

**VIZINHANÇA GLOBAL OU PROXIMIDADE IMPOSTA? IMPACTOS DA  
COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL MEDIADA POR COMPUTADOR  
SOBRE O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

**(Global neighbourhood or imposed closeness? Impacts of  
computer mediated intercultural communication on the role of  
culture in English language teaching)**

Ana Cristina Biondo SALOMÃO

*(Doutoranda em Estudos Linguísticos - UNESP - São José do Rio Preto)*

*Bolsista FAPESP*

**Resumo:** *Muitas práticas educacionais no ensino e aprendizagem de línguas parecem ainda dominadas por uma visão de cultura essencialista, na qual os alunos, suas habilidades e atitudes de aprendizagem são caracterizadas por estereótipos problemáticos e/ou imaginários de suas culturas religiosas, étnicas e nacionais. As novas ferramentas e aplicativos para comunicação trazidos pela internet têm contribuído para o aumento de práticas comunicativas entre indivíduos de diferentes culturas e o uso da língua inglesa entre falantes não nativos, o que também tende a trazer impactos sobre a maneira como entendemos e ensinamos cultura na aprendizagem de tal língua. Este artigo pretende explicitar a visão de cultura presente nos conceitos de competência comunicativa e competência intercultural, e discutir a necessidade de reformulação do componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas, para que ele objetive a exploração da complexidade advinda do pragmatismo dos encontros interculturais na contemporaneidade.*

**Palavras-chave:** *ensino de línguas, novas tecnologias, cultura, competência intercultural, competência comunicativa.*

**Abstract:** *Many educational practices in foreign language teaching and learning still seem to be controlled by an essentialist view of culture, in which the students, their abilities, and learning attitudes are characterized by problematic and/or imaginary stereotypes of their religious, ethnical, and national cultures. The new tools and devices for communication provided by the internet have contributed to the increase of communicative practices between individuals of different cultures and the use of the English language among non-native speakers, something which also tends to cause impacts on the way we understand and teach culture in the learning of such a language. This paper aims at clarifying the view of culture present in the concepts of communicative competence and intercultural competence, and discussing the need for reformulating the cultural component in language teaching and learning, so that it aims to explore the complexity from the pragmatism of intercultural meetings in contemporaneity.*

**Key-words:** *language teaching, new technologies, culture, intercultural competence, communicative competence.*

D.E.L.T.A., 27:2, 2011 (235-256)

## 1. INTRODUÇÃO

A atual expansão tecnológica fornece a possibilidade de contato com pessoas de diferentes países e culturas e altera sensivelmente nossas relações sociais e a maneira como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos. Ao mesmo tempo, os impactos trazidos pela comunicação na internet geram questionamentos de ordem sociocultural a respeito de como as pessoas se comportam em relação às interações interculturais possibilitadas.

Sabemos que a chamada “vizinhança global” não denota, verdadeiramente, sociabilidade intensificada, mas somente o que Tomlinson (1999), citado por Kumaravadivelu (2006:133) chama de “proximidade imposta”. Em outras palavras, a globalização 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.

Acreditamos que o cenário atual das novas tecnologias ao gerar novas e mais amplas possibilidades de comunicação intercultural, por meio escrito e oral, podem nos instigar e ao mesmo tempo auxiliar no entendimento de como conceitos tão prismáticos como cultura e interculturalidade podem ser entendidos no ensino de línguas na contemporaneidade. Ainda, o atual cenário econômico, com a crise mundial, que trouxe reflexos para quase todos os países do mundo, principalmente os Estados Unidos, tende também a influenciar os caminhos da globalização, com um possível declínio do imperialismo norte-americano. Concordamos com a visão de Appadurai (1996) e Robertson (2003), no que tange à tensão existente entre a homogeneização e a heterogeneização cultural no mundo contemporâneo globalizado.

Tal tensão leva-nos a refletir sobre o impacto dessas questões surgidas a partir da comunicação intercultural para o ensino de línguas e o papel do professor. Para Rajagopalan (2003), há a necessidade de se repensar e re teorizar a identidade da língua, do sujeito falante, da cultura, reconhecendo seu caráter eminentemente político, ou seja, apreendendo o caráter político das relações entre língua e sociedade. Segundo o autor, somente assim seremos capazes de oferecer aos nossos alunos uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas, que possuem outros modos de pensar e agir.

Pretendemos contribuir para tal discussão abordando neste artigo o papel do componente cultural no ensino de língua inglesa na contemporaneidade em meio às mudanças trazidas pelas novas tecnologias e a globalização. O texto será organizado da seguinte maneira: começaremos abordando a comunicação intercultural mediada pelas novas tecnologias e os desafios por ela apresentados. Posteriormente, apresentaremos diferentes visões de cultura advindas de distintas áreas do conhecimento, na busca de relacioná-las com o ensino de línguas. Em seguida, retomaremos o conceito de competência comunicativa, buscando analisar a visão de cultura presente em sua evolução. Abordaremos, então, o conceito mais contemporâneo de competência intercultural, a fim de compreender a visão atual no ensino de línguas sobre o papel da cultura nas relações entre os indivíduos. Finalmente, relacionaremos tais questões às práticas comunicativas do mundo atual e seus reflexos para o ensino de língua inglesa.

