

O COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

THE CULTURAL COMPONENT IN LANGUAGE TEACHING: HISTORICAL DEVELOPMENT AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Ana Cristina Biondo Salomão*

RESUMO

O componente cultural no ensino de línguas tem muitas vezes focado prescrições comportamentais e informações sobre o outro, geralmente envolvidos em uma visão de compreensão e ausência de conflitos, recusando-se a ser ideológico e minimizando a problematização. Cultura, a nosso ver, é um processo constitutivo, dinâmico e (re) construído na interação, o que coloca para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira a necessidade de problematizar a noção de cultura nacional una e homogênea, que geralmente domina as práticas pedagógicas na área. Creemos ser importante não se associar uma língua a uma cultura e vice-versa, mas sim abranger questões que levam em conta a subjetividade do aprendiz e do professor. Assim, a fim de contribuir com a discussão sobre o componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas, partimos de uma apresentação do desenvolvimento histórico do conceito de cultura, desde sua etimologia, perpassado seu desdobramento semântico e conceitual nas Ciências Sociais e Humanas, para então adentrarmos as teorias da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, discutimos as abordagens para inserção do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas, apontando para o fato de que os avanços teóricos não correspondem ao que geralmente é trazido nos livros didáticos e práticas de sala de aula em relação à cultura devido à tendência em apresentar informações sobre a cultura do outro, por meio de comparações relativas a identidades nacionais e étnicas que veem a diferença cultural sob uma perspectiva objetivista. Ao questionarmos o pensamento que influenciou e continua a influenciar o papel do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas, buscamos também apontar caminhos para sua inserção na educação linguística na atualidade de modo a focar a (inter-)subjetividade dos aprendizes como participantes na diversidade e a emergência da cultura, vista de forma dinâmica, na interação com o outro.

Palavras-chave: cultura, comunicação intercultural, ensino de línguas.

* UNESP, Araraquara (SP), Brasil. ana.salomao@fclar.unesp.br

ABSTRACT

The cultural component in language teaching has often focused on behavioral prescriptions and information about the Other, usually wrapped in a vision of understanding and absence of conflict, refusing to be ideological and minimizing problematizations. Culture, in our view, is a constitutive and dynamic process, built in interaction, which poses for foreign language teaching and learning the need to problematize the notion of one and homogeneous national culture, which usually dominates the pedagogical practices in the area. We believe that it is important not to associate a language to a culture and vice versa, but to cover issues that take into account the subjectivity of the learner and the teacher. In order to contribute to the discussion of the cultural component in language teaching, we begin with the presentation of the historical development of the concept of culture, from etymology, permeating its semantic and conceptual unfoldings in the Human and Social Sciences as well as in the theories of Applied Linguistics to the teaching of foreign languages. In this sense, we discuss approaches to the teaching of culture in language education, pointing that the theoretical advances do not correspond to what is usually brought in textbooks and in classroom practices in relation to culture due to a trend to provide information about the culture of the Other, by means of comparisons related to national and ethnic identities which see cultural difference through an objectivist perspective. By questioning the thought which has influenced and continues to influence the role of the cultural component in foreign language teaching, we also seek for ways of inserting it in language education nowadays so as to focus on the learners' (inter) subjectivity as participants in diversity and in the emergence of culture, viewed as dynamic, in the interaction with the Other.

Keywords: culture, intercultural communication, language teaching.

INTRODUÇÃO

Entendimento cultural foi geralmente presumido como um produto da aprendizagem de línguas. Kumaravadivelu (2008) afirma que somente após a Segunda Guerra Mundial, quando o comércio e a comunicação internacional se expandiram, educadores de línguas reconheceram a necessidade de se ensinar aspectos culturais explicitamente. Isso é corroborado por Kramsch (2001), que afirma também que o crescimento da Linguística e das Ciências Sociais nesse período deu destaque à língua falada e à comunicação entre culturas em situação da vida cotidiana. A autora ressalta que, antes da Segunda Guerra, o termo cultura no ensino e aprendizagem de línguas significava conhecimento sobre as grandes obras da literatura, instituições sociais e eventos históricos, adquiridos por meio da tradução de textos escritos.

Na década de 1990, a importância do ensino do componente cultural cresceu, em parte por causa da grande quantidade de migrações, exílios, deslocamentos e do interesse pelo multiculturalismo; entretanto, há muitas questões a serem debatidas

uma vez que as dimensões da globalização (política, econômica, social, cultural e individual) não capturaram adequadamente a atenção dos professores de línguas estrangeiras, que parecem ainda não estar preparados para lidar com a cultura em sala de aula de forma a contribuir com o desenvolvimento da identidade cultural do aprendiz (KUMARAVADIVELU, 2008).

Concordamos com Shaules (2007) que, muito embora o contato entre as pessoas no mundo hoje seja mais intenso, ele geralmente permanece superficial, pois mídias e meios de comunicação globalizados não criam automaticamente comunidades globalizadas. De fato, a globalização, marcada por sua expansão atual na forma de *globalitarismo* (VIANA, 2003), ao impor contextos políticos, econômicos, educacionais, científicos e culturais, contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo. Nesse sentido, a chamada “vizinhança global” não denota, verdadeiramente, sociabilidade intensificada, mas somente o que Tomlinson (1999) chama de “proximidade imposta”.

Em relação ao ensino de línguas nesse contexto, Kramersch (2001) faz uma pertinente provocação ao perguntar: Como a capacitação de indivíduos para falar uma língua estrangeira e passar em testes de proficiência tem ajudado a aumentar a paz e a harmonia no mundo? Ela se refere, na verdade, à língua inglesa e ao TOEFL explicitamente, mas acreditamos que tal questionamento possa ser feito no campo do ensino de línguas de forma geral, e que devemos perguntar-nos também: De que forma o componente cultural vem sendo tratado no ensino e aprendizagem de línguas? Como o conceito de cultura poderia permear as práticas docentes no ensino de línguas na atualidade a fim de atender às demandas que surgem no contexto da globalização?

Para responder a tais questionamentos, pensamos ser pertinente pensar primeiramente sobre o conceito de cultura em si e seu desdobramento histórico, assim como relacioná-lo ao modo como foi incorporado à área de ensino e aprendizagem de línguas¹. Portanto, partiremos de uma descrição do desenvolvimento do conceito de cultura ao longo da história a partir de estudos nas Ciências Humanas e Sociais, assim como nas teorias da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, a fim de elucidar de que modo algumas correntes de pensamento influenciaram o papel do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, apontaremos caminhos para sua inserção na educação linguística na atualidade.

1 Muitas das reflexões contidas neste artigo se originaram durante as leituras realizadas para a construção do arcabouço teórico de nossa tese de doutorado (SALOMÃO, 2012).

1. DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE CULTURA

Definir o que seja cultura é, admitidamente, tarefa complexa. Eagleton (2005) explica que a palavra cultura é uma das mais complexas existentes, sendo considerado o seu antônimo o igualmente complexo termo natureza. O autor explica, entretanto, que etimologicamente falando o conceito de cultura é derivado do de natureza, uma vez que um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, conferindo à “cultura” o status de uma “atividade”. Cultura, então, denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões de espírito, mapeando em seu “desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo” (p. 10). Neste sentido, o autor afirma que a transição histórica da palavra cultura também codifica questões filosóficas fundamentais, como liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado, sugerindo uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz, numa relação em que “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (p. 12).

Cuche (2002) também discute a gênese da palavra cultura, a partir do francês, uma vez que para o autor sua evolução semântica se produziu nesta língua no Iluminismo antes de se difundir por empréstimo linguístico para o inglês e o alemão. O autor descreve sua derivação do latim, com o sentido de cuidado dispensado ao campo ou ao gado, para designar uma parcela de terra cultivada, sendo que, no início do século XVI, ela passa também a significar a ação de cultivar, e logo depois também toma o sentido figurado passando a designar o desenvolvimento de uma faculdade, como, por exemplo, ‘cultura das artes’, ‘culturas das ciências’. Entretanto, segundo Cuche (2002, p. 21), este sentido foi pouco conhecido até o século XVIII, quando passou a figurar uma entrada no *Dicionário da Academia Francesa* (edição de 1718), refletindo a ideia iluminista de cultura como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”. De acordo com Cuche (2002, p. 21):

No século XVIII, “cultura” é sempre empregada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos, a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. “Cultura” se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época.

De fato, “cultura” estaria, na época, bastante próxima de uma outra palavra que passava a ter grande importância, “civilização”, sendo ambas muitas vezes

associadas, ou até mesmo consideradas equivalentes. Entretanto, “cultura” evocaria mais os progressos individuais ao passo que “civilização”, os coletivos. Cuche (2002) narra o debate franco-alemão que seguiu durante o século XIX e o início do século XX sobre a antítese “cultura” – “civilização”. O autor explica que o uso da língua francesa na Alemanha no século XVIII era uma marca distintiva das classes superiores, e assim a palavra *Kultur*, no sentido figurado, aparece na língua alemã como uma transposição da palavra francesa. Ela alcança maior prestígio do que a palavra civilização (preferida pelos franceses) devido à sua adoção pela burguesia intelectual alemã (a *intelligentsia*), que passa a usar a oposição entre “cultura” e “civilização” para criticar a nobreza. Kuper (2002) afirma que tal oposição resumiria valores rivais, que estariam associados a *Kultur* e *Zivilization*,² respectivamente, como virtualidade espiritual e materialismo, honestidade e artifício, moralidade genuína e mera cortesia exterior.

