UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA

PAMELA ANDRADE

**Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão
performativa da linguagem**

São Paulo

2014

PAMELA ANDRADE

**Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão
performativa da linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega

São Paulo

2014

Nome: ANDRADE, Pamela.

Título: Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Lia Hardt Andrade, com amor e gratidão, pelo seu carinho e apoio eternos.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega, pela dedicada orientação e pelo apoio e incentivo, acadêmico e pessoal, durante todo o trajeto desta pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Dasli, por ter me recebido tão carinhosamente na Universidade de Edimburgo e por ter contribuído de forma decisiva com minha pesquisa.

Às Profas. Dras. Beatriz Daruj Gil e Maria Silvia Olivi Louzada, pelas valiosas observações e sugestões no exame de qualificação.

Às Profas. Dras. Beatriz Daruj Gil e Elis de Almeida Cardoso Caretta, com as quais aprendi muito durante a realização do estágio PAE.

À Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, por ter sido a primeira pessoa com quem tive contato na área de PFOL na Universidade de São Paulo.

À Profa. Dra. Tokiko Ishihara, pelas reflexões sobre a teoria dos atos de fala e o ensino de línguas estrangeiras.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão da bolsa que tornou a realização desta pesquisa possível.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pela concessão de auxílio financeiro para a realização do intercâmbio acadêmico na Universidade de Edimburgo.

À Márcia Casseiro, da CCInt da FFLCH, por toda sua ajuda para a realização do intercâmbio acadêmico.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação de nosso departamento, por toda ajuda e apoio.

Aos funcionários da *Moray House School of Education*, por todo apoio, especialmente a Lorraine Denholm.

Aos colegas da Universidade de São Paulo, pela amizade e carinho: Miley, Samira, Luhema, Neide, Livia, Rosana e Gustavo.

Aos colegas da Universidade de Edimburgo, por me receberem tão carinhosamente e pela amizade especial: Alice, Mary, Sho, Sharifah, Iryna, Emily, Michele, Éder e Paul.

À minha amiga Renata, pela cuidadosa revisão deste trabalho.

A toda minha família, pelo apoio e incentivo de sempre, e especialmente à minha mãe, por ouvir pacientemente e contribuir com minhas apresentações orais.

Ao meu companheiro Rony, pelo apoio constante durante toda esta pesquisa.

RESUMO

ANDRADE, P. Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A língua portuguesa se encontra em processo de expansão (NÓBREGA, 2011); com o acelerado crescimento da procura e oferecimento de cursos de português como língua estrangeira no Brasil e no mundo, é preciso que mais pesquisa seja feita, e que os professores atualizem suas práticas diante das teorias mais recentes. Em nosso cenário atual, onde a comunicação intercultural é uma constante, o tema do ensino intercultural no ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) torna-se fundamental para o desenvolvimento da área. Nosso objetivo com essa pesquisa é mostrar a importância de se atualizar a prática do ensino de PFOL de acordo com as teorias mais recentes sobre educação intercultural crítica e com as ideias da era pós-método no ensino de línguas. Com base na discussão teórica e na descrição de atividades presentes em dois livros didáticos, argumentamos como as teorias sobre linguagem e cultura afetam o ensino de línguas. Utilizamos a teoria dos atos de fala como base de nossa discussão, mostrando como a visão de ato de fala como função social promoveu um tipo de ensino intercultural e argumentando como a visão performativa da linguagem proposta por essa mesma teoria pode promover um ensino intercultural crítico. Entendemos que o aprofundamento teórico é necessário para que se criem condições adequadas para a intervenção na realidade. Por essa razão, ao final da pesquisa, apresentamos algumas sugestões de atividades, elaboradas a partir de nosso próprio contexto e levando em consideração nosso percurso teórico, como formas de possíveis intervenções na realidade. As atividades apresentadas resumem como buscamos usar na prática a construção teórica produzida por esta pesquisa. Esta pesquisa, na verdade, representa nosso próprio percurso teórico e prático como professores e pesquisadores de PFOL. No desenvolvimento, procuramos demonstrar como respondemos à pergunta proposta no início do nosso trabalho: Como a teoria dos atos de fala pode ajudar a promover um ensino intercultural crítico?

Palavras-chave: ensino intercultural, português para falantes de outras línguas, atos de fala

ABSTRACT

ANDRADE, P. A proposal for the intercultural critical teaching of Portuguese to speakers of other languages: speech acts and the performativity of language. 2014. 126 p. Master's Dissertation – Faculty of Philosophy, Languages and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

There is a growth in the demand and offer of Portuguese courses to speakers of other languages in Brazil and in the world, so the Portuguese language is going through an expansion process (NÓBREGA, 2011). Being so, there is the need of more research in the Portuguese teaching area, so that the teachers can update their practice according to the most recent theories. Besides, in a world where the intercultural communication is everywhere, the topic of intercultural education becomes fundamental to the development of the area. In this research, our aim is to show the importance of teaching Portuguese according to the critical intercultural education and to the ideas of the post-method era in the language teaching. Based on the theoretical discussion and on the description of activities present in two textbooks, we discuss how the theories about language and culture affect the language teaching. In this research, the speech acts theory is the basis of the discussion, as we argue that the view of speech act as a social function promoted a kind of intercultural teaching and that the performative view of language proposed by this same theory can promote a critical intercultural education. The theoretical study is necessary in order to create appropriate conditions for intervention in reality. For this reason, we also present some suggestions of activities, created for our own context and taking into account our theoretical route as possible forms of intervention in reality. The activities presented summarize how we seek to use in practice the theoretical construction produced by this research. This research is, in fact, our own theoretical and practical path as teachers and researchers of Portuguese to speakers of other languages.

Keywords: intercultural education, Portuguese to speakers of other languages, speech acts

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
 Capítulo 1 – Percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras	7
1.1. Dos métodos à abordagem comunicativa	7
1.2. Pragmática e linguística aplicada: linguagem como social e cultural	16
1.3. Competências no ensino de línguas	21
1.3.1. <i>Competência comunicativa</i>	21
1.3.2. <i>Competência pragmática</i>	24
 Capítulo 2 – Competência intercultural e a era pós-método no ensino de línguas	28
2.1. O conceito de cultura ao longo do tempo	28
2.1.1. <i>Os três modelos de cultura</i>	33
2.2. Competência intercultural	36
2.3. A era pós-método	42
2.4. Aspectos centrais sobre o ensino de línguas estrangeiras	44
 Capítulo 3 – A teoria dos atos de fala e a pragmática intercultural	46
3.1. O surgimento da teoria dos atos de fala	46
3.2. Pragmática intercultural e atos de fala	49
3.2.1. <i>O ato de fala recusar</i>	52
3.3. Atos de fala para a competência pragmática	58
3.3.1. <i>O ato de fala recusar em Communiquer en Français</i>	61
3.4. Considerações centrais sobre a TAF e a pragmática intercultural ...	68

Capítulo 4 – A teoria dos atos de fala e o ensino intercultural crítico: a visão performativa da linguagem	71
4.1. A teoria dos atos de fala e a visao performativa da linguagem	71
4.1.1. <i>A interculturalidade em Intercultural communication: An advanced resource book for students</i>	78
4.2. Os três momentos de educação intercultural	86
 Capítulo 5 – Uma proposta de ensino intercultural crítico de PFOL	 92
5.1. Por um ensino intercultural crítico de PFOL	92
5.2. Proposta de atividades didáticas	94
 CONCLUSÃO	 109
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 112

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras é uma área de estudo já consolidada que tem gerado muitas pesquisas sobre seus diferentes aspectos. Os estudos interculturais têm ganhado destaque mais recentemente, principalmente quando temas como a globalização e a internacionalização são cada vez mais recorrentes em um mundo que se transforma rapidamente. Nesse contexto, o significado político e social do ensino de línguas é evidenciado, e mais pesquisas relacionadas ao contexto e à cultura no ensino de línguas têm se desenvolvido em diversas direções e com maior vigor nos últimos 15 anos (BYRAM, GRUNDY, 2002). Nesta dissertação, nossa preocupação central é em como desenvolver um ensino intercultural crítico de português para falantes de outras línguas (PFOL) a partir da discussão sobre a teoria dos atos de fala e sua influência no ensino de línguas.

Apresentamos, a seguir, a justificativa para a escolha desse tema e a base teórica deste trabalho.

Justificativa e base teórica da pesquisa

As teorias sobre linguagem fornecem a base para o trabalho e a pesquisa dos professores em sala de aula e na preparação de materiais didáticos; ao mesmo tempo, a experiência do professor traz importantes reflexões para o campo teórico. A teoria e a prática devem estar sempre dialogando, pois uma depende da outra para que possamos repensar e transformar o mundo a nossa volta. Para que se supere a ideia de que o professor é um mero reprodutor de conhecimento, é preciso que “se chegue a uma verdadeira formação de educadores, de pessoas que pensam e atuam de forma coerente e adequada às diferentes situações de sala de aula” (YOKOTA, 2005, p. 19-20). Como bem lembrado por Nóbrega (2010), no Brasil, Paulo Freire (1977¹ apud NÓBREGA, 2010) já vinha destacando a importância de se respeitar a autonomia do aprendiz, colocando-o no centro do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, repensando o papel do professor.

A base teórica desta pesquisa encontra-se, portanto, na linguística aplicada e na pragmática. Ambas as disciplinas se relacionam por seu caráter interdisciplinar e por estudar

¹ FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

a língua também como fenômeno social e cultural, além da preocupação de atuarem como transformadoras da realidade a partir das pesquisas que relacionam teoria e prática.

O estudo do ensino de PFOL tem se desenvolvido muito nos últimos anos, já que o tema é de crescente interesse na atualidade, devido ao prestígio que a língua portuguesa assume no âmbito internacional. A língua portuguesa encontra-se em processo de expansão (NÓBREGA, 2011); com o acelerado crescimento da procura e oferecimento de cursos de português como língua estrangeira no Brasil e no mundo, é preciso que mais pesquisas sejam feitas e que os professores atualizem suas práticas diante das teorias mais recentes.

Por outro lado, a preocupação com o ensino intercultural de PFOL é recente e mais pesquisas sobre o tema têm surgido nos últimos anos, demonstrando sua importância. Sendo assim, em nosso cenário atual, onde a comunicação intercultural é uma constante, o tema do ensino intercultural no ensino de PFOL torna-se fundamental para o desenvolvimento da área. Em nosso próprio contexto, como pesquisadoras e professoras da área de ensino de PFOL no Brasil, recebemos pessoas de diversas nacionalidades e sociedades que vêm viver em São Paulo e precisam aprender o português e renegociar suas identidades diante de uma sociedade diferente.

A língua, como seus falantes, está em processo de constante transformação. Isso se torna ainda mais evidente na atualidade, quando é cada vez mais fácil e mais comum circular por diversas culturas e línguas. A própria noção de competência comunicativa deve ser repensada quando se levam em consideração falantes multilíngues (RAJAGOPALAN, 2003), tornando o desenvolvimento da competência intercultural fundamental para o ensino de línguas.

Sendo assim, nossa proposta inicial era a de desenvolver a competência intercultural dos aprendizes a partir do ensino de atos de fala. A teoria dos atos de fala foi escolhida devido a sua grande importância e influência para a área da linguagem, inclusive para o ensino de línguas. Essa teoria surge impulsionando o surgimento da pragmática e influenciando decisivamente diversas áreas do saber (RAJAGOPALAN, 1996). Do mesmo modo, ela foi utilizada pela pragmática intercultural trazendo implicações para o ensino de línguas estrangeiras. Mais recentemente, essa mesma teoria foi revisitada provocando a discussão sobre a visão performativa da linguagem, e chamando a atenção para os aspectos éticos e políticos do uso da linguagem (DERRIDA, 1988; RAJAGOPALAN, 2010), o que nos incentivou a aprofundar nossa visão sobre o ensino intercultural e a própria teoria dos atos de fala.

O estudo do ensino intercultural crítico demonstrou-se essencial para o desenvolvimento de nossa pesquisa, já que discute algo anteriormente percebido em nossa prática com o ensino do português: para que a competência intercultural seja desenvolvida, não basta ser exposto a uma outra cultura, como também não é suficiente comparar culturas para que haja conhecimento cultural. Constatado isso, surgiu a necessidade de se explorar essa visão para sua melhor compreensão e para a finalização da dissertação. Nesse ponto, encaminhamos uma proposta de pesquisa acadêmica para a professora doutora Maria Dasli, que desenvolve estudos sobre a pedagogia intercultural crítica na Faculdade de Educação da Universidade de Edimburgo e é codiretora do Centro de Educação para a Igualdade Racial na Escócia (*Centre for Education for Racial Equality in Scotland*). Maria Dasli tem experiência na área de ensino de inglês para falantes de outras línguas (*TESOL*²) e como professora e pesquisadora da área de comunicação intercultural, com especial interesse na pedagogia intercultural crítica.

A professora interessou-se pelo nosso projeto e aceitou supervisionar a pesquisa durante o período de outubro de 2013 até março de 2014. Sendo assim, durante o período do intercâmbio acadêmico, a partir das novas leituras e discussões com ambas as supervisoras, atualizamos e finalizamos a escrita desta dissertação.

Em nosso mundo multicultural e multilíngue, acreditamos que o ensino intercultural é fundamental para a promoção de uma cidadania cosmopolita e responsável, por isso propomos esta pesquisa teórica como um caminho possível para o ensino de PFOL. A seguir, apresentamos e detalhamos os objetivos desta pesquisa.

Objetivos

Nosso objetivo com essa pesquisa é mostrar a importância de se atualizar a prática do ensino de PFOL de acordo com as teorias mais recentes sobre educação intercultural crítica e com as ideias da era pós-método no ensino de línguas. Com base na discussão teórica e na descrição de atividades presentes em dois livros didáticos, argumentamos como as teorias sobre linguagem e cultura afetam o ensino de línguas. Utilizamos a teoria dos atos de fala como base de nossa discussão, mostrando como a visão de ato de fala como função social promoveu um tipo de ensino intercultural e argumentando como a visão performativa da linguagem proposta por essa mesma teoria pode promover um ensino intercultural crítico.

² Sigla em inglês para *Teaching English for Speakers of Other Languages*.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é conduzido pela seguinte questão:

- Como a teoria dos atos de fala pode ajudar a promover um ensino intercultural crítico?

A partir dessa questão, são propostos objetivos específicos, que são explorados ao longo dos capítulos:

- demonstrar como o ensino de línguas se desenvolveu ao longo do tempo e como e por que surgiram as ideias da era pós-método;

- discutir a relação entre competência comunicativa e competência intercultural;

- verificar qual a importância da teoria dos atos de fala e como ela foi utilizada pela pragmática intercultural e reinterpretada a partir da visão performativa da linguagem;

- analisar como as teorias discutidas aparecem em atividades de dois livros didáticos.

Na parte final desta dissertação, a partir do percurso teórico proposto, apresentamos sugestões de atividades didáticas para o desenvolvimento do ensino intercultural crítico de PFOL.

Metodologia

Nesta dissertação, apresentamos uma pesquisa teórica, isto é, nossa pesquisa dedica-se “a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (DEMO, 2000³, p. 20 apud BAFFI, 2002). Entendemos que o aprofundamento teórico é necessário para que se criem condições adequadas para a intervenção na realidade. Por essa razão, ao final da pesquisa, apresentamos algumas sugestões de atividades, elaboradas a partir de nosso próprio contexto e levando em consideração nosso percurso teórico, como possíveis formas de intervenção na realidade. Sendo assim, este trabalho apresenta uma pesquisa teórica incentivada pelas reflexões de nossa prática.

Estrutura da dissertação

Seguindo a ordem cronológica, a primeira parte desta pesquisa focou na evolução do ensino de línguas desde os primeiros métodos propostos na área até o surgimento da abordagem comunicativa e do ensino baseado em tarefas. Nesta parte, mostramos como o conceito de linguagem se modificou influenciando essa evolução no ensino de línguas.

³ DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

Apontamos para os conceitos de competências comunicativas e pragmática e para os estudos sobre a importância dos aspectos sociais e culturais da língua para o ensino. Mais adiante, surge o conceito de competência intercultural, o qual também é discutido, sendo caracterizado como a nova competência comunicativa à qual Rajagopalan (2003) se refere ao falar sobre a necessidade de se repensar a competência comunicativa em um mundo multilíngue, onde relações entre pessoas de diferentes lugares e diferentes cenários acontecem com cada vez mais frequência.

A partir daí, passamos para a discussão sobre as diferentes visões do conceito de cultura e como elas influenciaram o ensino de línguas. A teoria dos atos de fala, originada na filosofia da linguagem, impulsiona o surgimento da pragmática, e o conceito de ato de fala é usado pela pragmática intercultural para fazer pesquisas sociolinguísticas com falantes de diferentes línguas. Analisamos as metodologias utilizadas para a realização dessas pesquisas, a discussão de seus resultados e a visão de cultura presente nessas pesquisas. Em seguida, apresentamos a visão de comunicação intercultural dessas pesquisas e como ela influenciou a análise dos dados. Para exemplificar, apresentamos a descrição e comentários sobre a unidade de um livro didático para o ensino de francês como língua estrangeira totalmente baseado na pragmática e na teoria dos atos de fala.

Seguimos o nosso percurso teórico com a descrição do falante intercultural que surge no lugar do modelo de falante nativo, que aparecia na aplicação dos dados das pesquisas da pragmática intercultural para o ensino de línguas. A partir daí, discutimos as ideias da era pós-método, que representa o que há de mais recente na área do ensino de línguas estrangeiras e cujo “pós” presente no nome indica a relação com as ideias pós-modernistas que repensam diversos conceitos. Isso nos leva à releitura de Derrida, um dos fundadores do pós-modernismo, sobre a teoria dos atos de fala e sua relação com a ética da comunicação. Pensando na importância da ética em um discurso intercultural, discutimos as ideias da pedagogia intercultural crítica, antes revisando os três momentos (DASLI, 2011a) da educação intercultural.

Mais uma vez, como exemplo da utilização dessas ideias para criação de material didático, discutimos as atividades presentes no livro *Intercultural communication: an advanced resource book for students* (HOLLIDAY ET AL., 2010). Nesse livro, a ideia de cultura é marcadamente não essencialista, em oposição à visão de cultura presente nas pesquisas discutidas na primeira parte do trabalho. Assim, justificando a enorme importância de se adotar uma visão crítica para se tratar de intercultural nas aulas de PFOL e com base na

discussão anterior, propomos uma visão mais ampla do ato de fala, com base na visão de Derrida (1988). Encerrando, apresentamos e justificamos atividades didáticas por nós propostas para a formação intercultural crítica de aprendizes de PFOL.

Capítulo 1 – Percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras

O conceito de língua afetou as diferentes abordagens dadas ao ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo. Neste capítulo, propomos uma revisão de como as teorias linguísticas influenciaram a prática do ensino de línguas e vice-versa, uma vez que a prática traz novas reflexões que influenciam as teorias. Primeiramente, com base nos trabalhos de Leffa (1988, 2012) e Richards e Rodgers (2001), revemos a evolução do ensino de línguas estrangeiras, repassando os principais métodos propostos até o advento da abordagem comunicativa nos anos 1980. Embora esses métodos e abordagens ainda sejam utilizados na prática, a partir dos anos 1990 a discussão sobre o pós-método torna-se cada vez mais forte, e suas ideias trazem importantes mudanças para o ensino e para as pesquisas linguísticas.