## 2. COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL MEDIADA PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

Com a evolução das ferramentas de comunicação na internet, as práticas comunicativas do mundo atual são bastante distintas daquelas de quase uma década atrás. Kern, Ware e Warschauer (2004) sugerem que esse momento do ensino de línguas mediado por computador seria uma “second wave” (“segunda onda”), constituída principalmente pela telecolaboração a distância orientada pelas relações interculturais. Thorne (2006) corrobora tais ideias explicitando três grandes mudanças nesse segundo momento: 1) ênfase no ensino de língua envolto em uma estrutura de competência intercultural e pragmática; 2) uma expansão do contexto de instrução da sala de aula, como atividade local, para interação entre comunidades e nações; e 3) uma problematização dos conceitos de comunicação e cultura dentro da pedagogia de ensino de línguas e pesquisa.

Nesse contexto colaborativo, parece haver grande oportunidade para o desenvolvimento da competência intercultural. Segundo Gimenez (2008), hoje, vê-se o ensino de cultura, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como um processo interpessoal, no qual a apresentação e/ou prescrição de fatos culturais e comportamentos é substituída pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento do que seja ser estrangeiro ou “o outro”. A autora afirma que, nessa perspectiva, cultura é ensinada como diferença,

ou seja, salientando-se que cultura “não é o mesmo que características nacionais”, e que em cada cultura “há variedade de fatores relacionados a idade, gênero, origem regional, background étnico e classe social”.

A autora define ainda um falante interculturalmente competente na atualidade como sendo aquele que utiliza sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto, para poder interagir ao longo de fronteiras culturais e evitar mal-entendidos que poderiam decorrer de diferenças em relação a valores, significados e crenças, o que vem ao encontro das necessidades de comunicação a distância mediada pelas novas tecnologias.

Thorne (2006) se refere a essa nova era como “Internet-mediated intercultural foreign language education” (ICFLE), ou seja, educação linguística intercultural mediada pela internet, afirmando que usa a palavra educação ao invés de ensino ou aprendizagem por entender que ela indexa uma tradição humanística mais ampla.

De acordo com Bennett (2002 apud Cantoni, 2005:46), a comunicação intercultural é a “interação que ocorre quando o enunciado de um membro de uma determinada cultura deve ser recebido, interpretado e compreendido por um outro indivíduo pertencente a uma cultura diferente”. Sabe-se que a cultura é, em grande parte, responsável pelo recorte das realidades individuais, das competências e, sobretudo, dos comportamentos comunicativos. Portanto, quando as competências e os comportamentos de dois interlocutores são diferentes, pode haver menos eficácia na comunicação, uma interação reduzida ou até mais difícil de obter. O mesmo autor afirma ainda que o objetivo do estudo da comunicação intercultural é analisar as dificuldades de interação e aumentar a sua eficácia entre culturas. Se esse objetivo for alcançado, será um precioso instrumento para os encontros interculturais.

Em geral, os estudos de comunicação intercultural permeiam diferentes áreas do conhecimento e têm como objetivo revelar aspectos linguísticos e culturais de um determinado grupo de pessoas de modo a evitar mal-entendidos que resultam do pouco ou nenhum conhecimento que um falante de outra língua-cultura tem sobre aquele grupo de pessoas. Entretanto, definir o que seja cultura é, admitidamente, tarefa complexa.

Moran (2001) assevera que os estudos sobre cultura se colocam numa intersecção de campos acadêmicos, como a Antropologia, a Sociologia, a

Sociolinguística, a Teoria da Comunicação, a Comunicação Intercultural, a Educação Multicultural, a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais, Étnicos, a História e a Semiótica, os quais oferecem diferentes perspectivas sobre ela. Por ser a Linguística Aplicada uma área de estudo interdisciplinar por natureza, acreditamos ser necessário o diálogo com alguns desses campos de estudo ao adentrarmos um conceito tão prismático quanto este de cultura.

Desse modo, na próxima seção, traremos as diferentes visões de cultura a partir de diferentes perspectivas de estudo.

### 3. VISÕES DE CULTURA

Ao relacionar cultura com ensino de línguas, Moran (2001) cita uma metáfora existente em um poema de John Godfrey Saxe chamado “Os homens cegos e o elefante”, no qual seis homens cegos têm de descrever um elefante tocando-o. Cada um desses homens toca uma parte do elefante e chega a uma diferente conclusão sobre a identidade de tal animal. Em cada descrição há uma verdade, mas nenhuma delas define o animal como um todo. Moran (2001:4) afirma que “esta metáfora se parece com o que ocorre com a cultura no ensino de línguas. Ao invés de seis homens descrevendo um elefante, temos vários teóricos e especialistas de diferentes disciplinas, cada um trazendo diferentes pontos de vista sobre cultura, aprendizado de cultura e ensino de cultura”.

O autor passa, então, a descrever as diferentes visões de cultura que se estabelecem segundo a perspectiva de estudo que as norteia, a saber: cultura como *civilização*, como *comunicação*, como um *conceito geral*, como *comunicação intercultural*, como *interação entre grupos e comunidades*, como *construção dinâmica entre pessoas* e como *psicologia evolucionária*.