Cuche (2002, p. 25) esclarece a questão da seguinte forma:

Duas palavras vão lhes [aos intelectuais] permitir definir esta oposição dos dois sistemas de valores: tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização. A cultura se opõe então à civilização como a profundidade se opõe à superficialidade. Para a *intelligentsia* burguesa alemã, a nobreza da corte, se ela é civilizada, tem singularmente uma grande falta de cultura. Como o povo simples também não tem esta cultura, a *intelligentsia* se considera de certa maneira investida da missão de desenvolver e fazer irradiar a cultura alemã.

Nota-se na fala do autor que a *intelligentsia*, ao criticar a nobreza alemã pela imitação das maneiras “civilizadas” da corte francesa, busca definir o que é especificamente alemão, colocando na “missão nacional” a unidade que viria do plano da cultura. Para Teixeira Coelho (2008, p.21), apesar de o Iluminismo ter se revelado como um movimento cosmopolita e bastante antinacionalista, inclusive na própria Alemanha, a associação de cultura a um estado nacional se deve em grande parte à tendência entre os autores alemães, ao longo do século XVIII, em tomar uma “posição antiuniversalista, nacionalista, particularista, relativista e essencialista da cultura”, o que Cuche (2002) associa a uma busca pela unidade nacional no plano político, que ainda não estava realizada. Os autores parecem concordar que nesse momento há um deslocamento do sentido de cultura da posição social para a nacional.

2 Segundo Risager (2006), há ainda um terceiro conceito no contexto alemão denominado Bildung, usado para se referir ao desenvolvimento mental individual, o que se oporia a Kultur, a qual enfoca o desenvolvimento mental e moral da coletividade.

Segundo Cuche (2002), o debate franco-alemão é arquetípico das duas concepções de cultura que estão na base das duas maneiras de definir este conceito nas ciências sociais contemporâneas: a concepção universalista e a particularista.

A concepção universalista de cultura enfoca sua dimensão coletiva, entendendo a cultura como “a expressão da totalidade da vida social do homem” (CUCHE, 2002, p. 35). Segundo Cuche (2002), Teixeira Coelho (2008) e Laraia (2009), o antropólogo Edward Tylor (1832-1917) foi o primeiro a propor uma definição do conceito de cultura nesta concepção, em seu livro *Primitive Culture*, transcrita a seguir:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p.1, apud CUCHE, 2002, p. 35).

Tylor buscou conciliar a cultura e a civilização em sua definição, levando em conta a função social da cultura e enfatizando seu processo de aquisição na vida em sociedade, não dependente de hereditariedade biológica. Dourado e Poshar (2010) afirmam que tal definição resultou na mudança do paradigma vigente da visão de cultura como inata para cultura como hábito adquirido. Laraia (2009) explica que Tylor, na verdade, queria demonstrar que a cultura poderia ser um objeto de estudo sistemático, uma vez que ele se defrontava, ainda nessa época, com a ideia da natureza sagrada do homem. O estudo da cultura, desse modo, passou a priorizar a “análise, classificação e comparação dos diferentes elementos que caracterizam as diferentes culturas, deixando-se de lado a antiga noção de cultura como cultivo das faculdades intelectuais humanas” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38).

Assim, Cuche (2002, p. 39) afirma que Tylor é considerado o fundador da antropologia britânica, por sua obra e suas considerações metodológicas, e o “inventor” do conceito científico de cultura. Já Franz Boas (1858-1942), o primeiro antropólogo a fazer pesquisas *in situ* para observação direta e prolongada das culturas primitivas, seria considerado o “inventor” da etnografia, ligada à concepção oposta de cultura – a particularista.

Laraia (2009) conta que Boas nasceu na Alemanha e estudou física e geografia, entretanto, foi uma expedição a *Baffin Land*, a qual o colocou em contato com os esquimós³, que mudou o curso de sua vida, transformando-o em antropólogo. O

3 Segundo Almeida (2011, p. 34), a designação esquimó é considerada politicamente incorreta e ofensiva nos dias de hoje, devido ao fato de que tal palavra tem como um de seus significados ‘aqueles que comem carne humana’. Ela vem sendo substituída pela designação povo Inuit (Inuit people), ou seja, membro de um grupo de povos que vivem na parte norte da Sibéria, Canadá, Alasca e Groenlândia.

particularismo em sua concepção estaria ligado ao método comparativo proposto por Boas, que, interessado em estudar “as culturas” e não “a Cultura”, sugeriu que pesquisas singulares e metodologicamente rigorosas deveriam ser conduzidas com cada cultura observada *in loco* por um longo tempo. De acordo com Cuche (2002), devemos a Boas a ideia de “relativismo cultural” na antropologia, mesmo que ele não tenha cunhado tal expressão. Segundo o autor, a fim de escapar de qualquer forma de etnocentrismo, Boas buscava compreender cultura em uma perspectiva relativista, voltando sua atenção para aquilo que fazia dela algo original. Laraia (2009) afirma que Boas tinha como foco reagir às ideias evolucionistas de cultura⁴, segundo as quais haveria uma escala evolutiva, ficando, de um lado, as culturas primitivas e, de outro, as mais avançadas. Para Boas, cada cultura seguiria seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos que teria enfrentado.

Segundo Cuche (2002), a herança de Boas vai se mostrar, sobretudo, nos trabalhos de seus sucessores, especialmente de Alfred Kroeber (1876-1960) e Clark Wissler (1870-1947), cujas investigações buscam explicar o processo de distribuição dos elementos culturais no espaço, refinando as noções de “área cultural” e “traço cultural”. Para Laraia (2009), Kroeber contribuiu para a ampliação do conceito de cultura ao sugerir que, mais que a herança genética, ela determina o comportamento do homem e justifica suas realizações, pois foi por meio do processo evolutivo por que passou que seus instintos foram anulados. Assim, ao adquirir cultura, o ser humano perdeu a propriedade animal, transformou toda a terra em seu hábitat e passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.

Em sua continuidade na apresentação da genealogia do conceito de cultura, Cuche (2002, p. 74) traz também as importantes contribuições de Bronislaw Malinowski (1884-1942), que não se contentando em analisar uma cultura por meio da observação direta “em campo”, sistematizou o método etnográfico de observação participante (“único modo de conhecimento em profundidade da alteridade cultural que poderia escapar ao etnocentrismo”, segundo ele), e de Edward Sapir (1884-1939), que buscou elaborar uma teoria relacionando cultura e linguagem, afirmando que a cultura é fundamentalmente um sistema de comunicação.

A partir de tais ideias, Sapir e um de seus alunos, Benjamin Lee Whorf, propuseram a tese do relativismo linguístico, que ficou conhecida como a hipótese

4 A teoria evolucionista clássica se desenvolveu nos anos de 1860 defendendo a ideia de que todas as sociedades se moveriam em direção ao mesmo objetivo evolutivo, mas em diferentes velocidades. As sociedades primitivas seriam como ‘fósseis vivos’ que não avançaram como o fizeram as sociedades europeias, sendo então descritas como menos civilizadas/cultivadas, ou não civilizadas/cultivadas. O evolucionismo representou assim uma clara concepção hierárquica de cultura, na qual cultura e civilização eram praticamente sinônimos (RISAGER, 2006).

Sapir-Whorf, segundo a qual a linguagem é um elemento de classificação e organização da experiência possível – retomando a ideia desenvolvida pelos filósofos alemães Herder e Humboldt no século anterior de que as pessoas falam de forma diferente porque pensam de modos diferentes, e elas pensam de modos distintos porque suas línguas lhes oferecem distintas maneiras de expressar o mundo à sua volta (KRAMSCH, 1998), que já havia também sido usada por Boas na noção de relativismo cultural. A versão forte da hipótese Sapir-Whorf afirma que a língua *determina* o pensamento, ao passo que a versão fraca sugere que a língua o *influencia* (KUMARAVADIVELU, 2008). De acordo com Kramsch (1998), a segunda versão é a mais aceita nos dias de hoje, uma vez que o modo como determinada língua codifica a experiência em forma semântica faz com que aspectos daquela experiência sejam mais salientes, porém não exclusivamente acessíveis, para seus usuários.

De fato, aceitar que a língua determina o pensamento seria propor uma relação de causalidade reducionista entre ambos. Risager (2006) explica que Gumperz e Levinson (1996) desafiaram o relativismo cultural afirmando que a associação entre uma tribo, uma cultura e uma língua era muito simplista e desconsiderava a complexidade das sociedades e da diversidade linguística que transcendem sistemas culturais e gramaticais. Para Cucho (2002, p. 93), apesar das críticas recebidas – o que teria levado Sapir a relativizar a noção “negando que houvesse uma correlação direta entre um modelo cultural e uma estrutura linguística” –, a hipótese teve grande importância uma vez que gerou uma série de pesquisas sobre a influência da língua no sistema de representações de um povo.

Cucho (2002) discute, ainda, o pensamento de outros antropólogos que, durante os séculos XIX e XX, contribuíram para o desenvolvimento do conceito de cultura, afastando-o cada vez mais da visão dominante nos séculos anteriores de determinismo racial, passando a entendê-lo como produto do meio social. Traremos, sucintamente, as ideias daqueles que consideramos mais relevantes para este artigo.

