a person speaks is part of their identity and their culture. So learning languages means understanding other people and their way of thinking. It means opposing racism, xenophobia and intolerance.

EUROPA – Portal Web da União
Europeia

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages_en.html

O Conselho da Europa define a sua estratégia de política linguística com uma clara referência a uma cidadania europeia num espaço de plurilinguismo e pluriculturalismo, espaço esse onde a comunicação e a intercompreensão combatem a intolerância e a xenofobia. A diversidade cultural é, neste contexto, entendida como factor de enriquecimento mútuo, sendo promovida a mobilidade de indivíduos e de ideias. Por outro lado, o Conselho da Europa desenvolve a cooperação internacional no sentido de se harmonizarem abordagens da educação em línguas baseadas em princípios comuns, de que o plurilinguismo e o conseqüente processo de ensino/aprendizagem centrado no aprendiz são elementos fundamentais e basilares:

The Council of Europe accords special importance to fostering the linguistic and cultural diversity of its member States. Its activities in the field of languages aim to promote plurilingualism and pluriculturalism among citizens in order to combat intolerance and xenophobia by improving communication and mutual understanding between individuals.

Europe is, and will remain, multilingual. Accordingly, the Council of Europe, through its successive Modern Languages projects in Strasbourg, has developed a language policy over the years with the following objectives:

To protect and develop the linguistic heritage and cultural diversity of Europe as a source of mutual enrichment, thus helping Europeans to

accept, understand and respect the outlook, feelings, values, beliefs and traditions of others. [...]

To facilitate personal mobility and the exchange of ideas [...]

To develop a harmonious approach to language teaching based on common principles by pooling, through international co-operation, member States' experience and expertise in this area. The aim is to promote a coherent, learner-centred approach to language teaching, integrating aims, content, learning experiences and assessment. [...]

To promote large-scale plurilingualism [...]

Council of Europe website - Language Policy Division

<http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/_Summary.asp>

Os programas respeitantes às línguas são no Conselho da Europa coordenados por dois organismos complementares: *The Language Policy Division*, em Estasburgo, e o *European Centre for Modern Languages* (ECML), em Graz, Áustria. Este último refere, uma vez mais, o enriquecimento mútuo que provém da intercompreensão entre os cidadãos europeus e da sua diversidade linguística e cultural, acrescentando que uma abordagem holística do processo de ensino/aprendizagem das línguas deverá contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania activa e responsável. Esta dimensão explicitamente política da educação em línguas, no espaço europeu de unidade e diversidade, concretizar-se-á no respeito por, e promoção da diversidade linguística e numa Europa multilingue e multicultural, assente nos princípios fundamentais da democracia e das relações de interculturalidade:

The area of modern languages is one of primary concern for the Council of Europe; indeed, to achieve better European integration, important prerequisites are the improvement of communication – both at a quantitative and qualitative level – between the Member States and furthering mutual understanding between citizens, whose diverse linguistic

and cultural traditions are a source of mutual enrichment. The Centre could thus in effect contribute towards a more active and responsible European citizenship, which would be truly multilingual and sensitive to the cultural diversity within Europe through a more efficient and holistic approach to language education and training.

[...] the ECML hopes to promote the dissemination of good practice in language teaching and learning, and to contribute to the respect and reinforcement of linguistic diversity in a multilingual, multicultural, democratic and tolerant Europe open to other.

ECML website

<<http://www.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=mission>

<http://www.ecml.at/aboutus/aboutus.asp?t=promotion>>

De notar, ainda, que o “medium-term programme” do Language Policy Division para 2002-2004 se intitula exactamente “Plurilingualism, Diversity, Citizenship”, enquanto o “second medium-term programme 2004-2007” do European Centre for Modern Languages tem como âmbito “Languages for social cohesion – Language education in a multilingual and multicultural Europe”.

3.2 Competência plurilingue e pluricultural

A promoção do plurilinguismo constitui o objectivo primordial das políticas linguísticas europeias na resposta à preocupação com a preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa, o estabelecimento de relações de intercompreensão, o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural e a promoção de uma cidadania democrática. O plurilinguismo define-se enquanto conceito que, para além do seu valor funcional, na necessidade de dar resposta à valorização da diversidade linguística e cultural, de comunicar e viver numa sociedade multilingue e multicultural, comporta a dimensão intercultural do estabelecimento de interacções de mediação sócio-comunicativa.

A educação em línguas constitui-se, assim, como um espaço privilegiado do objectivo político da educação para a cidadania democrática:

Intercultural competence and the capacity for intercultural mediation are thus one of the potential goals of language teaching, enabling plurilingual individuals to acquire a capacity for living in the multilingual environment which is contemporary Europe. It is fundamental for interacting with people of other languages and cultures in the context of mutually supportive activities within and across political boundaries, and which constitute activities of democratic citizenship. [...] The development of plurilingualism is not simply a functional necessity: it is also an essential component of democratic behaviour. [...] Language education policies are intimately connected with education in the values of democratic citizenship because their purposes are complementary: language teaching, the ideal *locus* for intercultural contact, is a sector in which education for democratic life in its intercultural dimensions can be included in education systems.

Beacco, J.-C. & Byram, M., 2003: 34-35

A competência plurilingue e pluricultural é definida pelo Quadro Europeu Comum de Referência como uma competência complexa e compósita que permite aos indivíduos, enquanto agentes sociais, participar de interações comunicativas de interculturalidade:

A **competência plurilingue e pluricultural** é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

Conselho da Europa, 2001: 231

Beacco & Byram apresentam a distinção do plurilinguismo entre a competência plurilingue assim definida pelo Quadro Europeu Comum de Referência, a que se referem como “plurilinguismo como uma competência”, e a tomada de consciência do plurilinguismo pelos sujeitos, “plurilinguismo como um valor” – a atribuição do mesmo valor a cada uma das variedades linguísticas usadas pelos falantes e pelos seus interlocutores, o que constitui a base da tolerância linguístico-cultural, assumida, ainda, como um valor educativo na prossecução dos objectivos de educação intercultural (cf. Beacco & Byram, 2003: 15-16).

Nesta distinção é sublinhada a pluralidade dos sujeitos, sendo promovido o desenvolvimento de repertórios linguísticos diversificados, assim como o valor intrínseco à pluralidade linguística de tolerância da diversidade e consequente desenvolvimento de uma cidadania democrática. Este é o projecto educativo da Europa unida na diversidade, assumindo a educação em línguas como promotora de cidadania:

“All languages for all” is certainly a maximalist, unrealistic slogan, but it is also the concise, jubilant expression of a viable educational project (education for plurilingualism as valuing and developing everyone’s linguistic repertoire) and the identification of a consensual value (education for plurilingual awareness as education in linguistic tolerance) that are both constituents of democratic citizenship in Europe.

Beacco & Byram, 2003: 29

Este projecto educativo, de promoção de uma competência plurilingue, é, segundo os autores, viável de acordo com a interpretação que apresentam de plurilinguismo (Beacco & Byram, 2003: 37-38): uma competência que pode de facto ser adquirida uma vez que todos os indivíduos são potencialmente plurilingues, sendo capazes de adquirir competências comunicativas, ainda que desiguais, em diferentes graus, e não apenas em contextos educativos formais, na aptidão natural que todos possuímos de aprender línguas.

O plurilinguismo pressupõe um repertório não necessariamente homogêneo, mas sim a capacidade de usar mais do que uma variedade linguística num grau de proficiência não necessariamente idêntico e com diferentes objectivos ou em diferentes situações comunicativas (como por exemplo, saber ler uma língua, mas não a saber falar, ou o oposto; usar as diferentes variedades linguísticas numa competência desigual para conversação, leitura ou escrita). Trata-se de um repertório em constante mudança e enriquecimento, num processo que obedece a necessidades e motivações pessoais ao longo da vida; um repertório de recursos comunicativos que os sujeitos gerem de acordo com as suas necessidades e em diferentes funções (como por exemplo, o uso das diferentes variedades linguísticas nos contextos diferenciados de situações formais/informais, nas relações familiares e nas de trabalho, na identificação com uma determinada comunidade), num processo de *code-switching* que conduz a uma grande flexibilidade comunicativa.

A competência plurilingue é transversal a todas as línguas aprendidas ao se fazer uso de competências comuns à aprendizagem de línguas, desenvolvendo, assim, o que o Quadro Europeu Comum de Referência designa não só como uma consciência metalinguística, mas, ainda, interlinguística e “hiperlinguística” (Conselho da Europa, 2001: 134).

Estes pressupostos, baseados em considerações sociolinguísticas (a noção de repertório linguístico), psicolinguísticas (a noção de competência plurilingue) e pedagógico-didáticos (a noção de educação para uma consciência plurilingue), são assumidos pelos autores como “essentially political in that it should make it possible to respond to the questions raised by European citizens” (Beacco & Byram, 2003: 71). O plurilinguismo assume, assim, na educação em línguas, o objectivo político de educação intercultural, promovendo espaços activos e criativos de intercompreensão, e de cidadania democrática, implicando os sujeitos na gestão da diversidade do Mundo em que vivem, participando dela, valorizando-a, enriquecendo-se mutuamente e adquirindo uma competência crítica, solidária e pró-activa de co-existência em sociedade.

3.3 Plurilinguismo e intercompreensão

Enquanto actores sociais, os sujeitos plurilingues gerem uma competência evolutiva que os implica numa maior consciência das suas formulações identitárias. A competência plurilingue e pluricultural pressupõe a gestão de biografias linguísticas e culturais em evolução, constantemente redefinidas em perfis transitórios e configurações que evoluem através das modificações das formas de desequilíbrio do plurilinguismo. As várias experiências de vida proporcionadas por este envolvimento com a diversidade, assim como a história pessoal de cada em múltiplas instâncias comunicativas, complexificam aquela experiência da vida e da pluralidade das culturas, promovendo e favorecendo a percepção das identidades individuais:

Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. [...] Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un "déséquilibre" de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire.

Coste, 2001 : 20

O conceito de intercompreensão torna-se, assim, fundamental na definição de práticas educativas que "tenta[m] transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende[m] levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas de forma a desenvolver uma competência comunicativa que se quer plurilingue" (Andrade, 2003: 16). Andrade define, então, da seguinte forma, os princípios didácticos decorrentes do conceito de intercompreensão (Andrade, 2003: 17ff): a curiosidade e o respeito pelo outro e pela diversidade linguístico-cultural; a capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a novos dados verbais; a elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva.

Os contextos educativos das línguas e culturas a que estão subjacentes estes princípios concretizarão uma competência plurilingue, pluricultural e de intercompreensão na co-construção de espaços de compreensão mútua, de solidariedade e de unidade na diversidade. Os sujeitos são, assim, implicados na sua abertura ao Outro, na disponibilidade para, e na vontade de, comunicar acedendo a novos dados verbais, conhecendo e compreendendo a alteridade, e movendo-se por entre territórios linguístico-culturais de pluralidade e diversidade. A diversidade linguístico-cultural é perspectivada na consciência de que ao dela se tomar parte estaremos a participar de outras formas de viver e de sentir e compreender o Mundo, no reconhecimento da, e respeito pela, pluralidade dos seres, ao mesmo tempo que vivemos a nossa comunalidade humana e construímos comunidade, enquanto agentes criativos das interacções sócio-comunicativas de uma cidadania democrática (a participação activa de uma sociedade plural, solidária e de paz).

Ao contrário de obstáculo à comunicação, a diversidade linguístico-cultural, na perspectiva das capacidades de plurilinguismo e de intercompreensão, proporciona o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva da linguagem, realizando os sujeitos transferências linguístico-comunicativas numa capacidade de “tornar transparentes as palavras de outras línguas, ou seja, de fazer associações e estabelecer pontes entre línguas” (Andrade, 2003: 16). Para tal, o sujeito plurilingue, por um lado, faz uso da influência dos conhecimentos linguísticos e comunicativos anteriormente adquiridos em aprendizagens de línguas e já experienciados em situações de comunicação, e, por outro, gere a apropriação e interpretação de novos dados verbais, conferindo-lhes sentido nas conexões que estabelece entre as línguas, transferindo, portanto, conhecimentos de umas línguas para as outras no processo descrito de transparência e intimidade entre entidades linguísticas à partida consideradas como totalmente separadas.