Primeiramente, segundo o autor, cultura geralmente é vista como *civilização*, ou seja, os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, o que geralmente é referido como Cultura, com C maiúsculo. Por outro lado, cultura, com c minúsculo, ainda dentro da perspectiva de civilização, seriam os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas. Para o autor, ambas as visões tratam cultura como algo específico e a enquadram

no conceito de nação. Poderíamos afirmar que a visão de cultura aqui presente tem um caráter ideológico e político claro, visando à construção da identidade de um determinado povo, constituindo-o como nação, dentro de um determinado território.

Com base em Hall (1959), o autor aponta que cultura, em uma perspectiva social, também pode ser vista como *comunicação*, ou seja, a linguagem, verbal e não verbal, que inclui uma variedade de formas, como movimentos corporais, tempo, espaço, contato físico, contato de olhar, cheiros e o uso da situação social. 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 apropriada e eficaz entre diferentes culturas. Entendemos que essa visão tem em comum com a perspectiva anterior o fato de entender cultura como um corpo homogêneo, sem refletir as diferenças individuais ou de diferentes grupos étnicos ou sociais dentro de uma mesma comunidade.

Por outro lado, cultura também pode ser vista como um *conceito genérico*, sem se referir a uma cultura específica. O autor baseia esse argumento em Kohls e Knight (1994), que afirma que essa visão seria prevalente na educação intercultural, consistindo de componentes da cultura geral que se aplicam a todas as culturas e incluem consciência intercultural, orientações a respeito de valores, atitudes e comportamentos. Nesse caso, o contraste entre as culturas seria enfatizado por meio de estudos de caso, incidentes críticos e experiências culturais simuladas, especialmente aqueles que podem produzir conflitos e mal-entendidos. Ainda aqui nos parece haver a visão de cultura como um corpo de ideias e comportamentos homogêneos de um determinado grupo, mas que pode ser relativizado pela conscientização.

Moran (2001) afirma ainda que cultura pode ser vista em termos de *comunicação intercultural*, ou seja, um processo ou habilidade interacional, o que envolveria a capacidade e habilidade de entrar em outras culturas e comunicar-se eficaz e adequadamente, estabelecer e manter relacionamentos e levar a cabo tarefas com pessoas de outras culturas. O autor afirma que as ideias de Byram (1997) sobre competência intercultural ecoam essa visão. O que diferencia essa visão das anteriores é o foco no processo de interação e não em fatos a respeito dos indivíduos ou comunidades.

Outra visão de cultura citada é a de uma arena, socialmente situada, na qual *grupos e comunidades interagem*, competindo por poder, influência,

autoridade ou domínio. Essa perspectiva coloca a sociedade dividida entre os privilegiados e os não privilegiados em constante luta para mudar ou manter o *status quo* cultural, com foco na justiça social. Para nós, essa perspectiva se opõe à visão de cultura como civilização na medida em que não homogeneiza os diferentes grupos étnicos e classes sociais dentro de uma determinada nação ou espaço geográfico, entendendo a pluralidade de perspectivas e enfocando as ideologias da sociedade. Essa visão se mostra presente na educação, na pedagogia crítica e na educação multicultural.

Uma visão de cultura, apontada pelo autor, como algo mental e relativo, trazida da antropologia, é de *construção dinâmica entre as pessoas*. Como base nos trabalhos do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1973), Moran (2001) afirma que essa visão consiste em valores, significados e crenças que as pessoas criam em suas circunstâncias sociais, que são únicas. Desse modo, cultura não é algo estático, um corpo fixo de conhecimento, mas algo em constante evolução, sendo construído através das relações interpessoais, sempre no processo do vir a ser. Nesse sentido, essa visão parece alinhar-se com a visão de cultura como comunicação intercultural, citada anteriormente.

A última visão de cultura trazida pelo autor é da *psicologia evolucionária*, que vê cultura como aspectos universais a todos os membros da humanidade, derivada da natureza e das funções do cérebro humano. Esses universais, como a linguagem, a música, expressões faciais ligadas a emoções compõem uma base compartilhada de comunicação nas diferentes culturas. A diferença dessa visão com a anterior reside no fato de que a cultura aqui não é vista como relativa ou variável, mas como traços biológicos comuns a todos os seres humanos.

Na próxima seção, trataremos mais detalhadamente o conceito de competência comunicativa em língua estrangeiras, desde suas origens, buscando explicitar as visões de cultura nele presentes.

#### 4. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Competência comunicativa é um termo cunhado pelo sociolinguista e antropólogo Dell Hymes (1976) em resposta às teorias formalistas do linguista Noam Chomsky (1965) a respeito da competência linguística dos

falantes de uma língua. Chomsky (1965) definiu competência como sendo o conhecimento que o falante-ouvinte ideal tem da sua língua. Para ele, a *competência* seria o conhecimento da língua, das suas estruturas e regras, enquanto que o *desempenho* seria o uso real da língua em situações concretas. Por considerar tal conceito de competência restritivo e ligado, basicamente, à ideia da construção de uma gramática internalizada, que seria em princípio comum a todos os falantes de uma mesma língua, Hymes (1976) apontou para a necessidade de se considerar também o uso da língua e o contexto. O autor incorporou a dimensão social ao conceito de competência, em relação às regras e convenções que regem o uso da língua contextualizado, ampliando a noção para competência comunicativa, que tenta entender o processo de aquisição e desenvolvimento da língua(gem). Nas palavras de Hymes (1976:55):