Ruth Benedict, aluna e assistente de Boas, dedicou-se à definição de “tipos culturais”, utilizando-se do conceito de modelo ou padrão de cultura (*pattern of culture*), termo que implicava a ideia de uma totalidade homogênea e coerente na cultura, que acaba por se estender até os dias de hoje em algumas perspectivas que tratam o assunto. Já Margaret Mead orientou sua pesquisa para o modo como um indivíduo recebe sua cultura e as consequências disso na formação de sua personalidade, enfocando o processo de transmissão cultural como sendo apropriado pelo indivíduo progressivamente no curso de sua vida. E Lévi-Strauss procurou elementos universais culturais por meio de sua análise estrutural da cultura, que buscava “localizar e repertoriar as ‘invariantes’, isto é, os materiais culturais sempre

idênticos de uma cultura para outra, necessariamente em número limitado devido à necessidade do psiquismo humano” (CUCHE, 2002, p. 97). Muito embora, as teorias por eles criadas representem avanços para o conceito de cultura, elas ainda o veem como homogêneo e relativamente estanque.

Uma mudança em relação a isso se mostra nas ideias de Roger Bastide, que lançou seu olhar para os fenômenos da aculturação, construindo uma tipologia de seus quadros sociais: a aculturação espontânea ou livre, que não é dirigida nem controlada (entretanto Cucho ressalta que ela jamais será completamente assim); a aculturação organizada, mas forçada, que ocorre em benefício de um só grupo, como a escravidão; e a aculturação planejada, que é sistemática e de longo prazo, como o colonialismo ou a formação de uma sociedade proletária comunista. Segundo Cucho (2002, p. 140), as ideias de Bastide se opõem às de Strauss uma vez que para ele, ao invés de se falar em estrutura, há que se falar em estruturação, desestruturação e reestruturação, e os avanços dos estudos sobre aculturação levaram a um reexame do conceito de cultura, que passou a ser entendido como “um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo”.

O pensamento de Clifford Geertz (1926-2006) teve também grande influência no desenvolvimento do conceito de cultura na antropologia, com sua proposição de cultura como sistemas simbólicos. Para Geertz, aceitar simplesmente os modelos conscientes de uma comunidade seria admitir que os significados estão na cabeça das pessoas; entretanto, os símbolos e significados são partilhados pelos sujeitos, sendo públicos e não privados (LARAIA, 2009). Assim, explica Kuper (2002), uma vez que cultura representaria um sistema simbólico, composto de teias de significado, os processos culturais deveriam ser lidos, traduzidos e interpretados, ou seja, estudar a cultura é investigar o código de símbolos partilhado por seus membros. Nas palavras de Geertz (1973, p. 5, apud KUPER, 2002, p. 132):

Acreditando, assim como Max Weber, que o homem é um animal suspenso por teias de significado que ele mesmo teceu, considero a cultura essas teias, e sua análise, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significados. São explicações que procuro, analisando expressões sociais em sua enigmática superfície.

Desse modo, afirma Kuper (2002), cultura é definida como um domínio de comunicação simbólica e compreender cultura significa interpretar tais símbolos de forma situada, no fluxo da ação social. Segundo Risager (2006), as ideias de Geertz influenciaram na atualidade uma conceitualização de cultura orientada à prática (“*practice-oriented concepts of culture*”), também influenciada pelo pensamento pós-moderno e pelos Estudos Culturais, segundo a qual os símbolos são criados

e recriados na negociação entre as pessoas na interação, ou seja, nos processos intersubjetivos, sendo a ênfase colocada nos aspectos procedimentais, sociais e conflituosos da atribuição de significados. Tal orientação é, segundo Risager (2006), acompanhada de uma crítica à ideia de cultura como um sistema coeso. A autora afirma também que paralelamente há ainda uma antropologia cognitivista, interessada no lócus interior da cultura, que agora está se movendo em direção a uma concepção de conhecimento de mundo como sendo socialmente construído na interação e no discurso, o que vem ao encontro das ideias contemporâneas no campo da linguagem, com influências de teorias como a Teoria Sociocultural, a Sociolinguística e a Análise do Discurso.

Nosso levantamento histórico do desenvolvimento do conceito de cultura não pretendeu cobrir todas as escolas antropológicas (e algumas sociológicas) que participaram desse desenvolvimento.⁵ Tivemos como objetivo trazer um panorama do desenvolvimento de tal conceito, principalmente no que ele se relaciona com a linguagem, uma vez que influenciou (e influencia ainda) o modo como entendemos cultura no ensino de línguas.

Notamos que cultura, ao desdobrar-se semanticamente de cultivo, passa a denotar questões que vão além da lavoura, como o conhecimento produzido pela humanidade. Ao perpassar as ideias do Iluminismo, com ênfase nos ideais de progresso, foi entendida como o conhecimento racional e livre exercício das capacidades humanas, partindo de uma concepção universalista, que considerava cultura como uma totalidade de traços que caracterizavam a vida coletiva, e se direcionando para perspectivas particularistas, que buscavam entender “as culturas” e não somente a “Cultura”, baseando-se em perspectivas etnográficas. Com os estudos sobre aculturação, cultura passou também a ser entendida com um conjunto complexo e dinâmico, que, devido ao fato universal dos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por culturas ‘mistas’ (e não mais ‘puras’ e ‘mestiças’), feitas de continuidades e de descontinuidades, e, com a etnografia interpretativista de Clifford Geertz, ela também passou a denotar um domínio de comunicação simbólica, que nos permite analisar o fluxo do discurso social. Ainda, é importante lembrar que o foco da antropologia a partir da década seguinte, 1980, por influência dos Estudos Culturais, passou a se voltar também para os estudos das complexas sociedades modernas ao invés de se focar estritamente em sociedades

5 De acordo com Shaules (2007), no século XX há também que se considerar o desenvolvimento do conceito de inconsciente no campo da psicologia com os trabalhos de Freud e Jung. Segundo o autor, enquanto que os psicanalistas estavam explorando ao nível individual o modo como nossas experiências modelam nossa personalidade e comportamento de forma inconsciente, antropólogos estavam descobrindo a mesma coisa nos macroníveis das comunidades culturais.

pequenas e menos complexas socialmente, o que traz importantes elementos para o desenvolvimento da pedagogia de ensino de línguas envolto nas relações culturais e sociais das sociedades contemporâneas (RISAGER, 2006).

Concordamos com Busnardo (2010, p. 130) que, na perspectiva da pós-modernidade, existem múltiplas culturas em cada país, e cada uma está em fluxo. O estático é substituído pelo dinâmico; a “camisa de força” pelo “verbo”. São colocadas em questão, sobretudo, noções de “cultura nacional” e o “essencialismo cultural”⁶, passando-se a pensar em identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc. Segundo Dervin e Liddicoat (2013), a educação intercultural tem se rendido ao conceito de cultura como uma entidade fixa e estática, ignorando os desenvolvimentos do entendimento de cultura que são resultado da crítica a este conceito em diversas disciplinas, principalmente a Antropologia. Portanto, na seção seguinte, discutiremos como cultura vem sendo entendida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2. O COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As abordagens para ensino do componente cultural em sala de aula de língua estrangeira já passaram perspectivas de assimilação cultural ou aculturação, interculturalidade, multi e pluriculturalismo, assim como geralmente estiveram bastante voltadas ao estudo da “cultura do outro”. Nessa seção, discutiremos os aportes teóricos usados na inserção do componente cultural no ensino de línguas a partir da metade do século passado, buscando conjugar tais ideias com ao desenvolvimento do conceito de cultura discutido anteriormente.

Segundo Kramsch (2001), o campo da comunicação intercultural só se tornou proeminente no ensino de línguas a partir da década de 1980, mas os trabalhos nessa área se iniciaram na década de 1950, a partir das pesquisas do linguista Robert Lado e do antropólogo a serviço do *US Foreign Service Institute* Edward T. Hall. A autora assim descreve esse início:

O livro *Linguistics Across Cultures* (1957) de Robert Lado foi a primeira tentativa de ligar língua e cultura de uma forma que fosse educacionalmente relevante; Lado teve uma enorme influência no ensino de língua inglesa no mundo todo. Em *The Silent Language* (1959), Hall mostrou as maneiras complexas por meio das quais ‘cultura é comunicação e comunicação é cultura’. (KRAMSCH, 2001, p. 201).

6 Segundo Risager (2006), um entendimento essencialista de cultura é a concepção de cultura como algo que tem uma essência específica, ou seja, formada por características que podem ser precisamente definidas ou descritas, independentemente de contexto, e que pode ser usado como fator explicativo em relação às ações e atitudes das pessoas de determinada cultura.

Segundo Kramersch (1993), nas décadas de 1960 e 1970, pesquisadores buscavam por um consenso universal para as necessidades físicas e emocionais básicas do ser humano, a fim de deixar a língua estrangeira menos ameaçadora e mais acessível para o aprendiz, o que ela denominou de abordagens estruturalistas de cultura. Ela afirma que, inspirados no trabalho da linguística contrastiva, da antropologia social e da psicologia intercultural, compartilhava-se a premissa de que os aprendizes deveriam ser socializados ou aceitos em uma sociedade linguística estrangeira, portanto, deveriam aprender os padrões de valores e comportamentos de tal sociedade de forma estruturada, o que remonta à concepção de cultura universalista, enfocando sua dimensão coletiva.