Neste capítulo, focamos no percurso histórico do ensino de línguas revisando os diferentes métodos adotados para o ensino, com base em uma visão predominantemente estruturalista da língua, até o início da abordagem comunicativa, quando os aspectos sociais e culturais da língua são destacados pela discussão teórica. Revisamos ainda as discussões teóricas da pragmática e da linguística aplicada que influenciaram essa mudança, com destaque para o conceito de competência. Este capítulo detém-se na discussão sobre a competência comunicativa/pragmática. A partir dessa revisão, chegamos até o conceito de competência intercultural e sua relação com a era pós-método no ensino de línguas, o que será desenvolvido no capítulo 2.

1.1. Dos métodos à abordagem comunicativa

Antes de iniciarmos a revisão sobre os principais métodos e abordagem usados no ensino de línguas estrangeiras, é importante distinguir os conceitos de método e abordagem. Segundo Richards (2013), método refere-se a um *design* instrucional específico, no qual os objetivos e os papéis do professor e dos aprendizes são específicos. Nesse sentido, “o papel do professor é o de implementar o método”⁴ (RICHARDS, 2013), já que há pouca flexibilidade de uso na prática. Por outro lado, uma abordagem refere-se a uma concepção mais flexível, de modo que os professores podem aplicar os princípios da abordagem ao seu

⁴ Tradução nossa de: “The teacher’s role is to implement the method”.

próprio contexto (*op. cit.*). Em seguida, a revisão dos principais métodos propostos para o ensino de línguas até o surgimento da abordagem comunicativa esclarece essa diferença.

Leffa (1988) propõe uma revisão dos principais métodos para o ensino de línguas até o surgimento da abordagem comunicativa, argumentando que “sem uma visão histórica a evolução se torna impossível” (LEFFA, 1988, p. 211). Na época em que escreveu o artigo referido, a discussão sobre a abordagem comunicativa estava em seu auge no Brasil; é importante frisar, entretanto, que a discussão sobre métodos e abordagem seguiu adiante na área do ensino de línguas, principalmente com as ideias do pós-método divulgadas nos anos 1990. Neste capítulo, apresentamos uma breve revisão histórica da evolução do ensino de línguas até o momento atual, já que concordamos com o argumento de Leffa referido anteriormente. Neste primeiro item, focamos na discussão sobre métodos e abordagem, e mais adiante neste trabalho, exploramos as ideias do pós-método.

Historicamente, a aprendizagem de línguas começou antes do seu ensino sistemático, em um período que podemos chamar de pré-método, quando não havia qualquer método ou abordagem de ensino de línguas e que começou com os sumérios em torno de 2.500 anos a.C. (TITONE, 1968⁵ apud LEFFA, 2012). Naquela época, havia apenas a aprendizagem de línguas, mas não o ensino, uma vez que não havia qualquer sistematização dessa aprendizagem. A necessidade de um método surgiu durante o Império Romano e, depois disso, com mais intensidade, durante a Idade Média, quando o latim era uma língua internacional usada em escolas, igrejas e universidades (LEFFA, 2012). O método de gramática e tradução surge nesse contexto.

Esse método consiste basicamente no ensino da segunda língua por meio da primeira, com o foco no ensino de gramática e em exercícios de tradução. O objetivo era fazer com que o aluno apreciasse a literatura da língua, de modo que a ênfase era na língua escrita. A visão de cultura desse método é estática e refere-se a literatura e artes das antigas civilizações latinas e gregas, o que remete à sua origem e ao seu objetivo inicial, que era ensinar as antigas línguas latina e grega para a leitura das obras clássicas. Mais tarde, o método continuou a ser utilizado, limitando-se ao ensino de regras gramaticais e de listas de vocabulário com tradução.

Leffa (2012) afirma que esse método foi utilizado por cerca de dois milênios, já que somente no fim do século 19 a história do ensino de línguas começou a se mover mais

⁵ TITONE, R. **Teaching foreign languages**: an historical sketch. Washington: Georgetown University Press, 1968.

rapidamente no espaço e no tempo. De acordo com Richards e Rodgers (2001), “o estudo do latim clássico e a análise de sua gramática e retórica tornaram-se o modelo para o estudo de línguas estrangeiras do século 17 ao século 19”.⁶ Dessa forma, esse método continuou a ser usado mesmo quando o objetivo era o ensino das línguas estrangeiras modernas.

Como reação ao método de gramática e tradução, que ignora os aspectos orais da língua, surgiu o método direto, cujo princípio fundamental é de que a língua estrangeira se aprende por meio da própria língua estrangeira. O método direto propõe exatamente o oposto do método anterior, com foco na oralidade em vez da escrita. Pela primeira vez na história do ensino de línguas, há a menção da aprendizagem das quatro habilidades, seguindo a sequência: ouvir, falar, ler e escrever. De acordo com Leffa (1988), no Brasil, há referências de que esse método foi usado em 1932 no Colégio Pedro II, uma escola pública tradicional no estado do Rio de Janeiro e a terceira escola a ser criada no Brasil.

Segundo Paiva (2005), o foco era no ensino das habilidades orais, e os aprendizes deveriam associar os significados da língua estrangeira utilizando a própria língua estrangeira, sem interferência da língua materna; o que estava de acordo com a “teoria associacionista da psicologia que advogava que a associação é o princípio básico da atividade mental” (PAIVA, 2005, p. 168). Desse modo, a gramática deveria ser ensinada de maneira indutiva, sendo o foco a prática de exercícios de perguntas e respostas e de pronúncia. No entanto, os materiais produzidos eram divididos a partir de estruturas gramaticais e, apesar de todo o esforço em fazer o aprendiz “pensar” na língua estrangeira, eram ensinadas frases descontextualizadas e sem sentido, conforme aponta Paiva (2005).

Como ilustração, destaca-se a peça *A cantora careca*, escrita por Eugène Ionesco em 1950, que foi um marco no teatro do absurdo. O autor inspirou-se em um livro de conversação francês-inglês, cujos diálogos eram totalmente sem sentido. Paiva (2005) também destaca a crônica escrita por Rubem Braga, “Aula de inglês”, em 1945, na qual o autor ironiza os diálogos aprendidos em uma aula de inglês. Na crônica referida, o personagem imagina a si mesmo tendo uma conversa com o embaixador britânico, na qual ele tiraria o cachimbo da boca para afirmar “it’s not an ash-tray”.

Apesar do sucesso nas escolas privadas de idiomas (a rede Berlitz surge a partir desse método), onde os alunos que pagavam pelas aulas tinham alta motivação, o método recebia muitas críticas. A principal delas era que, apesar de sugerir novos procedimentos de ensino, o

⁶ Tradução nossa de: “The study of classical Latin (the Latin in which the classical works of Vigil, Ovid, and Cicero were written) and an analysis of its grammar and rhetoric became the model for foreign language study from the seventeenth to the nineteenth centuries”.

método não tinha nenhuma base metodológica. Por outro lado, um de seus grandes legados foi a noção de método em si, marcando o início da era dos métodos no ensino de línguas. Assim, apesar de sua ampla disseminação, surge nos Estados Unidos o método para a leitura, como uma reação ao método direto, que não era adequado para o ensino nas escolas secundárias.

No método para a leitura, voltou-se a defender que o objetivo do ensino de línguas deveria ser a literatura e a cultura do povo estudado. Foi realizado um longo estudo, e os pesquisadores chegaram à conclusão de que, nas condições existentes nas escolas secundárias dos EUA, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua, sendo considerado que os alunos, em sua maioria, não necessitavam de conhecimento da língua oral (LEFFA, 1988). Assim, o objetivo principal desse método, conforme seu próprio nome indica, é desenvolver a habilidade da leitura.

Esse método também recebeu diversas críticas, sendo a principal de que não era possível desenvolver apenas uma habilidade no ensino de línguas sem prejudicar o todo. O método audiolingual veio como uma reação dos próprios norte-americanos contra o método para a leitura (LEFFA, 1988). Sua origem vem do exército norte-americano, que precisava formar falantes de línguas estrangeiras o mais rápido possível. O método do exército, como era chamado, foi refinado ao longo do tempo e se desenvolveu até se tornar o método audiolingual (LEFFA, 1988).

Nesse método, o foco torna a se voltar para a oralidade, já que a premissa seguida é a de que: “língua é fala, não escrita”. Desse modo, primeiramente, os aprendizes devem aprender a ouvir e falar e depois ler e escrever. A partir desse método, o laboratório de língua surge como um importante recurso audiovisual. Além disso, a língua é vista como um conjunto de hábitos, de acordo com o behaviorismo de Skinner, que foi usado como suporte teórico desse método. De acordo com essa ideia, havia muitos exercícios de repetição e não era permitido que os alunos cometessem erros, pois se acreditava que eles acabariam aprendendo seus próprios erros.

Por outro lado, as perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas, e a gramática devia ser ensinada pela analogia indutiva. A ideia por trás dessa prática é a de que era necessário ensinar a língua, e não sobre a língua. Esse método também teve como base teórica a análise contrastiva, portanto o foco era nas diferenças entre as línguas. A partir da análise contrastiva, acreditava-se que se podia prever os erros que os alunos fariam, de acordo com as suas primeiras línguas, para evitá-los.

Assim, as aulas da abordagem audiolingual eram muito cansativas, já que houve uma “mecanização” no ato de “aprender”. A ênfase era na forma em detrimento do significado, o que fazia com que os alunos papagueassem frases que não entendiam (LEFFA, 1988). Sendo assim, apesar de respaldado por uma base teórica sólida, o método audiolingual gerava os mesmos problemas que o método direto ao incentivar a repetição de frases descontextualizadas que não faziam nenhum sentido para os aprendizes.

Na época do audiolinguismo, durante as décadas de 1950 e 1960, acontecia o auge dos estudos estruturalistas na linguística. Na psicologia, o behaviorismo de Skinner serviu como base para os exercícios de repetição do método. Contudo, na década de 1970, as críticas ao audiolinguismo tornaram-se mais fortes. Na psicologia, o humanismo e cognitivismo não aceitavam mais a “ideia de uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos” (LEFFA, 1988, p. 225).

Os linguistas gerativo-transformacionais também fizeram várias críticas ao método, dizendo que a competência é mais importante que a performance do indivíduo e também defendendo a ideia de que os aspectos universais da língua eram mais importantes que as diferenças entre uma língua e outra. Embora tenham ocorrido tentativas de se “aplicar” diretamente a Teoria Gerativo-Transformacional ao ensino de línguas (SCHMITZ, 1992), os linguistas gerativo-transformacionais não trouxeram uma solução pronta para o ensino de línguas – como havia acontecido com os linguistas anteriores.

Schmitz (1992, p. 231) comenta que: “apesar dos excessos e fracassos do método audiolingual, o estruturalismo contribuiu para a Teoria de Ensino de Línguas; alguns exemplos concretos desta contribuição são: o ensino de fonética e fonologia, a análise contrastiva e a elaboração de dicionários de aprendizes”. Assim, esse método marcou profundamente o ensino de línguas e trouxe importantes contribuições, apesar de suas inadequações que foram reveladas pelas teorias modernas da linguística aplicada e da psicologia.

Leffa (1988) ainda comenta sobre o antagonismo entre os métodos e como parece haver uma luta constante de ideias opostas durante a história do ensino de línguas, como foi possível notar claramente até o momento do método audiolingual. A impressão é de que seria necessário abandonar completamente o que estava sendo feito antes para poder colocar em prática algo totalmente novo, ou a ideia de que tudo sobre o método anterior estava errado e que era necessário fazer o oposto para alcançar resultados.

No entanto, após o método audiolingual, ocorria um importante período de transição para o ensino de línguas, quando surgem diversos métodos com propostas pouco convencionais. Entre eles, destacam-se o Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning e Total Physical Response (LEFFA, 2012).

As críticas e a discussão em torno do método audiolingual coincidem com o surgimento da pragmática linguística e com o fortalecimento da linguística aplicada (LA) como disciplina independente da linguística e, portanto, além da mera “aplicação” de teorias linguísticas. Com a força dos novos estudos da LA, da pragmática e da sociolinguística, surge a abordagem comunicativa com grande impacto para o ensino de línguas. Segundo Leffa (1988, p. 229),

a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino – que não existia na escola gerativo-transformacional – veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolinguismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky.

Assim, em vez de um método com princípios fixos, havia a proposta de uma abordagem, com maior flexibilidade e maior ênfase no contexto e no papel do professor. A partir da abordagem comunicativa, surgem princípios importantes para o ensino de línguas, como a preocupação em se usar material autêntico, para que fossem deixados de lado os diálogos descontextualizados e *non-sense* criados pelo audiolinguismo. Também deixou de existir a preocupação em se estabelecer uma ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas, e as restrições quanto ao uso da língua materna também foram deixadas de lado.

Na abordagem comunicativa, são adotadas técnicas de trabalho em grupo. Além disso, os cursos deviam ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos, e assim o professor deixava seu papel de autoridade para assumir o papel de orientador. Segundo Leffa (1988, p. 227): “O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões”. É possível observar que, em vez de um modelo fixo que deve ser rigorosamente aplicado pelo professor, há a proposta de diretrizes, e o professor é responsável por adaptá-las ao seu contexto.

Como Leffa (2012) comenta, por um longo período na história do ensino de línguas estrangeiras, houve uma busca por um método perfeito, sendo o papel do professor restrito, já

que para ser um bom professor era preciso ser completamente “obediente” ao método. A partir da proposta da abordagem comunicativa, há uma busca por um professor que não é dependente de qualquer método e que é capaz de perceber e se adaptar a diferentes contextos. Fica assim em destaque a influência da LA, que começava a ganhar força e propor pesquisas feitas pelos próprios professores a partir de suas realidades.

É notória também a influência da pragmática no surgimento da abordagem comunicativa. Quando Leffa (1988, p. 225) afirma em seu artigo que: “O objetivo não era descrever a forma da língua, mas **aquilo que se faz através da língua**” (grifo nosso), há uma referência clara à teoria dos atos de fala, segundo a qual falar é fazer. Mais adiante em seu texto, ainda comentando sobre a abordagem comunicativa, Leffa (1988, p. 226) afirma que:

É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico. O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato de fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na AC [abordagem comunicativa].

O conceito de ato de fala é, então, mencionado explicitamente, demonstrando sua grande influência para o ensino de línguas estrangeiras a partir do surgimento da abordagem comunicativa. Na verdade, a teoria dos atos de fala impulsiona a própria pragmática linguística. Mey (2012) chama Austin, filósofo criador da teoria dos atos de fala, de o “pai da pragmática” (informação verbal)⁷. Outro pesquisador importante para o florescimento da abordagem comunicativa é o sociolinguista Dell Hymes, que propõe o conceito de competência comunicativa, em oposição à competência linguística de Chomsky. Ambos os conceitos serão explorados em sua relação com o ensino de línguas mais adiante neste trabalho.

É importante mencionar que, além da abordagem comunicativa, o ensino por tarefas surge e é discutido com maior ênfase a partir dos anos 1980. No ensino por tarefas, de maneira semelhante ao que era discutido na abordagem comunicativa, as atividades são preparadas com o foco no significado, ou seja, o objetivo é que o aluno utilize a língua pragmaticamente durante a comunicação (HAUPT, 2010). No entanto, ainda de acordo com Haupt (2010), o foco no significado não implica a ausência de atenção à forma, destacando que as estruturas linguísticas precisam ser trabalhadas para que os aprendizes saibam como usá-las nas tarefas. Outra característica importante do ensino por tarefas é que ele envolve um

⁷ Informação fornecida por Jacob Mey no curso Pragmática e Mudança Social, realizado na Escola de Letras da UNIRIO em novembro de 2012.

resultado comunicativo, não linguístico, isto é, os aprendizes devem interagir na língua-alvo para alcançar o objetivo da tarefa. Durante a realização da tarefa, o uso da língua pelos aprendizes reflete o que ocorre na comunicação no “mundo real”, já que eles devem perguntar, responder, negociar, esclarecer mal-entendidos etc.

Nesta pesquisa, não nos deteremos nas características do ensino por tarefas. No entanto, nosso objetivo é explorar as discussões teóricas que ocorriam no momento em que a abordagem comunicativa e o ensino por tarefas são propostos, trazendo mudanças importantes para o ensino de línguas. Além disso, a consolidação da área de ensino de PFOL coincide com este momento. No Brasil, segundo Schmitz (1992), os primeiros programas de pós-graduação em LA estabelecem-se na década de 1970, e já a partir dos anos 1980 aparecem dissertações e teses na área da LA referentes ao ensino de línguas estrangeiras. O autor comenta que a contribuição brasileira para a LA é bastante rica e cita Gomes de Matos e Celani como pioneiros da LA no Brasil.

Celani é a fundadora do primeiro programa de pós-graduação em LA do país, em 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Já Gomes de Matos foi diretor do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi nos anos 1980 e elaborou, com uma equipe de docentes, vários cursos de línguas, entre eles o conceituado *Conversational English Program for Adults* (SCHMITZ, 1992). Nas palavras de Kleiman (1979⁸ apud Schmitz, 1992, p. 230), o curso “elimina variáveis que têm frequentemente impedido o sucesso: os exercícios estruturais pseudocomunicativos mecânicos e métodos inflexíveis e técnicas”. Acontecia, então, a passagem de uma abordagem marcadamente estruturalista para a chamada abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, influenciando fortemente o ensino de PFOL.

Durante os anos 1980, o ensino de PFOL começa a se consolidar institucionalmente e as pesquisas na área começam a se intensificar no Brasil (ALMEIDA FILHO E LOMBELLO, 1989). No entanto, segundo artigo de Gomes de Matos (ALMEIDA FILHO E LOMBELLO, 1989), a área de PFOL começa a se desenvolver a partir de meados da década de 1960. O autor menciona a criação do *Modern Portuguese*, cuja edição comercial é lançada em 1971, e a elaboração do manuscrito-piloto de *Português do Brasil para Estrangeiros*, ambos projetos dos quais o autor participou. Fortemente influenciados pela abordagem sociolinguística e comunicacional que estava em voga na época, os autores foram

⁸ KLEIMAN, A. Review of CEP (Conversational English Program for Adults). **Creativity: New Ideas in Language Teaching**, mar./may, 1979.

considerados pioneiros ao preparar um material de abordagem sociopragmática. A partir dos exemplos apresentados pelo autor, percebemos claramente a influência dos estudos da pragmática da época. Assim, o livro dá um grande passo ao incluir uma abordagem pragmática, além da mera abordagem gramatical. Nos exemplos mencionados, temos exercícios sobre graus de polidez, formalidade, intensificação e empatia.

Na mesma época, ocorria a publicação dos dados coletados pelo Projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta), o qual foi pioneiro na sistematização de dados coletados para o estudo da modalidade oral culta em diferentes cidades brasileiras. Mais uma vez, as características do projeto revelam a forte influência dos estudos mais recentes da sociolinguística e da pragmática linguística da época. A importância do estudo das regras socioculturais, juntamente com os estudos das regras gramaticais, é enfatizada para que a língua seja compreendida de forma adequada. O ensino de PFOL, assim como o ensino de línguas estrangeiras de forma geral, é fortemente influenciado pelas discussões teóricas surgidas a partir da abordagem comunicativa.

No entanto, depois do entusiasmo com a abordagem comunicativa e com o ensino por tarefas, já a partir dos anos 1990, surgem diversas pesquisas da LA que levam à discussão do ensino de língua além do método. O próprio Leffa (1988, p. 230), na conclusão do seu artigo que usamos como referência para fazer essa retrospectiva, menciona: “Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento”. Assim, passou-se a defender uma ideia de síntese, contrária ao dogmatismo doutrinário e à sucessão de tese e antítese, que haviam permeado toda a história do ensino de línguas até então (LEFFA, 1988).