Such a theory of competence [Chomsky's] posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description. Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop. The theory of performance is the one sector that might have a specific sociocultural context; but while equated with a theory of language use, it is essentially concerned with psychological by-products of the analysis of grammar, not, say, with social interaction. (...) While "performance" is something of a residual category for the theory, clearly its most salient connotation is that of imperfect manifestation of underlying system.<sup>1</sup>

Hymes (1976) buscou, assim, mostrar que aquele que estuda a linguagem deve ser capaz de levar em consideração o fato de que a criança adquire conhecimento de uma sentença não somente como gramática, mas também por meio do contexto sociocultural presente na interação social, numa tentativa de unir a competência e o desempenho, cunhando o termo *competência comunicativa*. Nessa mesma época, a abordagem comunicativa estava sendo desenvolvida por linguistas aplicados e professores de línguas

1. Tradução nossa: Tal teoria de competência [de Chomsky] postula objetos ideais na abstração de características socioculturais que possam entrar em sua descrição. Aquisição de competência é também vista como essencialmente independente das características socioculturais, necessitando apenas de fala apropriada no ambiente da criança para se desenvolver. A teoria de desempenho é o setor que pode ter um contexto específico sociocultural; mas enquanto equiparada a uma teoria de uso da linguagem, é essencialmente preocupada com subprodutos psicológicos da análise da gramática, e não, digamos, com a interação social. (...) Enquanto o "desempenho" é algo como uma categoria residual para a teoria, claramente sua conotação mais saliente é a de manifestação imperfeita do sistema subjacente.



em reação aos métodos gramática e tradução e audiolingual, os quais adotaram a noção de competência comunicativa como justificativa teórica que vinha ao encontro dos objetivos do ensino comunicativo de línguas estrangeiras (Celce-Murcia, 2007)

Entre os primeiros linguistas aplicados a desenvolver um modelo de competência comunicativa voltado ao ensino de línguas estavam Canale e Swain (1980), que criaram um modelo no qual descreveram os diferentes tipos de competência abarcados na competência comunicativa (tal modelo foi posteriormente revisado em Canale, 1983). Segundo Silva (2004), esse modelo representou um grande avanço e dominou a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência:

- a) *competência gramatical*: o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- b) *competência sociolinguística*: o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua e permitem reconhecer um determinado contexto situacional, ou seja, implica a compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- c) *competência discursiva*: a conexão entre uma série de orações e frases que nos permite construir enunciados coerentes em cooperação com o interlocutor com a finalidade de formar um todo significativo;
- d) *competência estratégica*: estratégias de enfrentamento usadas para compensar e ou reparar qualquer imperfeição no conhecimento das regras, conflitos comunicativos, aumentando a eficácia da interação.

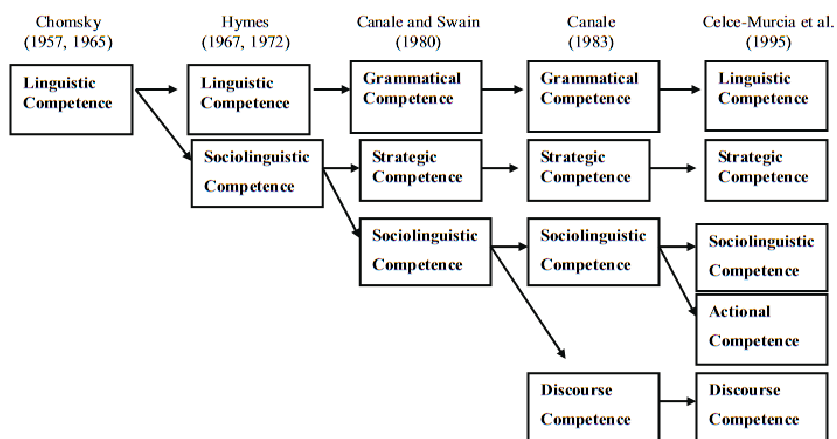
A visão de cultura presente nessas competências, inserida na competência sociolinguística, parece ser a visão de língua como comunicação, uma vez que enfoca as regras sociais que envolvem a linguagem para que o aprendiz possa se comunicar com acuidade e de maneira apropriada em uma cultura e língua específica (Moran, 2001).

Outros pesquisadores e linguistas aplicados buscaram também definir e ampliar o conceito de competência comunicativa. Savignon (1983) conceitua competência comunicativa como uma proficiência funcional da

língua; ou seja, a expressão, a interpretação e a negociação de significados envolvendo interação entre duas ou mais pessoas que pertencem (ou não) à mesma comunidade linguística, ou entre uma pessoa e um texto oral ou escrito.

Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) também propuseram um modelo de competência comunicativa. Tal modelo enfatizou que a habilidade comunicativa de linguagem (*communicative language ability*) consiste em ambos o conhecimento e a capacidade de implementar ou executar tal competência em contextos específicos de uso. Nesse modelo, a competência comunicativa seria composta por: *competência linguística*, subdividida em *organizacional e pragmática*; *competência estratégica*, que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo; e *mecanismos psicofisiológicos*, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

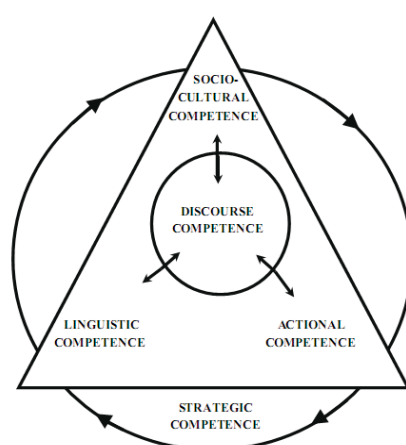
Concordamos com Celce-Murcia (2007) que o modelo de competência comunicativa desses autores é importante, porém, está ligado a construtos que visam à construção de instrumentos de avaliação e não ao ensino de línguas em si. A autora, juntamente com outros colaboradores, também propôs um modelo de competência comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas, que foi revisado por ela mesma posteriormente (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995; Celce-Murcia, 2007). A Figura 1 sintetiza a evolução de tal conceito explicitada até aqui.



**Figura 1: Evolução cronológica da competência comunicativa.**

Fonte: Celce-Murcia (2007:43).

Como podemos ver na figura anterior, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) propuseram a adição de uma competência acional, que estaria ligada à habilidade de compreender e produzir atos de fala significativos (o conhecimento de funções da linguagem, como pedir informações, cumprimentar etc.). A Figura 2 é uma representação do modelo proposto por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), no qual os autores buscam especificar como os vários componentes da competência comunicativa se inter-relacionam.



**Figura 2: Representação de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) da competência comunicativa.** Fonte: Celce-Murcia (2007:44).

O modelo é composto por uma pirâmide que contém um círculo e é envolvida por outro círculo. O círculo interior é a competência discursiva, que segundo a autora, é a competência central, ligada às outras competências de forma interacional e dinâmica (mostrada pelas flechas que indicam dupla mão), de modo que as competências sociocultural, acional e linguística influenciam o discurso e são influenciadas por ele. O círculo de fora constitui a competência estratégica, que, segundo a autora, seria composto de um inventário de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permitem a negociação de significado, resolução de ambiguidades e compensação para deficiências nas outras competências.

Nota-se que os autores modificaram a terminologia competência sociolinguística, usada por Canale e Swain (1980), para competência sociocultural e o termo competência gramatical para competência linguística

– nesse caso, para explicitamente incluir o sistema fonológico e léxico além da gramática (morfologia e sintaxe) (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995). Ao mudar a denominação da competência sociolinguística para competência sociocultural, os autores descreveram diversas variáveis socioculturais sob as seguintes categorias: fatores sociocontextuais, fatores de adequação estilística, fatores culturais e fatores de comunicação não verbal, explicitados no Quadro 1.

<i>Componentes da competência sociocultural (Celce-Murcia, Dörnyei &amp; Thurrell, 1995)</i>
<b>FATORES SOCIOCONTEXTUAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Variáveis dos participantes               <ul style="list-style-type: none"> <li>- idade, gênero, status, distância social, relações de poder e afetivas</li> </ul> </li> <li>– Variáveis situacionais               <ul style="list-style-type: none"> <li>- tempo, lugar, situação social</li> </ul> </li> </ul>
<b>FATORES DE ADEQUAÇÃO ESTILÍSTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Convenções e estratégias de polidez</li> <li>– Variação estilística               <ul style="list-style-type: none"> <li>- graus de formalidade</li> <li>- registro</li> </ul> </li> </ul>
<b>FATORES CULTURAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecimento sociocultural da comunidade de fala da língua alvo</li> <li>– Condições de vida (modo de vida, padrões de vida); estrutura social e institucional; convenções sociais e rituais; maiores valores, crenças, e normas; tabus; conhecimento histórico, aspectos culturais incluindo arte e literatura</li> <li>– Consciência das maiores diferenças dialetais e regionais</li> <li>– Consciência intercultural               <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferenças, semelhanças; estratégias para comunicação entre culturas</li> </ul> </li> </ul>
<b>FATORES COMUNICATIVOS NÃO VERBAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fatores sinestésicos (linguagem corporal)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- comportamentos controladores de discurso (sinais não verbais de tomada de turno)</li> <li>- comportamentos para estabelecimento de canais de comunicação (<i>backchannel</i>)</li> <li>- marcadores afetivos (expressões faciais), gestos, contatos de olhar</li> </ul> </li> <li>– Fatores proxêmicos (uso do espaço)</li> <li>– Fatores hápticos (toque)</li> <li>– Fatores paralinguísticos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sons acústicos, ruídos não vocais</li> </ul> </li> <li>– Silêncio</li> </ul>

**Quadro 1: Componentes da competência sociocultural.**

Fonte: Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995:24).

É interessante notar que o quadro proposto pelos autores é bastante abrangente em termos de visão de cultura. Nos fatores sociocontextuais, percebemos uma visão de cultura como interação de grupos ou comunida-

des, o que nos demonstra que a cultura não é vista de forma homogênea, mas dependente de variáveis dos diversos grupos sociais e da situação contextual; os fatores de adequação estilística transparecem uma visão de cultura como civilização, com c minúsculo, na qual estão inseridas as tradições e costumes; os fatores culturais apresentam tanto uma visão de cultura como civilização, a Cultura, na qual estão inseridas a história, as instituições sociais, a arte, quanto cultura como comunicação intercultural, na qual a consciência das semelhanças e diferenças conduzirão ao sucesso da interação entre diferentes culturas; os fatores comunicativos não verbais apresentam a visão de cultura como comunicação, enfatizando os aspectos não verbais da linguagem.