Risager (1998) denomina a abordagem de cultura dominante no ensino de línguas no ocidente durante o último século até meados de 1980 de “abordagem estrangeiro-cultural”. Nela, o componente cultural estaria baseado na concepção de cultura associada a um país (ou países) constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitando um determinado território. Ela afirma que esta abordagem hoje é bastante questionada; entretanto, acreditamos que ela persista em muitas salas de aula de língua estrangeira até os dias atuais, principalmente porque cultura muitas vezes é tratada em livros didáticos como “curiosidades” ou “aspectos exóticos” sobre um determinado país ou povo.

A visão de cultura modernista que subjaz tal concepção associa ‘cultura’ ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data. Kramersch (2009b, p. 224) assim define a concepção modernista de cultura:

Uma definição modernista de cultura como filiação a uma comunidade nacional com uma história comum, uma língua(gem) comum e imaginários em comum está enraizada no Estado-nação, assim como a noção de falante nativo e de comunidade de fala. Essas noções denotam entidades estáveis ou estruturas que têm uma realidade social independente dos falantes que se referem a elas.

Assim, em tal visão, entende-se que pode haver variação geográfica, social ou subcultural, mas toma-se a cultura como pertencente a um povo: a cultura francesa, a cultura alemã, a cultura espanhola, etc. O foco está no ensino da cultura-alvo sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países, sendo as atitudes caracterizadas por admiração da cultura estrangeira e encorajamento de estereótipos positivos, o que Risager (1998) denomina de etnocentrismo secundário, ou seja, a crença da superioridade de um grupo étnico tomada como a de um outro grupo que não o do indivíduo.

O objetivo de se estudar a(s) cultura(s) relacionada(s) à língua alvo seria desenvolver uma competência que se aproximasse daquela do falante nativo, para que poder se inserir na “outra cultura”. Nesse sentido, cultura seria também tomada como *civilização* (remetendo-nos à ideia iluminista francesa de progresso coletivo da humanidade): a Cultura, com C maiúsculo, ou seja, os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, e também a cultura, com c minúsculo, na qual entrariam os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas.

Para o ensino de línguas tais visões, segundo Kramersch (2009b, p. 221), implicam a promoção do Estado-nação e suas instituições:

Ensinar sobre a história, as instituições, a literatura e as artes do país-alvo incorpora a língua-alvo na reasseguradora continuidade de uma comunidade nacional que lhe dá sentido e valor. (...) O fato de que línguas estrangeiras ainda são ensinadas na maioria das vezes em departamentos de língua estrangeira e literatura e de que o currículo para graduandos em língua estrangeira ainda coloca uma grande ênfase no estudo da literatura é um lembrete de que o estudo de línguas foi originalmente subserviente aos interesses dos filólogos e estudiosos literários, não de antropólogos e sociólogos.

Nota-se que a autora atribui a visão de Cultura (“*big C culture*” ou “*High brow culture*”) a uma tradição humanista que a conceitua como um produto de conhecimento literário e artístico canônico da ‘cultivada’ classe-média, que foi instrumental na construção do Estado-nação no século XIX. Sua crítica em relação à subserviência da aprendizagem de línguas à filologia e estudos literários demonstra novamente que o conceito de cultura geralmente esteve mais intimamente ligado à ideia de Cultura no ensino de línguas estrangeiras. Um exemplo disso é o Método Gramática e Tradução, que segundo Richards e Rodgers (1999), dominou o ensino e aprendizagem de línguas de 1840 a 1950, tendo como objetivo principal a aprendizagem da língua estrangeira para a leitura de obras literárias na língua alvo a fim de prover “disciplina mental e desenvolvimento intelectual” (p. 3) do aprendiz.

Kramersch (2006a) afirma ainda que na década de 1980, com o advento do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanista de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura como modo de vida (“*little culture*” ou “*low brow culture*”), a partir de estudos da sociolinguística e da pragmática sobre uso apropriado da linguagem em contextos culturais autênticos. Moran (2001) afirma que o ensino de línguas interpreta e faz uso desses aspectos nos conceitos de sociolinguística, proficiência e competência comunicativa, entendendo-os como necessários para a comunicação intercultural apropriada e eficaz, incluindo aspectos como modos de se comportar, comer, falar e viver do falante nativo, assim como seus costumes,

crenças e valores. Tal perspectiva de cultura, segundo Kramersch (2006a), mantém a equação “uma língua = uma cultura” e professores são convidados a ensinar regras de uso sociolinguístico do mesmo modo como ensinavam regras de uso gramatical.⁷ Concordamos com Kramersch (2006a, p. 323-324) que:

Ensinar cultura tem significado ensinar típicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica.

Concordamos com a autora que tanto as visões de cultura como produto de cânone literário e artístico quanto como produto de costumes e tradições tratam cultura de modo a enquadrá-la no conceito de nação, com um caráter ideológico e político claro em relação à construção da identidade de um determinado povo, constituindo-o como nação, dentro de um determinado território. Para o ensino de línguas, há importantes questões a se considerar, uma vez que culturas nacionais são imbuídas de valores morais, com noções de “modos de vida bons e apropriados” (KRAMSCH, 2009b), que podem gerar comparações inapropriadas, com visões de superioridade e inferioridade de valores e povos, assim como estereótipos. Tal visão nos parece um resquício das teorias evolucionárias de cultura e de ideias deterministas do século XVIII, colocando-as de forma hierárquica como mais avançadas ou menos avançadas.⁸

Na década de 1980, seguindo o Movimento pelos Direitos Humanos e as demandas por reconhecimento cultural dos grupos étnicos minoritários, surge uma alternativa às abordagens que mantinham a equação “uma língua = uma cultura” – a abordagem multicultural. Caracterizada pela ideia de que várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade, ela enfocava a diversidade étnica e linguística. O ensino poderia incluir, assim, comparações entre identidades nacionais ou étnicas, buscando uma visão equilibrada e antirracista.

7 Concordamos com a autora que essa tem sido a visão predominante no ensino de línguas comunicativo, e nos aprofundamos em uma análise da concepção de cultura presente no conceito de competência comunicativa no ensino de línguas em Salomão (2011).

8 É sabido que a noção moderna de cultura se deve em grande parte ao nacionalismo e ao colonialismo do poder imperialista (EAGLETON, 2005), que usa da cultura para a criação e manutenção do Estado-nação moderno como princípio da unidade social, por meio de uma língua comum, sistema educacional, herança cultural e valores compartilhados entre seus membros. No ensino de línguas, principalmente no que tange à língua inglesa, vários autores já chamaram à atenção para a importância da discussão sobre seu papel hegemônico no mundo (PHILLIPSON, 1992) e o imperialismo linguístico (PENNYCOOK, 1994) ligado ao poder e privilégios representados em novas formas de domínio exercido pelos países do centro sobre os países tidos como periféricos.

Taylor (1994) afirma que suas origens estão fundadas na preocupação moderna com a identidade e o reconhecimento. Para ele, duas mudanças foram essenciais para que as exigências de reconhecimento dos grupos minoritários ou “subalternos” (como ele mesmo coloca) fossem incluídos na agenda política: “a primeira é o desaparecimento das hierarquias sociais, que constituíam o fundamento da noção de honra”, a qual foi substituída pela noção moderna de dignidade, “com um sentido universalista e igualitário” (p. 47). A outra refere-se à nova compreensão da identidade individual, que surgiu no final do século XVIII, e que traduziu-se numa nova forma de introspecção, “através da qual passamos a ver-nos como sujeitos dotados de uma profundidade interior” (p. 49).

Durante as décadas de 1980 e 1990, o multiculturalismo se tornou um popular campo de atividade acadêmica, política e social. No Brasil, ele foi contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como nos temas transversais (pluralismo cultural), destacando o vínculo entre tal abordagem e a tolerância da diversidade em sala de aula:

O documento de Pluralidade Cultural trata dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.

Este tema propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano (BRASIL, 1997, p. 19).

No entanto, Kumaravadivelu (2008) afirma que as abordagens multiculturalistas são consideradas por muitos estudiosos como conservadoras e essencialmente preservacionistas, uma vez que tratam a cultura como imutável e estável em diferentes contextos históricos e sociais, falhando em reconhecer as fronteiras culturais como fluidas e não fixas. O autor assevera que, apesar de suas boas intenções, o multiculturalismo nada fez para mudar o *mainstream* ou melhorar o acesso daqueles que historicamente não tem poder nem privilégios. De fato, uma das maiores críticas ao multiculturalismo na atualidade é que nele a diversidade étnica tomou forma de bem de consumo, sendo usado como ferramenta comercial, por meio da manipulação e venda de artes e artefatos étnicos – o multiculturalismo corporativo ou gerenciado.