Nesta pesquisa de um sentido consensual em outra língua, descodificando-a por entre o recurso a conhecimentos linguístico-culturais de diversidade e pluralidade,

o sujeito “compõe e decompõe – por meio de exercícios de comparação, transposição, tradução, transferência, associação, dedução, interpretação, inferência, confronto, interpretação, relacionação, descodificação... e de negociação – cenários semânticos dentro de um enquadramento cultural, por ele conhecido e estabelecido” (Veiga, 2003: 42). É este enquadramento que lhe permite tomar opções comunicativas e realizar interações verbais que compreendem o consenso linguístico-cultural dos novos sentidos atribuídos aos dados em jogo no conjunto das operações descritas.

A intercompreensão numa competência comunicativa plurilingue é, assim, promotora de agilidade, elasticidade e flexibilidade linguístico-comunicativas, e define os sujeitos como actores sociais dotados de uma consciência das estratégias de comunicação, de uma atitude de abertura à alteridade e da capacidade de gerir um capital linguístico e cultural de diversidade (cf. Coste *et al.*, 1997; Coste, 2001; Skutnabb-Kangas, 2002). Esta competência traduz-se em interações de alternância discursiva, numa dimensão polifónica, ampliando intercâmbios e valorizando a importância do Outro, exactamente pela sua alteridade e visões plurais, distintas, do Mundo, como na redefinição de si mesmo que ela lhe proporciona:

O plurilingue reequaciona constantemente a sua mundivisão – aceitando as diferenças entre si e o outro, promovendo valores humanos positivos – e, obviamente, está dotado de meios para combater o monolinguismo, a uniformização e o etnocentrismo linguístico-culturais.

Veiga, 2003: 41

A concepção de educação em línguas que decorre deste quadro conceptual de promoção do plurilinguismo e da intercompreensão implicará dimensões que ampliam a sua definição em práticas pedagógicas de promoção do domínio dos princípios da língua e da comunicação, muito mais do que de um conjunto de códigos linguísticos singulares; do desenvolvimento de competências variáveis, parciais e complementares em diversas línguas, por oposição ao objectivo de

aproximação a uma proficiência o mais semelhante possível à de um suposto falante nativo ideal; de cooperação entre os professores das diversas línguas, incluindo a língua “materna”, num trabalho colaborativo e promotor da intersecção e transversalidade dos currículos hoje situados em planos paralelos de aprendizagem dessas línguas; de tomada de consciência da diversidade linguística, e do valor sócio-cultural desta diversidade, no desenvolvimento de um conceito também ele mais amplo de competência sócio-cultural, promotor de atitudes positivas perante as imagens e expressões de diferença, que resultam numa competência de estabelecer relações de efectiva interculturalidade e intercompreensão com a alteridade.

No âmbito do desenvolvimento das políticas linguísticas europeias, o conceito de intercompreensão corresponde aos objectivos fundamentais da coesão social, da compreensão e respeito mútuos, da promoção do plurilinguismo e das suas inerentes competências comunicativas e interculturais que capacitam os indivíduos para um exercício efectivo de cidadania. No contexto da definição destes objectivos, o plurilinguismo é mesmo considerado numa dimensão de importante mudança de paradigma na educação em línguas criando sinergias sociolinguísticas que desenvolverão atitudes positivas perante a diversidade. Estes são exactamente os princípios do *rationale* do “second medium-term programme 2004-2007” do European Centre for Modern Languages – “Languages for social cohesion – Language education in a multilingual and multicultural Europe”:

The programme of activities for the period 2004-2007 will address the subject of social cohesion, one of the major challenges facing our societies at the beginning of the 21st century. It aims to highlight the role language education can play in the quest for better understanding and mutual respect between all citizens living in Europe.

Around the general theme, the programme will develop the overall thematic, the underlying concepts and examine how best to equip people with the communicative and intercultural competences necessary to participate fully in our modern, compound societies as both individuals and citizens.

[...] The move towards an overall concept of language education, integrating the teaching and learning of ALL languages in order to make use of potential synergies represents a major shift of paradigm; it promotes true plurilingualism through a positive attitude to the diversity of languages, competences and speakers.

ECML Call for Proposals 2004-2007: 4-5

A promoção dos princípios e contextos de plurilinguismo e intercompreensão é, por último, não só factor do desenvolvimento de uma cidadania europeia em unidade na diversidade, mas corresponde, ainda, a uma acção internacional, que se estende para além do espaço europeu, enquadrada no respeito pelos direitos humanos (Beacco and Byram 2002: 36). É desta forma que a diversidade linguística e cultural é perspectivada no âmbito da UNESCO, consagrando os direitos culturais como parte integral dos direitos humanos:

Cultural rights are an integral part of human rights, which are universal, indivisible and interdependent. The flourishing of creative diversity requires the full implementation of cultural rights as defined in Article 27 of the Universal Declaration of Human Rights and in Articles 13 and 15 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. All persons have therefore the right to express themselves and to create and disseminate their work in the language of their choice, and particularly in their mother tongue; all persons are entitled to quality education and training that fully respect their cultural identity; and all persons have the right to participate in the cultural life of their choice and conduct their own cultural practices, subject to respect for human rights and fundamental freedoms.

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Article 5

A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO constitui-se nos propósitos de afirmação do diálogo intercultural como garantia de uma cultura de paz e, no contexto educativo, do desenvolvimento de uma atitude crítica perante o

impacto da globalização na sociedade contemporânea, na necessidade de a humanizar pela tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural. No plano de acção para a implementação da Declaração, estão presentes os princípios que definem uma sociedade de plurilinguismo, promovendo quer uma concepção de línguas entendidas no seu estatuto de herança da humanidade, como a diversidade linguística enquanto garantia de expressão, criação e disseminação da diversidade humana.

O projecto *Linguapax* (<http://www.linguapax.org>), uma iniciativa da UNESCO, tem exactamente como objectivo a promoção da intercompreensão e da paz através da educação em línguas. Esta dimensão das línguas como promotora de uma cultura de paz é assumida, pelo seu presidente honorário, Miquel Siguan, na afirmação da utopia de um projecto de valorização da diversidade linguística que se traduz em acções constitutivas, no diálogo entre povos e línguas, de um Mundo de generosidade e de solidariedade:

[...] l'única manera de redreçar les deformacions del llenguatge és per mitjà del mateix llenguatge i l'única manera de superar les limitacions del diàleg és amb més diàleg. De manera que el llenguatge continua sent l'únic camí per a la pau.

[...] el llenguatge és el nostre instrument principal de coneixement i al mateix temps el nostre principal mitjà de comunicació. Ara afegeixo que el llenguatge té també funcions pragmàtiques, serveix per modificar la realitat i no sols perquè impulsa l'acció humana sinó perquè el llenguatge és essencialment creador.

I la utopia de totes les utopies és la de la pau. Pau entre els individus, pau entre els pobles, pau entre les llengües, perquè cantem tots, cada u en la nostra llengua, la mateixa cançó. La possibilitat de la pau perpètua, del regne de la generositat i de la solidaritat per sobre de l'egoisme i de la guerra, és un impuls creador que travessa els segles i que es manté per sobre de tots els fracassos.

Siguan, 2004

Capítulo 4 – Plurilinguismo e a língua inglesa no contexto europeu

A discussão apresentada neste capítulo não pretende ser exaustiva no que diz respeito ao papel da língua inglesa hoje, matéria que se revestiria de um estudo muito mais aprofundado, mas sim propor, de acordo com o que no âmbito da definição das políticas linguísticas europeias tem sido discutido, uma conciliação entre uma aparente oposição *lingua franca* e homogeneização linguístico-cultural vs. plurilinguismo como condição da preservação e apreciação positiva da diversidade linguístico-cultural.

4.1 A língua inglesa como *lingua franca* na comunicação internacional

O contexto educativo de promoção do plurilinguismo, de preservação e fomento da diversidade linguístico-cultural no projecto e desígnio comunitários europeus, e a educação em línguas comportando a dimensão de desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural, conferem uma particular importância à discussão do papel e estatuto da língua inglesa no mundo contemporâneo. Disso mesmo dá conta o *Guide for the development of language education policies in Europe*, quando refere:

It is [...] important that the teaching of English, and of all linguistic varieties in the same position, should be dealt with specifically, in particular with respect to its functions in education for plurilingualism and intercultural communication. Dealing with the question of English without taking into account the position it has been given would amount to abandoning action concerning situations whose educational consequences are crucial.

Beacco & Byram, 2003: 28

A língua inglesa assume hoje a função de *lingua franca* na comunicação internacional e constitui mesmo sinónimo de internacionalização e globalização, na medida em que não se afirma apenas no seu valor instrumental, utilitário ou funcional dos actos comunicativos, mas também num valor simbólico de acesso à,

e participação na modernidade, como língua associada aos valores dominantes da sociedade contemporânea. Assistimos, então, a uma conotação da língua inglesa com valores que reportam à internacionalização e globalização do Mundo em que vivemos, e, em particular, à posição dominante dos Estados Unidos da América e dos seus valores e modelos de comportamento, hoje disseminados internacionalmente de formas muitíssimo eficazes, nomeadamente pelas indústrias culturais:

The role of English as world language is to a great extent the result of the current dominance of the “American model”, in particular with respect to mass culture. The increasing importance of cultural activities in social life and the efficiency of the United States of America and other English-speaking countries in the culture industries, as well as their contributions of every kind to the world community, have led to the international dissemination of models of behaviour and values. English therefore not only plays the role of a language of communication but is also valued for itself as the language of a model of life or society.

Beacco & Byram, 2003: 28

A omnipresença da língua inglesa na sociedade contemporânea é em grande parte suportada pela presença dominante dos Estados Unidos da América no Mundo, não só ao nível da cultura de massas, mas também dos discursos, processos e produtos políticos, económicos e científicos produzidos e difundidos maioritariamente por aquele país. A língua inglesa adquire uma enorme visibilidade em áreas tão diversas como o comércio, o desporto, o entretenimento, o turismo, a publicidade e, mais proeminentemente ainda, nos *media* e na cultura de massas: a música, o cinema, a televisão, as telecomunicações e as tecnologias da informação e da comunicação, com particular ênfase nas referências culturais dos jovens e como condição *sine qua non* para uso dos instrumentos e meios das TIC, e muito em especial da Internet (Hoffman, 2000: 10-11). Constitui, também, um requisito essencial no meio académico, senão mesmo um pré-requisito para acesso a, e divulgação de conhecimentos em áreas

como a medicina e as ciências naturais e sociais, ou na sua discussão, uma vez que a maior parte das publicações científicas se fazem em inglês, e a língua inglesa se tem assumido como *lingua franca* dos debates científicos. E, aqui, se são óbvias as vantagens da possibilidade de trocas comunicativas ao nível académico, da partilha e discussão científicas assistidas pela uniformização de termos e expressões, coloca-se o problema do subdesenvolvimento terminológico das outras línguas, num tipo de bilinguismo substractivo:

If this type of replacement of linguistic terms were to happen on a wide scale – and it is too early to judge – bilingualism with English in Europe would have a particular subtractive feature of the kind which is often found in settings where a dominant majority language is in contact with a minority language.