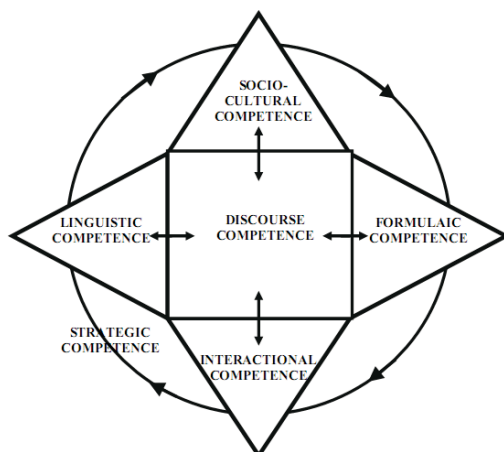
Tal proposta nos parece bastante abrangente, na medida em que traz à tona dentro da competência sociocultural fatores de ordem individual e grupal, assim como homogeneidades e heterogeneidades presentes em diferentes comunidades. O que nos parece faltar a esse modelo é uma visão que incorpore a dinamicidade da cultura, como constantemente (re) construída nas relações interpessoais.

Celce Murcia (2007) afirma:

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

A autora propõe, então, dez anos depois (Celce-Murcia, 2007), mais uma revisão do modelo de competência comunicativa, no qual expande as subcategorias dentro de cada competência. A competência discursiva continua sendo central, a competência sociocultural e a competência linguística permanecem também no modelo, e a competência acional é substituída pelas competências formulaica e interacional. A primeira se refere a blocos de língua fixos e pré-fabricados amplamente usados em interações cotidianas – ideias provenientes do trabalho seminal de Pawley e Syder (1983), Pawley (1992), Nattinger e DeCarrico (1992), citados por ela. Já a segunda engloba as subcompetências acional (envolvendo atos de fala), conversacional (envolvendo tomada de turnos) e paralinguística/

não verbal (aparentemente trazidos de sua versão anterior da competência sociocultural). A representação de tal modelo é mostrada na Figura 3.



**Figura 3: Representação revisada da competência comunicativa.**

Fonte: Celce-Murcia (2007:45).

Pela maneira como estão dispostas as competências no diagrama de Celce-Murcia (2007), na Figura 3, parece-nos que as competências colocadas de frente uma a outra nas extremidades do quadrado central, que marca a competência discursiva, estão intimamente ligadas: ou seja, a competência sociocultural, acima, e a competência interacional, abaixo, e as competências linguística e formulaica, à esquerda e à direita, completando-se umas às outras e perpassadas pela competência discursiva, o que torna o modelo mais dinâmico.

A presença fundamental do aspecto cultural nos modelos de competência comunicativa apresentados e a percepção da necessidade de se integrar língua e cultura no ensino de línguas na contemporaneidade levaram à proposição da elevação da dimensão cultural dentro do conceito de competência comunicativa, chegando-se a um novo modelo, o da Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997).

Thorne (2006) afirma, baseando em Sercu (2004), que, segundo o Conselho da Europa (2001), a competência comunicativa não é o prin-

principal objetivo do ensino e aprendizagem de língua na atualidade, e sim a competência intercultural. Nas palavras de Sercu (2004, apud Thorne, 2006:5):

Visto de uma perspectiva intercultural, podemos dizer que aquilo que o aprendiz de línguas necessita aprender para atingir a competência comunicativa não é como se adaptar a qualquer uma das línguas estrangeiras apresentadas e esquecer sua própria identidade cultural. Ao invés disso, a tarefa dos participantes em tal situação intercultural será negociar, por meio de dicas implícitas ou explícitas, um sistema situacional adequado de padrões (inter)culturais e linguísticos e regras pragmáticas de interação.

Nessa perspectiva, a educação linguística na sociedade contemporânea requer falantes que sejam capazes de interagir com outros povos, respeitando a cultura do outro assim como mantendo presente sua própria identidade cultural. Vários autores falam também de um terceiro lugar, que seria criado no encontro dessas culturas (Kramsch, 1995; 2001; House, 2007).

Para o ensino de línguas, essa nova perspectiva intercultural traz implicações para os conceitos de ensino de cultura e da própria competência comunicativa, uma vez que ser comunicativamente competente em uma língua envolverá conhecimentos teóricos e pragmáticos que perpassem um nível mais crítico e reflexivo do que a simples imitação de padrões culturais. Conforme afirma Widdowson (1998 apud Hall, 2002:113):

Os aprendizes não podem ser ensaiados em padrões apropriados de comportamento cultural, e é claro que eles não estarão preparados em cada detalhe para lidar com as nuances da comunicação, mas a exigência crucial é que eles devem ter a capacidade básica que os habilite a aprender a lidar quando a ocasião aparecer.

Essa capacidade básica citada pelo autor parece alinhar-se com a necessidade do desenvolvimento de uma competência intercultural, com a qual o aprendiz possa transitar entre sua cultura e a cultura “do(s) outro(s)”. As origens e o desenvolvimento de tal conceito serão discutidos na próxima seção.