Na educação de línguas, segundo Kumaravadivelu (2008), o multiculturalismo ganhou ímpeto com a publicação do *ACTFL Proficiency Guidelines*, em 1986, e dos *National Standards*, em 1996, os quais claramente colocaram

como central o papel da cultura como conteúdo curricular. Consequentemente, para a educação de professores, questões multiculturais foram incluídas como necessárias em sua base de conhecimentos, que tomou forma em abordagens, como a proposta por Stern (1992, apud KUMARAVADIVELU, 2008), de “cultural syllabus” (currículo cultural), que incluía componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, por meio de um método de resolução de problemas. O objetivo era prever as áreas com necessidade de ajustes culturais do aprendiz e sugerir estratégias pedagógicas de intervenção ao professor. O autor aponta para a contribuição trazida para o entendimento de aspectos pragmáticos relacionados ao modo como certos atos de fala são realizados em diferentes culturas e línguas; entretanto, tal abordagem falhou ao não explorar as complexidades das crenças e práticas culturais, muitas vezes mumificando culturas de minorias, e ao focar somente o ganho de compreensão do aprendiz da perspectiva do falante nativo, canalizando sua energia para educar os membros de comunidades minoritárias como se os membros de comunidades majoritárias não tivessem nada a aprender ou ganhar com eles. Além disso, a abordagem multiculturalista na educação de línguas parece não apresentar meios de lidar com a dispersão de pessoas, ideias e produtos pelas fronteiras de nações e culturas, uma vez que parece colocar cultura como blocos estáticos, sem levar em conta as interconexões e os deslocamentos.

Concordamos com Risager (1998) e Kumaravadivelu (2008) quanto ao caráter homogeneizador de cultura presente nesta abordagem essencialista, que coloca um prêmio na identidade do grupo ao invés da identidade individual, tratando os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis. Cremos que sua importância histórica deva ser considerada, mas o ensino de línguas na contemporaneidade necessita de abordagens que considerem a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias.

Na década 1990, segundo Kramsch (1993), outra abordagem para a abordagem do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas ganhou destaque, a interculturalidade (KRAMSCH, 1993; BYRAM, 1997). A abordagem intercultural estaria baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma a outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural, na busca de uma visão não etnocêntrica. O objetivo seria desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita

o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas, nos moldes do modelo de Byram.

Para Welsch (1994), o conceito de interculturalidade falha ao entender culturas como esferas ou ilhas, ou seja, "círculos de felicidade", que colidem e, por isso, necessitam de estratégias para se relacionar, se reconhecer e se entender. O autor afirma também que esta ideia estaria presente no conceito de multiculturalismo, uma vez que ele implicaria diferentes culturas (esferas) convivendo dentro de uma mesma sociedade, o que mantém a velha noção de homogeneidade interna.

Assim, Welsch (1994) apontou para o conceito de transculturalidade, caracterizado pela hibridização, como a possibilidade de superação das ideias homogeneizantes e separatistas de cultura. A abordagem transcultural teria como ponto de partida o caráter interligado das culturas como condição: culturas se interpenetram em combinações mutantes por natureza devido às migrações e turismo, aos sistemas de comunicação global, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens.

Segundo Risager (1998), em uma abordagem transcultural, o ensino pode enfocar identidades complexas, possivelmente identidades de uma terceira cultura: um tipo de identidade complexa que resulta da vivência por longos períodos em diferentes países, o que lembra o postulado de Kramersch (1993) sobre a necessidade da busca de um terceiro lugar, que deriva da habilidade do aprendiz em reconhecer o poder do contexto e adotar uma distância crítica que advém deste reconhecimento. Kramersch (1993) propõe o terceiro lugar como:

um lugar que preserva a diversidade de estilos, propósitos, e interesses entre os aprendizes, e a variedade de culturas locais de ensino. Este lugar tem que ser despido das tendências hegemônicas de grandes estruturas políticas e institucionais que se esforçam para cooptar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de termos mal definidos como "interesse nacional" ou "competitividade econômica". (KRAMSCH, 1993, p. 247).

É interessante notar que a visão de Kramersch geralmente é associada às abordagens interculturais, mostrando-se assim um ponto de contato entre elas e a abordagem transcultural, que, segundo Kumaravadivelu (2008), advém da perspectiva do hibridismo cultural. O autor explica que híbrido é uma palavra de origem biológica e botânica, que se refere ao resultado do cruzamento de dois animais ou plantas de diferentes espécies, que por natureza é incapaz de reprodução. Somente no século XIX, tal palavra passou a ser usada para incluir seres humanos e rapidamente tomou um tom racista, ao manter a pureza inter-racial como objetivo.

No século XX, o fenômeno do hibridismo passou a ser aplicado à arena cultural, estando intimamente conectado aos projetos coloniais e pós-coloniais.⁹

Embora amplamente difundida no ensino e aprendizagem de línguas nos dias atuais, a noção de terceiro lugar (KRAMSCH, 1993) foi reformulada em Kramsch (2009a), buscando, segundo a autora, transpor seu caráter estático e limitado a uma cultura nacional:

Baseado na existência de um primeiro e de um segundo lugar que são muitas vezes reificados como “país de origem” e “país anfitrião”, o terceiro lugar pode ser facilmente romantizado como alguma posição híbrida que contribui para a ideologia do país de acolhimento da diversidade cultural. Finalmente, o termo “terceiro lugar” ou “terceira cultura” muitas vezes ignora a natureza simbólica do sujeito multilíngue – tanto como um eu que cria significados quanto como um ator social que tem o poder de mudar a realidade social através do uso de múltiplos sistemas simbólicos (KRAMSCH, 2009a, p. 200).

Podemos notar que sua reformulação da noção do terceiro lugar se estabelecesse sobre a formulação de um novo conceito, o de sujeito multilíngue, o qual ela define como:

Pessoas que usam mais de um idioma no dia a dia, quer eles estejam aprendendo uma língua estrangeira ou segunda língua na escola, ou falando duas ou mais línguas em transações diárias, ou escrevendo e publicando em um idioma que não é aquele com o qual eles cresceram. Na maioria dos casos, eles adquiriram uma ou várias línguas enquanto criança, e aprenderam as outras em vários contextos formais ou informais. Eles podem não saber todas essas línguas igualmente bem, nem falá-las de modo igualmente fluente em todas as circunstâncias, e há algumas que costumavam saber, mas já quase esqueceram completamente. Eu também incluo as muitas pessoas que são capazes de entender uma língua de família (usada por seus antepassados), mas não conseguem realmente falá-la, aqueles que foram proibidos de falar sua língua materna, cuja única língua agora é a língua da escola, e aqueles que costumavam falar uma língua mas, por causa de experiências dolorosas do passado, agora se recusam a fazê-lo. Os falantes silenciados também podem ser, até certo ponto, indivíduos multilíngues (KRAMSCH, 2009a, p. 17).

Em Kramsch (1998), a autora já buscava libertar as reflexões sobre o ensino de línguas da ideia de falantes nativos e não nativos por meio da noção de falante intercultural, e, agora, parece-nos que ela busca novamente uma expansão que possa dar mais abrangência às reflexões a partir de uma perspectiva que pense o falante

⁹ Segundo Kumaravadeivelu (2008), o crítico cultural indiano Homi Bhabha, um dos mais importantes teóricos pós-colonialistas do hibridismo cultural, teria afastado do conceito de hibridismo as formulações racistas do passado, usando-o para examinar, de forma psicanalítica, os mecanismos internos do colonialismo. Ele lançou a hipótese de que em contextos coloniais, onde culturas colidem, os dominantes assim como os dominados passam por sutis e contínuas transformações culturais, que resultam em terceiras culturas. Deste modo, o hibridismo não é um objeto por si só, nem um objetivo a ser atingido, que culminaria em um produto, mas sim um processo contínuo.

como “uma entidade simbólica (...) que não é dada, mas tem de ser conscientemente construída sobre um pano de fundo de forças naturais e sociais que trazem à tona e ao mesmo tempo ameaçam destruir sua liberdade e autonomia” (KRAMSCH, 2009a, p. 17), e o entre culturas como parte da subjetividade do aprendiz, construída nas migrações e deslocamentos pelo globo terrestre, assim como na proliferação das tecnologias de comunicação global, que tornou os encontros interculturais muito mais complexos, mutantes e conflituosos.

Desse modo, para a autora, a noção da esfera de interculturalidade – que se estabeleceria no encontro entre um eu formado por uma determinada L1 (língua 1) atrelada a uma C1 (cultura 1) com outro que possui uma L2 e uma C2, contidas na metáfora do terceiro lugar – deve ser substituída pela competência simbólica, na tentativa de posicionar os aprendizes como sujeitos que entendam o valor simbólico e as diferentes memórias evocadas por sistemas simbólicos distintos. Em suas palavras:

Aprendizes de línguas não são apenas comunicadores e solucionadores de problemas, mas pessoas inteiras com corações, corpos e mentes, com memórias, fantasias, lealdades, identidades. Formas simbólicas não são apenas itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e imaginários morais. (...). Competência simbólica não busca acabar com a capacidade de expressar, interpretar e negociar os significados em diálogo com os outros, mas a enriquece e incorpora a ela a capacidade de produzir e trocar bens simbólicos no complexo contexto global em que vivemos hoje (KRAMSCH, 2006b, p. 251).