Hoffman, 2000: 10

Ultrapassando, assim, fronteiras nacionais, a língua inglesa assume-se quer como língua de comunicação internacional – *lingua franca* –, como língua de homogeneização a diversos níveis, com os seus espaços de poder e domínio em afirmação linguístico-cultural. Este papel e estatuto da língua inglesa são, para alguns, comprometedores de uma sociedade plurilingue e democrática tal como se pretende no projecto europeu, constituída por indivíduos críticos e reflexivos, repercutindo-se em preocupações como a que se transcreve de seguida:

And what of English? My initial reaction is to say, 'Don't wage a war that you cannot win!'. English has an enormous communicative functional value worldwide, and it has become a kind of Esperanto. The problem is that neither English nor any other language can be uncoupled from its attendant culture, but what I fear is not Shakespeare, Emily Brontë but rather Ron MacDonald, Bill Gates and George W. Bush and the value system they portray.

Ó Riagáin, 2004: 19

4.2 Língua inglesa e plurilinguismo na Europa

A relação entre a língua inglesa e o plurilinguismo pretendido no espaço europeu é, assim, uma relação cultural dominada pelas representações sociais associadas ao seu valor comunicativo e ao seu prestígio social. A língua inglesa é não só uma língua de comunicação internacional, como também a expressão de valores de um modelo de vida e de sociedade. Esta concepção da língua inglesa na sociedade contemporânea pode constituir-se como promotora de um monolinguismo funcional e cultural, que corresponde a uma resposta, em termos de necessidades comunicativas e de modelos de aspirações sociais, aos discursos e contextos da internacionalização e da globalização, para que deles seja possível participar. E se na maior parte dos países da Europa o ensino da língua inglesa está tradicionalmente associado à sua variedade britânica, o *British English* em oposição ao *American English*, é esta última que hoje, largamente difundida nas mais diversas áreas da nossa sociedade, se constitui como mais influente. A posição dominante dos Estados Unidos da América na Europa e no Mundo, em termos económicos, políticos, científicos e das indústrias culturais, pode mesmo sugerir que “in many instances ‘internationalisation or ‘globalisation’, or even ‘modernisation’, are terms which could just as well be read as meaning ‘Americanisation’” (Hoffman, 2000: 7).

Na perspectiva quer económica como cultural desta universalização dos valores, produtos e dinâmicas do Mundo globalizado, a expressão *MacDonaldized World*, como o termo *MacDonaldization*, são usados e, ao mesmo tempo, criticados enquanto respostas inadequadas aos desafios da complexidade da sociedade contemporânea, constituindo-se numa simplificação do Mundo e na nostalgia e ilusão de uma segurança reconfortante de certezas que o pós-modernismo actual não nos permite afirmar. Referindo-se ao prognóstico enunciado por uma das mais poderosas empresas transnacionais, a Dow Template Associates, para o milénio actual – “Individual value systems, cultures and traditions will be maintained, but English will become the universal language and capitalism will

become the dominant social system.” –, Tove Skutnabb-Kangas comenta da seguinte forma aquela atitude:

The Dow prognosis seems to me to be a perfect little example of a result of the post-modern uncertainty: let's make the world simple, let's have one language and one world economic system. This is a powerful but at the same time desperate solution: trying to re-create the illusion of pre-modern certainties, with modernist aims, in a post-modern world – and ruining the planet as a side effect.

Skutnabb-Kangas, 2000: 455

No entanto, contra o possível cenário de homogeneização linguística na Europa, os autores do *Guide for the development of language education policies in Europe* consideram a língua inglesa como mais uma variedade linguística entre as outras no contexto do multilinguismo europeu (Beacco & Byram, 2003: 27). Neste caso, trata-se de uma variedade linguística justificada por um princípio ideológico de economia e ao serviço da economia, garantindo a fluidez e a eficácia da comunicação e das relações de trabalho no mercado económico liberal da actualidade. Outras línguas serviram no passado esta função facilitadora e promotora da comunicação internacional; a língua inglesa surge hoje com este estatuto por ser a língua de estados dominantes, em particular dos Estados Unidos da América, mas, no contexto europeu, necessita de ser perspectivada sobretudo como uma das variedades linguísticas da Europa, onde não é usada universalmente como *lingua franca*. Contudo, aparece como língua (e, mais especificamente, na sua variedade anglo-americana) que permite a comunicação entre diversos grupos e em determinados meios – como é o caso das artes, da ciência e tecnologia, do comércio, e da economia –, em competição com, e pondo em causa as línguas nacionais, ou seja, as outras variedades linguísticas europeias. Por outro lado, corresponde à ideologia de uma economia liberal em que os objectivos de fluidez dos mercados e a necessária compreensão mútua promovem a homogeneização linguística invocando-se os custos tanto da aprendizagem de outras línguas como da tradução. Neste sentido, a defesa de uma “economia linguística”, ao serviço do desenvolvimento do mercado

económico global e liberal, constitui um obstáculo à promoção da diversidade das variedades linguísticas da humanidade (cf. Beacco & Byram, 2003: 26-28).

A homogeneização linguística pode, segundo Beacco & Byram, ser hoje posta em causa por diversos factores, evidenciando-se os verdadeiros contextos da existência da língua inglesa – uma entre as variedades linguísticas de que dispomos –, na sociedade contemporânea e em cenários do seu futuro. A língua inglesa constitui uma variedade linguística que poderá perder, pelo menos parcialmente, o seu estatuto de língua oficial dos Estados Unidos da América em resultado da predominância crescente de outras línguas neste país, como é o caso do Espanhol e de certas línguas asiáticas. Por outro lado, a língua inglesa apresenta uma grande diversificação regional e entre falantes não-nativos, surgindo aqui a questão dos *Englishes* – o uso da língua nas suas variedades britânica, americana, australiana, indiana, etc., e os usos híbridos de populações migrantes, uma tal diversificação que chega a alcançar a mútua ininteligibilidade entre falantes da mesma língua. Assim, a língua inglesa não se irá conformar a uma única norma, a uma variedade *standard* de falantes nativos, mas assume múltiplas configurações que lhe conferem diferentes formas de apropriação da língua em diferentes comunidades discursivas.

Os papéis de *lingua franca* e língua internacional poderão ser postos em causa como resultado da rejeição a que temos vindo a assistir de certos aspectos do actual quadro de valores e modelos dos Estados Unidos da América (os movimentos anti-globalização constituem-se como indicadores desta cada vez mais massiva rejeição). Neste sentido, as funções desempenhadas pela língua inglesa no mercado internacional poderão dissociar-se dos produtos que ela comercializa ao dirigirem-se à especificidade dos consumidores-alvo e às suas línguas e referências culturais (o facto de a *National Geographic* ser distribuída em várias línguas, de a *CNN* ter criado edições regionais, ou as campanhas publicitárias da *Coca Cola* serem da responsabilidade de produções nacionais, constituem indicadores desta situação, em que os produtos são descritos em

função de outros referentes linguístico-culturais, os dos indivíduos a quem se pretende fazê-los chegar).

Tende-se hoje a cada vez mais valorizar a aquisição de competências em várias línguas, quer por motivos económicos (caso da eficácia da publicidade ou das estratégias de *marketing* de implementação internacional de produtos e serviços), como de políticas linguísticas que acentuam questões de preservação de identidades minoritárias. Isto poderá significar que ao mesmo tempo que o conhecimento de línguas estrangeiras se transforma num facto comum – como é já o caso de um conhecimento pelo menos básico da língua inglesa –, poderá vir a ser recriado o espaço social que permita evidenciar e prestigiar línguas não comumente ensinadas/aprendidas.

Ainda assim, Beacco & Byram não tiram uma conclusão muito optimista no que diz respeito à possível “ameaça” da língua inglesa perante os objectivos de promoção do plurilinguismo na Europa. As línguas exercem funções sociais enquanto agentes de identidade, de cidadania e de interculturalidade; na comunicação em ambientes profissionais, mas também na descoberta do Outro e de outras culturas; na coesão social; na dimensão educativa que tem em conta estes aspectos – a dimensão política da educação em línguas. Ou seja, a importância fundamental das relações sociolinguísticas, nomeadamente pelo reconhecimento de que a intolerância e o racismo se manifestam também na recusa ou depreciação da língua do Outro, parece, segundo os autores, encontrar obstáculos na complexidade de relações sociolinguísticas da Europa quando confrontada com uma procura crescente da língua inglesa determinada por esses mesmos argumentos sociais:

The problems which make the search for consensus between the states of Europe more complex in the field of languages (mother tongue, second language, etc) and their teaching derive from the fact that languages have multiple social functions: they are associated with collective identities (nation, region, community, etc), play a part in the formation of the individual

and the citizen, are an increasingly indispensable instrument in working life, facilitate the discovery of other cultures and societies, and have an educational role in that intolerance and racism are also expressed in contempt for the Other's language. Furthermore, the social demand for the teaching of English is probably unable to foster the dissemination of pluralistic perspectives like those developed in the Council of Europe.

Beacco & Byram, 2003: 28

As línguas constituem de facto mais do que instrumentos de comunicação, são indissociáveis da cultura de que são veículo e agentes, comportam dimensões históricas que se traduzem em pertenças identitárias e, como tal, criam comunidade. Atravessam, suportam, interpretam e ultrapassam o tempo. As línguas são a expressão da humanidade e da sua diversidade, das múltiplas maneiras de olhar o Mundo, de o pensar, de o sentir, de o sonhar e construir. Transportam memórias e constroem futuros. Designam, nomeiam, contêm e libertam os segredos partilhados da existência humana, esta nossa condição de nos sermos, reconhecermos e criarmos-nos outros; de sonharmos e edificarmos o Mundo; de dialogarmos e sentirmos no Outro aquele que eu não sou e o mesmo humano anseio de permanecer, de com outras formas, cores ou vontades sermos um diálogo com uma qualquer verdade do Mundo. Têm uma inquestionável importância simbólica para cada um de nós, permitindo-nos aceder ao sentido da nossa existência enquanto pessoas – indivíduos em relação connosco mesmos, com os outros e com o Mundo:

Language is a tool for communication. But it is a lot more than that. It is a repository of the collective thoughts and memories of a community. It is the finely honed tool of a people for expressing their most subtle thoughts, their most tender feelings and most brilliant ideas. It is the receptacle in which their literature, their history, their folk memories, their fears, their dreams and hopes are recorded, stored and made available, not only for the living, but for coming generations. A language gives men and women a sense of

peoplehood – of a common identity. Each language is a unique window on the world. Our languages have enormous symbolic importance for us.

Ó Riagáin, 2004: 18

4.3 Diversidade linguística e direitos linguísticos e culturais

A Europa é o continente mais pobre em termos de diversidade linguística, com menos de 300 línguas (170 das quais num único estado – a Federação da Rússia), o que se traduz numa percentagem de 3% das 6 a 7.000 línguas faladas no Mundo (segundo o *Ethnologue*). Na Ásia estão presentes 32% das línguas faladas em todo o Mundo, na África, 30%, no Pacífico, 19%, e no conjunto das Américas do Norte, central e do Sul, 15%. Dois únicos países, a Papua Nova Guiné, com 823 línguas vivas, e a Indonésia, com 726, representam aproximadamente um quarto da totalidade de línguas faladas no Mundo. Se juntarmos a estes dois países os sete com, cada um, mais de 200 línguas (Nigéria, Índia, Camarões, Austrália, México, Zaire e Brasil), nove países apenas representam mais de metade das línguas do Mundo. Das dez línguas mais faladas no Mundo, em termos de número de falantes (chinês-mandarim, espanhol, inglês, bengali, hindu, português, russo, japonês, alemão e chinês-wu), cinco delas são faladas na Europa, apesar de a maior parte dos falantes de espanhol, inglês e português se encontrarem noutras partes do Mundo.

417 das línguas presentes na lista do *Ethnologue* estão classificadas como praticamente extintas (uma classificação que se refere aos casos em que apenas um número reduzido de falantes idosos estão ainda vivos). Alguns cientistas temem que 90% das línguas do Mundo se percam durante o século XXI (Ó Riagáin, 2004: 19). David Crystal afirmou, no Fórum Barcelona 2004, que em cada duas semanas morre uma língua. Tove Skutnabb-Kangas refere a perspectiva “optimista” de alguns linguistas que consideram que metade das línguas hoje faladas poderão desaparecer, ou, pelo menos, não ser ensinadas a crianças, num prazo de 100 anos, enquanto os mais pessimistas acreditam que,

em 2010, apenas 10%, ou mesmo 5% (cerca de 300 línguas), das línguas orais hoje existentes se poderão considerar como vivas e não ameaçadas (Skutnabb-Kangas, 2002: 8; vd., ainda, Skutnabb-Kangas, 2000).