## 5. COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

O modelo de Byram (1997) operacionalizou o estudo de uma competência intercultural, que antes ficava, aparentemente, embutida na

competência sociolinguística. Para o autor, um falante intercultural deve não somente ter uma atitude positiva em relação à percepção da diferença no outro, como também deve ter curiosidade e abertura (Byram, 1997). Em alguns casos, o nível de atitudes pode levar a uma ressocialização, um processo segundo o qual os indivíduos desconstruem sua(s) estrutura(s) anterior(es) de realidade subjetiva e a(s) reconstrói(em) de acordo com novas normas (Byram, 1997).

Byram (1997) procura redefinir as subcompetências da competência comunicativa a partir de uma perspectiva cultural, que não assume a língua como estática, mas, sim, como dinâmica, social e culturalmente compartilhada e, portanto, variável.

O modelo de Competência Intercultural de Byram (1997; Alred; Byram, 2002) busca evidências de atitudes específicas, habilidades e conhecimento para sucesso na interação intercultural. Desse modo, a atitude – saber ser (*savoir être*) – e o conhecimento – conhecimentos (*savoirs*) – são pré-condições para o sucesso da comunicação entre indivíduos de diferentes culturas, enquanto que as habilidades necessárias são: saber compreender (*savoir comprendre*), saber aprender (*savoir apprendre*), saber fazer (*savoir faire*) e saber se engajar (*savoir s'engager*).

Segundo o autor, para que o indivíduo adquira a competência intercultural (o que ele chama de tornar-se um '*intercultural speaker*' – falante intercultural), ele deverá desenvolver as cinco habilidades citadas. Logo, a competência intercultural será a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência deverá entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma.

A visão de cultura presente em tal conceito de competência intercultural parece manter as visões de cultura já presentes no conceito de competência comunicativa (anteriormente explicitadas), adicionando o caráter dinâmico da visão de cultura como construção a partir da interação entre as pessoas, o que a relativiza e dá ao fenômeno do encontro intercultural o valor processual de construção a partir das relações interpessoais.



Scarino (2009) afirma que a competência intercultural precisa ser considerada tanto em episódios particulares quanto em seu processo de desenvolvimento. A autora traz dois modelos de Risanger (2007) que explicitam a competência intercultural, um que adota um ponto de partida antropológico e o outro que tem ponto de partida linguístico. O modelo antropológico descreve a competência intercultural como aliada da competência comunicativa, porém separada desta, denominada *language-in-culture* – língua(gem)-na-cultura. O modelo linguístico traz a competência cultural como parte integrante da competência comunicativa, denominada *culture-in-language* – cultura-na-língua(gem). Segundo Scarino (2009), o modelo de Byram (1997) se encaixaria em uma perspectiva antropológica, ou seja, o modelo de competência intercultural não coloca a cultura como parte integrante da competência comunicativa, mas como aliada desta.

O que isso muda em termos de ensino de língua inglesa? Rajagopalan (2010:23) alerta para o equívoco de se associar o destino do inglês ao futuro dos EUA como superpotência. Para o autor, países que até pouco tempo atrás eram chamados de terceiro mundo (BRIC – Brasil, Rússia, Índia e China) começam a mostrar seu desenvolvimento e a influenciar as relações mundiais e a língua inglesa passa a pertencer a todos “aqueles milhões de pessoas que fazem dela uso diário no mundo inteiro”. Assim, a ideia de que a aprendizagem da língua inglesa deve visar à interação com o falante nativo passa a ser desafiada e os aspectos culturais a serem enfocados já não são mais previsíveis se considerados como fatos sobre os falantes da língua-alvo (quem são eles?).

Acreditamos que as interações interculturais mediadas por ferramentas da Internet na atualidade podem nos auxiliar a inserir cultura no ensino de línguas de língua inglesa por meio do contato intercultural e da problematização dos conceitos de comunicação e cultura na pedagogia de ensino de línguas. Retomando as ideias de Thorne (2006), acreditamos que a ênfase no ensino de línguas envolto em uma estrutura de competência intercultural e pragmática, ao expandir o contexto de instrução da sala de aula, como atividade local, para interação entre comunidades e nações poderá trazer à tona elementos que possibilitem ao aprendiz a percepção da “fragmentação ou pluralização da identidade cultural” (Hall, 2005) presente na(s) sociedade(s), assim como das relações de poder.

Desse modo, para que a educação linguística atualmente possa fornecer aos aprendizes de línguas as habilidades e conhecimentos necessários à comunicação intercultural, ela deve fomentar a aprendizagem de cultura como a possibilidade de fazer com que o contato com outra(s) cultura(s) promova espaço para a conscientização sobre si próprio e sua cultura, para que o aprendiz se torne um membro mais consciente da comunidade em que vive e entenda como ela se insere em seu próprio país e se relaciona com as demais comunidades existentes em outros lugares.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Rajagopalan (2003) afirma que há a necessidade de se repensar e re teorizar a identidade da língua, do sujeito falante, da cultura, reconhecendo seu caráter eminentemente político, ele está nos compelindo a buscar um entendimento de cultura que nos leve a questionar a visão de cultura dentro da própria história do ensino de línguas para apreender o caráter político das relações entre língua e sociedade na educação linguística e desafios que se colocam diante de nós nas novas relações sociais interculturais advindas do contato entre povos pelas ferramentas tecnológicas.