Essas ideias são divulgadas e discutidas com maior ênfase a partir da chamada era pós-método no ensino de línguas, que vem depois da abordagem comunicativa. Até aqui, mostramos como o ensino de línguas evoluiu, sendo influenciado pelas diferentes teorias sobre língua e aprendizagem, desde seus primórdios até a abordagem comunicativa, comentando ainda sobre o ensino por tarefas. Como vimos, a principal característica dos métodos era o foco na estrutura da língua. Antes de entrarmos na discussão sobre a era pós-método, portanto, é preciso compreender como as teorias linguísticas trouxeram uma nova concepção de linguagem, mudando o foco da estrutura para os aspectos sociais e culturais das línguas e impulsionando o surgimento da abordagem comunicativa e do ensino por tarefas.

Para isso, a seguir, exploramos como a pragmática e linguística aplicada influenciaram essa mudança.

1.2 . Pragmática e linguística aplicada: linguagem como social e cultural

Os métodos e abordagens foram influenciados pelas diferentes teorias de aprendizado e de linguagem (RICHARDS, 2013). Neste item, revisamos como o conceito de linguagem se desenvolveu a partir dos estudos da pragmática e da LA e como esse desenvolvimento está intimamente relacionado com a evolução da história do ensino de línguas. A maneira como as línguas são ensinadas durante o tempo depende basicamente do que se acredita ser linguagem e como e por que ela deve ser ensinada.

Segundo Guimarães (2001), o interesse em estudar e compreender a linguagem havia começado na época da Grécia Antiga, quando filósofos, como Platão e Aristóteles, já estudavam e tentavam entender a linguagem. Foi também na Grécia Antiga que o estudo da gramática e da retórica começou. Na Índia Antiga, os interesses religiosos levaram a um rigoroso estudo dos aspectos fonológicos do sânscrito.

No entanto, as ideias modernas sobre a linguagem começaram a se desenvolver a partir do início do século 19 com a linguística comparativa. Na época, a língua era vista como um processo biológico, e é somente no início do século 20, quando Saussure apresenta sua distinção clássica entre *langue* (língua) e *parole* (fala), que a linguística se desenvolve para muitas direções diferentes (GUIMARÃES, 2001).

Como pudemos ver a partir da revisão da história do ensino de línguas, a língua era vista principalmente como uma estrutura, independentemente de ser escrita ou oral, e o foco era descobrir a melhor maneira de fazer os alunos internalizarem essa estrutura. Quando é proposta a abordagem comunicativa e, em seguida, o ensino por tarefas, há uma visão diferente de língua por trás dessa discussão. O contexto torna-se um elemento essencial e a língua é considerada em seus aspectos sociais e culturais.

Nesse sentido, a pragmática e a LA estão relacionadas com o surgimento dessa nova visão e com o desenvolvimento do próprio ensino de línguas, já que seus estudos levaram a discussão para além da proposta de qualquer método ou abordagem (como veremos adiante neste estudo). Nesta seção, discutimos a relação entre essas disciplinas e o conceito de linguagem proposto por elas, o qual impulsionou o desenvolvimento do ensino de línguas.

Kerbrat-Orecchioni (2005) define a pragmática como o *estudo da linguagem em ação*. Ainda, Leech (1983) argumenta que não podemos entender realmente a natureza da linguagem, sem antes entender como a língua é usada na comunicação, ou seja, a pragmática. Dessa forma, o conceito de contexto é essencial para os estudos da pragmática. Como bem explicado por Mey (1985, p. 11), “não podemos descrever a linguagem e seu uso fora do contexto desse uso, ou seja, da sociedade na qual ela é usada”.

Rajagopalan (2002) também destaca o papel da sociedade para os estudos da pragmática. Segundo ele, o papel da pragmática é de disciplina questionadora, que deve ter uma visão crítica em relação à linguagem. Em suas palavras,

a Pragmática não tem como se contentar com o papel de uma disciplina meramente descritiva. Explicação na Pragmática necessariamente passa por uma série de questões que não dizem respeito à língua *stricto sensu*, e que, no entanto, fazem parte de qualquer esforço de abordar a linguagem no seu aspecto irredutivelmente social. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 93)

Bredella (2003) fala sobre o conceito de linguagem presente no modelo pragmático, unindo o significado privado da língua proposto por Locke e o significado público da língua proposto por Saussure. Segundo o autor, as duas propostas são necessárias para entender o conceito de linguagem proposto pela pragmática, o qual “é capaz de descrever a complexidade da compreensão e de reconciliar a natureza pública e a natureza privada da língua”⁹ (BREDELLA, 2003, p. 34). A pragmática procura integrar o que a linguística estruturalista exclui e incluir o estudo sobre o conhecimento das pessoas que interagem e suas expectativas em relação à situação específica na qual ocorre a comunicação (já que para entender um enunciado não é suficiente entender a língua como um sistema). Sendo assim, “a língua não é um sistema fechado independente da cultura, pelo contrário, língua e cultura estão intrinsecamente conectadas” (BREDELLA, 2003, p. 33)¹⁰. Assim, o autor ainda enfatiza o conceito de compreensão como interação.

Richards e Rodgers (2001) comentam que pelo menos três pontos de vista teóricos sobre a linguagem e a natureza de proficiência, implícita ou explicitamente, fornecem a base para o ensino de línguas estrangeiras. A primeira é a visão estruturalista da linguagem, que vê a língua como um sistema de estrutura. Sendo assim, o objetivo da aprendizagem é o de

⁹ Tradução nossa de: “[The pragmatic concept of language] is able to describe the complexity of understanding and to reconcile the private and public nature of language”.

¹⁰ Tradução nossa de: “Language is not a closed system independent of culture but inherently connected with it”.

dominar os elementos desse sistema. Como vimos anteriormente, o método audiolingual é um exemplo de método baseado nesse princípio.

Em segundo lugar, temos a visão funcional da língua, que é vista como um veículo para expressão de significado. A abordagem comunicativa foi fortemente influenciada por essa visão de linguagem. Já a terceira visão é a interacional, na qual a língua é vista como um veículo para a realização de relações interpessoais. O ensino baseado em tarefas, que vem depois da abordagem comunicativa, tem como base essa visão de linguagem. Sendo assim, os estudos da pragmática influenciam fortemente essas duas últimas visões de linguagem, em que língua e cultura não podem ser separadas como “sistemas” diferentes.

Essa visão da inter-relação entre língua e cultura é essencial para o professor de línguas estrangeiras, já que é comum encontrar aprendizes que dominam as regras estruturais de uma língua estrangeira, mas que não são capazes de se comunicar adequadamente por não conhecerem as regras pragmáticas da língua, ou seja, por não saberem usar a língua nos diferentes contextos em que se encontram. Para saber se comunicar em uma língua, é preciso saber suas regras estruturais, mas também é necessário saber como usar essas estruturas de acordo com as regras de uso da língua e da cultura em que se está circulando. Desse modo, concordamos com Cook (1989) quando ele compara a abordagem estruturalista e a da pragmática, comentando que não é possível fazer uma distinção absoluta entre as duas abordagens, uma vez que não nos comunicamos apenas com as regras de semântica e de gramática, assim como não podemos nos comunicar muito bem sem elas.

A visão pragmática da linguagem mostra que não basta entender a língua como um sistema, mas que é preciso conhecer o falante e o ouvinte e suas expectativas em relação à situação específica na qual ocorre a comunicação (ALRED, BYRAM, FLEMING, 2003). Para que isso ocorra, é essencial que se leve em consideração os aspectos culturais no ensino de uma língua. De acordo com Novinger (2003, p. X),

A história e a experiência de viver uma cultura moldam nossas percepções, o que filtra como interpretamos situações e entendemos pessoas. A cultura também regula os processos verbais e não verbais da interação comunicativa. Todos os elementos da cultura interagem na comunicação.¹¹

Priorizando o estudo da linguagem em seus aspectos socioculturais, a pragmática contribui imensamente para o ensino de línguas estrangeiras, já que extrapola a visão

¹¹ Tradução nossa de: “The history and the experience of living a culture shape our perceptions, which in turn filter how we interpret situations and understand persons. Culture also regulates the processes of communication interaction, both verbal and nonverbal. All of the elements of culture interact in communication.”.

meramente estrutural da língua e assim oferece subsídios para o professor atuar em diversos contextos e com diferentes aprendizes de forma mais eficiente. Nesse sentido, a pragmática e a LA caminham de mãos dadas, ao promover pesquisas que se referem ao estudo de uma “língua real”, nas palavras de Signorini (2004, p. 101), “uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas”.

Roth e Marcuzzo (2008, p. 45) ainda definem o perfil do linguista aplicado

como um intelectual que investiga as manifestações da linguagem na vida em sociedade e que tem o dever de contribuir para o entendimento do modo como construímos nossas identidades e relações sociais na linguagem, seja na sala de aula ou em outros contextos em que são chamados a formular soluções para problemas de linguagem.

O mesmo pode ser dito do pesquisador da pragmática, pois a partir dela surgem diversas correntes de pensamento e, segundo Rajagopalan (1999), mesmo que a pragmática não tenha linhas de fronteira bem definidas, sua consolidação e importância no meio acadêmico é evidente. Ela é uma das áreas que mais se expande e que mais trabalhos tem inspirado nos últimos anos. Para o autor,

o pesquisador na área de pragmática está cada vez mais consciente do papel que exerce, não só como um estudioso que se interessa pelo funcionamento da linguagem na vida cotidiana dos usuários, mas na qualidade de alguém que, ao conduzir seu trabalho, desempenha a função de agente causador de mudanças sociais, mudanças essas que são postas em curso no momento exato em que são trazidas à baila as desigualdades que permeiam a realidade social sob a sua mira. (RAJAGOPALAN, 2002, p. 30)

Desse modo, procuramos estabelecer a relação entre a pragmática e a LA em seus objetivos de criar e transformar teorias a partir da prática, trabalhando com a língua em contexto. O próprio Rajagopalan, que desenvolve estudos no âmbito da pragmática e da linguística aplicada, afirma que “linguística aplicada, para mim, nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. [...] é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes”¹². Da mesma forma, Mey (2012) define a pragmática como sendo

¹² Citação retirada de entrevista cedida por Rajagopalan e publicada em SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em: 24/02/2014.

“especificamente o estudo dos *usuários* da língua e das maneiras como eles são afetados, em seu uso da língua, pelas condições sociais sob as quais vivem” (informação verbal)¹³.

Resumidamente, ao adotar a visão da pragmática e da LA, esta pesquisa estuda a linguagem a partir de seus aspectos socioculturais, levando em consideração que os significados se constroem no contexto em que ocorrem. Desse modo, entendemos que o ensino de PFOL também deve se preocupar em formar aprendizes conscientes e competentes do ponto de vista da pragmática. No entanto, conforme veremos ao longo desta pesquisa, a competência pragmática não é mais suficiente em um contexto onde falantes multilíngues se encontram cruzando fronteiras entre países e sociedades diferentes. Nesse sentido, mais do que a competência pragmática, o ensino de PFOL deve visar à competência intercultural. Para compreendermos melhor a razão disso, seguimos nosso percurso teórico com uma revisão histórica dos diferentes conceitos que influenciaram e continuam influenciando o ensino de línguas.

Como vimos, as teorias linguísticas influenciaram as diferentes abordagens para o ensino de línguas estrangeiras. Todavia, com o advento e a consolidação da LA, a prática passou a ter papel relevante para a criação e transformação da própria teoria. Em entrevista para a *Revista de Letras Norte@mentos*, Rajagopalan esclarece que

a teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. Então, eu acho que há um consenso crescente, entre mesmo os ditos teóricos, de que é preciso repensar a forma como se conduzia a teoria. Tradicionalmente teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que não há teoria que seja *one side speaks all*, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso pra mim é linguística aplicada.¹⁴

Ambas as disciplinas visam à criação e transformação de teorias a partir da observação e estudo da prática, sempre trabalhando com a linguagem em contexto. Inês Signorini (2012) faz um paralelo entre a evolução da LA e da pragmática, caracterizando ambas como disciplinas contemporâneas e com vocação crítica, que começaram como

¹³ Informação fornecida por Jacob Mey no curso Pragmática e Mudança Social, realizado na Escola de Letras da UNIRIO em novembro de 2012.

¹⁴ Citação retirada de entrevista cedida por Rajagopalan e publicada em SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em: 24/02/2014.

disciplinas da linguística e que se tornaram interdisciplinares (informação verbal)¹⁵. Nesta pesquisa, propomos um estudo reflexivo sobre a teoria com o objetivo de transformar nossa prática. Além disso, inter-relacionamos teoria e prática ao descrever e comentar dois livros didáticos diferentes e as teorias que estão por trás das atividades que propõem.

Seguindo nossa discussão teórica a partir da ordem cronológica do surgimento dos conceitos, comentamos como os estudos sobre os aspectos socioculturais da língua influenciaram e continuam a influenciar o ensino de línguas em muitos aspectos positivos. Na próxima seção, discutimos como o conceito de competência foi usado no ensino de línguas, a partir da competência comunicativa proposta por Dell Hymes e sua relação com a competência pragmática. Seguimos até o surgimento da competência intercultural mais recentemente, a qual consideramos a “nova” competência comunicativa; “nova” de acordo com Rajagopalan (2003), quando afirma que a competência comunicativa deve ser repensada em um mundo onde o intercâmbio intercultural é uma preocupação fundamental.

1.3. Competências no ensino de línguas

Nesta seção, revisamos e relacionamos os conceitos de competência comunicativa e competência pragmática. As ideias geradoras desses conceitos impulsionaram a discussão sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas. Mais tarde, a competência intercultural, a qual será discutida no próximo capítulo, entra em cena chamando a atenção para o caráter intercultural do ensino de línguas e sua grande importância no cenário atual.

1.3.1. *Competência comunicativa*

A partir dos anos 1960, a pesquisa dos aspectos socioculturais das línguas começou a ganhar importância, já que até então a única preocupação era com os aspectos estruturais das línguas. Hymes (2001)¹⁶ apresenta a ideia de competência comunicativa, argumentando que a competência linguística proposta por Chomsky não era suficiente para refletir nosso conhecimento de linguagem. Da mesma forma, Hymes (1989¹⁷ apud TEIXEIRA DA SILVA, 2004) une as noções de competência e performance, que haviam sido distintas por Chomsky,

¹⁵ Informação fornecida por Inês Signorini no evento “Meio século de teoria dos atos de fala - Austin e seus leitores”, realizado no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em novembro de 2012.

¹⁶ Neste artigo, fazemos referência ao texto de Hymes com a data de 2001; trata-se do mesmo texto de 1972, *On Communicative Competence*, em nova edição.

¹⁷ HYMES, D. H. Postscript. In: **Applied Linguistics**, 10 (2), 1989, p. 244-250.

para incluir em competência a ideia de “capacidade para usar”. Assim, Hymes (2001) chama de competência comunicativa a habilidade de saber usar e interpretar as “regras de uso” de determinada língua.

Em seu trabalho, Hymes enfatiza a importância de estudar língua em seus aspectos socioculturais. Quando ele critica o conceito de performance de Chomsky, ele argumenta que Chomsky omite quase completamente a importância sociocultural da linguagem (Hymes, 2001) e que não é possível estudar a língua sem considerar seus aspectos socioculturais. Como ele afirma, uma das principais características da linguística da época era focar seus estudos na estrutura da língua e depreciar o uso, apesar de sua grande importância para a compreensão dos significados.

Ele continua sua argumentação mostrando que o estudo da linguagem não pode se restringir à estrutura, afirmando que “uma pessoa que escolhe sentenças e ocasiões de forma adequada, mas que domina apenas sentenças totalmente gramaticais, é no mínimo um pouco estranha. Algumas ocasiões pedem por frases apropriadamente não gramaticais”¹⁸ (Hymes, 2001, p. 60). Como ele enfatiza, “temos que levar em conta o fato de que uma criança normal adquire conhecimento de sentenças, não apenas como formas gramaticais, mas também como adequadas”¹⁹ (*op. cit.*), e conclui dizendo que “existem regras de uso sem as quais as regras da gramática são inúteis”²⁰ (*op. cit.*).

Quase no mesmo período, em 1970, Habermas apresenta sua teoria de competência comunicativa do ponto de vista da sociologia, que pode ser definida como a habilidade do indivíduo de estabelecer relações sociais por interações linguísticas de forma adequada ao contexto da situação em que se encontram (PETERWAGNER, 2005). Habermas também critica a competência linguística proposta por Chomsky como sendo muito limitada. Por outro lado, ele se dissocia da ideia de competência comunicativa proposta por Hymes. Em suas palavras:

Proponho usar este termo [competência comunicativa] de uma forma similar à maneira como Chomsky usa competência linguística. Competência comunicativa deve ser relacionada a um sistema de regras que gera uma situação de fala ideal, não em relação a códigos linguísticos que unem língua e pragmática universal com verdadeiros sistemas de papéis. Dell Hymes, entre outros, usam o termo

¹⁸ Tradução nossa de: “For that matter, a person who chooses occasions and sentences suitably, but is master only of fully grammatical sentences, is at best a bit odd. Some occasions call for being appropriately ungrammatical”.

¹⁹ Tradução nossa de: “We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate”.

²⁰ Tradução nossa de: “There are rules of use without which the rules of grammar would be useless”.

competência comunicativa em um sentido sociolinguisticamente limitado.²¹

(HABERMAS, 1970²² apud RICKHEIT, STROHNER E VORWERG, 2008, p. 17)

Para Habermas (1970 apud RICKHEIT, STROHNER E VORWERG, 2008, p. 17), “a competência comunicativa é definida pelo domínio do falante ideal das universais constituintes do diálogo independentemente das restrições sob condições empíricas”²³. Nesse sentido, as duas definições se distanciam, já que Hymes relaciona o seu conceito de competência comunicativa com necessidades práticas, e não apenas teóricas. Dessa forma, o conceito proposto por Hymes está mais alinhado com os estudos da pragmática, e foi amplamente usado para o ensino de línguas estrangeiras.

Por outro lado, é possível argumentar que seu conceito de competência comunicativa foi mal interpretado gerando quase que imediatamente uma tendência didática de contrapor ensino comunicativo e ensino gramatical. Segundo Peterwagner (2005, p. XII), a competência comunicativa de Hymes deve ser vista como um guarda-chuva que cobre ambas as competências: gramatical e pragmática, que estão contidas em seus conceitos de conhecimento (*knowledge*) e habilidade para usar (*ability for use*).

Dessa forma, a competência comunicativa engloba conhecimento gramatical e pragmático, e não consiste na simples “habilidade de produzir sentenças que são marcadas pela sua função ilocucionária: prometer, avisar, recomendar, concordar, prever, e assim por diante”²⁴ (WIDDOWSON, 1990²⁵ apud PETERWAGNER, 2005, p. XIII). Ao mencionar força ilocucionária como a função de uma sentença em determinada situação, há referência à teoria dos atos de fala. A teoria dos atos de fala também foi utilizada, muitas vezes, de forma limitada pelo ensino de línguas estrangeiras; tema que será explorado no capítulo 3. Antes disso, seguimos com a discussão sobre competência pragmática e erro ou falha pragmática.