Kramsch (2011) explica que a competência simbólica vai além do pensamento crítico e de distinguir o que é falso e verdadeiro. Ela também vai além da competência semiótica proposta por Van Lier (2004, apud KRAMSCH, 2011) porque ela faz mais do que interpretar eventos de acordo com verdades convencionalmente estabelecidas. Para a autora, a competência simbólica está também engajada no jogo de poder simbólico ao se desafiar significados estabelecidos e redefinir o real. Tal noção nos parece colocar a cultura de modo semelhante à Geertz ao pensá-la como símbolos partilhados no fluxo da ação social. A competência simbólica necessária para tornar-se um sujeito multilíngue, segundo Kramsch (2009a, p. 201), envolveria a habilidade de entender o valor simbólico de formas simbólicas e as diferentes memórias culturais evocadas por diferentes sistemas simbólicos, assim como a habilidade para usar a diversidade semiótica proporcionada pelas múltiplas línguas para reformular maneiras de ver eventos familiares, criar realidades alternativas e encontrar uma posição de sujeito apropriada “entre as línguas”. Além disso, ela requereria a habilidade de olhar *para* e *através* da língua e compreender os desafios à

autonomia e à integridade do sujeito que provêm de ideologias unitárias e de uma cultura em rede que se coloca de forma totalizadora.

Para a autora, tal noção não tem a intenção de substituir o construto da competência comunicativa (intercultural), mas de ressignificar o “terceiro lugar” como uma “competência mais dinâmica, flexível e localmente contingente” (KRAMSCH, 2009a, p. 199). Ela explica que o conceito de terceiro lugar foi concebido como um lugar simbólico que não era nem unitário ou estável e muito menos permanente ou homogêneo; entretanto, essa metáfora espacial agora parece um tanto quanto estática para um “estado de mente relacional” (*a relational state of mind*) (KRAMSCH, 2009a, p. 200) que deveria possibilitar aos falantes multilíngues operar entre as línguas.

Em Kramsch (2011, p. 2-3), a autora revê o histórico do conceito de terceiro lugar em relação à noção de cultura na qual ele foi desenvolvido em suas publicações:

A noção de cultura em que o conceito de terceiro lugar foi desenvolvido em Kramsch (1993) ainda era uma noção modernista que definiu a cultura como filiação em uma comunidade nacional com uma história comum, uma língua padronizada comum e imaginários comuns. Assim como a noção de falante nativo e de comunidade de fala, cultura era vista como enraizada no Estado-nação e suas instituições. Mas em Kramsch (1998), cultura já tinha se tornado uma noção mais portátil que tinha a ver com a construção de significado e comunidades imaginadas. A ‘comunidade de fala’ tinha se tornado a “comunidade discursiva”, cujas práticas discursivas eram vistas tanto como possibilitadoras e limitadoras da gama de significados possíveis construídos pelo indivíduo. Criada e moldada pela linguagem e outros sistemas simbólicos, a cultura era vista como um local de luta pelo reconhecimento e legitimação do sentido.

Percebe-se que Kramsch analisa criticamente o conceito de terceiro lugar, apontando para a noção de cultura que o subjaz como limitada a “culturas nacionais”. Tal noção foi flexibilizada em sua publicação de 1998, ao introduzir o conceito de comunidade discursiva, referindo-se às maneiras como um grupo social usa a linguagem de modo a satisfazer suas necessidades sociais. A autora mostra ainda sua visão na atualidade sobre a noção de cultura e sua relação com o ensino de línguas:

Vista da Califórnia em 2010, cultura hoje é associada a ideologias, atitudes e crenças, criadas e manipuladas através do discurso da mídia, da Internet, da indústria do marketing, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo de comunidades de prática identificáveis, do que como um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência, com as quais fazemos sentido do mundo em torno de nós e compartilhamos tal sentido com os outros. Uma vez que esse compartilhamento está ocorrendo cada vez mais em um ciberespaço idealizado, ao invés de em encontros ‘bagunçados’ da vida real, a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados. Isso não quer dizer que não exista a tal orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atribuído a algo maior que você mesmo se afastou

do Estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base de nosso eu simbólico e sua sobrevivência: a nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas (KRAMSCH, 2011, p. 2-3).

Nota-se uma influência das teorias pós-modernistas sobre cultura, descritas por ela em Kramsch (2009b), principalmente em relação àquelas que enfocam a subjetividade e a historicidade dos sujeitos, atrelando a filiação de um indivíduo a uma determinada cultura não somente em relação à localização geográfica, mas também à sua identidade social, política, étnica, assim como aos discursos que o circundam e circunscrevem sua maneira de existir em um mundo globalizado. A cultura vista como Discurso, segundo Kramsch (2006a, p. 325), introduz a noção de que cada enunciado está imbuído em relações assimétricas de poder entre os parceiros, assim como a cultura na forma de linguagem está imbuída em história, e que o significado desta história é constantemente renegociado por meio da linguagem. Assim, Kramsch (2009b, p. 231) afirma que:

O que precisa ser ensinado agora é a capacidade de interpretar o comportamento verbal através e também além do código individual, a capacidade de dar sentido às escolhas estilísticas como: mudança de código, referências intertextuais e metáforas gramaticais, respostas emocionais e evocações de visões de mundo. Estilística do discurso oferece uma maneira de se mover de uma abordagem estruturalista para uma pós-estruturalista para o estudo da cultura no discurso. Linguistas como Tannen que pesquisam os meandros do estilo de conversação e suas ligações com o *habitus* cultural de um indivíduo (...), geralmente favorecem uma abordagem estruturalista, assim como os analistas críticos do discurso como Fairclough, Wodak, van Dijk e outros.

Ao mencionar o *habitus* cultural do indivíduo, Kramsch está se referindo aos trabalhos de Pierre Bourdieu sobre como a educação, a escolarização e outras formas de socialização são, na verdade, processos de poder simbólico (ou 'violência simbólica') por meio dos quais as pessoas adquirem maneira(s) de ser e se comportar. A proposta da autora de se estudar cultura no discurso se alinha com questões relacionadas ao uso da linguagem e relações de poder, por meio do escrutínio das escolhas estilísticas dos falantes, a fim de compreender como o uso da linguagem, sempre imbuído de poder simbólico, afeta as relações humanas.

Parece-nos que o percurso da noção de cultura que subjaz o ensino e aprendizagem de línguas apresenta vários pontos de contato com o desenvolvimento do conceito de cultura apresentado na primeira parte desse artigo, uma vez que concepções universalistas de cultura foram dando espaço para concepções particularistas até se chegar a visões que levam em conta o domínio de comunicação simbólica presente na cultura sob o ponto de vista do fluxo do discurso social.

Entretanto, ao pensarmos em metodologias e abordagens de ensino que dominam as práticas na área, seja em escolas regulares ou em cursos de idiomas (assim como veiculados em materiais e livros didáticos), notamos que cultura ainda é muitas vezes vista como prescrição de fatos, comportamentos e informações sobre o outro – um claro resquício da visão de cultura no ensino de línguas como civilização e como comunicação (MORAN, 2001; KRAMSCH, 2006a), que, sob a égide do pensamento modernista, associa cultura a um contexto (idealizado) no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida.

A problemática trazida para a sala de aula de língua estrangeira por esta perspectiva está na concepção de cultura como informação e práticas, profundamente associadas a um status de superioridade e/ou inferioridade atribuídos determinadas culturas, e relacionadas ao ensino na forma de diferenças (muitas vezes exóticas) ou curiosidades que “valem a pena aprender”. Tal visão não vence o determinismo presente nas concepções hierárquicas e nas ideias evolucionistas de cultura, datadas do século XVIII, que separavam as culturas em primitivas e mais avançadas, segundo uma escala de desenvolvimento. Ainda, ela está, a nosso ver, profundamente atrelada a uma noção de que a coletividade sobrepõe a individualidade, agindo de forma coercitiva ou não sobre os membros de dada sociedade, e não como uma via de mão dupla, entendendo-se que o coletivo cultural pode influenciar o individual, assim como o individual traz suas marcas para a coletividade, modificando-a.

Concordamos com Kramsch (2001), que no século XXI a essencialização de traços nacionais e características culturais, por meio da comparação de diferenças entre cultura nativa e cultura estrangeiras, vistas como espaços estáveis e permanentes, parece muito reducionista. Tal visão não reflete as complexidades de nossa era, na qual as pessoas vivem em espaços múltiplos que estão em constante mudança. Na próxima seção, discorreremos sobre algumas propostas e posicionamentos teóricos para a inserção do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade, que buscam superar visões estáticas e reducionistas de cultura nacional.

3. PROPOSTAS E POSICIONAMENTOS TEÓRICOS PARA A INSERÇÃO DO COMPONENTE CULTURAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE

Em Salomão (2012), no qual estudamos a concepção de cultura de um grupo de professores em serviço, constatamos que cultura no ensino e aprendizagem

de línguas foi geralmente colocada como um conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, associado a um estado-nação que “detém” determinada língua e sua respectiva cultura. Ao entendermos tais concepções como essencialistas, que desconsideram o caráter interacional, assim como a variabilidade, dinamicidade e complexidade da cultura, entendemos que a formação de professores carece de reflexão sobre o modo de se inserir criticamente e mais concretamente a discussão sobre o componente cultural. Há que se ir além da concepção aparentemente generalizada de conhecimentos sobre o outro que devem ser transmitidos, comparados com o próprio país, copiados ou incorporados como uma quinta habilidade, uma vez que se mostra factóide e estática ao tratar o componente cultural como um bloco monolítico, transparente, isento de conflitos e independente de interpretações, que deve ser aceito de forma dogmática pelo aprendiz ou usado como uma ferramenta de comunicação (da qual se pode lançar mão para resolução de problemas, não influenciando a (re)construção de sua identidade).