Nesse sentido, seria importante para o ensino e aprendizagem de línguas romper com a visão essencialista de cultura – ou seja, uma visão homogeneizante e estática, aquela apresentada como fatos no livro didático, que generaliza, estereotipa, cria uma ilusão de neutralidade daquele que apresenta a cultura, levando à ideia de imutabilidade, predestinação e, muitas vezes, até pureza (antecedentes de reações como xenofobia, nacionalismo exacerbado). Entender cultura como híbrida, em movimento, dinâmica, fluida e variável na relação interpessoal, a nosso ver, viria ao encontro das necessidades de comunicação intercultural no mundo contemporâneo. E, para que isso se concretize no ensino de línguas, necessitamos de pedagogias críticas calcadas no pragmatismo dos encontros interculturais (mediados pelas novas tecnologias).

Assim como Kumaravadivelu (2006), que chama a atenção da Linguística Aplicada para investigar de modo mais significativo o impacto da “globalização cultural” no mundo atual, acreditamos também que há aí um fértil campo de pesquisa que poderá nos ajudar a compreender como se conjugam os componentes da competência comunicativa de falantes de

línguas estrangeiras no que tange à cultura e ao papel do professor neste novo cenário de globalização. Alguns de nossos desafios são: examinar como entendemos a relação entre língua e cultura na educação linguística contemporânea e como o ensino de cultura está presente em nossa prática docente; refletir sobre e elaborar maneiras de trabalhar a diferença cultural em sala de aula ou em contatos facilitados pelas novas tecnologias de modo a mostrar como contatos (inter)culturais são fluidos, dinâmicos, às vezes conflituosos; e repensar a inserção da temática cultura na formação de professores (inicial e contínua).

Recebido em setembro de 2010

Aprovado em abril de 2011 (versão revisada)

E-mail: anacbsalomao@yahoo.com.br

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALRED, G.; BYRAM, M. 2002. Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of multilingual and multicultural development*, v. 23, n. 5, p. 339-352.
- APPADURAI, A. 1996. *Modernity at large: Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. 1996. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BENNETT, M. 2002. *Principi di Comunicazione Interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- BYRAM, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Org.). *Language and communication*. London: Longman.
- CANTONI, M. G. S. 2005. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de*

- língua italiana. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. 1995. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35.
- CELCE-MURCIA, M. 1995. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education. In: ALATIS, J.E.; STRAEHLE, C.A.; RONKIN, M. (Eds.). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005. Washington DC: Georgetown University Press, p. 699–710.
- CELCE-MURCIA, M. 2007. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GEERTZ, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GIMENEZ, T. 2008. Competência intercultural na língua inglesa. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em: 1º set. 2008.
- HALL, E.T. 1959. *The silent language*. Greenwich, CT: Fawcett.
- HALL, J. K. 2002. *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson Education.
- HALL, S. 2005. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A.
- HOUSE, J. 2007. What is an ‘intercultural speaker’? In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Amsterdam: Springer.
- HYMES, D. H. 1976. On communicative competence. In: WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. 2004. Crossing frontiers: new directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, n. 1, p. 243-260.

- KOHL, L.R.; KNIGHT, J.M. 1994. *Developing intercultural awareness: A cross-cultural training handbook*. 2<sup>nd</sup> ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- KRAMSCH, C. 1995. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, London, v. 8, n. 2, p. 83-92.
- \_\_\_\_\_. 2001. Language, culture, and voice in the teaching of English as a foreign language. *NovELTy. A Journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, Budapest, v. 8, n. 1, p. 4-21.
- KUMARAVADIVELU, B. 2006. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 129-147.
- MORAN, P. R. 2001. *Teaching culture: perspectives in practice*. Canada: Heinle & Heinle.
- NATTINGER, J.R.; DECARRICO, J. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- PAWLEY, A. 1992. Formulaic speech. In: BRIGHT, W. (Ed.). *International Encyclopedia of Linguistics*, vol. 2. New York: Oxford University Press.
- PAWLEY, A.; SYDER, F.H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, p 191-227.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. 2010. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K.A (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes.
- RISAGER, K. 2007. *Language and cultural pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROBERTSON, R. 2003. *The three waves of globalization: a history of developing global consciousness*. London: Zed Books.
- SAVIGNON, S.J. 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SCARINO, A. 2009. Assessing intercultural capability in learning languages: Some issues and considerations. *Language Teaching*, Cambridge, n. 42, p. 67-80.
- SERCU, L. 2004. Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Integrating Theory and Practice. In: ST. JOHN, O.; VAN ESCH, K.; SCHALKWIJK, E. *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang.

- SILVA, V. L. T. 2004. Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?). *Solettras*, Rio de Janeiro, n. 8. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/>>. Acesso em: 1º set. 2008.
- THORNE, S. L. 2006. Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Ed.). *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle.
- TOMLINSON, J. 1999. *Globalization and culture*. Oxford: Polity Press.
- WIDDOWSON, H. G. 1998. Skills, abilities and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 18, p. 323-33.