²¹ Tradução nossa de: “I propose to use this term [communicative competence] in a similar way as Chomsky does with linguistic competence. Communicative competence should be related to a system of rules generating an ideal speech situation, not regarding linguistic codes that link language and universal pragmatics with actual role systems. Dell Hymes, among others, makes use of the term communicative competence in a sociolinguistically limited sense. I don’t want to follow this convention”.

²² HABERMAS, J. Toward a theory of communicative competence. In: Dreitzel, H.P. (ed.). **Recent Sociology**, n. 2, pp. 115-148. New York: Macmillan, 1970.

²³ Tradução nossa de: “communicative competence is defined by the ideal speaker’s mastery of the dialogue constitutive universals irrespective of the actual restrictions under empirical conditions”.

²⁴ Tradução nossa de: “the ability to produce spoken utterances which are marked for their illocutionary function: promising, warning, recommending, agreeing, predicting, and so on”.

²⁵ Widdowson, H. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1990.

1.3.2. Competência pragmática

A discussão sobre erro pragmático também foi fundamental para o desenvolvimento do ensino de línguas e está relacionada com a discussão sobre o desenvolvimento da competência pragmática. Thomas define a competência pragmática como “a capacidade de usar a linguagem de forma eficaz, a fim de alcançar um propósito específico e de entender a linguagem no contexto”²⁶ (THOMAS, 1983, p. 90). Embora a autora mencionada diferencie competência pragmática de competência comunicativa, nesta pesquisa, de acordo com Schmidt e Richards (1980), podemos usá-la como sinônimo de competência comunicativa, já que ambas estão intimamente relacionadas.

Como Thomas (1983, p. 91) aponta: “sem dúvida, diferenças regionais, étnicas, políticas e de classe são refletidas tanto por uma diversidade de regras pragmáticas quanto por variações linguísticas”²⁷, destacando o valor dos aspectos socioculturais e ainda mostrando que não é possível generalizar valores pragmáticos para uma única nação e muito menos para uma única língua. “Quando um falante não opera de acordo com o código gramatical padrão, ele pode ser, na pior das hipóteses, julgado como alguém que ‘fala mal’, no entanto, uma pessoa que opera de acordo com princípios pragmáticos diferentes pode ser julgada como alguém que se comporta mal, ou seja, como mentiroso, enganador ou hipócrita”²⁸ (THOMAS, 1983, p. 107).

Desse modo, o foco da área passa a ser em como desenvolver a competência pragmática dos aprendizes de línguas estrangeiras de modo a evitar as consequências trazidas pelos erros pragmáticos. Thomas (1983, p. 97) resume essa ideia apontando que “enquanto um erro gramatical poderia revelar um falante como um falante não proficiente, o erro pragmático teria um reflexo ruim sobre ela/e como uma pessoa”²⁹. As pesquisas de Gumperz (1977³⁰ apud BLUM-KULKA, HOUSE E KASPER, 1989) sobre a interação entre os falantes

²⁶ Tradução nossa de: “the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context”.

²⁷ Tradução nossa de: “Regional, ethnic, political, and class differences are undoubtedly reflected as much by a diversity of pragmatics norms as they are by linguistics variations”.

²⁸ Tradução nossa de: “While, however, a speaker who is not operating according to the standard grammatical code is worse condemned as ‘speaking badly’, the person who operates according to differently formulated pragmatic principles may well be censured as behaving badly; as being an untruthful, deceitful, or insincere person”.

²⁹ Tradução nossa de: “While grammatical error may reveal a speaker to be a less than proficient language-user, pragmatic failure reflects badly on him/her as a person”.

³⁰ GUMPERZ, J.J. Sociocultural knowledge in conversational inference. In: Saville-Troike, M. (ed.). 28th Annual Round Table Monograph Series on Language and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press, 1977.

britânicos e indianos de inglês tiveram resultados semelhantes, mostrando que o erro pragmático, em vez de ser visto como confronto entre estilos culturais, era atribuído a traços de personalidade, reforçando preconceitos e estereótipos. Esses resultados mostraram como o desenvolvimento da competência pragmática havia sido negligenciado no ensino de línguas estrangeiras, trazendo ainda à consciência a importância de se estudar a comunicação intercultural.

Por outro lado, apesar da mudança de foco para o desenvolvimento da competência pragmática no ensino de línguas, muitos pesquisadores ainda tratavam os valores pragmáticos de forma muito estática. Thomas (1983), em seu artigo, é pioneira ao enfatizar a importância de não ser prescritivo com valores pragmáticos, afirmando não ser possível incorporar julgamentos do que é ou não adequado em gramáticas e livros didáticos como se fossem regras infalíveis. Nesse sentido, o ensino da língua tem que ser crítico. Como a autora explica: “sensibilizar os aprendizes para as diferenças culturais nas realizações linguísticas de polidez, veracidade etc., leva o ensino da língua além dos domínios do mero treinamento e o torna verdadeiramente educativo”³¹ (*ibid.*, p. 110).

Thomas ainda divide a competência pragmática em dois aspectos: os pragmalinguísticos, que se referem basicamente ao conhecimento linguístico necessário para ser capaz de escolher a estrutura certa para produzir sentido na situação certa; e os aspectos sociopragmáticos, que se referem aos aspectos sociais da linguagem em uso e se relacionam à percepção do que é adequado para determinado contexto. Thomas (1983, p. 109) ainda explica a diferença entre os erros pragmalinguísticos e sociopragmáticos:

Erros pragmalinguístico e sociopragmático refletem dois tipos fundamentalmente diferentes de tomada de decisão pragmática. O primeiro é específico do idioma e o professor pode corrigi-lo de forma bem direta. O segundo é, em parte, específico da cultura, um reflexo do sistema de valores e crenças do aluno, e não deve ser “corrigido”, mas somente apontado e discutido³².

O conceito de ato de fala desempenhou um papel central nessa discussão, já que a competência comunicativa pode ser explorada por meio da discussão sobre como os atos de fala variam culturalmente. O conhecimento sobre o ato de fala está intimamente relacionado

³¹ Tradução nossa de: “sensitizing learners to expect cross-cultural differences in the linguistic realizations of politeness, truthfulness etc., takes the teaching of language beyond the realms of mere training and makes it truly educational”.

³² Tradução nossa de: “Pragmalinguistic and sociopragmatic failure reflect two fundamentally different types of pragmatic decision-making. The first is language-specific and it should be possible for the teacher to correct it quite straightforwardly. The second is in part culture-specific, a reflection of the student’s system of values and beliefs, and should not be ‘corrected’, but only pointed out and discussed”.

com a competência comunicativa. Hymes (2001), por exemplo, mostra que a mesma frase gramatical poderia representar diferentes atos de fala: uma ordem ou um pedido. Ao mesmo tempo, duas sentenças diferentes podem representar o mesmo ato de fala: um pedido. O uso do conceito de ato de fala no ensino de línguas será explorado mais detalhadamente no próximo capítulo.

Kasper (1997) argumenta que não é possível ensinar a competência pragmática, pois é um conhecimento que o aluno pode desenvolver, adquirir, utilizar ou perder, de modo que é parte do desempenho ou performance do aluno. Nesse ponto, é importante lembrar que Hymes tinha adicionado à competência o conceito de performance. No entanto, Kasper (*op. cit.*) aponta que o professor deve fornecer as oportunidades para que os aprendizes possam desenvolver essa competência.

Esta pesquisa tem como objetivo ir além da ideia de competência pragmática, uma vez que os constantes intercâmbios interculturais que ocorrem atualmente, e que tendem a aumentar, requerem o desenvolvimento de uma aprendizagem de línguas que vá além da mera comunicação, cobrindo a constituição da identidade dos falantes da língua. Rajagopalan (2003, p. 69) afirma que é urgente compreender esse processo de ensino/aprendizagem, já que as identidades dos falantes passam por um processo de renegociação, realinhamento, quando há o contato entre pessoas e culturas. Ele argumenta que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas se torna a expressão das identidades das pessoas que a aprendem e a usam. Consequentemente, quem transita entre diferentes línguas e culturas está redefinindo sua própria identidade.

Atualmente, é cada vez mais comum encontrar falantes multilíngues; Richards e Rodgers (2001) informam que a estimativa da época era a de que 60 por cento da população mundial era multilíngue. Desse modo, o mero desenvolvimento da competência pragmática não é mais suficiente em um contexto onde as pessoas e culturas estão cada vez mais próximas. Nesse contexto, o ensino de línguas ganha importância social e política e o papel do professor torna-se o de orientador, ao guiar os alunos através do processo de construção e reconstrução de identidades.

A identidade é um conceito importante para o ensino de línguas, principalmente a partir da preocupação com o ensino intercultural. Como identidade, referimo-nos a como as pessoas representam a si mesmas. Holliday *et al.* (2010) chamam a atenção para o fato de que o termo identidade desafia uma definição precisa e que seu estudo está além das fronteiras

tradicionais entre disciplinas. Os autores ainda ressaltam que estudos recentes têm enfatizado a inter-relação entre cultura e identidade.

Nas palavras de Teixeira e Ribeiro (2012, p. 198), “o aprendiz de línguas não é mais um mero receptor, mas um indivíduo em formação, capaz de perceber as diferentes culturas como um processo a sua formação identitária”. Rajagopalan (1998) ainda resalta que a identidade dos indivíduos é construída na e pela língua, e não existe fora dela. Assim, a identidade de um indivíduo não é algo fixo, mas um processo em constante transformação, de acordo com as novas circunstâncias que surgem. Por isso, a identidade do aprendiz de línguas estrangeiras está se reformulando, na medida em que ela/ele aprende a falar e agir em uma língua diferente e, portanto, em novo contexto.

Sendo assim, estabelece-se a relação entre o uso da língua e a identidade do falante. Como Rajagopalan (2003) afirma, é necessário redefinir a noção de competência comunicativa, já que “a competência comunicativa do falante multilíngue é algo em permanente estado de mutação” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69-70). Nesse sentido, é fundamental pensar na competência intercultural ocupando o lugar da competência comunicativa. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 70), é necessário “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”. Afinal, aprender uma língua é ter uma experiência intercultural, o que torna fundamental o desenvolvimento da competência intercultural, a fim de construir a compreensão e o respeito intercultural entre diferentes pessoas.

Até aqui, revisamos o conceito de língua ao longo do tempo e sua influência para o ensino de línguas estrangeiras. Exploramos o papel da pragmática e da LA como disciplinas que exploram as relações entre a teoria e a prática abrindo espaço para a discussão da língua em contexto. Ainda revisamos os conceitos de competência pragmática e competência comunicativa, fundamentais para o ensino de línguas estrangeiras na ampliação de foco além da estrutura, ressaltando o uso da língua em contexto. A partir da proposta de uma “nova” competência comunicativa sugerida por Rajagopalan (2003), chamamos a atenção para o conceito de identidade no ensino de línguas e defendemos o desenvolvimento da competência intercultural.

Capítulo 2 – Competência intercultural e a era pós-método no ensino de línguas

Neste capítulo, seguimos o percurso histórico proposto no capítulo anterior, mas com foco na evolução do conceito de cultura e sua influência para o desenvolvimento da competência intercultural. Antes de entrar na discussão sobre competência intercultural, é preciso entender como o conceito de cultura mudou ao longo do tempo e como isso influenciou o próprio ensino de línguas.

Mais adiante, relacionamos as ideias trazidas pela competência intercultural com a era pós-método, a qual representa o auge (e a síntese) da discussão sobre métodos e abordagem para o ensino de línguas. Argumentamos que o ensino intercultural crítico deve estar de acordo com as ideias do pós-método.

2.1. O conceito de cultura ao longo do tempo

No passado, a definição mais comum de cultura era a dos produtos que representam os feitos criativos de um grupo de pessoas, como artes, literatura, música etc. Era dessa forma, por exemplo, que o método de gramática e tradução, descrito anteriormente, via cultura com “C” maiúsculo, já que se referia à literatura e às artes das antigas civilizações. Essa visão limitava a discussão sobre cultura. No entanto, atualmente é cada vez mais de uso comum, e não apenas parte da discussão de especialistas, uma visão mais ampla de cultura, que inclui os costumes, os valores, as crenças e o comportamento do dia a dia de pessoas de diferentes sociedades (SHAULES, 2007). Por trás dessa visão, há o pressuposto de que as pessoas fazem coisas de formas diferentes, pois possuem diferentes visões de mundo, valores e crenças (SHAULES, 2007).

Diferenciamos o conceito de *high culture*, as realizações artísticas e criativas de determinado grupo, do conceito de *ordinary culture*, os valores, comportamentos, crenças etc. de um grupo de pessoas. Vejamos, com base em Shaule (2007), como essa mudança de visão ocorreu ao longo do tempo, e como eram vistas as diferenças entre culturas.

No século 19, a ideia de cultura como uma qualidade surge. Essa visão é cada vez menos comum. No entanto, perdurou pelos tempos e ainda hoje pode aparecer quando

alguém diz: “ela tem muita cultura”, querendo qualificar a pessoa como alguém que conhece sobre arte, literatura etc. Até o início do século 20, as diferenças culturais eram marcadas por uma visão racista, e foi apenas na primeira metade do século 20 que o trabalho de antropólogos e sociólogos apontou para as diferenças entre grupos de pessoas como sendo determinadas pelo ambiente social e cultural. Dessa forma, cultura deixa de ser algo que as pessoas têm para se tornar algo que elas fazem.

Nesse sentido, para muitos dos primeiros pesquisadores, o estudo de sistemas culturais foi utilizado como um método para obter melhor entendimento sobre como nossas formas de socialização limitam nosso próprio autoconhecimento (SHAULE, 2007). O argumento era de que a cultura seria o mesmo que a água é para os peixes, por estarmos totalmente “submersos”, sendo difícil separarmos o estudo de cultura de nossa própria experiência. Dessa forma, o relativismo cultural surge a partir do desenvolvimento da psicologia e da difusão do conceito de inconsciente, proposto por Freud e desenvolvido por Jung (SHAULES, 2007).

A cultura era vista como um sistema contido em si mesmo, e os especialistas tentavam descrever como esse sistema funcionava. O antropólogo Edward Hall foi pioneiro ao estudar cultura e sua relação com mal-entendidos e falhas de comunicação entre pessoas de diferentes culturas, apresentando o conceito de comunicação intercultural (SHAULES, 2007). O estudo de Hall está fortemente relacionado com a ideia de erro pragmático descrita anteriormente. O erro pragmático é um mal-entendido que acontece porque as pessoas que interagem não compartilham o mesmo significado dado a determinada situação.

Assim, Hall (1959³³ apud SHAULES, 2007) elaborou uma visão de cultura como um sistema de significado compartilhado por pessoas da mesma cultura, o que faz com que a comunicação entre elas se torne possível, mas torna o conflito intercultural inevitável. Seu argumento é de que as pessoas não são conscientes de seu próprio condicionamento cultural e que essas diferenças escondidas na forma como pensamos e nos comunicamos criam barreiras para a compreensão intercultural. A partir dessa visão, Hall elaborou uma espécie de gramática universal para descrever as diferenças culturais.

Hall afirma existirem muitos sistemas temporais no mundo, mas ele descreve duas modalidades básicas de tempo, que chama de tempo monocromático e tempo policromático. Nas culturas de tempo monocromático, as pessoas prestam atenção e fazem uma coisa de cada vez; o tempo é visto como linear. Já nas culturas de tempo policromático, ocorre o

³³ HALL, E.T. **The silent language**. New York: Anchor Books, 1959.

oposto, as pessoas fazem muitas coisas de uma só vez. Nessas culturas, o tempo parece-se mais com um ponto do que com uma linha. Nas culturas de tempo policromáticos, o mais importante é a relação entre as pessoas, enquanto que, para as culturas de tempo monocromático, o mais importante é manter e seguir uma agenda.

Além do tempo, em sua concepção, cada cultura lida de uma forma com o espaço. Hall compara o conceito de espaço com uma bolha invisível que cada pessoa carrega consigo em todas as situações. Essa bolha se retrai ou se expande de acordo com os diferentes contextos. A bolha é considerada menor quando a proximidade física entre as pessoas é comum. A bolha é maior quando só pessoas com muita familiaridade podem ficar próximas fisicamente.

Hall também propõe os conceitos de alto contexto e baixo contexto, que dizem respeito a como as informações são veiculadas para passar uma mensagem. Uma cultura é caracterizada como de alto contexto quando a maior parte das informações é transmitida de forma não verbal e está presente no contexto. Nessas culturas, o mínimo é falado de maneira explícita. O mais importante é a relação entre as pessoas, que tende a ser de proximidade. No caso das culturas de baixo contexto, ocorre o oposto. O máximo de informações é veiculado de forma explícita. O foco está no sentido literal das palavras e frases, por isso as informações são transmitidas de modo direto.

Rosa Meyer (2012) compara as culturas de alto contexto com o relógio analógico, que não é preciso, mas é contextualizado, enquanto as culturas de baixo contexto seriam como o relógio digital, que contém todas as informações necessárias (período do dia, minutos exatos, segundos) para ser preciso e direto (informação verbal)³⁴. O conceito de alto contexto está relacionado à indiretividade, enquanto o de baixo contexto está relacionado à diretividade.

Essa teorização tornou a compreensão dos conflitos entre culturas mais fácil, já que foi usada como critério para comparar estilos de se comunicar de diferentes grupos. Como exemplo, citamos os comentários do professor Ebal Sant'Anna Bolacio Filho (2012) sobre as culturas brasileira e alemã (informação verbal)³⁵. No Brasil, a cultura é caracterizada como de tempo policromático, em que há maior proximidade entre as pessoas e maior importância é dada ao grupo. Ela também é considerada de alto contexto, e por isso prevalece a indiretividade. Já na Alemanha, ocorre o oposto: o tempo é monocromático, há maior

³⁴ Informação fornecida por Rosa Meyer no I Congresso de (Inter)Nacionalização do Português Brasileiro na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em agosto de 2012.

³⁵ Informação fornecida por Ebal Sant'Anna Bolacio Filho no I Congresso de (Inter)Nacionalização do Português Brasileiro na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em agosto de 2012.

distanciamento entre as pessoas, e as pessoas são mais individualistas. A cultura alemã é caracterizada como de baixo contexto, e por isso mais direta.

Para Hall, o objetivo mais importante do estudo de cultura era obter autoconhecimento cultural, o que ele considerava como uma forma de resolver conflitos interculturais e desenvolver o potencial humano. Em suas palavras, “o homem [sic] deve agora embarcar na difícil jornada além da cultura, pois a maior façanha é obtida quando alguém consegue se libertar das amarras da cultura inconsciente” (HALL, 1976³⁶ apud SHAULES, 2007)³⁷.

Desse modo, os estudos de Hall são de grande impacto e influenciam muitos outros trabalhos, inclusive as pesquisas da pragmática intercultural com atos de fala, que são discutidas neste trabalho mais adiante. Por outro lado, a visão de cultura proposta por Hall é limitada, pois, na maioria dos casos, cultura é igualada a nação e há a generalização de características para um grupo heterogêneo de pessoas. As duas principais objeções a essa visão de cultura, de acordo com Shaules (2007), são: (a) as generalizações, muitas vezes, geram estereótipos negativos; assim, o que inicialmente deveria ser usado para resolver conflitos interculturais acaba gerando rótulos culturais muito amplos que reforçam preconceitos; e (b) essa ideia de cultura não é mais válida em um mundo globalizado e multicultural, isto é, a identidade cultural é formada de forma muito mais complexa no mundo pós-moderno, e não pode mais ser relacionada apenas com nacionalidade, por exemplo.