Um projecto de cidadania democrática, no contexto europeu, implica a consciência da importância da promoção desta diversidade linguística. O plurilinguismo, enquanto valor educativo, e não apenas uma competência, constitui uma forma de exercer esta consciência, uma vez que se traduz no reconhecimento de todas as variedades linguísticas, uma tolerância activa perante a diversidade linguística e a pluralidade dos contextos linguístico-culturais, participando da, e interagindo com a alteridade, em exercício, portanto, de cidadania (Beacco & Byram, 2003: 15-16; 38). Só com esta promoção do plurilinguismo é possível dar resposta aos desafios da Europa – uma comunidade plural num destino comum, onde convivem numerosas variedades linguísticas, que são expressões da diversidade cultural do projecto europeu, numa contaminação e enriquecimento mútuos.

A coesão cultural da Europa define-se na unidade através da diversidade, em princípios de não-exclusão, na interacção de diferentes filiações e estatutos identitários definidos por repertórios linguísticos de multiplicidade; através destes, a identidade europeia assume o valor conferido à co-existência, por relações de complexidade e de criatividade, de diferentes entidades linguístico-culturais e, conseqüentemente, de valores como o da aceitação da diferença, o reconhecimento do seu potencial criativo e o envolvimento em interacções sócio-comunicativas de interculturalidade.

A educação em línguas, no contexto da diversidade linguística, promovendo o plurilinguismo enquanto valor (na aceitação activa da diferença, da alteridade e de uma cidadania solidária, crítica, participativa e criativa), referir-se-á, conseqüentemente, não à proclamação da especificidade de cada língua e de cada uma das afiliações de identidade que outrora promoveram enquanto

símbolos de pertença nacional, mas aos princípios que definem uma relação comum a todas as línguas no espaço de construção da identidade europeia:

In the constitutions of modern European states, national languages have been assigned the role of being one of the fundamental components of national affiliation. This is because through languages individuals identify and define forms of affiliation or membership for themselves, just as they do through religious beliefs and shared moral values. Does Europe, which in E. Morin's well-known words, sees itself as a *community of destiny*, need a linguistic project of this kind in order gradually to develop its new identity, in the same way as it discovered a need for an anthem and a flag? From this point of view, should language teaching play the same role as history teaching which, through a common, but not monolithic, reading of the past seeks to create the link of citizenship in the diversity of its attitudes? If such a form of affiliation seeks to be free of the exclusion of otherness and exteriority, it will be seen that it can only be based on an open conception of language education and the language skills that need to be acquired. *Europe could be identified, not by the languages spoken there, whether or not they are indigenous languages, but by adherence to principles that define a common relationship with languages.*

Beacco & Byram, 2003: 31-32 (itálico dos autores)

Ao optarmos por uma *lingua franca*, como língua de compreensão mútua, estaremos a negar estes princípios e, ao mesmo tempo, a negar os direitos linguísticos e culturais dos cidadãos. Considerando a indissociabilidade de língua e cultura, o direito a usar, aprender e ensinar outras línguas, permitindo a expressão da diversidade humana e o acesso a, e participação em, todos os processos de exercício de cidadania democrática, estão, ainda, a ser negados os direitos humanos. Direitos culturais são parte integrante e fundamental dos direitos humanos, assegurando a liberdade, igualdade e respeito pela dignidade de todas as formas de expressão humana, não só no direito ao nome, ou

identidade, de cada indivíduo ou comunidade, como nas várias formas de nomear e designar o Mundo, o direito de exprimir uma forma única de conhecimento e construção da realidade (cf. UNESCO, 2002). Na sua inalienabilidade da realização de uma cidadania democrática, os direitos culturais, como direitos de expressão e de participação na complexidade do Mundo contemporâneo, podem mesmo ser considerados como uma nova geração dos direitos humanos (Audigier, 2000).

A definição do papel da língua inglesa no contexto do plurilinguismo não pode deixar de ter em conta a consideração de uma cidadania que se concretiza na multiplicidade de identidades linguísticas, assim como na capacidade de participar dos discursos públicos. São duas formas de exclusão social que a língua inglesa enquanto *lingua franca* coloca em causa: a exclusão através da depreciação das identidades linguístico-culturais dos indivíduos, como, também, a exclusão por falta de capacidade de cada um de se exprimir na sua participação nos processos democráticos (Breidbach, 2003: 18). O plurilinguismo enquanto competência que permite gerir a utilização de diversos repertórios linguísticos, de forma heterogénea e compósita, responde, ainda, ao direito cultural que assiste a cada indivíduo de se exprimir sem ser submetido a uma variedade linguística dominante. Por outro lado, valorizando a diversidade de línguas e culturas, o plurilinguismo permite a negociação de práticas comunicativas em contextos de participação nos discursos públicos, o que demonstra o carácter político de uma educação em línguas que é, também, educação para uma cidadania democrática:

There can be no question that the freedom of choice of language is a fundamental cultural right. Furthermore, in multilingual settings, it seems just as urgent that people can participate in public communication without being subject to dominant language use. Therefore the right to use one's own language and communicative competence (of various degrees) in other language(s) must be seen as complementary elements for democratic citizenship. Negotiation of language choice and participation in public discourse on problems relevant to the polity require complex linguistic

repertoires which individuals will have to develop and be able to rely on in their communicative practice. [...] The integration of language learning and education for democratic citizenship, and the development of a consciousness for the significance of plurilingualism for participation in democratic and other social processes, thus seem to be principal aims of language education.

Breidbach, 2003: 21

4.4 Redefinir o papel e o estatuto da língua inglesa

A língua inglesa, neste contexto de plurilinguismo e num sentido oposto à sua força gravitacional enquanto *lingua franca*, assumirá o papel de língua de mediação comunicativa entre participantes que, de outra forma, teriam apenas a alternativa da tradução e da intervenção de uma terceira parte no seu discurso. Além desta função de mediação discursiva, a língua inglesa tem já permitido a expressão de minorias linguístico-culturais, contraditoriamente à sua percepção como língua de imposição de poder, de domínio ou hegemonia. Aqui nascem, em crítica, resistência e afirmação, uma nova concepção e, mesmo, novas formas de uso da língua “dominante”, reconstruindo-a para que seja possível ter voz na comunicação internacional (cf. Breidbach, 2003: 20-22; Phipps & Gonzalez, 2004: 16-17). No contexto de pós-modernidade da sociedade actual, em que a língua inglesa representará uma “cultura universal”, e das relações de poder expressas pelo capital cultural das línguas, o plurilinguismo pode mesmo constituir-se como uma actividade com o carácter político de contra-cultura:

The cultural hegemony of English as the source of what is increasingly represented as the universal culture of postmodernity means that, in some sense or another, learning any other language, as well as teaching it, can become a *counter-cultural activity*, at least in monolingual regimes. [...] We need to learn to live with Babel, and without its Tower.

Phipps & Gonzalez, 2004: 15 (itálico dos autores)

A especificidade da língua inglesa como língua internacional, a sua função de mediação inter-linguística e inclusão, enquanto variedade entre outras variedades linguísticas, num repertório plurilingue, conferem à educação em línguas, no contexto das políticas de coesão e igualdade de participação democrática da Europa, uma perspectiva de abordagem holística e de equidade da diversidade linguística e, necessariamente, da língua inglesa:

[...] in policies for language education, linguistic diversity and the teaching of English are not a matter of priorities. Any policy which treats plurilingualism as an 'either - or' decision runs the risk of creating social exclusion either through cultural or political exclusion. To put the same thought in a positive way: sustainable cultural and political inclusion, which can lead to opportunities of participation in multilingual Europe, requires a holistic language education policy inclusive of English *and* linguistic diversity.

Breidbach, 2003: 22

Neste contexto, preferir a designação *English as an International Language* a *International English*, o que à partida parece tratar-se de mesma denominação do fenómeno, significa ter em conta o uso internacional que é feito da língua inglesa, e não afirmar, erradamente, que existe uma variedade unitária e perfeitamente distinguível de um *International English* (Seidlhofer, 2003: 8).

Numa perspectiva sociolinguística, *English as an International Language* assumir-se-á, assim, em paridade com as outras línguas, não constituindo uma ameaça para com nenhuma outra língua, uma vez que assume, num contexto de plurilinguismo, essa única função – de língua de comunicação internacional; função que se encontra muito bem delimitada nos seus usos e domínios específicos, num papel e estatuto claramente delimitados:

Sociolinguistic research indicates that if – and this is a vital condition – English is appropriated by its users in such a way as to serve its unique

function as EIL, it does not constitute a threat to other languages but, precisely because of its delimited role and distinct status, leaves other languages intact. Properly conceptualised as EIL, 'English' can be positioned, quite literally, *hors concours*.

Seidlhofer, 2003: 11

Este tipo de “bilinguismo” particular a falantes europeus que, para além das suas línguas nacionais usam a língua inglesa de forma a poderem participar de facto na co-construção do espaço comunitário europeu, e a dele tirar partido, não implica, de acordo com o que atrás foi discutido, um “biculturalismo”, ou a definição de uma dualidade de identidade:

An additional feature of this particular type of bilingualism is that being proficient in English does not mean that one has to be bicultural: a superficial knowledge of Anglo-Saxon culture is sufficient, there is no need to develop feelings of dual identity and shared loyalties.

Hoffmann, 2000: 20

Assim, a língua inglesa é reconceptualizada enquanto propriedade daqueles que a usam como um instrumento de comunicação internacional, relevando daqui a sua pertença global mais do que local, e remetendo a segunda para os contextos de propriedade linguística de falantes nativos, os quais constituem uma minoria face à diversidade linguística da Europa. O conceito tradicional da língua inglesa enquanto propriedade dos seus falantes nativos permanece, desta forma, inalterado; contudo, quando falamos em *English as an International Language*, afastamo-nos da(s) cultura(s) de origem da língua inglesa (nomeadamente, da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América), que deixam de regular as normas do seu uso internacional, uma vez que este é reconceptualizado na apropriação efectuada pelos utilizadores de forma a exprimirem os seus universos culturais particulares (Seidlhofer, 2004: 16-17).

Capítulo 5 – Educação em línguas e para uma cidadania democrática

5.1 Cidadania democrática realizada numa competência de comunicação intercultural

Na sua descrição dos factores presentes na comunicação intercultural, Michael Byram coloca em posição central “Education”, onde se inserem “political education”, “critical cultural awareness” e, em termos dos *savoirs* que define, “*savoir s’engager*” (Byram, 1997: 34) (vd. capítulo 1). Esta dimensão política – crítica, avaliativa, provocadora de acção e de transformações –, que a competência de comunicação intercultural em si comporta, será aquela que, na co-construção do espaço comunicativo, irá, nas palavras de Claire Kramsch, “lay the ground for a dialogue that could lead to change” (Kramsch, 1993: 210). Mudança de perspectivas, reposicionamento de si mesmo, relativização de si e do Outro, avaliação crítica e (re)construção de sentidos, tomada de acção. Neste sentido, Byram afirma que “FLT [Foreign Language Teaching] should lead to cognitive and evaluative orientation towards learners’ own society, a relativisation of the taken-for-granted, and consequently to an action orientation.” (Byram, 1997: 44).

A dimensão política da educação em línguas assume-se, assim, na acção transformativa traduzida pela criação e resolução de tensões, as múltiplas negociações de sentidos ou de estatutos identitários, ao nível do indivíduo e da sua pertença social, assumindo o desafio de se pôr em causa a si mesmo, ao mesmo tempo que são instaurados espaços de partilha comunicacional fundamentados por uma responsabilidade ética e social activamente desempenhada.