Concordamos com Kramersch (2006b, 2011) que se a cultura está crescentemente sendo vista como discurso e produção de sentidos, o desenvolvimento da competência intercultural não é simplesmente uma questão de tolerância e empatia em relação aos outros, ou entender o outro em seu próprio contexto cultural, ou mesmo entender a si mesmo e ao outro, mas sim uma questão de olhar além das palavras e ações e abraçar múltiplos, mutáveis e conflituosos mundos discursivos, nos quais a circulação de valores e identidades entre as culturas, as inversões e até invenções de sentidos estão frequentemente escondidas atrás de uma falsa ilusão de comunicação eficaz. Nas palavras de Kramersch (2006b, p. 250-251):

a exacerbação das desigualdades sociais e econômicas globais e das questões de identidade étnica, bem como o aumento da importância da religião e da ideologia em todo o mundo criaram lacunas históricas e culturais que uma abordagem comunicativa do ensino de línguas por si só não consegue preencher. A fim de compreender os outros, temos que entender o que eles se lembram do passado, o que imaginam e projetam para o futuro e como eles se posicionam no presente. E temos de entender as mesmas coisas sobre nós mesmos. Este entendimento não pode vir apenas de ser exposto a insumo autêntico e compreensível. No mundo real, o insumo se tornou excessivamente complexo: técnicas de marketing, linguagem de controle¹⁰ e propaganda política têm mercantilizado significados e turvado os gêneros; a

10 Kramersch utiliza no texto original a palavra “newspeak” que optamos por traduzir como linguagem de controle. Acreditamos que a autora aqui faz referência ao idioma fictício criado pelo governo autoritário da obra literária 1984, de George Orwell, que nas traduções para o português recebeu a denominação de novilíngua e novafala. Entendemos que a autora usa tal palavra para evocar a imagem de mecanismo de controle, uma vez que tal idioma era marcado pela redução e simplificação do vocabulário e da gramática da língua inglesa, com o objetivo de restringir o escopo do pensamento das pessoas.

Internet tem diversificado as modalidades de construção de significado. Hoje não é suficiente para os alunos saber comunicar significados; eles têm de entender a prática da construção de significado em si.

Para o ensino e aprendizagem de línguas na atualidade, acreditamos que as palavras da autora nos levam a repensar algumas questões em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa de falantes não nativos, ou mesmo de uma competência intercultural, ao pensarmos nos aprendizes como sujeitos multilíngues (KRAMSCH, 2009a), que são produtos de suas histórias de socialização linguística.

Parece-nos pertinente desafiar o ensino do componente cultural como fatos ou prescrições, assim como desfazer a equação “uma língua = uma cultura”, principalmente no ensino de inglês como língua internacional. Nossa experiência no uso de ferramentas colaborativas para a prática de línguas estrangeiras, com o Teletandem (VASSALLO; TELLES, 2006; SALOMÃO, 2008; 2012), nos mostram que, como afirmado por McKay (2002), num sentido global, uma de funções principais do ensino de língua inglesa é possibilitar aos falantes compartilharem suas ideias. Recentemente, empreendemos uma telecolaboração de nossos alunos brasileiros com alunos romenos para a prática de língua inglesa, na busca de incorporar as diferentes dimensões que envolvem a complexidade cultural e linguística no mundo atual. Ao dissociarmos a língua inglesa de uma estrutura de referência nacional, baseada em uma língua estandar e em uma línguacultura padronizada (“inglês americano”, “inglês britânico”), concentrada nos discursos da cultura dominante, procuramos prover aos alunos uma experiência de uso da língua que reflete os possíveis contatos dos aprendizes fora de sala de aula – que não serão somente com pessoas que falam a língua-alvo como primeira língua.

Tal proposta foi calcada sobre o paradigma transnacional, proposto por Risager (2006), o qual se origina do reconhecimento da complexidade linguística e cultural advinda dos fluxos transnacionais (*transnational flows*) e envolve conscientização de que variação e variabilidade fazem parte da prática linguística, e, assim, existem normas linguísticas locais. Para ela, uma das importantes tarefas do ensino de línguas é fazer com que os aprendizes percebam a viabilidade e relacionabilidade linguacultural (*linguacultural variability and relationability*), incluindo o fato de que todos desenvolvem línguaculturas diferentes como resultado de suas próprias histórias de vida. Além disso, ela afirma, é essencial auxiliar os aprendizes a expandir seu conhecimento de mundo, no que tange aos fatos e ao olhar crítico da sociedade. A autora explica que conhecimentos factuais estão sempre embebidos em discursos que articulam conceitos e categorias baseados em pontos de vista e posições particulares. Por isso,

o conhecimento de mundo deve ser formado por um olhar crítico (*insight*) sobre o mundo que também seja autorreflexivo, incluindo questões como: quem sou eu e onde eu me posiciono no contexto global – economicamente, politicamente, socialmente, culturalmente e linguisticamente? Em que sentido sou um cidadão do mundo e o que isso implica?

Tais ideias são corroboradas por Kramersch (2009b, p. 224) ao afirmar que:

(A) definição modernista de cultura tem sido desafiada por uma língua franca como o inglês que não conhece fronteiras nacionais e por atores sociais globais que, como Vina e Ormus, desafiam a supremacia do falante nativo, bem como a noção de comunidades de fala perfeitamente delimitadas.

Vina e Ormus são dois personagens do romance *"The Ground Beneath her Feet"* de Salman Rushdie, adolescentes de Bombaim que buscam criar música que não seja nem puramente ocidental nem puramente indiana. Kramersch usa desta imagem sobre o contexto urbano múltiplo e mesclado da Índia, no qual esses personagens constroem sua própria música, adaptando aquilo que a sociedade lhes dá às suas próprias necessidades, para enfocar os desafios de se entender o que seja cultura em tempos globais, "quando modos de vida se entrelaçam, comunidades de fala se tornaram mais diversificadas, e identidades são cada vez mais híbridas e mutantes" (KRAMSCH, 2009b, p. 220).

Assim, acreditamos na necessidade de se refletir sobre o papel do componente cultural no ensino de línguas estrangeiras na formação inicial e continuada de professores a fim de auxiliá-los em seu papel de agentes de reflexão, e não de perpetuadores de estereótipos. O foco em cultura em sala de aula de língua estrangeira deve ter como objetivo ajudar os aprendizes a se posicionarem no mundo globalizado frente a interesses políticos e econômicos, que estão intimamente atrelados a questões de ordem cultural.

Guilherme (2002) já apontava para a necessidade da incorporação de temáticas que levassem a uma abordagem crítica de cultura na formação de professores de línguas, com a introdução de temas ligados a direitos humanos e cidadania democrática. Em sua proposta, a autora afirma que consciência cultural crítica envolve uma atitude em relação à cultura que seja ao mesmo tempo filosófica, pedagógica e política, na qual possa haver dissonância, contradição e conflito, assim como consenso e transformação. Ela lista uma série de ações que devem estar conectadas à inserção do componente cultural no ensino, em relação ao outro e a si próprio, como experimentar, agir, diferenciar, decidir, levantar hipóteses, avaliar, negociar, apreciar, analisar, explorar, refletir, especular, comentar, comparar, questionar. Concordamos com a autora que essas ações não são críticas por si só, mas

dependem de definição e aplicação que levem à reflexão por meio de um movimento cíclico entre teoria e prática.

Outras propostas e posicionamentos teóricos que nos parecem também interessantes na atualidade são as de Kumaravadivelu (2008, 2012), Holliday, Hyde e Kullman (2010) e Holliday (2013). Kumaravadivelu (2008) defende que qualquer tentativa de desenvolver consciência cultural global no aprendiz de línguas estrangeiras deve levar em consideração quatro realidades que compõem a vida cotidiana no século XXI: a) a *realidade global*, marcada pela diminuição do espaço, encurtamento do tempo e desaparecimento das fronteiras; b) a *realidade nacional*, que encoraja nacionalismo robusto (e, às vezes, militante), parte de uma reação ao ataque de uma homogeneização cultural global percebida; c) a *realidade social*, que é criada e sustentada por meio de instituições sociais tais como famílias, associações, clubes e lugares de adoração; e, finalmente, d) a *realidade individual*, que retrata o indivíduo como tendo identidades múltiplas, contraditórias, dinâmicas e mutantes. Para o autor, tais realidades se entrelaçam e interagem sinergicamente, resultando em um todo cultural que é maior do que a soma das partes, o qual ele denomina de realismo cultural.

Concordamos com o autor que devemos proceder a uma análise crítica sobre o modo como os materiais didáticos apresentam cultura, uma vez que eles parecem ser atualmente onipresentes em sala de aula de língua estrangeira e carregam valores culturais embutidos que se impõem direta ou indiretamente sobre aprendizes e professores, tratando cultura, como já mencionado, como estática e factóide. Para ele, necessitamos de materiais que levem os alunos a confrontar algumas das crenças culturais estabelecidas sobre o Eu e o Outro, engajando-os profunda e criticamente em discussões sobre as complexidades do realismo cultural que estão influenciando a formação de identidade e as identidades políticas no mundo globalizado da contemporaneidade.