Para ilustrar as observações feitas acima, refletimos sobre algumas situações. A primeira delas aconteceu com o, na época, coordenador de um curso de português para estrangeiros no Rio de Janeiro. Ele conta que, um dia, foi procurado por uma estudante alemã que havia perdido o prazo para se inscrever no curso de português. Ela disse que queria fazer a inscrição no curso e ele afirmou que isso não era mais possível porque o prazo já estava encerrado. A estudante, então, diz: “Ah, mas você sabe, aqui é o Brasil, não é a Alemanha, podemos dar um jeito”. Essa situação ilustra bem a primeira objeção, mostrando como a ideia essencialista de cultura reforçou uma visão estereotipada e preconceituosa, a partir da visão

³⁶ HALL, E.T. **Beyond culture**. New York: Anchor Books/Doubleday, 1976.

³⁷ Tradução nossa de: “man must now embark on the difficult journey beyond culture, because the greatest separation feat of all is when one manages to gradually free oneself from the grip of unconscious culture”.

da cultura brasileira como flexível (“jeitinho”) e da cultura alemã como “correta”, a qual a estudante utilizou para tentar tirar vantagem de uma situação (informação verbal³⁸).

A segunda situação ocorrida com a pesquisadora reflete a segunda objeção. Durante o período de pesquisa em uma universidade estrangeira, conhecemos uma estudante indiana que havia vivido por um longo período no Canadá e agora estava estudando na Escócia. Ela contou que sua experiência no Canadá havia sido muito positiva. Confusa na vivência de meu próprio choque cultural e procurando compreender o acontecia, perguntei se ela se sentia menos “indiana” depois de tanto tempo vivendo fora. A sua resposta foi de que não concordava mais com certos comportamentos que eram considerados comuns em seu grupo e que tinha aprendido novas formas de ver o mundo, mas nem por isso deixaria de ser indiana, da mesma forma que não se considerava canadense, e que estava confortável em lidar com as diferentes culturas que encontrava. A naturalidade de sua resposta aponta para a ideia de identidade como uma construção individual baseada em experiências; ela não precisava se comportar da mesma forma que antes para se sentir “indiana”, assim como não precisava se comportar como uma “canadense” para ter vivido uma experiência positiva naquele país (informação pessoal³⁹).

Em outra ocasião, conhecemos uma estudante brasileira, fazendo doutorado na Escócia, que conta que, em sua primeira semana, ela e o marido conheceram casualmente um casal de Porto Alegre. Inicialmente identificados por serem da mesma cidade, combinam de se encontrar em um bar para conversar. Ela diz que quando estavam no bar perceberam o quanto suas visões de mundo eram diferentes. Apesar de serem da mesma cidade, tinham formações e pontos de vistas totalmente diferentes, e ela contava as horas para poder deixar o bar antes que algum conflito entre eles ocorresse. A partir dessa situação, é possível perceber a importância de problematizar a visão de cultura como nacionalidade. Ao mesmo tempo em que essa visão não é totalmente falsa – em um país diferente, os casais se identificaram por serem do mesmo país e da mesma cidade e falarem a mesma língua –, ela não pode ser sustentada como totalmente verdadeira – apesar da identificação inicial, perceberam que seus

³⁸ Informação fornecida por Alexandre do Amaral Ribeiro durante o VIII Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (VIII PLE-RJ), ocorrido na Universidade Federal Fluminense em Niterói, no Rio de Janeiro, em 2012.

³⁹ Informações coletadas pela pesquisadora durante intercâmbio acadêmico na Universidade de Edimburgo, Escócia, em novembro de 2013.

valores, crenças e comportamentos, nesse sentido, suas culturas, eram diferentes (informação pessoal⁴⁰).

Assim, a cultura, como sendo o comportamento, os valores e as crenças de uma pessoa, não pode ser determinada apenas pela língua que ela fala ou pelo país em que ela vive. Apesar disso, como aponta Shaules (2007), o uso da língua e o discurso não é totalmente arbitrário, e brasileiros podem compreender como seu comportamento será interpretado por outros brasileiros de forma mais clara do que uma pessoa que nunca esteve no Brasil, por exemplo. Portanto, ainda que a visão de Hall não possa ser interpretada como absolutamente correta, ela foi útil para chamar a atenção para diferenças sistemáticas entre pessoas de diferentes lugares.

Da mesma forma, o foco nas diferenças sistemáticas de como falantes de diferentes línguas interpretam e produzem atos de fala foi o foco da pragmática intercultural, trazendo implicações para o ensino de línguas estrangeiras. Antes de entrarmos na discussão sobre os atos de fala e a pragmática intercultural, propomos uma revisão dos três modelos de cultura (cognitivo, simbólico e crítico) e suas relações com os paradigmas funcional e construtivista. Esses conceitos serão especialmente importantes para nossa discussão sobre as diferentes interpretações feitas da teoria dos atos de fala e serão retomados quando discutirmos como a pragmática intercultural usou os atos de fala, e nossa proposta de como eles podem ser usados de forma crítica.

2.1.1. Os três modelos de cultura

Esta seção está baseada em Roberts *et al.* (2001) e seu objetivo é discutir os paradigmas funcionalista e construtivista para, em seguida, relacioná-los com os três modelos de cultura aqui discutidos, a saber: o modelo cognitivo, o simbólico e o crítico. Descrevemos e comentamos as características de cada modelo, complementando a discussão da seção anterior.

Como vimos anteriormente, a abordagem comunicativa no ensino de línguas tinha como pressuposto que o mais importante era que o aprendiz soubesse se comunicar, ou seja, utilizar a língua no seu dia a dia. Essa abordagem tem como base uma visão funcionalista do

⁴⁰ Informações coletadas pela pesquisadora durante intercâmbio acadêmico na Universidade de Edimburgo, Escócia, em janeiro de 2014.

mundo, nela a língua é vista como ação.⁴¹ Para o funcionalismo, o conhecimento vem do uso, da prática e, portanto, está relacionado com a ideia de que é possível ver e descrever o mundo como ele é, isto é, a ideia de realismo está por trás dessa visão. Essa ideia foi utilizada, por exemplo, como argumento para os programas de intercâmbio, já que estar em contato com outra cultura dava a autoridade necessária para descrever essa cultura como “real”.

O realismo funcional, portanto, está por trás do trabalho de autores como Hall, como vimos na seção anterior, que descrevem determinados grupos culturais ou étnicos como possuindo certas características que os definem como um todo. Desse modo, propõe-se uma visão essencialista de cultura, e, como discutimos anteriormente, essa visão pode ser perigosa ao levar a generalizações e a estereótipos negativos de outras culturas. Assim, apesar de ter gerado estudos muito importantes, ela precisa ser relativizada.

Já para o construtivismo, a língua não é uma simples ferramenta usada para a comunicação, pelo contrário, ela própria cria a realidade de forma ativa.⁴² Nesse sentido, os falantes como seres sociais constroem o “mundo real” em suas vidas diárias usando como instrumento a própria língua. De acordo com as palavras de Roberts *et al.* (2001, p. 49), “é por meio da língua que nos socializamos e é a própria língua que torna a vida social ‘real’”. Portanto, a visão construtivista propõe o oposto da visão positivista, que permeia o realismo funcional.

Ambos os paradigmas influenciaram os três modelos de cultura, conforme descrevemos a seguir:

Modelo cognitivo

O modelo cognitivo propõe uma perspectiva mentalista para discutir cultura. O conhecimento é visto como cultural, e o comportamento é aprendido, ou seja, o comportamento é baseado no conhecimento cultural. Resumindo essa visão, temos a citação de Goodenough (1964⁴³ apud DASLI, 2014 – informação verbal⁴⁴):

a cultura de uma sociedade consiste em o que a pessoa tem que saber ou acreditar para agir de forma aceitável entre seus membros... Cultura não é um fenômeno

⁴¹ A seguir, discutimos essa relação com a teoria dos atos de fala.

⁴² Essa ideia também está relacionada com a teoria dos atos de fala, como argumentaremos a seguir, mas faz parte da leitura crítica da obra de Austin (que parece não ter sido incorporada pela pragmática intercultural).

⁴³ GOODENOUGH, W. Cultural anthropology and linguistics. In: HYMES, D. (ed.). **Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology**. New York: Harper & Row, 1964, pp. 36-9.

⁴⁴ Informação fornecida por Maria Dasli durante o curso “Language and Culture Pedagogy”, ministrado na *Moray House School of Education* da Universidade de Edimburgo em 2014.

material; não consiste de coisas, pessoas, comportamento ou emoções. Em vez disso, é uma organização dessas coisas. É a forma das coisas que as pessoas têm em sua mente, seus modelos para perceber, reagir e interpretar as coisas.

Em outras palavras, a cultura é vista como algo que existe na mente das pessoas.

Modelo simbólico (ou semiótico)

Para a visão simbólica, a cultura é formada a partir de significados compartilhados. Desse modo, a cultura não é meramente individual, mas é compartilhada, e aqueles que podem ser considerados como pertencendo à mesma cultura agem publicamente de acordo com esses significados. As pessoas se comportam de certas maneiras como membros de uma comunidade, e é dessa forma que elas demonstram seu senso de comunidade e sua relação com os outros. Nesse sentido, as ações têm significados simbólicos, da mesma forma que as palavras têm significados simbólicos em cada situação. O principal divulgador dessa visão é o antropólogo Geertz, já que ele defende cultura como estruturas de significado socialmente estabelecidas.

Essa visão enfatizou a observação, a interrogação e a reflexão como características do falante intercultural, na medida em que diferenciou descrição de interpretação. Assim, não se tratava mais de descrever a cultura que estava na mente das pessoas, mas interpretar os comportamentos das pessoas. A pergunta por trás dessa visão é: quais significados esses comportamentos têm?

Essa visão foi muito importante para a discussão sobre interculturalidade e sobre a competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras.

Modelo crítico

Para a visão crítica de cultura, temas como poder e responsabilidade política têm papel central no debate sobre cultura. Desse modo, a cultura não é estática, mas está em transformação, e é um conceito histórico e problemático. A partir da visão crítica é que surge com maior intensidade a consciência de que é perigoso usar práticas culturais dominantes para descrever uma cultura, uma vez que em todas as comunidades há variações e lutas sobre significado que são observáveis nas ações de pequenos grupos.

A principal pergunta por trás dessa visão, portanto, é: como a visão dominante veio a se sobressair e como ela surgiu? Os trabalhos mais atuais de antropologia utilizam a visão

crítica de cultura como uma forma de redefinirem a própria área, que no passado foi marcada por suas associações colonialistas. Estudos nas áreas da linguagem e da educação também têm incorporado a visão crítica, e as ideias do movimento pós-colonialismo vêm se difundido mais amplamente.

Resumidamente, a visão crítica de cultura propõe que qualquer análise, seja de um texto, seja de parte de uma interação, deve ser compreendida como produto de um determinado conjunto de valores e crenças e, portanto, pode ser interpretada de formas diferentes de acordo com valores e crenças do analista. Nesta pesquisa, propomos a visão crítica de cultura na medida em que ela é capaz de incorporar os benefícios trazidos pelas outras visões e ainda ir além, oferecendo suporte para o desenvolvimento de uma competência intercultural que vá além da mera comparação entre diferentes culturas e forme cidadãos críticos.

Seguindo nossa argumentação, apresentamos na próxima seção a definição de competência intercultural em seus diversos aspectos e sua importância para o ensino de línguas estrangeiras.

2.2. Competência intercultural

Temas relacionados ao contexto e à cultura no ensino de línguas têm se desenvolvido em diversas direções e com maior vigor nos últimos 15 anos (BYRAM, GRUNDY, 2002), e a interculturalidade é tema cada vez mais recorrente e de grande importância para a atualidade, quando as relações interculturais estão em evidência em um mundo globalizado. A globalização tem seus efeitos benéficos – a maior mobilidade e circulação de pessoas e informações em nível global – assim como efeitos desastrosos – a sobreposição de uma cultura em relação a outras, reforçando visões intolerantes e preconceituosas –, e o modo como as relações interculturais acontecem ajudam a gerar um tipo de efeito ou outro. Ao lidar com o ensino de línguas estrangeiras necessariamente trabalhamos com relações interculturais, na medida em que, de acordo com a base teórica que apresentamos até aqui, não é possível diferenciar língua e cultura como dois sistemas diferentes. Dessa forma, destaca-se o significado político e social do ensino de línguas, que vem reconhecido junto com o crescimento dos estudos interculturais (BYRAM, GRUNDY, 2002).

De acordo com Byram, Nichols e Stevens (2001), a falta de oportunidade de viajar para um país ou sociedade diferente era vista como um problema para professores de línguas

estrangeiras quando pensavam em trabalhar com a dimensão cultural nas aulas. Todavia, os autores ressaltam que isso não deve mais ser visto como um impedimento para que professores e alunos reflitam sobre cultura, não porque a nova tecnologia possa substituir uma experiência em primeira mão, mas principalmente porque a dimensão cultural tornou-se intercultural. Nas palavras dos autores (BYRAM, NICHOLS E STEVENS, 2001, p. 3):

em outras palavras, há o reconhecimento de que não é o papel do professor oferecer informações compreensivas e tentar trazer para a sala de aula a sociedade estrangeira para que os aprendizes observem e experienciem indiretamente. Ao contrário, a tarefa é facilitar a interação dos aprendizes como uma pequena parte de outra sociedade e sua cultura, com o **objetivo de relativizar a compreensão dos aprendizes sobre seus próprios valores, crenças e comportamentos, e encorajá-los a investigar o “outro” que está a sua volta, seja em seu ambiente físico ou em sua relação com o outro que a internacionalização e globalização trouxe para seu mundo.** (grifo nosso)⁴⁵

Enfatizamos, então, o novo papel de cultura para o ensino de línguas estrangeiras que o conceito de competência intercultural traz. Não se trata mais de ensinar cultura como algo estanque ou como costumes determinados de certos grupos, mas incentivar a reflexão sobre os valores culturais próprios e como eles influenciam a visão dos aprendizes quando entram em contato com valores diferentes. Nessa definição de competência intercultural, observamos que a cultura tende a ser estudada de acordo como o modelo crítico, discutido acima, na medida em que o papel do professor não é o de determinar valores culturais, mas de relativizar valores culturais, conforme são vistos em oposição a outros valores.

Os autores ainda observam que os professores de língua estrangeira usaram por muito tempo e continuam usando o falante nativo como um modelo para seus aprendizes, avaliando suas habilidades linguísticas a partir dessa ideia. No entanto, a reflexão sobre a natureza das interações entre falantes nativos e falantes estrangeiros levou ao reconhecimento de que não é apropriado nem desejável que os aprendizes usem os nativos como modelo para entender outra cultura. Mais uma vez, a competência intercultural tem um papel crucial nessa nova forma de pensar, pois na medida em que as relações interculturais tornaram-se mais intensas e objeto de estudos, foi possível perceber que é mais importante saber circular

⁴⁵ Tradução nossa de: “in other words, it is recognised that it is not the teacher’s task to provide comprehensive information and to try to bring the foreign society into the classroom for learners to observe and experience vicariously. The task is rather to facilitate learners’ interaction with some small part of another society and its cultures, with the purpose of relativizing learners’ understanding of their own cultural values, beliefs and behaviours, and encouraging them to investigate for themselves the otherness around them, either in their immediate physical environment or in their engagement with otherness which internationalisation and globalisation have brought into their world”.

confortavelmente por várias culturas e línguas do que “lutar” para tornar-se um “nativo” – o que representa uma luta vã.

Essa ideia também vem da compreensão de que o número de falantes multilíngues só tem aumentado ao longo do tempo, o que torna a ideia de falante “nativo” cada vez mais sem sentido. Como argumentado anteriormente, a função da competência intercultural neste contexto, portanto, é de tornar os aprendizes conscientes de que em contato com diferentes línguas e culturas assumem identidades múltiplas, em constante movimento e transformação. Segundo Byram, Nichols e Stevens (2001), o falante intercultural surge neste contexto como alguém com habilidade de interagir com outros, aceitar outras perspectivas e percepções de mundo, mediar entre diferentes perspectivas e ser consciente de sua avaliação sobre essas diferenças.

Desse modo, os autores propõem como componentes da competência intercultural: conhecimento, habilidades e atitudes. Além disso, ainda destacam os valores que uma pessoa possui por pertencer a diversos grupos sociais, o que enfatiza que a competência intercultural é necessária, independentemente se uma língua estrangeira está presente ou não. Descrevemos, a seguir, as atitudes interculturais que devem ser desenvolvidas pelo falante e mediador intercultural de acordo com Byram, Nichols e Stevens (2001).

Essas atitudes, também chamadas de *savoir être*, envolvem curiosidade e flexibilidade. Segundo os autores, isso significa que o falante deve estar pronto para superar a descrença sobre outras culturas e para rever as crenças sobre sua própria cultura, isto é, deve estar aberto a relativizar seus próprios valores, crenças e comportamentos. Isso quer dizer que o falante intercultural não deve assumir seus próprios valores como os únicos possíveis e naturalmente corretos e ser capaz de ver com outros olhos seus próprios valores, crenças e comportamentos, ou seja, ele deve ser capaz de se colocar no lugar de alguém de outra cultura.

Outro componente essencial da competência intercultural é o conhecimento. Nesse caso, não se trata apenas do conhecimento primário sobre uma cultura específica, que muitas vezes reflete apenas visões muito generalizadas e estereótipos, mas o conhecimento de como grupos sociais e identidades sociais funcionam, o que significa entender sua própria identidade assim com a dos outros. Isso envolve a compreensão de que assim como si próprio, outras pessoas também têm identidades múltiplas.

Desse modo, os autores falam de conhecimento (*savoirs*) de grupos sociais e de seus produtos e práticas, além de processos gerais de interação social e individual. Mais um vez,

esse conhecimento inclui a compreensão de como as outras pessoas veem a si mesmas e a outros grupos, e o autoconhecimento, como o próprio falante se vê em relação aos diferentes grupos em que participa. Como não é possível que o professor experiencie todas as culturas que seus aprendizes vão encontrar, ele deve ser capaz de ajudá-los a desenvolver esse conhecimento por si próprios, o que significa levá-los a desenvolver uma visão crítica e reflexiva de si próprios e de outras pessoas.

Há ainda as habilidades que devem ser desenvolvidas na competência intercultural, que são tão importantes quanto as atitudes e o conhecimento. Essas habilidades incluem a capacidade de observar como e por que mal-entendidos ocorrem e como é possível resolvê-los. Essa habilidade está relacionada às atitudes e aos conhecimentos descritos anteriormente, pois os aprendizes devem ser capazes de comparar diferentes culturas ao mesmo tempo em que relativizam sua própria cultura. Como enfatizam os autores, isso envolve as habilidades de comparar, interpretar e relacionar. Assim, a habilidade de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*) significa saber interpretar uma situação de outra cultura ao mesmo tempo em que se é capaz de explicar essa situação e relacioná-la com uma situação de sua própria cultura.

Como não é possível antecipar todo o conhecimento que os aprendizes vão precisar, é igualmente importante adquirir habilidades de descobrir novos conhecimentos e integrá-los ao que já sabem. Para isso, os aprendizes precisam aprender como perguntar para pessoas de outras culturas sobre suas crenças, valores e comportamentos. Nesse ponto, chamamos a atenção para o fato de que as respostas dadas por integrantes de outras culturas também podem levar a mal-entendidos. Isso ocorre porque, muitas vezes, é difícil explicar nossos próprios comportamentos culturais por estarem em nível inconsciente. Assim, se a pessoa não possui autoconhecimento intercultural, ela mesma pode reforçar algum estereótipo, refletindo o que ela espera que seu interlocutor queira ouvir e não o que ela realmente faz.