É neste âmbito que se define uma educação em línguas que promoverá a cidadania democrática realizada numa competência de comunicação intercultural e em *linguaging* e *intercultural being* (Phipps & Gonzalez, 2004). O que se pretende, neste contexto, não é dotar os indivíduos com uma competência

comunicativa de um valor e realização meramente funcionais e instrumentais, um valor acrescido a outros domínios do conhecimento, mas assumir uma educação em línguas que tem por âmbito o ser humano na sua diversidade e igual dignidade, na sua condição, por natureza, de ser social, desenvolvendo-se e constituindo-se em relação com os outros na interação comunicativa. Isto é, comunicar significa sempre instituir espaços de confronto e partilha de identidades entre um “eu” e um “outro”, sendo que identidade se confunde com o uso das línguas enquanto marcas de pertença sócio-cultural. O estatuto accional das línguas é exercido na perversão destas pertenças ao ser-se capaz de viver todo o seu capital identitário e cultural, considerando as línguas como ontologicamente indistintas da criação de si mesmo e da realidade social. Aqui se situa a oportunidade fascinante que uma perspectiva intercultural da educação em línguas e culturas, eminentemente política, accional e criativa, vem permitir ao realizarem-se interacções de descoberta da, e relação com a alteridade, conhecendo outros mundos nos outros e em si mesmo:

Languaging is transformational. Languaging is in itself embodied knowledge. Language is *habitus*, it is about skilling people, not adding detachable skills. [...] Through languaging people become to make sense of and to shape their worlds. Through languaging they become active agents in creating their human and material environments. Languaging is, inextricably, [...] relational. It is a social way of being.

[...] it [being intercultural] opens us out as people who are always in the process of becoming intercultural beings, whose whole lives are a patchwork of cultural colours, who respect and understand and engage openly with different ways of living life and understanding the world we may find in others and in ourselves.

Phipps & Gonzalez, 2004: 167-168

Esta acção intercultural, situada no processo relacional, comunicativo e interpretativo que se estabelece entre um “eu” e um “outro”, conduz à tomada de consciência das identidades sociais construídas na interacção com a alteridade – uma interacção que se baseia na relação entre as distinções identitárias de cada um e os sentidos de comunalidade e de comunidade humanas (Alred *et al.*, 2003: 4). No contexto de pós-modernidade da sociedade em que vivemos, e da sua “supercomplexidade” (cf. Barnett *apud* Phipps & Gonzalez, 2004: 4-5), estes sentidos envolvem a gestão de políticas de identidade em territórios marcados pela contingência e pela descontinuidade, pelas disjunções e ambiguidades de valores em relações, por vezes irreconciliáveis, de confronto e competição. A resposta aos desafios da supercomplexidade não se pode compadecer com a redução a verdades simplistas refugiadas no senso comum, a atitudes acríticas, à inquestionabilidade de valores, à rejeição da diferença, à submissão ao instituído e ao imediato, a uma demissão da nossa capacidade de pensar e agir sobre o Mundo assumindo uma espécie de derrota perante a sua aparente incomensurabilidade. Existe um compromisso ético na comunicação intercultural, na capacidade de desenvolver relações de mediação avaliativas e transformativas, de participar activamente do Outro e da co-construção da existência social, de comunidade, onde os próprios indivíduos, na sua comunalidade e diversidade, se poderão constituir também a si mesmos. De acordo com Lorenz,

[...] it is this communicatively constituted ethical commitment which is the pre-requisite of a social existence, of a social framework that can constitute something like community through the act of communicating. This then contains the possibility of, and the precondition for, the existence of a community, which, in turn, gives the constituting of the self in more than its own desires or its own despair some minimal prospect of success.

Lorenz, 2002: 17

O acto comunicativo é um acto fundador de identidade e de comunidade realizado em interacções sócio-culturais de aprendizagem do Outro, relativização de si mesmo e negociação da multiplicidade de sentidos que daqui decorre. A comunicação intercultural desenvolve-se nestes espaços de inter-subjectividade e no carácter institutivo da realidade social constituída por partilhas e confrontos ideológicos discursivamente accionados. A experiência da alteridade não pode, assim, ser reduzida a uma questão estética, promotora de distâncias, ou uma componente técnica, funcional e instrumental que permitirá o diálogo da diversidade de discursos, mas, sim, como experiência activa desta diversidade e do poder das interacções comunicativas na mediação, negociação e co-construção de sentidos. As línguas são aqui consideradas num estatuto de poder, revelando, subvertendo e criando sentidos e significados, conferindo autonomia aos indivíduos na formulação da sua identidade em relação com a construção da realidade social. A comunicação intercultural tem, assim, como pressuposto ético, o respeito pela dignidade humana na sua diversidade e na promoção de contextos discursivos de solidariedade:

Linking the issue of intercultural communication to that of the constitution of the self means, then, that the question of understanding fellow human beings is ultimately not merely an aesthetic or a technical question. Or, to put it another way, the reduction of the process of understanding to a matter of aesthetic (in)difference or technical competence is a violation of the dignity of human actors engaged in constituting their identity through communication. Such a position furthermore denies the possibility of founding social solidarity on communication and mutual understanding and erodes the conditions under which a society can exist.

Lorenz, 2002: 20

5.2 O mediador intercultural enquanto actor social

Esta será, ainda, a acção de um “mediador intercultural” (Beacco & Byram, 2003: 34), o qual se constitui como “actor social” (Zarate, 2001: 38-40; Zarate, 2002: 218-219), caracterizado pela competência de estabelecer interações em espaços de fronteiras nos territórios de pluralismo cultural que habita, numa perspectiva crítica da cultura.

De acordo com Zarate (Zarate, 2001 e 2002), o mediador intercultural, enquanto actor social, identifica áreas de conflito na relação entre diferentes sistemas culturais, exercendo a mediação intercultural por entre as disfunções, quebras de sentido e mal entendidos que ocorrem na oposição dos valores desses sistemas. Ao mesmo tempo, identifica e interpreta os comportamentos e crenças que se encontram em conflito através do capital multicultural adquirido no seu contacto e relação com a diversidade de experiências do Mundo, o que lhe permite estabelecer relações entre diferentes contextos culturais e os elementos heterogéneos que os constituem; esta capacidade pressupõe, ainda, um conceito de identidade que ultrapassa a justaposição de formas de pertença sócio-culturais, valorizando, sim, a sua inter-relação nas trocas sócio-culturais, e o capital simbólico adquirido através delas. Desta forma, resolve os conflitos ou negocia a aceitação da impossibilidade dessa resolução. Por último, avalia criticamente a especificidade de um sistema de explicação de razões, crenças e comportamentos, não apenas na relação de representação recíproca estabelecida por dois interlocutores culturalmente situados, mas sendo capaz de estabelecer uma identidade plural e dinâmica em espaços de fronteiras. É nestes espaços, numa perspectiva crítica da cultura e na dinâmica do movimento de valores entre sistemas culturais, que o conceito de actor social “situates the individual in a social environment defined in terms of cultural pluralism and promotes a dynamic vision of cross-cultural competences” (Zarate, 2002: 219).

Neste âmbito, o conceito de uma perspectiva crítica da cultura assume uma importância fundamental, sendo definida por Byram (1997: 63-64) como uma

capacidade de avaliar, de forma crítica e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da cultura de cada indivíduo e das outras culturas e outros países, com objectivos compreendidos enquanto capacidades desenvolvidas pelos sujeitos de: identificar e interpretar valores explícitos ou implícitos em documentos e acontecimentos da sua própria cultura ou de outras culturas, analisando-os de forma a situá-los nos seus contextos de produção e tomando consciência das suas dimensões ideológicas; analisar de forma avaliativa estes documentos e acontecimentos na explicitação da sua referência a perspectivas e critérios tais como os que decorrem dos direitos humanos, de uma ideologia política, ou da religião; tomar parte em, e mediar interações interculturais, tendo consciência dos potenciais conflitos entre as posições ideológicas dos interlocutores, e tentando estabelecer critérios comuns de avaliação dos documentos e dos acontecimentos, ou, se tal não for possível, em incompatibilidade de sistemas de crenças e valores, negociando o acordo dos espaços de conflitos e promovendo a aceitação da diferença.

A prática desta perspectiva crítica da cultura, e tendo em conta a sua centralidade no processo de comunicação intercultural (*savoir s'engager*), implica uma participação activa na co-construção de espaços de cidadania crítica, participativa e criativa. Não só os indivíduos são implicados numa tomada de consciência das suas posições ideológicas, como são chamados a intervir em espaços de co-construção sócio-comunicativa através do confronto com outras perspectivas ideológicas. Neste processo torna-se necessário relacionar a identidade e o destino individuais com os processos e estruturas sociais em que essa identidade e esse destino se jogam, a inter-actividade social que determina as suas (des)construção e co-construção, ou seja, a realização de uma verdadeira cidadania democrática. Esta só se realizará de facto na consciência da importância da participação de cada um nos processos sociais, sabendo que participar a qualquer nível na sociedade permite aos sujeitos realizarem o seu estatuto de co-cidadãos que exercem o seu poder para controlar a sociedade de que são responsáveis e que, em conjunto, constroem. Audigier refere a importância deste conceito de cidadania quando afirma:

[...] the citizen is always a co-citizen, somebody who lives with others. [...] the concepts of participation, democracy or participatory citizenship seem to be increasingly recognised as being vital for the future of our living together. It is a matter of ensuring that each can take his place in society and contribute to its development at whatever level it may be, beyond the political act of voting. It is a matter of each being able to have control over his living environment.

Audigier, 2000

5.3 Educação em línguas, interculturalidade e direitos humanos

Tornar valores e princípios ideológicos explícitos como base da possibilidade de estabelecer relações de intercompreensão e de exercer uma cidadania crítica não significa, no entanto, a relativização total das posições axiológicas e ideológicas numa atitude acrítica e de passividade perante as diversas concepções do Mundo com que interagimos. Pelo contrário, e de forma a de facto ser possível exercer uma cidadania crítica, o reconhecimento da dignidade humana e de uma cultura dos direitos humanos é essencial enquanto garantia do estabelecimento de um sistema de valores independente das diversas concepções e pertenças culturais, ideológicas, religiosas e nacionais, reconhecendo princípios básicos e basilares, valores transversais a todas as culturas – “culture-universals” (cf. Byram *et al.*, 2002: 13; Guilherme, 2002: 208). Educação em direitos humanos torna-se, assim, num outro pilar de uma concepção política da educação em línguas que assume como seu objectivo formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos em processos de mediação entre línguas e culturas:

A culture of human rights means living and working in a climate where respect for human dignity and equality of rights are basic minimum standards, even if some governments fail to live up to their rhetoric. Human rights are therefore the basis of a system of values that is independent of any particular culture, be it ideological, religious or national. A knowledge and understanding of these internationally validated, non-ideological,

secular standards is therefore a particularly important asset for language teachers, whose professional role requires them to mediate between languages and cultures.

Starkey, 2003: 66

Numa definição possível de competências centrais a desenvolver num projecto de educação para uma cidadania democrática, e constituindo parte da discussão do seu enquadramento teórico, estão necessariamente presentes a educação em línguas, a interculturalidade e os direitos humanos. Entre outras, Audigier (2000) apresenta as seguintes competências a desenvolver na educação para uma cidadania democrática: competências cognitivas, onde se destaca o conhecimento dos princípios e valores dos direitos humanos e de uma cidadania democrática, numa concepção de ser humano baseada na liberdade e reconhecimento da igual dignidade de cada indivíduo; competências éticas e de escolha de valores, sublinhando os aspectos afectivos e emocionais que estão sempre presentes quando nos afirmamos enquanto indivíduos em relação com os outros e com o Mundo, uma dimensão emocional que implica a consideração ética da relação entre os domínios pessoal e colectivo. Sendo os valores presentes nesta relação inúmeros, eles centram-se, contudo, na liberdade, igualdade e solidariedade, a base de interacções que se traduzem na aceitação positiva das diferenças e da diversidade. Ainda numa perspectiva do estabelecimento de uma relação de intercompreensão e de confiança no Outro, o autor refere a necessidade de ultrapassar uma concepção restrita da noção de “tolerância”, não a limitando à mera aceitação da diferença, muitas vezes realizada com *indiferença*; competências sociais ou de acção, através das quais os conhecimentos, atitudes e valores adquirem sentido e se realizam na relação entre os domínios pessoal e social do quotidiano.