Kumaravadivelu (2012) aponta ainda para rompimentos que devem ser feitos em relação à dependência da produção de conhecimento, de materiais didáticos e métodos de ensino e aprendizagem de línguas ocidentais, que estão intimamente ligados à “episteme do falante nativo” (p. 18). Nesses moldes, segundo o autor, a construção dos métodos tem sido um exercício de imposição de cima para baixo (top-down), guiado pela ideia de um público alvo comum, com objetivos comuns (*one-size-fits-all*). O autor afirma ainda que há que se romper também com a dependência da competência cultural baseada na ligação da língua inglesa aos países onde ela é falada como primeira língua, uma vez que o ensino de línguas hoje volta-se aos processos emergentes de formação de identidade. Como sugestão para se

explorar tais ideias com professores, o autor lança os seguintes questionamentos a serem debatidos na formação inicial e/ou continuada: Como um (futuro) professor de língua estrangeira, que estratégias de desenvolvimento profissional você seguirá para se preparar para (re)conhecer as múltiplas identidades que seus aprendizes podem trazer consigo e para lidar com possíveis tensões que podem surgir em sala de aula como consequência de tais diferenças? O que pensa poder fazer em sua prática individual caso deseje se distanciar da dependência do conhecimento produzido pelo centro (EUA, Inglaterra) em relação aos métodos de ensino e aprendizagem, à inserção do componente cultural e ao uso de materiais didáticos?

Holliday, Hyde e Kullman (2010) trazem propostas para a reflexão sobre cultura em sala de aula para alunos de graduação baseando-se na leitura e reflexão sobre textos teóricos a partir de três grandes questões: identidade, alteridade e representação. Os autores parecem trazer um posicionamento adequado para as demandas atuais na formação de professores de línguas de forma a trabalhar com construtos teóricos e temas-chave como: "Definições e perspectivas de cultura", "Globalização e identidade", "Discurso, identidade e comunicação intercultural", "Imagens do Outro", "Poder e o Outro em contextos educacionais" na busca de fazer uma ponte com a prática por meio de discussão e tarefas exploratórias (de abordagem etnográfica), que podem ser realizadas individualmente ou em grupos.

Holliday (2013) apresenta ideias semelhantes às de Kumaravadivelu (2008), ao apontar para a composição da realidade cultural como uma interação entre estruturas sociais e políticas, processos culturais subjacentes e universais e produtos culturais específicos. O autor faz uso de narrativas etnográficas para tratar a temática cultura na aprendizagem de línguas, afirmando que, ao distanciar-se de abordagens que buscam comparar realidades nacionais para explicar comportamentos, tem a intenção de colocar ênfase na negociação das realidades culturais que fazemos no dia a dia.

As propostas e posicionamentos teóricos apresentados são apenas uma pequena parcela do que tem sido discutido na atualidade a fim de inserir o componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas de modo a distanciar-los dos discursos da cultura nacional e do falante nativo, assim como de imposição e hierarquização na apresentação de culturas vistas como sólidas e estáticas. Outras propostas e posicionamentos que busquem trazer à tona a discussão cultural crítica, contestadora e empoderadora deverão ser incluídas a este levantamento, que não se pretendeu exaustivo e encontra-se em aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes de autores contemporâneos como Risager (2006), Kumaravadivelu (2006, 2008), Kramsch (2009a, 2011), entre outros, apontam para a necessidade de se pensar o ensino de línguas sob uma perspectiva global e local, que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos e apreende o caráter político das relações entre língua, cultura e sociedade, e de oferecer aos aprendizes uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas que possuem outros modos de pensar e agir.

Risager (2006) coloca o professor de línguas como um importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento, o que nos leva a pensar sobre a importância de se questionar o modo como o componente cultural tem sido abordado na aprendizagem de línguas estrangeiras. Acreditamos, como a autora, que o ensino de línguas não deve ser tratado como um campo isolado em sala de aula, mas considerado em uma perspectiva global como parte de uma experiência de aprendizagem institucionalizada que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos que, sob dadas condições sociais, materiais e pedagógicas, podem se transformar e contribuir com os fluxos globais de significados (*"global flow of meanings"*).

Concordamos com Kramsch (2001, 2009a,b, 2011) que, para lidar com a comunicação intercultural na atualidade, devemos levar em conta as identidades e interconexões entre pessoas de modo a desvencilhá-las da concepção de indivíduos autônomos localizados em culturas nacionais homogêneas e estáveis. Assim, a tradição da divisão binária entre o "Nós" versus "Eles" na comunicação intercultural deverá ser substituída pela noção de que em um mundo interconectado e interdependente temos as seguintes premissas: "Os Outros estão em Nós" e "Nós estamos nos Outros".

Para que isso se concretize, acreditamos ser importante fomentar discussões sobre o conceito de cultura no ensino e aprendizagem de línguas e de temáticas relacionadas a identidade, alteridade e representação na formação inicial e continuada de professores de línguas, assim como a participação em projetos de telecolaboração interinstitucionais (como o Teletandem, por exemplo), que ao colocar as pessoas em contato permite que olhem não somente para "o outro", mas para a interação com o outro, o que coloca a importância da presença do "eu" nessa relação, vista em uma perspectiva de interdependência.

A questão central seria ir além da noção de busca das diferenças culturais, para tentar adentrar um nível de reflexão no qual se procuraria entender os significados

que tais elementos adquirem para determinadas culturas, tanto em nível coletivo (sociedade), quanto em nível individual, transpassados por elementos de identidade multifacetados, compostos de fatores sócio-históricos, políticos e econômicos. Para tal, há que se substituir a visão estática de cultura por uma mais dinâmica, na qual noções de cultura nacional, essencialismo cultural e competência intercultural darão espaço para outras como historicidade, cultura no discurso e competência simbólica.

Ainda, ao se pensar a relação entre língua e cultura no ensino de línguas na contemporaneidade, acreditamos na importância de analisar até que ponto nossa prática ainda se baseia na associação de uma língua a uma cultura e vice-versa, fundamentada no conceito de estados nacionais. Muito embora o Estado-nação ainda seja uma entidade de valor político importante, ele não deve ser visto como um ente estável, homogêneo e fechado às influências externas. Em um mundo no qual as interconexões se acentuaram devido ao aumento da mobilidade das pessoas pelo mundo, assim como pelo contato com outros por meio do uso das novas tecnologias da informação e comunicação, há a necessidade de se entender o componente cultural na aprendizagem de línguas em uma perspectiva discursiva e sociocultural, como um processo constitutivo, construído na interação.

Desse modo, o desafio que se coloca ao ensino e aprendizagem de línguas e, por consequência, aos formadores de professores de línguas na contemporaneidade é colocar em foco (em sala de aula de língua estrangeira e, por consequência, na formação inicial e continuada) a compreensão de que inserir o componente cultural na aprendizagem de uma língua estrangeira implica conhecer e transpor um vasto mosaico sócio-histórico que veio substituir a noção de cultura nacional una e homogênea, entendendo o ser humano, no que tange à cultura, como seu produto e produtor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. R. (2011). *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. Tese de Doutorado. 188 f. Curitiba, Universidade Federal do Paraná.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- BUSNARDO, J. (2010). Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 123-139.
- CUCHE, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2ª ed. Bauru: EDUSC.
- DERVIN, F.; LIDDICOAT, A. J. (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. (2010). A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: Santos, P.; Alvarez, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 33-52.
- EAGLETON, T. (2005). *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP.
- GUILHERME, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. (2010). *Intercultural communication: an advanced resource book for students*. 2nd ed. New York: Routledge.
- HOLLIDAY, A. (2013). *Understanding intercultural communication: negotiating a grammar of culture*. New York: Routledge.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2001). Intercultural communication. In: Carter, R.; Nunan, D. (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-206.
- KRAMSCH, C. (2006a). Culture in language teaching. In: Brown, K. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, pp. 322-329.
- KRAMSCH, C. (2006b). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*. v. 90, n° 2, pp. 249 – 252.
- KRAMSCH, C. (2009a). *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

- KRAMSCH, C. (2009b). Cultural perspectives on language learning and teaching. In: Knapp, K.; Seidlhofer, B. (eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 219-245.
- KRAMSCH, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge University Press. v. 44, pp. 354-367. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8271738>>. Acesso em: 20/10/2011.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006). A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: Moita Lopes, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 129-147.
- KUMARAVADIVELU, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. USA: Yale University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2012). *Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break*. In: Alsagoff, L.; McKay, S.L.; Hu, G.; Renandya, W. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge, pp. 11-27.
- KUPER, A. (2002). *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: EDUSC.
- LARAIA, R. B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- MCKAY, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- MORAN, P.R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Canada: Heinle & Heinle.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RISAGER, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In: Byram, M.; Fleming, M. (Ed.). *Language learning in Intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 242-254.

- RISAGER, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RISAGER, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SALOMÃO, A. C. B. (2008). *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. 316 f. São José do Rio Preto, UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
- SALOMÃO, A. C. B. (2011). Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *D.E.L.T.A.* v. 27, n° 2, pp. 235-256.
- SALOMÃO, A. C. B. (2012). *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. Tese de Doutorado. 270 f. São José do Rio Preto, UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
- SHAULES, J. (2007). *Deep Culture: The Hidden Challenges of Global Living*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TEIXEIRA COELHO. (2008). *A cultura e o seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural.
- TOMLINSON, J. (1999). *Globalization and Culture*. Oxford: Polity Press.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*. v. 27, n° 2, pp. 189-212.
- VIANA, N. (2003). *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. 319f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.
- WELSCH, W. (1994). Transculturality: The puzzling form of cultures today. *California Sociologist*. v. 17 & 18, pp. 19-39.

Recebido: 30/10/2014

Aceito: 17/05/2015