Há ainda a habilidade de descobrir e interagir (*savoir apprendre/faire*), que significa saber como adquirir novo conhecimento de uma cultura e de práticas culturais, e a habilidade de saber usar esse conhecimento nas suas interações do dia a dia. Ainda, por causa da reação que pode ter diante de culturas diferentes, o falante intercultural tem que ser consciente de seus próprios valores e de como eles influenciam na sua visão dos valores de outras pessoas.

Desse modo, os autores ainda destacam a consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), como a habilidade de avaliar, de forma crítica e com base em critérios claros, perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e país e em outras culturas e países.

Os autores chamam a atenção para o fato de que não é o objetivo do ensino tentar mudar os valores dos aprendizes, mas, sim, torná-los explícitos e conscientes, principalmente em suas avaliações sobre outras culturas.

Esse modelo de competência intercultural, portanto, apresenta habilidades, conhecimentos e atitudes complexas. Entendemos, assim, que não é tarefa simples implementar essa visão de competência intercultural na aulas de línguas estrangeiras, ainda mais porque ela requer que os próprios professores sejam capazes de repensar suas habilidades, conhecimentos e atitudes sobre suas próprias culturas e de seus aprendizes. No entanto, concordamos com os autores de que é crucial que o professor seja capaz de promover o valor de respeito pela dignidade humana e de igualdade de direitos humanos como uma base democrática da interação social. Dessa forma, apesar de sua complexidade e da dificuldade de implementação prática, a competência intercultural tem que ser difundida como essencial para o professor de línguas estrangeiras.

Ainda de acordo com Byram, Nichols e Stevens (2001), muitos professores não estão conscientes do impacto que a teoria traz para sua própria prática e de como a teoria impacta a forma como os professores apresentam a língua, como desenvolvem as habilidades linguísticas de seus aprendizes, assim como trabalham para que seus aprendizes utilizem a língua de forma adequada nas diversas situações de seu dia a dia. Da mesma forma, a maneira como os professores entendem cultura influencia na forma como apresentam cultura para seus aprendizes e como interpretam a cultura de seus aprendizes. Acreditamos ser esse um dos principais motivos da distância entre o desenvolvimento das teorias e sua aplicação na prática, pois para que as teorias sejam aproveitadas de forma eficiente, os professores precisam compreender por que ensinam da forma como ensinam e como podem mudar de modo a melhorar sua aulas.

Nesse sentido, a revisão sobre as teorias que estão por trás do ensino de línguas torna-se essencial para entendermos nossa própria prática. Como vimos, após o advento da linguística aplicada e da pragmática e a partir da discussão sobre a competência intercultural, tornou-se mais comum o conhecimento de que o professor deve ser capaz de avaliar seu próprio contexto e se adaptar a ele. Nas palavras de Byram, Nichols e Stevens (2001), que apresentam um livro com projetos de vários professores de diferentes lugares sobre como desenvolver a competência intercultural na prática, “o ensino deve estar de acordo com a

ocasião, com os aprendizes, e com o estilo do professor, como todo professor com experiência sabe”⁴⁶.

Alguns temas interessantes que foram levantados no livro em questão foram: a ênfase em tornar os aprendizes conscientes e capazes de analisar fenômenos culturais em sua própria sociedade e em outras sociedades; o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação de dados sociais e culturais não familiares de uma sociedade diferente; oportunidades de coletar dados, na própria sociedade em que os aprendizes vivem ou à distância com o uso de diferentes tecnologias – desde o uso de cartas até o uso de programas televisivos, além das novas tecnologias; e o uso de textos literários para estimular a compreensão afetiva e cognitiva sobre a outra cultura e estimular a imaginação literária dos aprendizes.

Nesse ponto, é preciso atualizar nossa discussão sobre o que aconteceu depois do advento da abordagem comunicativa e do ensino por tarefas. Na medida em que os estudos relativos à teoria e à prática seguiam em frente, a tentativa de encontrar o melhor método ou abordagem para ensinar línguas foi superada e uma nova fase começou. Da mesma forma que a discussão da competência intercultural enfatiza a importância de se considerar o contexto de cada professor para um trabalho mais eficiente, a discussão sobre diferentes métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras toma um novo rumo, caracterizado como a era pós-método.

Quanto a essa mudança de rumo, Prabhu (1990, p. 162) afirma que “o que está em causa não é apenas o encerramento de uma discussão, mas o início de uma nova discussão – ou melhor, o início de uma nova fase na discussão, como um resultado positivo da fase anterior”⁴⁷. Sendo assim, não estava mais em jogo discutir qual era o melhor método ou a melhor abordagem, mas enfatizar a importância de compreender o próprio contexto e adaptar o ensino da melhor maneira possível para aquela situação. Por isso, a importância de se compreender as teorias por trás do ensino nas diferentes épocas, para que seja possível usar as diferentes técnicas e ideias de forma adequada ao objetivo que se pretende alcançar. Na próxima seção, descrevemos as características da era pós-método e argumentamos como suas ideias são essenciais para o ensino intercultural de línguas atualmente.

⁴⁶ Tradução nossa de: “Teaching has to fit the occasion, the learners, the teacher’s own style, as all experienced teachers know”.

⁴⁷ Tradução nossa de: “what is involved is not just the termination of a discussion, but the beginning of a new one – or rather the beginning of a new phase in the discussion, as a positive outcome of the earlier phase”.

2.3. A era pós-método

Seguindo o exemplo do debate que estava acontecendo em outras áreas do conhecimento humano e social, a nova fase do debate pedagógico sobre o ensino de línguas foi chamada de era pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001). O uso de “pós” mostra que o ensino de línguas não estava imune ao que estava acontecendo em outras áreas do conhecimento (LEFFA, 2012). Como vimos, a ideia de contexto tornou-se uma questão central, de modo que a tentativa de se encontrar um método ou abordagem infalível para o ensino de línguas não parecia mais fazer sentido. Conforme o argumento de Prabhu (1990, p. 162): “o que é melhor depende para quem o método é, em que circunstâncias, para que fins, e assim por diante”⁴⁸.

Prabhu propôs também a necessidade de se repensar o que “melhor” significa. De acordo com ele (1990, p. 170), “a percepção da habilidade de linguagem como uma forma implícita de conhecimento está vinculada a uma percepção de seu desenvolvimento como um processo interno, não observável, que é orgânico em vez de acumulativo, e contínuo em vez de compartimentalizado”⁴⁹. Como mencionado, houve muitas críticas à ideia de que um método ou abordagem seria capaz de oferecer um caminho seguro e certo para se chegar a um objetivo. Como Matusov (2011⁵⁰ apud LEFFA, 2012) aponta, tentar alcançar a “aprendizagem” é como tentar alcançar o nirvana, a felicidade ou o amor: quanto mais se tenta alcançá-los, mais distante eles se tornam.

Além disso, o ensino da língua não deve ser baseado em um mundo abstrato, meramente teórico e construído pelas autoridades (LEFFA, 2012). Conforme o argumento de Prabhu, “há uma certa aura ideológica em evitar a adesão a um único método. Isso sugere a libertação de um molde monolítico, a recusa de ser doutrinário, a adoção da pluralidade”⁵¹ (1990, p. 166). O ensino da língua estava começando a se tornar mais crítico e consciente do fato de que, apesar de toda a discussão teórica, as pessoas continuavam a aprender línguas e os professores continuavam tentando ensiná-las de uma forma ou de outra, isto é, ninguém

⁴⁸ Tradução nossa de: “what is best depends on whom the method is for, in what circumstances, for what purposes, and so on”.

⁴⁹ Tradução nossa de: “a perception of language ability as an implicit form of knowledge is linked to a perception of its development as an internal, unobservable process that is organic rather than additive, and continuous rather than itemisable”.

⁵⁰ MATUSOV, E. Authorial teaching and learning. In: WHITE, E.J.; PETERS, M. (org.). *Bakhtinian Pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice for education across the globe*. New York: Peter Lang, 2011, pp. 21-46.

⁵¹ Tradução nossa de: “avoiding adherence to a single method has a certain ideological aura to it. It suggests liberation from a monolithic mould, a refusal to be doctrinaire, an espousal of plurality”.

ficaria “esperando” pelos teóricos encontrarem o método perfeito. Nesse sentido, a própria era pós-método surge a partir do esgotamento dessa discussão, e todo o conhecimento teórico produzido anteriormente pode ser aproveitado levando-se em consideração a situação de ensino. Ademais, a adoção da pluralidade torna-se especialmente importante no contexto atual, especialmente para o ensino intercultural.

Desse modo, o foco deixa de ser no método ou na abordagem e vai para o professor e a realidade do aluno. Leffa (2012) observa que, enquanto no passado havia uma busca pelo método “perfeito” que funcionasse independentemente dos professores, a discussão mudou para a preparação de professores capazes de ensinar independentemente de qualquer método ou abordagem, pois seriam preparados para ensinar de acordo com seus contextos. Assim, nesta pesquisa, não defendemos qualquer método ou abordagem específica, mas entendemos que é importante rever a evolução do ensino de línguas para refletirmos sobre para onde estamos indo.

Esse ponto de vista está de acordo com a mais recente discussão sobre a educação intercultural. Assim como a linguagem, o conceito de cultura evoluiu durante o tempo de modo que hoje a cultura é vista como algo dinâmico que muda no tempo e no espaço. A globalização tornou a comunicação intercultural cada vez mais comum no mundo atual, ao mesmo tempo em que há uma maior sensibilização para a importância de ser crítico quando se trata de língua e cultura, uma vez que o discurso disseminado pela mídia e por parte da academia tende a ser etnocêntrico e representar um perigo para a voz das minorias e para a discussão de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Kumaravadivelu (2001) aponta que uma das principais características do pós-método é a autonomia de alunos e professores, portanto, para que alunos autônomos sejam formados, é preciso haver professores autônomos. Por sua vez, um professor autônomo tem que desenvolver a confiança e o conhecimento teórico necessários para desenvolver sua própria prática. Com isso em mente, propusemos esta revisão do ensino de línguas estrangeiras e as teorias que o influenciaram ao longo do tempo até chegarmos às ideias do pós-método. Acreditamos que o pós-método está em harmonia com as novas ideias sobre competência intercultural e com a discussão da importância de se desenvolver aprendizes conscientes de sua cultura e abertos para culturas diferentes.

Nosso interesse mais específico, a partir daqui, é explorar como a teoria dos atos de fala foi usada pelo ensino de línguas, e propor seu uso de acordo com a releitura de Derrida (1988), que oferece possibilidades para que essa teoria seja trabalhada de forma crítica. Para

isso, faz-se necessário revisar como essa teoria surgiu, como ela foi interpretada e utilizada pela pragmática intercultural e o impacto que isso trouxe ao ensino de línguas. Além disso, discutimos qual é o modelo de cultura seguido pelas pesquisas da pragmática intercultural e por que esse modelo deve ser atualizado. Assim, como propomos uma visão crítica de cultura, partimos para a discussão sobre a outra interpretação dada à teoria dos atos de fala e como ela está em consonância com nossa proposta de ensino intercultural.

2.4. Aspectos centrais sobre o ensino de línguas estrangeiras

Neste capítulo, portanto, exploramos os diferentes métodos usados para o ensino de línguas estrangeiras até o surgimento da abordagem comunicativa e do ensino por tarefas. A partir daí, discutimos a relação entre a pragmática e a linguística aplicada e sua preocupação em relacionar teoria e prática. Então, revisamos os conceitos de competência comunicativa e pragmática que influenciaram fortemente a abordagem comunicativa, quando o foco deixa de ser apenas o ensino da estrutura da língua. No entanto, o efeito pêndulo no ensino de línguas⁵² parecia permanecer, já que muitos professores usaram a abordagem comunicativa de forma muito superficial, como uma “proibição” do ensino da gramática, por exemplo.

Sendo assim, revisamos como o conceito de cultura mudou ao longo do tempo e como inspirou a discussão sobre a competência intercultural no ensino de línguas. A ideia de competência intercultural, então, vai além da proposta da abordagem comunicativa e de encontro às ideias do pós-método. Essa nova fase do ensino de línguas chama a atenção para a importância de se levar em consideração aspectos do seu próprio contexto, adaptando as aulas de acordo com as diferentes situações. A busca por um método infalível fica para trás, mas as diferentes ideias discutidas pelos diferentes métodos podem ser usadas e adaptadas de acordo com o contexto do professor.

Além disso, a discussão sobre a competência intercultural questiona a ideia do “falante nativo” como modelo para o aprendiz de línguas. Surge, assim, o falante intercultural como alguém que sabe navegar entre diferentes culturas. Nesse sentido, o conceito de identidade é fundamental, pois o falante intercultural é alguém que revê e reconstrói sua própria identidade. De acordo com Nóbrega (2014), no processo de desestabilização gerado

⁵² Aqui, nos referimos ao comentário de Leffa (1988), quando ele diz que o ensino de línguas parece imitar um pêndulo, já que um método sempre propunha exatamente o oposto do método em voga anteriormente, e havia uma ideia de que para ser eficiente era preciso abandonar tudo que havia sido feito até então e começar algo completamente diferente.

pelo diálogo intercultural, é possível redescobrir-se ou “construir sua posição no universo discursivo da sociedade em que se está, aprender a transitar em outros contextos, nos quais nem sempre se conhecem as regras” (*ibid.*, p. 16).

A discussão sobre competência intercultural está em harmonia com as ideias do pós-método, já que também representa as preocupações mais atuais do ensino de língua, levando o foco para as interações interculturais constantes em um mundo onde a globalização nos faz repensar a ideia de fronteiras. Essa discussão também está de acordo com as ideias do pós-modernismo, que levam em conta a complexidade do mundo atual. No próximo capítulo, exploramos a teoria dos atos de fala na mesma forma de uma revisão teórica, mostrando como a teoria surge e como é vista de maneira diferente ao longo do tempo, com foco em sua influência no ensino de línguas estrangeiras.

Sendo assim, o capítulo 3 desenvolve a discussão sobre a visão funcionalista dos atos de fala. No capítulo 4, contudo, propomos a leitura pós-moderna da teoria dos atos de fala como base para a discussão sobre o ensino intercultural crítico. A visão performativa da linguagem é discutida a partir da visão construtivista da teoria dos atos de fala. Problematicamos a visão funcionalista e argumentamos que a visão construtivista de atos de fala deve ser adotada para um ensino intercultural crítico de PFOL. Desse modo, apesar de discutirmos a função *recusar* como ato de fala no próximo capítulo, para ilustrar o uso funcionalista da teoria, nossa discussão é mais ampla e enfatizamos que a visão essencialista de cultura é que deve ser recusada para que um ensino intercultural crítico se desenvolva. Esse argumento será abordado mais detidamente no capítulo 4.

Capítulo 3 – A teoria dos atos de fala e a pragmática intercultural

Neste capítulo, descrevemos as circunstâncias do surgimento da teoria dos atos de fala (TAF) para, a seguir, mostrar como ela foi interpretada pela pragmática intercultural. Nossa discussão está baseada em um ato de fala específico: *recusar*. Essa escolha foi feita como base em nossa própria experiência diante de aprendizes de PFOL que tinham problemas por não entenderem quando uma recusa era feita e interpretavam o comportamento dos colegas brasileiros como falso, e outros que eram considerados rudes pelos colegas brasileiros por terem sido muito diretos em suas recusas em determinadas situações. Diante desse mal-entendido intercultural, resolvemos explorar como as pesquisas sociolinguísticas da pragmática intercultural descrevem o ato de fala *recusar* em diversas culturas. Conforme avançamos na pesquisa, reconhecemos a importância dessas pesquisas para a compreensão de como atos de fala são produzidos e interpretados em diferentes culturas. Contudo, problematizamos o uso dos dados dessas pesquisas nas aulas de língua estrangeira por trazerem uma visão essencialista de cultura e por, muitas vezes, reforçarem estereótipos em vez de ajudar a combatê-los. Isso nos levou em direção à outra interpretação da TAF, sugerida por Derrida (1988) e Rajagopalan (2010). Nessa “nova” interpretação, a TAF ganha uma outra dimensão que vai de encontro ao modelo crítico de cultura que defendemos neste trabalho. Essa visão será explorada no capítulo 4.

Neste capítulo, seguindo a discussão teórica sobre a TAF e a pragmática intercultural, descrevemos as atividades presentes em um livro didático da década de 1980, produzido para o ensino de francês como língua estrangeira. Tal livro didático foi escolhido por representar como o ensino de línguas incorporou a TAF na época a partir das pesquisas da pragmática intercultural. As atividades descritas e comentadas apresentam o ato de fala *recusar*. Nosso objetivo é ilustrar como a discussão teórica foi utilizada pelos autores para a apresentação das atividades.

3.1. O surgimento da teoria dos atos de fala

No momento chamado de virada linguística, quando há um intenso intercâmbio entre a linguística e a filosofia da linguagem (RAJAGOPALAN, 1996), surge a pragmática, que

estabelece novos paradigmas tanto para a filosofia quanto para a linguística. A teoria dos atos de fala, criada pelo filósofo da linguagem John L. Austin, surge nesse contexto, a partir da filosofia da linguagem, mas com importantes implicações para a linguística, sendo considerada a teoria fundadora da própria pragmática (MEY, 2012 – informação verbal⁵³). Na verdade, o conceito de ato de fala torna-se importante para diversas áreas do saber, além da filosofia e da linguística; ele está “entre os conceitos mais fecundos dos últimos tempos”, sendo importante para áreas como a psicologia, a sociologia, a economia e o direito, entre outras (RAJAGOPALAN, 1996, p. 107).

Considera-se como “certidão de nascimento” da teoria dos atos de fala a obra *How to do things with words*, publicada em 1962, após a morte de seu autor, John L. Austin. A obra, na verdade, consiste de palestras proferidas por Austin na Universidade de Harvard em 1955, além de palestras de um curso que ministrou em Oxford e das gravações de duas conferências (OTTONI, 2002). Após a precoce morte de Austin, colegas reúnem anotações e comentários dos que participaram das palestras e do próprio Austin para editar a obra. O conteúdo da obra é controverso, pois, ao mesmo tempo em que reflete o pensamento do filósofo, contém observações e interpretações de outras pessoas. “Deste modo, a complexidade de suas ideias passa a ser acrescida de um outro fator que é o da recomposição de seu pensamento” (OTTONI, 2002, p. 123). As ideias iniciais e mais importantes da teoria estavam lançadas, mas o próprio Austin não pôde dar continuidade a suas reflexões. Assim, de acordo com Ottoni (2002, p. 123)

embora o leitor esteja frente a um texto que não foi “originalmente” composto por Austin, vê nele o exemplo de sua preocupação: a “não linearidade” das questões que ele propõe sobre a linguagem e, ao mesmo tempo, a maneira como tudo está “ligado” de modo muito original na sua argumentação.

Naquela época, em que ocorria a chamada “virada linguística”, a questão central da investigação filosófica era como pode uma sentença ter significado (MARCONDES, 1990). A ideia que prevalecia entre os filósofos era de que a língua não passava de um instrumento para descrever a realidade, e que os enunciados linguísticos poderiam ser classificados apenas em verdadeiros ou falsos. Austin inicia sua obra fazendo uma distinção entre enunciados constataivos, que descrevem algo, e enunciados performativos, que não descrevem algo e que, portanto, não podem ser considerados verdadeiros ou falsos. Nas palavras do próprio Austin (1990, p. 22):

⁵³ Informação fornecida por Jacob Mey no curso Pragmática e Mudança Social, realizado na Escola de Letras da UNIRIO, em 2012.

já se reconhece que muitas palavras que causam notória perplexidade quando inseridas em declarações aparentemente descritivas não se destinam a indicar algum aspecto adicional particularmente extraordinário da realidade relatada, mas são usadas para indicar (e não para relatar) as circunstâncias em que a declaração foi feita, as restrições às quais está sujeita ou a maneira como deve ser recebida, ou coisas desse teor.