Tratam-se, fundamentalmente, de competências que desenvolverão a capacidade de viver com os outros, de cooperar, de construir e implementar projectos comuns, de tomar iniciativas e assumir responsabilidades na sociedade. Este é o

domínio onde as línguas, numa perspectiva de interculturalidade, adquirem uma particular relevância. Numa promoção do plurilinguismo, as línguas não são aqui compreendidas na sua instrumentabilidade ou funcionalidade nos processos comunicativos, mas na capacidade que oferecem de abertura a outras formas de pensar o Mundo, ao envolvimento com outras culturas.

A educação em línguas integra a transversalidade destas três dimensões e constitui, enquanto projecto educativo com uma dimensão intrinsecamente política, um espaço de promoção da cidadania democrática e dos direitos humanos. É desta forma que Manuela Guilherme discute a formação de “critical citizens for an intercultural world”, concebendo “foreign language education as cultural politics” (Guilherme, 2002). Se encontramos uma conexão entre “«social identity» and foreign language teaching” desenvolvida por Michael Byram (Byram & Tost Planet, 2000), o seu conceito de “*savoir s’engager*” vê em Guilherme ser-lhe atribuído o estatuto de dimensão política da educação em línguas explorado num quadro conceptual alargado que contempla a educação para os direitos humanos e para uma cidadania democrática, no âmbito de uma abordagem interdisciplinar que integra estudos de cultura, comunicação intercultural e pedagogia crítica.

5.4 Uma abordagem crítica da língua e da cultura

Guilherme define uma *agenda* na qual estabelece como desafios à educação em línguas e culturas estrangeiras a integração no seu domínio de acção, reflexão e *praxis* de “critical citizenry, critical professionalism, critical cultural awareness and critical intercultural competence” (Guilherme, 2002: 224). Dimensão política da educação em línguas assume-se, assim, como afirmação de um discurso crítico perante as culturas implicadas na interacção comunicativa, recusando o etnocentrismo e o dogmatismo culturais, sem recusar a preservação de princípios e valores universais – pelo contrário, tornando explícitos nesse discurso critérios de avaliação ao olhar o Outro como espelho que nos contrapõe a nossa própria diferença; relativizar atitudes, crenças e comportamentos, afirmar posições

ideológicas e confrontar-se com a alteridade (a do Outro e a de si mesmo) na convergência e no conflito de perspectivas. A redefinição de identidades, por força da negociação de sentidos, e particularmente, da identidade profissional do professor de línguas, terá como objectivo, nas palavras da autora, “to grasp, as far as possible, the complexities of social and cultural contexts through divergent, sometimes colliding, points of view, by engaging with a vision that is both utopian and pragmatic, and, therefore, transformative” (Guilherme, 2002: 225).

Uma abordagem crítica da língua e da cultura, e, desta forma, política, porque provocadora de subversões várias no indivíduo e de acções transformativas, num processo de educação de cidadãos críticos, deverá integrar, para Guilherme, três componentes (Guilherme, 2002: 220; 225-226): a educação para os direitos humanos e para uma cidadania democrática; a acção interdisciplinar dos estudos de cultura, comunicação intercultural e pedagogia crítica – das intersecções de disciplinas, subdisciplinas e áreas de investigação, estudo e intervenção que aqui ocorrem; a conceptualização e prática de um conjunto de “operações” que a autora define no seu “critical cycle in foreign language education” (vd. fig. 3).

Este quadro conceptual e de desenvolvimento de práticas de uma educação de cidadãos críticos, situada na educação em línguas e culturas, permite, através dos direitos humanos, conhecer princípios básicos, universais e transversais às culturas, e pela educação para uma cidadania democrática, a discussão das complexidades da relação entre o universal e o particular a, ou específico de, cada cultura, aos níveis local, nacional e global. Igualdade de direitos confronta-se aqui com o direito à diferença, num processo de relativização, de divergências e construção/negociação de espaços de intra- e intercompreensão que ocorrem “within networks of power, and the vigour of individual emancipation with the motivating force of solidarity” (Guilherme, 2002: 209). Uma consciência cultural crítica e a educação para a cidadania democrática e os direitos humanos enquadram a gestão de oposições presentes nesses espaços:

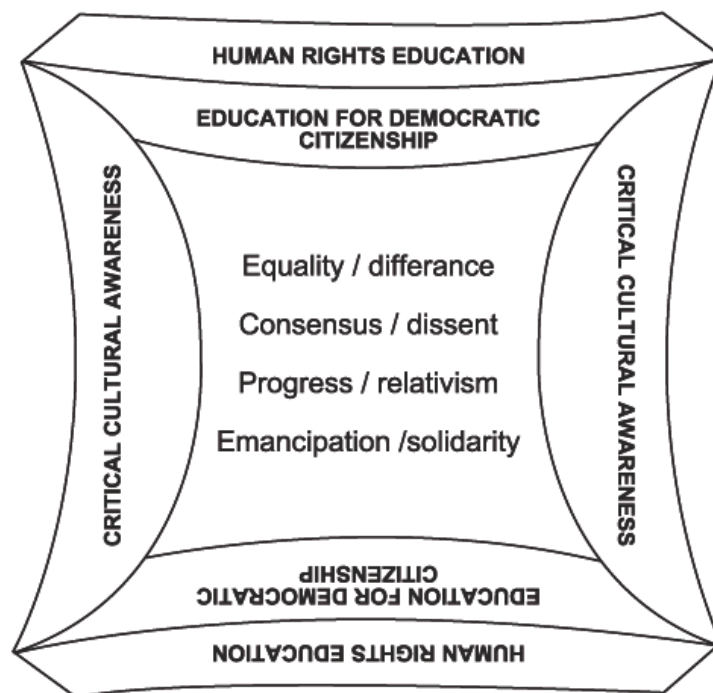


Figura 2: *A general multiple-perspective framework for foreign culture education* (adaptado de: Guilherme, 2002: 208)

De salientar, mais uma vez, a presença dos direitos humanos num conceito de educação em línguas promotor do desenvolvimento de competências de interculturalidade e de cidadania democrática, pela gestão de dissonâncias, controvérsias e envolvimento com a alteridade em processos de uma relativização cultural crítica e responsável:

Adopting a human rights approach to language teaching provides a sound framework within which controversial issues can be examined. Debate is conducted showing respect for persons, particularly other interlocutors, as the essential dignity of human beings is acknowledged. Disparaging remarks about individuals or groups who are not present is also inappropriate behaviour and therefore unacceptable. On the other hand, if respect for human rights is regarded as a standard, judgments can be made about the words or actions of individuals, governments or cultural groups. In this way uncritical cultural relativism can be avoided.

Starkey, 2003: 75

Educação no âmbito de uma língua e cultura estrangeira implica um alargamento de horizontes em termos de conceitos, normas e valores, o diálogo com a alteridade, a descoberta de um Outro que provoca, ainda, a (re)descoberta de si mesmo, um conhecimento crítico e uma reorganização de sentidos, que a constituem como espaço de educação política. É assim assumido um projecto educativo que, ultrapassando fronteiras e constrangimentos epistemológicos, culturais e sociais, numa perspectiva crítica da complexidade da identidade cultural e política, conduzirá os sujeitos (professores e alunos) ao envolvimento em tomadas de acção transformativa:

[...] by developing a critical cultural perspective towards the Self, the Other, and the world, both the teacher and the students will feel more stimulated to cross borders, to step over epistemological, cultural and social boundaries, to expand the range of possible options in order to make full use of their capabilities. By becoming critically aware of the multiple levels of their cultural, and political identities, teachers and students may develop a desire to be involved in political decisions and in ethical issues as well as a commitment to engage in transformative action.

Guilherme, 2002: 167

O conjunto de “operações” definido pela autora com vista à concretização de práticas de uma dimensão crítica e política da educação em línguas e culturas estrangeiras é apresentado como um processo cíclico em que se jogam componentes cognitivas, afectivas e pragmáticas. Relacionam-se, ainda, com dois níveis de actuação: “geo-político” (o local, o nacional e o global) e “existencial” (crenças, valores, atitudes).

Guilherme divide o seu “critical cycle in foreign language education” em duas metades: a inferior, correspondente a uma instância interrogativa, e a superior, a que diz respeito a uma atitude pró-activa. Na primeira incluem-se “exploring, reflecting, speculating, commenting, comparing, questioning, wondering,

experiencing”, e, na segunda, “analysing, appreciating, negotiating, evaluating, hypothesising, deciding, *différent*, acting” (Guilherme, 2002: 220):

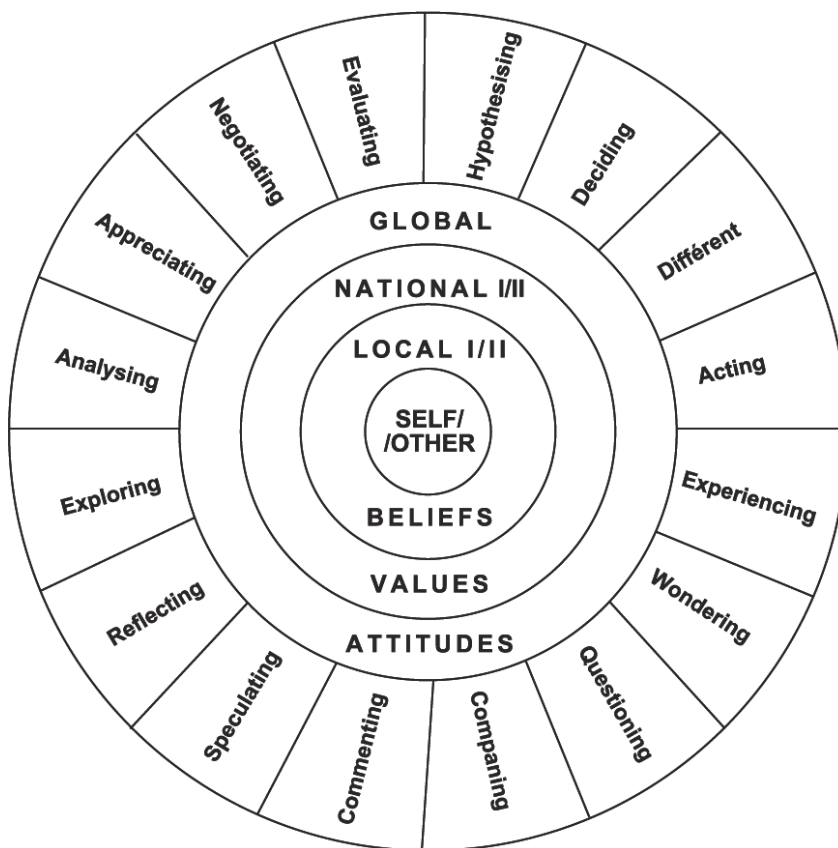


Figura 3: *The critical cycle in foreign culture education* (Guilherme, 2002: 220)

As “operações” desenvolvem-se, no decurso das interações e da comunicação intercultural, em três momentos nos quais se podem agrupar: na aproximação e resposta à cultura alvo; no envolvimento na observação, investigação e interpretação do fenómeno (inter)cultural; na acção (inter)cultural e de transformação da cultura. Não constituindo operações críticas *per se*, nas palavras da autora, elas promovem uma perspectiva crítica da cultura (*critical cultural awareness*) pela sua conceptualização e implementação no momento em que teoria e prática se confrontam, ou seja, numa *praxis* crítica.