A distinção entre performativos e constatativos é, então, a distinção entre fazer e dizer (AUSTIN, 1990). Austin argumenta que os enunciados performativos, na verdade, são usados para realizar uma ação. Se o noivo diz “aceito essa mulher como minha legítima esposa” durante a cerimônia de casamento, ele não está descrevendo nada, mas realizando uma ação, a de casar-se. Tal frase, portanto, não pode ser classificada nem como verdadeira nem como falsa. No entanto, se ela for proferida pela pessoa errada em circunstâncias inadequadas, ela não terá nenhum valor. Desse modo, os enunciados performativos podem ser classificados em felizes ou infelizes, nos termos do próprio Austin. Como explica o filósofo (AUSTIN, 1990, p. 30):

Além do proferimento das palavras chamadas performativas, muitas outras coisas em geral têm que ocorrer de modo adequado para podermos dizer que realizamos, com êxito, a nossa ação. [...] Por esta razão chamamos a doutrina das coisas que podem ser ou resultar malogradas, por ocasião de tal proferimento, de **doutrina das infelicidades**. (grifo nosso)

A doutrina das infelicidades proposta por Austin ganha destaque nos estudos da pragmática intercultural, uma vez que, com ela, Austin enfatiza o papel das convenções sociais e das intenções dos falantes para a análise do ato de fala. As intenções são mais subjetivas e estão relacionadas a fatores psicológicos, mas também não deixam de se originar de práticas sociais. As convenções são de natureza social e variam de formais a informais. Essas convenções aparecem como regras ou procedimentos habituais que constituem formas de conduta; são “regras de uso” ou “regras pragmáticas” que determinam a felicidade ou infelicidade de determinado ato de fala, e que variam de acordo com o contexto. Quando um ato de fala torna-se infeliz ou falha, essas regras tornam-se evidentes – especialmente em circunstâncias informais, quando essas regras costumam ser implícitas. A doutrina das infelicidades é uma ferramenta importante para lidar com os motivos pelos quais um ato de fala falha e assim revelar as regras que estão por trás da realização desse ato de fala em determinado contexto (MARCONDES, 2003).

Na XI Conferência, Austin conclui que a distinção entre constatativos e performativos do início não era adequada. O filósofo percebe que “declarar” não é simplesmente dizer algo,

mas também é fazer algo, fazer uma declaração. Em suas palavras (AUSTIN, 1990, p. 115), “uma vez que percebemos que o que temos que examinar *não* é a sentença, mas **o ato de emitir um proferimento numa situação linguística**, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato (grifo nosso)”. Assim, Austin conclui que qualquer sentença proferida tem valor de ato de fala, e enfatiza a importância do contexto para a interpretação desse ato de fala. Sua proposta é que “sua concepção do uso da linguagem como uma forma de agir seja estendida para toda a linguagem, considerando o ato de fala como a unidade básica de significação” (MARCONDES, 2003, p. 27).

Austin ainda propõe os atos de fala como constituídos por três dimensões integradas ou articuladas: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário (MARCONDES, 2003).⁵⁴ O ato locucionário diz respeito à dimensão linguística, desde a produção dos sons até a articulação entre a sintaxe e a semântica (OTTONI, 2002). O ato ilocucionário é a realização da ação por meio do enunciado, seu aspecto fundamental é a força ilocucionária, que determina o ato de fala, ou sua função, por exemplo, prometer, convidar, recusar etc., e ele pode ser considerado o núcleo do ato de fala (OTTONI, 2002; MARCONDES, 2003). Por fim, o ato perlocucionário é o efeito produzido sobre o interlocutor.

Nas palavras de Marcondes (2003, p. 27-8), “a realização de um ato de fala com uma determinada força vai além de seus elementos linguísticos propriamente ditos”. O ato ilocucionário é o que estabelece a função ou ação social de determinado enunciado, mencionada anteriormente. Assim, quando dizemos ato de fala *recusar* estamos nos referindo ao ato ilocucionário, ou seja, à função de recusar. Desse modo, a pragmática intercultural usou a ideia de ato de fala como função, ou seja, relacionada ao ato ilocucionário. Na próxima seção, revisamos como a pragmática intercultural utilizou a TAF para realizar pesquisas sociolinguísticas sobre funções sociais em diferentes línguas.

3.2. Pragmática intercultural e atos de fala

Gutierrez (2008, p. 196) resume a teoria dos atos da fala como a demonstração de que a língua não é um simples “veículo de pensamentos e ideias”, mas que “ela se concretiza através de sentenças produzidas no discurso, a fim de desempenhar funções ou ações sociais.

⁵⁴ Como comenta Rajagopalan (1990), não há uma padronização da terminologia em relação à teoria dos atos de fala; é possível encontrar “ilocucionário”, “ilocucional” e “ilocutório”. Em nosso trabalho, optamos pelo termo “ilocucionário”, como usado nos trabalhos de Marcondes e Rajagopalan aqui referidos.

A essas ações sociais, produzidas através de enunciados, dá-se o nome de *atos de fala*". Nessa interpretação, a teoria dos atos de fala é caracterizada como funcionalista. Como vimos na discussão sobre os diferentes paradigmas que influenciaram os modelos de cultura, na visão funcionalista a língua é vista como uma ação que deve ser observada e descrita.

A pragmática intercultural trabalha, portanto, com essa visão funcionalista adotando o conceito de ato de fala como função social. A definição de atos de fala como a unidade básica e funcional da comunicação linguística é muito importante para as pesquisas sociolinguísticas da pragmática intercultural (COHEN, 1996⁵⁵ apud NELSON *et al.*, 2002). Austin, na teoria original, também menciona os atos de fala como unidade básica da comunicação. Após sua morte, no entanto, o também filósofo Searle se coloca no papel de continuar a teoria de Austin, a qual Searle assume como inacabada. Nos trabalhos da pragmática intercultural, os nomes de Austin e Searle sempre aparecem juntos quando a teoria dos atos de fala é mencionada – em seguida, problematizamos essa visão, de acordo com Rajagopalan (1996, 2010).

No entanto, ao contrário do que propõe Searle quando diz que seu trabalho “não é sobre as línguas, como o francês, o inglês ou o swahili, mas sobre a linguagem” (1984, p. 11), a pragmática intercultural promove o estudo dos atos de fala como são realizados em diferentes línguas. O objetivo das pesquisas, portanto, é mostrar e avaliar como as “variações culturais afetam o funcionamento das interações e da realização dos atos de fala” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 200).

Nessa parte da dissertação, analisamos os estudos propostos pela pragmática intercultural com os atos de fala. O objetivo desses estudos era mostrar que a realização dos atos de fala varia de acordo com a cultura, de acordo com as diversas situações e relações entre os interlocutores – por exemplo, se a enunciação ocorre em domínio público ou privado, se é uma comunicação oral ou escrita, além das relações de poder, idade e sexo dos interlocutores, entre outros fatores (BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989). As pesquisas também procuram mostrar que todos esses fatores têm importância diferente para cada cultura e, portanto, afetam a realização dos atos de fala de diversas formas.

Em outras palavras, o objetivo é “inter-relacionar os modos pelos quais a língua é usada para realizar certos atos de fala com as variáveis sociais e situacionais que afetam potencialmente seu uso” (BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989, p. 5). Nas pesquisas

⁵⁵ COHEN, A.D. “Speech acts.” In: MCKAY, S.; HORNBERGER, N. (eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996, pp. 383-420.

empíricas feitas pela chamada pragmática intercultural, importa pesquisar o repertório linguístico que um determinado ato de fala gera em diferentes línguas e diferentes contextos (BLUM-KULKA, HOUSE, KASPER, 1989).

Essas pesquisas ganham força no mesmo período em que a discussão sobre a competência pragmática alcança seu auge. Sendo assim, os dados trazidos por tais pesquisas foram muito úteis para o ensino de línguas estrangeiras, na medida em que auxiliam no desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes. Isso porque as formas linguísticas são ensinadas juntamente com suas variações de uso.

No entanto, houve uma tendência de usar o ensino dos atos de fala de maneira limitada. Como vimos no capítulo anterior, Thomas (1983) alerta para o risco de valores pragmáticos serem ensinados como regras infalíveis; o que ocorreu com os atos de fala, pois, muitas vezes, foram usados dados quantitativos de pesquisas pragmáticas para indicar uma lista de sentenças que tinham a função de determinado ato de fala em uma determinada língua. Relembremos ainda que Widdowson (1990⁵⁶ apud PETERWAGNER, 2005, p. XIII) alerta para o fato de que a competência pragmática não poderia ser limitada à simples “habilidade de produzir sentenças que são marcadas pela sua função ilocucionária: prometer, avisar, recomendar, concordar, prever, e assim por diante”⁵⁷. Do mesmo modo, a ideia de cultura por trás da maioria das pesquisas é a do modelo simbólico, e cultura tende a ser vista como nacionalidade.

Na próxima seção, focamos nos estudos desenvolvidos sobre o ato de fala *recusar*. Nosso objetivo é mostrar como as pesquisas com atos de fala se desenvolveram, suas implicações para o ensino de língua e, posteriormente, as críticas sobre as limitações dessas pesquisas. Na mesma seção, voltamos nossa atenção para o ato de fala *recusar* em português brasileiro para mostrar quais as implicações culturais que estão por trás dos dados divulgados pelas pesquisas. Ainda descrevemos as atividades de um livro didático produzido nos anos 1980 para o ensino de atos de fala. Com isso, ilustramos como a teoria dos atos de fala foi utilizada para fins didáticos no ensino de línguas estrangeiras, em nossa proposta de mostrar os impactos da teoria para a prática.

⁵⁶ Widdowson, H. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1990.

⁵⁷ Tradução nossa de: “the ability to produce spoken utterances which are marked for their illocutionary function: promising, warning, recommending, agreeing, predicting, and so on”.

3.2.1. O ato de fala recusar

Primeiramente, é preciso revisar a teoria sobre a elaboração da *face* proposta por Goffman (1980), que é essencial para que se entenda a relação que o ato de fala *recusar* estabelece entre interlocutores. O autor define *face* como “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico” (GOFFMAN, 1980, p. 76), lembrando ainda que linha é “um padrão de atos verbais e não verbais através dos quais [a pessoa] expressa sua visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma” (idem). Goffman (1980) ressalta que as pessoas se esforçam para preservar a *face* de todos, inclusive delas próprias, em uma interação.

Brown e Levinson (1987⁵⁸ apud KERBRAT-OREOCCHIONI, 2005), a partir da teoria da *face*, desenvolveram a teoria da polidez, muita difundida e também muito criticada. Nesta pesquisa, interessa-nos o conceito de ato ameaçador da *face* (*Face Threatening Act – FTA*), como são classificados os atos de fala que ameaçam a *face* dos interlocutores, como é o caso do *recusar*. Por isso, como mostram muitos estudos, é comum que as pessoas recusem de forma indireta e utilizem diferentes estratégias para suavizar a ameaça à *face* de seu interlocutor, isto é, o ato de fala *recusar* é um ato de fala complexo que exige negociações mais ou menos longas dos envolvidos na interação para que seja preservada a *face* dos interlocutores (GASS, 1996).

A teoria da polidez foi amplamente utilizada para explicar padrões culturais diferentes na realização de diferentes atos de fala. Por outro lado, essa teoria foi bastante criticada por propor um padrão universal de polidez. Como apresentado anteriormente, a visão crítica de cultura mostra não ser possível encontrar um padrão cultural “universal”, já que isso pode servir apenas para reforçar os valores dominantes e apagar os valores minoritários. Além disso, a cultura é vista como algo dinâmico que se transforma no tempo e no espaço. Assim, cultura está relacionada com identidade de forma ampla e complexa, o que envolve aspectos como nacionalidade, profissão, religião, preferência política, entre muitos outros. Na visão de Brown e Levinson, a cultura é vista de forma muito generalizada.

Tendo isso em mente, passamos a explorar como o ato de fala *recusar* foi estudado a partir dessas ideias como um ato ameaçador da *face*. Normalmente, uma recusa vem

⁵⁸ BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness**: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

precedida de um pedido, um convite, uma oferta ou uma sugestão; podendo ocorrer também no caso de uma ordem. Ao fazer uma recusa, ocorre uma ameaça à *face* da pessoa que tem seu convite, pedido, oferta ou sugestão recusados (no caso de uma ordem, a recusa torna-se ainda mais ameaçadora da *face* de quem a fez).

Rubin (1982) ressalta que para entender uma negação é preciso saber interpretar sinais que vão além dos linguísticos. Por exemplo, se são comparadas forma e função em diferentes culturas, logo se percebe que uma mesma forma pode ser usada com outra função em culturas diferentes, já que os atos de fala são produzidos e interpretados de maneiras diferentes de acordo com cada cultura. No turco, “não” é sinalizado ao movimentar a cabeça para trás e os olhos para cima. No Brasil (e também nos EUA, como cita a pesquisadora), esse sinal é parecido com o que usamos para dizer “sim”, quando balançamos a cabeça para cima e para baixo. Em outras culturas, balançar a cabeça não tem nenhuma relação com afirmação ou negação (RUBIN, 1982).

Apesar da importância de entender os fatores sociais e culturais que afetam a realização desse ato de fala, muitos estudos da pragmática intercultural focam apenas na competência linguístico-pragmática (NELSON *et al.*, 2002), que diz respeito à escolha da forma adequada para realizar determinado ato de fala, em contraposição à competência sociopragmática, que é a escolha da função adequada, ou seja, a adequação do uso de um ato de fala a um contexto específico. Muitos autores, como Wolfson, Marmor e Jones (1989) e Houck e Gass (1996), desenvolveram estudos sobre as questões metodológicas nas pesquisas interculturais com os atos de fala. Um dos motivos para que não sejam explorados os aspectos sociopragmáticos dos atos de fala é a dificuldade metodológica encontrada pelos pesquisadores. É justamente esse ponto que iremos discutir a seguir, analisando as principais metodologias utilizadas para a pesquisa com os atos de fala e suas consequências para o ensino de atos de fala nas aulas de língua estrangeira.

As pesquisas com os atos de fala podem ser divididas em três tipos: de poltrona, de laboratório e de campo⁵⁹ (JUCKER, 2009). As chamadas pesquisas de poltrona são aquelas conduzidas pelos filósofos, como Austin e Searle, em que os pesquisadores se utilizam de exemplos imaginados por eles mesmos, isto é, são eles próprios que criam em sua mente os atos de fala a serem analisados. As pesquisas chamadas de laboratório são as mais comuns e conduzidas por meio de questionários aplicados a determinado público, cujas respostas são analisadas e transformadas em dados estatísticos. As pesquisas de campo são aquelas

⁵⁹ Em inglês, são chamadas, respectivamente, “armchair”, “laboratory” e “field”.

conduzidas em situações “reais”, quando os pesquisadores por meio de gravações ou anotações recolhem os atos de fala como ocorrem em determinado local.

Nos estudos disponíveis sobre o ato de fala *recusar* em pragmática intercultural, a maioria das pesquisas foi desenvolvida por meio de um questionário chamado *discourse completion task* (DCT), isto é, por meio de pesquisa de laboratório. Esse questionário consiste de atividades que apresentam diferentes cenários para que o respondente complete com o enunciado que usaria se estivesse vivendo aquela cena. Depois de coletadas, as respostas são analisadas e geram dados estatísticos. As respostas podem ser dadas de forma escrita ou oral; há ainda a possibilidade de elaborar o questionário com múltipla escolha.

Tais estudos mostraram que o ato de fala *recusar* pode ser mais direto ou indireto em cada cultura. O fato de uma cultura ser mais ou menos hierárquica também afeta na realização do ato de fala. Por exemplo, Beebe *et al.* (1990) observaram que os japoneses alteravam o tipo de recusa conforme o nível hierárquico do interlocutor, enquanto os norte-americanos dos EUA fizeram recusas indiretas em todas as situações apresentadas. Já em um estudo de Saeki e O’Keefe (1994⁶⁰ apud NELSON *et al.*, 2002), os norte-americanos e os japoneses que participaram da pesquisa usaram recusas mais diretas e literais, diferentemente do que os pesquisadores haviam previsto.

Em outro estudo que comparou as recusas de chineses e norte-americanos, Liao e Bresnahan (1996⁶¹ apud NELSON *et al.*, 2002) observaram que os norte-americanos usaram mais estratégias e, portanto, foram mais indiretos em suas recusas do que os chineses. As recusas de ambos variaram de acordo com o *status* social do interlocutor.

Stevens (1993⁶² apud NELSON *et al.*, 2002) estudou a recusa em árabe e inglês e elencou algumas estratégias que ambas as culturas utilizam para suavizar uma recusa: explicações, respostas evasivas, aceitação parcial e “mentirinhas” (*white lies*). No estudo sobre árabe egípcio e inglês dos EUA, Nelson *et al.* (2002) encontraram muito mais semelhanças do que diferenças. Seus estudos apontaram dados diferentes dos estudos de outros pesquisadores que também estudaram a recusa no árabe e no inglês. Hussein (1995⁶³ apud NELSON *et al.*, 2002) estabeleceu que recusas indiretas são usadas com colegas do

⁶⁰ SAEKI, M.; O’KEEFE, B. “Refusals and rejections: Designing messages to serve multiple goals”. Human Communication Research, vol. 21, pp. 67-102, 1994.

⁶¹ LIAO, C.; BRESNAHAN, M.I. “A comparative pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies”. Language Sciences, vol. 18, pp. 703-27, 1996.

⁶² STEVENS, P. “The pragmatics of ‘No!’: Some strategies in English and Arabic”. Ideal, vol. 6, pp. 87-112, 1993.

⁶³ HUSSEIN, A.A. “The sociolinguistic patterns of native Arabic as a foreign language”. Applied Language Learning, vol. 6, pp. 65-87, 1995.

mesmo *status* e com amigos próximos de *status* diferentes. Já Al-Issa (1998⁶⁴ apud NELSON *et al.*, 2002) mostrou que os árabes da Jordânia usaram mais recusas indiretas do que os norte-americanos e que as duas culturas utilizaram explicações como estratégia para atenuar as recusas.

Esses estudos utilizaram metodologias diferentes. O estudo de Hussein (1995⁶⁵ apud NELSON *et al.*, 2002) é descritivo e baseado em observações do pesquisador – pesquisa de campo –, e Al-Issa (1998⁶⁶ apud NELSON *et al.*, 2002) utilizou respostas escritas para sua análise, que foram coletadas por meio do questionário *DCT* – pesquisa de laboratório. Nelson *et al.* também utilizaram o *DCT*, mas em uma versão modificada. Os autores afirmam que, embora o uso da metodologia possa simplificar e limitar a negociação que ocorreria em situações reais, as respostas obtidas ainda apresentam regras adequadas de uso (NELSON *et al.*, 2002). Como argumentamos, essas “regras” são válidas, mas devido à complexidade e dinamicidade da cultura, tais “regras” se modificam de acordo com o contexto e também ao longo do tempo.