Nesta perspectiva crítica e na *praxis* em que se realiza encontramos “a reflective, exploratory, dialogical and active stance towards cultural knowledge and life that allows for dissonance, contradiction and conflict, as well as for consensus, concurrence, and transformation”, constituindo “a cognitive and emotional endeavour that aims at individual and collective emancipation, social justice and political commitment” (Guilherme, 2002: 219).

5.5 Educação em línguas e a sua dimensão ético-política

O exercício de uma cidadania crítica, reflexiva, participativa e, sobretudo, criativa, tendo em conta a supercomplexidade da sociedade em que vivemos, coloca, assim, a educação em línguas em posição central, promovendo a construção de espaços de interculturalidade que são também espaços de atribuição de poder a cidadãos que se movem em sociedades multiculturais e globalizadas:

The political, economic, and social contexts our future citizens will have to come to terms with demand a notion of citizenship that is more flexible but, at the same time, more empowering and, for this purpose, it is foreign language/culture education that helps facilitate intercultural communication among citizens in multicultural societies and in a global world.

Guilherme, 2002: 166

No contexto de uma educação em línguas promotora de uma competência inter- e pluricultural, de *languaging* e *intercultural being*, torna-se necessário recusar princípios que unifiquem e simplifiquem as línguas e as culturas e atribuam à cultura uma função ilustrativa e complementar da língua, a sua expressão num “conjunto de factos geográficos, sociológicos, históricos, políticos e sócio-económicos sobre o país ou países onde a língua-alvo é falada”, concretizado em práticas pedagógicas de “inclusão esporádica de informação sobre monumentos, gastronomia, figuras públicas, símbolos nacionais, hábitos e costumes, etc.” (Moreira, 2003b: 67).

“Foreign language education as cultural politics”, como preconizada por Guilherme, comporta o imperativo de uma redefinição do espaço educativo das línguas e das culturas como espaço de interacções de multiplicidade e complexidade que implicam os sujeitos em redefinições de si mesmos por participarem da co-construção de sentidos com a alteridade. Um processo que se desenvolve na aceitação, compreensão e valorização da diversidade, em territórios de heterogeneidade tornados comuns pela dissolução de fronteiras entre si e um “outro”, participando activamente desse “outro”, que coloca o próprio sujeito em questão a si mesmo:

[...] a abertura ao outro e atitudes positivas perante experiências novas, incluindo a aprendizagem de línguas, pedem estratégias de inclusão e aproximação, e não de exclusão e distanciamento (que são mais fáceis de implementar); o contacto com as culturas do ‘outro’ deve ser activo e entendido como central e integral no processo de ensino/aprendizagem das línguas; [...]

Ao longo do processo de consciencialização inter- e pluricultural, a ideia de fronteiras impermeáveis, que separam os outros de nós e nos fecham em mundos à parte, deixa de ter significado na percepção do ‘outro’ e de nós próprios.

Moreira, 2003b: 69 e 72

Por outro lado, os valores de mercado das línguas, entendidas nas suas possibilidades funcionais e instrumentais na sociedade tecnocrática da nossa contemporaneidade, contribuem para uma simplificação dos universos culturais de que ontologicamente as línguas e os seus falantes são indissociáveis. Um projecto de educação em línguas numa dimensão política, de uma implicação e acção imperiosamente éticas, subversor dos que subvertem a condição humana, conduz à consideração das línguas como matéria de justiça social, uma vez que são elas que nos tornam manifestamente humanos (Phipps & Gonzalez, 2004:

168). Desta forma, à educação em línguas coloca-se o desafio hoje de assumir todo o seu potencial de educação política contribuindo, em relações de inter- e transdisciplinaridade, para uma educação holística do ser humano, valorizando a diversidade, promovendo o diálogo entre culturas e o enriquecimento que ele comporta, e, nesse diálogo, criando comunidade de uma forma responsável, crítica e criativa. A consideração desta dimensão política, de educação para uma cidadania democrática e de promoção dos direitos humanos, em relações de intercompreensão, coloca a educação em línguas na agenda de uma construção de sociedades mais justas e solidárias, de liberdade e de paz.

Conclusão

Um projecto de educação em línguas e culturas considerado na sua dimensão política constituir-se-á em torno de princípios de interculturalidade e da competência de comunicação intercultural, desenvolvendo capacidades de interacção entre um “eu” e um “outro” que se traduzirão em atitudes e comportamentos de uma cidadania responsável, activa, participativa e criativa. Trata-se de uma dimensão subversiva dos conceitos didácticos que perspectivam um ensino/aprendizagem de línguas como mera aquisição de proficiência linguística, ilustrada por contextualizações culturais mais ou menos estereotipadas, em cenários de funções comunicativas dirigidas a situações idealizadas, sem uma consciência do estatuto accional das línguas e da participação de um Outro. Esta participação do Outro realiza-se num processo que nos implica ontologicamente, questionando-nos e ao Mundo, transformando a realidade. Trata-se, ainda, de reconhecer a importância e a riqueza da diversidade linguístico-cultural, valorizando-a, preservando-a, e desenvolvendo competências de intercompreensão.

Ou seja, um tal projecto de dimensão política da educação em línguas e culturas, com implicações profundamente éticas, resulta da necessária resposta à supercomplexidade do Mundo contemporâneo, inscrevendo o humano, por oposição ao funcional e instrumental, no discurso didáctico. Contribuindo para criar concepções e relações de unidade na diversidade, tem por objectivo primordial a construção de uma cultura de paz. O envolvimento neste projecto não poderá realizar-se a não ser por indivíduos críticos, com atitudes de abertura ao Outro, dispostos a reformularem e co-construírem identidades dinâmicas e complexas, movendo-se em espaços de fronteira, nos quais se enriquecem mutuamente, participando activamente da criação de uma sociedade mais justa e solidária – uma sociedade de diversidade e multiplicidade, de co-construção de sentidos, de uma cidadania criativa, de liberdade.

Os princípios decorrentes da conceptualização teórica aqui apresentada respondem aos desafios colocados ao professor de línguas hoje pela contemporaneidade e pelo valor educativo das línguas como sinónimo de condição humana. Têm em conta os processos relacionais com a alteridade (de abertura, curiosidade, relativização, explicitação de critérios e perspectivas na avaliação do Outro, envolvimento com, e participação deste Outro, mediação, fluência que mais do que discursiva, num sentido linguístico estrito, se define como a capacidade de viver outra língua e outra forma de ser e de estar no Mundo – de *linguaging*), a maior consciência e o conhecimento de si mesmo que daí decorrem, a interacção dos sujeitos em competências, atitudes e valores de responsabilização da sua participação social (o seu *savoir s’engager*), as relações pedagógico-didácticas de inter- e transdisciplinaridade.

Alison Phipps e Mike Gonzalez (Phipps & Gonzalez, 2004), na sua discussão dos conceitos de “*linguaging*” e “*intercultural being*”, colocam um conjunto de questões que introduzem no discurso didáctico toda a dimensão educativa das línguas enquanto entidades que se vivem e que nos implicam no conhecimento do Mundo:

It [being intercultural] is about finding ways to answer the questions – never really asked in modern languages – intellectually: What difference does it make that this is not my language or my culture? What difference does it make that I dwell in between, or that I ‘dwell-in-travel’? What difference does it make, to use Clifford’s (1997) words, that it is no longer a question of ‘where I am from but of where I am between’?

What does this text (object, music, dance, food, poem) *do*? How might I understand my distance or difference in language and in culture as it changes over time? Where do I stand, in time and place, as I seek to understand? How am I practically engaged and changed by the bodily action of *linguaging*? How might I, by my own effort, share in a different

social and cultural life? What does it feel like, taste, smell like, to live in this language, to language this way?

Phipps & Gonzalez, 2004: 28 e 46

Estas questões traduzem uma preocupação com o *humano* por oposição ao *funcional e instrumental* (vd. capítulo 1), e dirigem-se a um contexto educativo em que os sujeitos são implicados numa perspectiva accional das línguas, isto é, a concepção de que as línguas são entidades que se vivem, uma vez que comportam um capital simbólico institutivo de uma condição de ser e de estar no Mundo. Trata-se, assim, de assumir na educação em línguas uma dimensão ontológica e epistemológica que nos confronta com a definição de nós mesmos e de um “outro”, participando da alteridade, reflectindo e agindo sobre distâncias comunicativas e posicionando-nos, para tal, em espaços de fronteiras – os espaços onde a reflexão e a acção sobre um “eu” e um “outro” acontecem e o acto comunicativo é co-construído pela mediação e pela partilha de diferentes configurações sociais e culturais (constituindo “língua” leitura, tradução e sinónimo de viver).

Desta forma, participar de outra língua significa viver um “outro”, agindo sobre a realidade, na medida em que esta é diversa e plural, ao reconhecer-se a si mesmo através da participação da alteridade, e reformular, num processo de enriquecimento mútuo, noções identitárias. A funcionalidade do acto de comunicação, no objectivo de simplesmente atingir graus de competência linguística, num sentido restrito, é assim contrariada por uma atitude de questionamento da diferença e da distância comunicativas em que o sujeito se predispõe a assumir outras formas de viver a sua condição humana. As línguas passam, então, a ser vistas como oportunidades de se pensar a si mesmo e de pensar a diversidade do Mundo, permitindo que cada acto linguístico e cada interacção comunicativa constituam espaços de inter-subjectividade onde os sujeitos relativizam conhecimentos, valores e formas de agir, compreendendo que

cada língua age e nos faz agir em territórios ontológica e epistemologicamente outros.

As competências que se pretende que, em tal contexto, os sujeitos adquiram e desenvolvam, para além de linguísticas, sociolinguísticas e discursivas, são atitudes e capacidades que traduzem uma educação política, de uma relação com o Outro e com o Mundo política e eticamente desempenhadas, crítica e responsável, numa dimensão educativa da aprendizagem de línguas, isto é, uma preocupação holística com a educação dos aprendentes e não meramente com o desenvolvimento de ferramentas comunicativas.

Pretende-se, então, num paradigma educativo em que se assumirá uma dimensão política da educação em línguas, tal como se procurou até aqui definir que os sujeitos desenvolvam as seguintes capacidades:

- capacidade de abertura ao, e disponibilidade para o Outro, para descobrir, conhecer, interpretar e interagir com a alteridade;
- capacidade de ultrapassar o egocentrismo, o sociocentrismo e o etnocentrismo, de relativização e desconstrução dos códigos, enquadramentos e pressupostos culturais que nos definem e definem o Outro – o conjunto de crenças, valores e comportamentos quer individuais, como os que realizam uma identificação de grupo ou comunidade;
- capacidade de apreciar positivamente a diversidade linguístico-cultural na consciência da riqueza ontológica e epistemológica que o plurilinguismo e a interculturalidade comportam;
- capacidade de estabelecer relações de intercompreensão e de desenvolver interações sócio-comunicativas em espaços de fronteira ou *in-between spaces*, e de *thirdness*, onde a mediação, a negociação e co-construção de sentidos e significados permitem criar territórios de partilha comunicativa;

- capacidade de resolver contradições, dissonâncias e conflitos ontológicos e epistemológicos na interacção com a alteridade, criando espaços de envolvimento com o Outro num processo de explicitação de critérios, perspectivas e posicionamentos axiológicos na resposta avaliativa à alteridade;
- capacidade de libertação de constrangimentos culturais e da prossecução dos ideais de uma sociedade de respeito por, e promoção da dignidade humana, de solidariedade, co-responsabilização, justiça, equidade e liberdade;
- capacidade de não só interpretar realidades culturais, mas também de as transformar, num exercício crítico, activo, responsável e criativo de cidadania, da participação em, e promoção de uma sociedade democrática e plural, na garantia soberana dos direitos humanos.

Estas capacidades serão desenvolvidas por processos de sensibilização à, e consciencialização da diversidade linguística e cultural e da comunicação intercultural, do desenvolvimento de uma consciência metalinguística e da reflexão sobre, e experiência da alteridade, em espaços de aprendizagem inter- e transdisciplinares. Processos que subvertem os eixos de posicionamento perante nós mesmos e o Mundo, permitindo viver o Outro e todo o seu capital simbólico, para nos situar em espaços de fronteira e de criatividade das interacções sócio-comunicativas. O papel do professor não é o de embaixador de outras culturas, mas de facilitador do encontro intercultural. O conhecimento é determinantemente processual e heterogéneo nas configurações que diversos pontos de perspectiva e actos de negociação lhe imprimem; tem em consideração a dimensão afectiva da experiência pessoal de outras realidades, da resposta a essa experiência, da reflexão sobre ela e da co-construção de espaços partilhados de comunicação.

Os processos são, portanto, fundamentalmente éticos e políticos, consideram o indivíduo no questionamento da sua formulação e dos seus pressupostos identitários, e como actor social co-responsabilizado activa e criticamente na co-construção de comunidade pela resolução das tensões na relação com a

diversidade humana. São, ainda, processos que conduzem à transformação da realidade, quer na sua (re)conceptualização, como na acção exercida sobre ela, modificando-a quando o acesso à cidadania e aos direitos humanos é negado e impedido.

A educação em línguas encontra desta forma desafios que têm sido substancialmente referidos pelos autores mencionados ao longo da discussão aqui apresentada de uma sua dimensão política, desafios que colocam em causa os pressupostos didácticos de abordagens das línguas tendo em conta o seu valor instrumental e funcional. Uma disciplina de língua e cultura não substitui outras disciplinas e domínios académicos, mas constitui um local privilegiado de construção de espaços de intercompreensão, de cidadania, liberdade e paz. O conceito de língua, indissociável do de cultura, é sinónimo de identidade e, como tal, de visão do Mundo e do fundamento da acção sobre ele exercida; aprender uma língua significa aprender a viver de outra forma e a assumir uma posição crítica perante a realidade:

[...] as culturas não podem ser perspectivadas como um conjunto de factos ou de informações úteis (nem datas históricas, nem nomes de pessoas importantes), o que requer uma aprendizagem passiva; uma competência inter/pluricultural implica saber *agir, interagir, negociar* significados, *gerir* situações, *construir* entendimentos comuns. Uma abordagem cultural que pretenda promover a inter/pluriculturalidade tem obrigatoriamente de transformar a aprendizagem cultural numa experiência vivida e observada, sentida e reflectida, falada e discutida [...]

Moreira, 2003b: 68

Constituir um processo de educação política em línguas significará, assim, ir mais além do que os objectivos de aquisição de uma competência linguístico-comunicativa em sentido estrito, e inscrever num propósito educativo toda a dimensão de se ser humano. Muito mais do que saber falar, ler, escrever,

compreender um texto que se ouve, é de interacção com os outros de que aqui se fala: interacção que redefine ontológica e epistemologicamente a nossa condição humana, contribuindo para o estabelecimento de sociedades constituídas por cidadãos críticos e criativos, co-responsabilizados na sua capacidade de reconstruir o Mundo.

A participação da alteridade que as línguas proporcionam, desenvolvendo competências de abertura a um “outro”, de negociação e mediação de sentidos e significados, de co-construção de espaços tornados comuns, habitando fronteiras e vencendo distâncias comunicativas, constituirá um projecto de educação em línguas numa dimensão política. Encontrar-nos-emos, assim, num espaço educativo de promoção de indivíduos e sociedades em diálogo e intercompreensão, indivíduos críticos e responsáveis, capazes de gerirem e viverem a supercomplexidade das sociedades contemporâneas num profundo respeito pelo humano, contrariando a passividade perante as hegemonias que se pretendem hoje impor, as atitudes acríticas e a instrumentalização do saber ao serviço de objectivos tecnocráticos e desumanizados.

Constitui uma limitação deste estudo a investigação de modos de operacionalização das capacidades e dos processos aqui identificados no âmbito da discussão conceptual e ideológica desenvolvida ao longo da presente dissertação. Não será fácil propor um paradigma e implementar práticas de uma educação em línguas definida numa dimensão política e de implicações éticas, sobretudo quando a resistência à mudança se acentua por se procurarem lugares que proporcionam um sentido de conforto e segurança ao ter-se em conta a grande complexidade do Mundo contemporâneo. Por outro lado, haverá, com certeza, quem não se contente com perpetuar conceitos e práticas didáctico-metodológicas que não respondem aos desafios desta contemporaneidade e se distanciam dos objectivos educativos de formar sujeitos capazes de uma cidadania efectiva, participando critica e activamente do seu tempo presente, construindo novas e melhores sociedades no futuro. Esta é uma linha de investigação a ter em conta e que é urgente desenvolver para que se passe dos

conceitos e das ideias à acção. Uma outra limitação que se poderá identificar, constituindo-se, também, numa proposta de investigação que aqui é deixada em aberto, diz respeito à forma de avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de línguas das competências e capacidades aqui preconizadas. O Portfolio Europeu de Línguas poderá, neste sentido, desempenhar uma importante função, mas será a dimensão política da educação em línguas explícita nos portfolios até hoje desenvolvidos? O objectivo desta dissertação foi, como é dito na introdução, o de definir e explorar a dimensão identificada como política da educação em línguas; pretendeu-se equacionar esta dimensão face aos desafios apresentados pelas sociedades actuais. Dada resposta a esta problemática, e inscrevendo-a no discurso didáctico em português, resta todo um campo de acção a desenvolver nas escolas, na formação inicial e contínua de professores, nos cursos que configuram hoje novas necessidades educativas em línguas, respondendo quer à crise das humanidades, tal como é referida por Alison Phipps e Mike Gonzalez (Phipps & Gonzalez, 2004), como à necessidade de criar novos percursos e áreas de formação nas, e para as sociedades de hoje e do futuro.

Bibliografia

Andrade, A. I. (2003) Intercompreensão: Conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. M. Sá (orgs.) *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Cadernos Didáticos, Série Línguas, Universidade de Aveiro, CIDTFF, pp. 13-30

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001) “Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”, *Inovação*, 14 (1-2): 149-168

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2003), “Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos”, in A. Neto *et al.*, *Didáctica e metodologias de educação: Percursos e desafios*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, pp. 489-506

Andrade, A. I. & Moreira, G. (coords.) (2002) *ILTE – Intercomprehension in Language Teacher Education / Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas (1998-2002)*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Website: <<http://www.dte.ua.pt/ilte/>>

Alred, G., Byram, M., and Fleming, M. (eds.) (2002) *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters

Audigier, F. (2000) *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT (2000) 23). Strasbourg: Council of Europe Publishing

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003) *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education* (Draft 1 (rev.) April 2003). Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe Publishing

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters

Byram, M. & Tost Planet, M. (eds.) (2000) *Social identity and European dimension: Intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Byram, M. & Zarate, G. (1995) *Young people facing difference*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Breidbach, S. (2003) *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe Publishing

Council of Europe website – Language Policy Division:

<http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language_Policy/>

Council of Europe (2004) *European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines* (DGIV/EDU/LANG (2000) 33 rev. June 2004). Strasbourg: Language Policy Division

<[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/./documents_intro/principles_guidelines.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/./documents_intro/principles_guidelines.html)>

Conselho da Europa (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ed. Asa

Coste, D. (2001) Diversité des représentations, complémentarité des fonctions : Les langues dans une construction du plurilinguisme. In *Intercompreensão*, 9. Lisboa: Edições Colibri / Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 9-21

ECML Call for Proposals 2004-2007, 2nd Medium-term programme (2004-2007):
Languages for social cohesion – Language education in a multilingual and multicultural Europe

<<http://www.ecml.at/documents/helpfiles/CallproposalsinfE.pdf>>

EUROPA – Portal Web da União Europeia:

<http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages_en.html>

European Centre for Modern Languages website: <<http://www.ecml.at>>

European Commission (1995) *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society* (COM(95) 590)

<<http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>>

European Commission (2003) Communication from the commission to the council, the European parliament, the economic and social committee and the committee of the regions – *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006* (COM(2003) 449 final), Brussels, 24.07.2003

<http://www.europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf>

Ethnologue: Languages of the World web version: <<http://www.ethnologue.com>>

Guilherme, M. (2002) *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters

Hoffmann, C. (2000) The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.) *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-21

Huber-Kriegler, M., Lázár, I. and Strange, J. (2003) *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hymes, D. (1979) On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books.

Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press

Kramsch, C. (1998) "The privilege of the intercultural speaker", in M. Byram & M. Fleming (eds.) *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16-31

Kramsch, C. (1999) Thirdness. "The intercultural stance", in T. Vestergaard, (ed.), *Language, culture and identity*. Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, Aalborg University, pp. 41-58

Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J. and Crozet, C. (1999) *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia

Lorenz, W. (2002) Intercultural communication and ethical commitments in post-modernity. In M. Kelly, I. Elliot and L. Fant (eds.) *Third level, third space: Intercultural communication in European higher education*. Bern: Peter Lang, pp. 13-32

Moreira, G. (2001) In search of Europe – the EU's identity project. In A. D. Barker (dir.) *A Europa: Realidade e fantasia / Europe: fact and fiction* (pp. 45-55). Aveiro: Universidade de Aveiro

Moreira, G. (2003a) Citizenship, intercomprehension and language education. Paper presented at the UNESCO Conference on Intercultural Education, Jyväskylä, Finland, 15-18 June 2003

Moreira, G. (2003b) A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: Relação com a “intercompreensão”. In A. I. Andrade & C. M. Sá (orgs.) *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Cadernos Didáticos, Série Línguas, Universidade de Aveiro, CIDTFF, pp. 65-74

Ó Riagáin, D. (2004) National minorities and respect for linguistic diversity. In *Language, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe Conference Report*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe

Phipps, A. (2003) “Languages, identities, agencies: Intercultural lessons from Harry Potter”, in *Language and Intercultural communication*, 3 (1), pp. 6-19

Phipps, A. & Gonzalez, M. (2004) *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage

Seidlhofer, B. (2003) *A concept of international English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'?* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe Publishing

Seidlhofer, B. (2004) Thoughts about formulating a concept of international English and its compatibility with plurilingualism. In *Language, Diversity, Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe Conference Report*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DG IV, Council of Europe

<<http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/education/Languages/Language%5FPolicy/Conferences/Conference%20Report-1.pdf>>

Siguan, M. (2004) Les llengües i la pau. Comunicação apresentada no 10th Linguapax Congress – Linguistic Diversity, Sustainability and Peace, Fórum Universal de las Culturas, Barcelona, 20-23 Mayo 2004

<<http://www.linguapax.org/congres04/pdf/siguan.pdf>>

Standing Conference of European Ministers of Education – Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, 21st session, Athens, Greece, 10-12 November 2003, *Intercultural education in the new European context Declaration* (MED21-7)

<http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Type/Adopted_texts/declaration_Athenes_2003.PDF>

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Skutnabb-Kangas, T. (2002) *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments.* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe Publishing

Starkey, H. (2003) Intercultural competence and education for democratic citizenship: Implications for language teaching methodology. In M. Byram (ed.) *Intercultural competence.* Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 63-83

UNESCO (2002) *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity.* Adopted by the 31st Session of the General Conference of UNESCO. Paris, 2 November 2001

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>>

Veiga, M. J. (2003) A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In A. I. Andrade & C. M. Sá (orgs.) *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didáticas.* Aveiro: Cadernos Didáticos, Série Línguas, Universidade de Aveiro, CIDTFF, pp. 31-45

Zarate, G. (2001) Cross-cultural awareness in higher education: The training of elites in France. In M. Kelly, I. Elliot and L. Fant (eds.) *Third level, third space: Intercultural communication in European higher education*. Bern: Peter Lang, pp. 33-45

Zarate, G. (2002) The recognition of intercultural competences: From individual experience to certification. In G. Alred, M. Byram and M. Fleming (eds.) *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 213-224