No estudo de Nelson *et al.* (2002), os pesquisadores observaram que os egípcios relutaram em fazer recusas para um amigo e para um chefe. Ao contrário, os norte-americanos não demonstraram dificuldade para recusar nas mesmas situações. Em ambos os casos, porém, foi comum observar o uso de estratégias para atenuar a recusa. Os pesquisadores chamam a atenção para o fato de a pesquisa ter sido realizada com pessoas que já se conheciam por certo tempo, o que influencia a variação da realização dos atos de fala (além das diferenças na metodologia). É importante observar ainda que os autores perceberam variações quanto a uma recusa ser feita de forma mais direta ou indireta, como a relação dos interlocutores afetou a realização da recusa e como foi comum observar o uso de diferentes estratégias para atenuar uma recusa.

Em um estudo sobre a recusa em português brasileiro, Mendes (1996) constituiu um *corpus* de 10 horas de gravações de atividades acadêmicas efetuadas no segundo semestre de 1993, na Faculdade de Letras da UFMG, em que são analisadas as ocorrências de recusa. Em sua pesquisa, a autora constatou que “o falante de português brasileiro dificilmente usa o ‘não’ taxativo, sem determinação” (*ibid.*, p. 36). Após estudo estatístico dos dados coletados, a autora ainda verifica que “84,3% das recusas (negações) se fizeram por processo indireto,

⁶⁴ AL-ISSA, A. “Sociopragmatic transfer in the performance of refusals by Jordanian EFL learners: Evidence and motivating factors”. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Indiana, 1998.

⁶⁵ Idem nota 60.

⁶⁶ Idem nota 61.

com omissão do advérbio de negação” (*ibid.*, p. 37). As únicas recusas taxativas, sem rodeios, identificadas no *corpus* foram produzidas por falantes de português como língua estrangeira.

Em seu artigo, Mendes (1996) notou que os brasileiros não foram diretos em suas recusas e que preferiram usar justificativas falsas (o que Stevens, 1993⁶⁷ apud NELSON *et al.*, 2002, chamou de *white lies*). Essa observação vai ao encontro dos dados do estudo de Bastianetto e Torres (2009). Nesse estudo, as autoras aplicaram questionários aos falantes brasileiros de português. Os questionários continham situações em que seria necessária uma recusa e os participantes tinham cinco opções com as seguintes características: recusa atenuada com justificativa verdadeira; recusa atenuada com justificativa falsa; recusa direta com justificativa verdadeira; recusa direta com justificativa falsa; e recusa sem justificativa com pedido de desculpa. No caso dos brasileiros, a maioria optou pela recusa atenuada com justificativa falsa.

Esses dados foram coletados em situações específicas e, como vimos anteriormente, o contexto é de extrema importância na realização dos atos de fala, ainda assim, ao serem usados no ensino de PFOL, podem levar a generalizações. As regras que determinam a realização do ato de fala *recusar* dependem das relações estabelecidas entre os interlocutores e do contexto em que ocorrem; assim, embora as estratégias para atenuar uma recusa e os enunciados sejam semelhantes em diferentes culturas, os contextos são específicos e, muitas vezes, não podem ser muito bem esclarecidos.

Embora tenha sido possível observar que o ato de fala *recusar* tenha muitas semelhanças nas diversas culturas, é importante enfatizar que toda pesquisa tem suas próprias limitações metodológicas e se restringe a um contexto específico (uma região, um grupo de participantes etc.). Mesmo assim, pesquisas como a de Olshtain e Cohen (1990) mostraram que o uso de atos de fala no ensino da língua inglesa ajudou os aprendizes a desenvolver a competência pragmática, sabendo agir com mais naturalidade. No entanto, os autores também utilizaram questionários para “medir” a melhora dessa competência pragmática.

Como bem observa Wolfson, Marmor e Jones (1989), muitas pesquisas sociolinguísticas mostraram que não se pode confiar apenas na intuição dos falantes. As pesquisas mostraram que os falantes podem dar uma resposta em um questionário que eles não dariam em uma situação real. Além disso, os falantes não são conscientes das diferenças entre o comportamento verbal percebido e a produção verbal verdadeira. As regras

⁶⁷ Idem nota 59.

socioculturais que afetam a realização dos atos de fala, muitas vezes, estão além do nível consciente dos falantes.

As pesquisas revisadas neste item focaram, em sua maioria, nos aspectos linguístico-pragmáticos e utilizaram questionários elaborados pelos próprios pesquisadores para coletar os dados. Como discutimos, esses questionários são limitados, pois são restritos à visão dos pesquisadores, isto é, contêm situações em que os pesquisadores imaginam que poderia ocorrer o ato de fala. Essas situações podem ser inadequadas, uma vez que mesmo a intuição dos pesquisadores pode falhar.

Por outro lado, as pesquisas com dados reais também apresentam restrições, como problemas para comparar os dados nas diferentes culturas, problemas para controlar variáveis como sexo ou idade, tempo de coleta muito longo e questões éticas e legais envolvidas na gravação de situações reais (NELSON *et al.*, 2002). Uma sugestão seria o uso de gêneros dramáticos (filmes, telenovelas, séries de televisão etc.) para a análise de atos de fala, como tem sido feito em algumas pesquisas (MONTEIRO, 2008; TAVARES, 2009; JÚNIOR E ALMEIDA, 2011), já que as obras de ficção trazem dados importantes sobre como o autor e os atores percebem a realização de determinado ato de fala no dia a dia. Cohen (apud GASS, 1996) ressalta que um processo de triangulação de dados seria o ideal para uma melhor compreensão dos atos de fala.

Concorda-se que os atos de fala “são objetos complexos demais para se deixarem encerrar em um único quadro teórico” (KERBRAT-ORREOCHIONI, 2005, p. 203), o que nos leva à seguinte pergunta: qual é o quadro teórico que está por trás das pesquisas da pragmática intercultural com os atos de fala? Como observamos, essas pesquisas buscam por “regras” de uso e têm como base a ideia de que aprendizes de línguas estrangeiras deviam aprender tais “regras” baseados nas respostas de “falantes nativos”.

Conforme foi discutido no primeiro capítulo, na época em que ocorriam tais pesquisas, a abordagem comunicativa desempenhava um importante papel no ensino de línguas estrangeiras. Como discutimos, o foco passava da estrutura da língua para o uso da língua. Nesse sentido, a discussão sobre os atos de fala no ensino estava em sintonia com as ideias de desenvolvimento da competência pragmática. Desse modo, as pesquisas ajudavam na discussão sobre as características de determinada função em contextos diferentes.

Vejamos a seguir como os atos de fala foram usados como ferramenta para promover o desenvolvimento da competência pragmática nas aulas de língua estrangeira. Além disso, discutimos a ideia de “regras” de uso, que ainda está vinculada a uma visão simbólica de

cultura, representada pela apresentação de uma lista de enunciados que são válidos como determinado ato de fala para todas as pessoas falantes de determinada língua. Da mesma forma, mostramos, conforme visto na discussão sobre a competência intercultural, como o falante nativo não pode mais servir como modelo para falantes multilíngues em um contexto intercultural.

Mais uma vez, enfatizamos que nosso objetivo é compreender o contexto em que essas pesquisas foram utilizadas, por que foram utilizadas de determinada maneira e por que essa maneira não é mais suficiente para nosso objetivo de trabalhar com a competência intercultural. Lembramos que é apenas com uma compreensão da história da evolução do ensino de línguas que podemos propor de modo consciente novos caminhos para o ensino intercultural dos atos de fala em nosso próprio contexto.

3.3. Atos de fala para a competência pragmática

Naquele momento em que as pesquisas da pragmática intercultural estavam em seu auge, o principal objetivo do ensino de línguas era preparar falantes que pudessem se comunicar de forma adequada. Desse modo, argumentava-se que a aprendizagem dos atos de fala poderia facilitar a comunicação, além de torná-la mais eficiente (BALEGHIZADEH, 2007). Por exemplo, em seu artigo sobre atos de fala e ensino de inglês como língua estrangeira, Baleghizadeh (2007) faz uma breve revisão de quatro técnicas comumente utilizadas para ensinar atos de fala em sala de aula. A primeira é chamada de “diálogo modelo” e consiste em apresentar um diálogo para os aprendizes para que eles identifiquem o ato de fala em questão além de discutir aspectos do contexto do diálogo, como a idade, o status social e o relacionamento entre os interlocutores. Há também a atividade de *role-play*, que pode ser usada após a atividade do “diálogo modelo”, quando os alunos fazem uma pequena encenação do diálogo que ouviram. Além disso, era enfatizada a importância de se utilizar o máximo de informações possíveis sobre o contexto.

As outras atividades usadas para o ensino dos atos de fala consistiam de tipos de questionário. O primeiro é chamado *discourse completion task (DCT)* ou atividade de completar o discurso, que consiste de atividades que apresentam diferentes cenários para que o aluno complete com o enunciado que usaria se estivesse vivendo aquela cena. Há também o *discourse rating task* ou atividade de classificar o discurso, em que os aprendizes devem

classificar várias respostas em *continuum* (indireto a direto; não polido a polido; não assertivo a assertivo) com base em um dado cenário.

Esses questionários são os mesmos utilizados como ferramenta para a coleta de dados nas pesquisas da pragmática intercultural, como discutimos na seção anterior. Apesar do uso desses questionários como ferramentas de pesquisa e de ensino ser bastante criticado, esse tipo de atividade em sala de aula foi utilizado para avaliar a competência pragmática dos aprendizes, como uma forma de medir sua habilidade em perceber os diferentes fatores contextuais que podiam afetar a realização dos atos de fala. Além disso, esses questionários também foram utilizados para justificar o ensino dos atos de fala como bem-sucedido no desenvolvimento da competência pragmática dos aprendizes.

Em uma pesquisa realizada com estudantes falantes de hebraico e aprendizes de inglês como língua estrangeira em nível avançado, Olshtain e Cohen (1990) usaram esse tipo de questionário para avaliar as respostas dos aprendizes antes e depois de uma aula sobre o ato de fala *desculpar-se*. Os autores argumentam que os aprendizes evitavam utilizar emoções ao desculpar-se por não se sentirem seguros sobre como e quando usá-las. De acordo com os autores, os falantes nativos de inglês usam emoção ao desculpar-se na forma de interjeições, que servem como intensificadores. Desse fato, ocorria um caso de falha pragmática, pois os falantes nativos interpretavam as desculpas dos aprendizes como não espontâneas e artificiais, fazendo um julgamento pessoal negativo dos aprendizes.

Assim os pesquisadores prepararam aulas específicas para ensinar o ato de fala *desculpar-se* em inglês. Antes das aulas, os autores propuseram uma pesquisa que respondesse com qual frequência e que tipo de intensificadores os aprendizes utilizavam antes e depois das aulas. Para essa pesquisa, eles utilizaram um pré-questionário de 18 itens, dos quais 11 eram atividades de completar o discurso e sete, atividades de classificar o discurso, em que eles deviam assinalar se um enunciado era apropriado ou não para determinada situação. Logo em seguida, eles prepararam e aplicaram três aulas, lidando com expressões e focando no contexto e nos fatores sociais para a escolha de determinada estratégia, além de relacionarem e explicarem o uso de intensificadores para expressar emoções. Depois das aulas, os pesquisadores aplicaram mais um questionário do mesmo tipo do pré-questionário e uma ficha de avaliação sobre as aulas.

Os pesquisadores perceberam que as respostas dos aprendizes tornaram-se mais adequadas para as situações apresentadas no questionário. Foi possível perceber que os aprendizes puderam aprender quando usar os intensificadores e tornaram-se mais conscientes

de quando e quais estratégias usar para cada situação. Os autores mostram como exemplo o caso de um aprendiz que, diante de uma situação em que ele se esquecia de comprar remédio para o filho doente do vizinho, respondia: “infelizmente ainda não comprei, mas ficarei feliz em fazê-lo agora mesmo” (tradução nossa)⁶⁸, demonstrando inadequação ao usar uma frase muito longa e muito formal, que poderia ser interpretada como não espontânea. No questionário aplicado após as aulas, o mesmo aprendiz muda sua resposta para: “Puxa, mil desculpas! Vou agora mesmo comprar” (tradução nossa)⁶⁹, demonstrando maior segurança para expressar emoção e maior adequação à situação.

Dessa forma, os autores argumentavam como o uso dos atos de fala era eficiente para lidar com duas das principais preocupações do ensino de línguas a partir da abordagem comunicativa, que eram: evitar erros pragmáticos e desenvolver a competência pragmática dos aprendizes. No entanto, mais uma vez, as pesquisas avaliavam as respostas que os aprendizes imaginam que dariam em determinada situação que podem não ser necessariamente as mesmas que usarão espontaneamente. Ainda assim, o uso dos atos de fala nas aulas promoveu a discussão de sobre como se comunicar de diferentes maneiras em diferentes línguas, o que interessa diretamente à competência pragmática.

No entanto, como já argumentamos, é preciso ir além da competência pragmática e chegar à competência intercultural. Desse modo, a visão exposta pelos autores dessa pesquisa contém fatores que foram problematizados e criticados após a era pós-método. Um deles é a visão de cultura como nacionalidade, como já mencionamos, que pode levar a generalizações. Essas generalizações são especialmente problemáticas no ensino intercultural quando acabam reforçando estereótipos em vez de questioná-los. Assim, se o ato de fala *recusar* não é trabalhado de forma cuidadosa, por exemplo, um falante estrangeiro pode reforçar sua visão estereotipada de que todos os brasileiros são muito indiretos e achar que todas as situações em que alguém diz “sim” significam “não”. Isso, em vez de ajudar a evitar os mal-entendidos, como era seu objetivo inicial, pode gerar mais mal-entendidos, na medida em que o falante vê a cultura de forma determinista e não é capaz de avaliar seu próprio contexto e refletir sobre como sua própria cultura afeta sua avaliação.

Outro problema fundamental dessas pesquisas é a ideia de falante nativo como modelo, e o esforço que se fazia para que o aprendiz de língua estrangeira se tornasse um “falante nativo”. Principalmente a partir da era pós-método, o modelo do falante nativo passa

⁶⁸ Tradução nossa de: “Unfortunately not yet, but I'll be happy to do it right now” (OLSHTAIN e COHEN, 1990, p. 54).

⁶⁹ Tradução nossa de: “I'm deeply sorry. I can do it right now” (OLSHTAIN e COHEN, 1990, p. 54).

a ser amplamente questionado. Primeiramente, por sustentar uma ideologia de falante nativo ideal da mesma forma que era sustentada a ideia de uma língua ideal. Como discutido pela pragmática e pela linguística aplicada, o que interessa para o ensino de línguas é estudar uma língua real falada por falantes reais em seu dia a dia. Ao mesmo tempo, diante do ensino intercultural e de um número cada vez maior de falantes multilíngues, torna-se inadequado e até impossível falar de falante nativo. Diante disso, as ideias do pós-método são claras, o professor deve ser capaz de compreender e se adaptar ao seu contexto, isto é, o que é ideal varia de acordo com cada situação.

Na era pós-método, por exemplo, professores de diferentes partes do mundo começaram a tornar conhecidas suas experiências frustradas com a abordagem comunicativa, pois ela não levava em consideração os seus contextos variados (TOMLINSON E MASUHARA, 2013). No caso do ensino dos atos de fala, também devem ser aplicadas as ideias do pós-método. Queremos dizer que a ideia de ato de fala como função social pode ser aproveitada nas aulas de língua, mas que é preciso cuidado para evitar as generalizações e abrir espaço para que os aprendizes tragam suas próprias experiências, enriquecendo a discussão.

Na próxima seção, ilustramos o trabalho com os atos de fala em um livro didático, descrevendo uma unidade do livro didático para o ensino de francês para falantes de outras línguas: *Communiquer en Français*. Nesse livro, cada unidade foi preparada de modo a trabalhar um ato de fala específico. O livro foi publicado na década de 1980, portanto, reflete de forma adequada a discussão que ocorria naquele momento. Escolhemos a unidade que propõe o ato de fala *recuser*, descrevemos as atividades propostas e comentamos.

3.3.1. O ato de fala *recuser* em *Communiquer en Français*⁷⁰

Esse livro foi publicado nos anos 1980 com o objetivo de servir para o ensino do francês como língua estrangeira. Suas atividades foram inspiradas pela abordagem pragmática, e suas unidades são divididas em diferentes atos de fala. Os autores ainda trabalham com o humor e o imaginário por meio de desenhos. Descrevemos, nesta seção, a unidade dedicada ao ensino do ato de fala *recuser*.

No livro, cada unidade apresenta uma lista de enunciados para cada ato de fala. Os dois enunciados mais representativos são destacados no início da página. Para cada lista, os

⁷⁰ CICUREL, F. et al. **Communiquer en Français**. Paris: Hatier, 1987.

autores propõem que, em um primeiro contato com a lista de enunciados, seja realizada uma atividade de exploração: observação, compreensão e comparação. Em cada unidade, há também um quadro que contextualiza alguns dos enunciados da lista. Essa contextualização pode ser feita por meio de diálogo, monólogo, história, carta, desenho etc. (CICUREL *et al.*, 1987).

Na unidade que propõe o ato de fala *recusar*, há uma lista de 19 enunciados que têm o valor de recusa. Os dois enunciados destacados no início da unidade representam recusas diretas: “não, não quero” e “é impossível”.⁷¹ Os outros enunciados da lista representam recusas diretas e indiretas, mas a maioria dos exemplos é de recusas diretas. De acordo com as pesquisas da pragmática intercultural, há também estratégias para atenuar a recusa, como pedido de desculpas (“o presidente não pode ver você, me desculpe”⁷²) e respostas evasivas (“vou pensar”⁷³). No Quadro 1, há a reprodução dos enunciados como aparecem no livro.

Quadro 1:

p. 24:

Non, je ne veux pas.

C'est impossible.

1. Malheureusement, je ne suis pas libre mardi.

2. Non, je n'ai pas envie de la voir.

3. Je regrette, mais le magasin est fermé.

4. C'est dommage, je ne peux pas.

5. Je vais réfléchir.

6. Pas maintenant, je suis occupé.

7. Ça jamais!

8. Non, je n'irai pas chercher ton manteau.

9. Le Président ne peut vous recevoir, je suis désolée.

10. Je refuse de répondre à cette question.

11. Tu rigoles!

12. Ce n'est pas possible dans l'immédiat, mais une autre fois peut-être.

⁷¹ Tradução nossa de: “Non, je ne veux pas” e “C'est impossible”.

⁷² Tradução nossa de: “Le Président ne peut vous recevoir, je suis désolée”.

⁷³ Tradução nossa de: “Je vais réfléchir”.

13. Pas question!
14. Vous croyez que je n'ai que ça à faire!
15. Écoutez, vous n'y pensez pas!
16. Samedi? Franchement, je préfère venir un autre jour.
17. Non c'est non!
18. Pas ici, je t'en prie.
19. Tu as assez de vêtements, ça suffit.

Os enunciados não são contextualizados e abaixo da lista há uma proposta para que o professor discuta que declarações gerariam tais recusas. Assim, cabe a professor e aprendizes a discussão sobre as situações em que tais enunciados seriam usados. Há ainda dois desenhos que mostram situações absurdas com o intuito de produzir humor. Em um dos desenhos, por exemplo, há um homem pescando e um homem se afogando. O homem que se afoga pede socorro e o homem que pesca se recusa dizendo: “agora não, estou ocupado!”⁷⁴.

Na página seguinte, há a proposta de outra atividade que pede que os aprendizes reparem que há recusas diretas e outras atenuadas que contêm justificativas. Em seguida, é pedido que os aprendizes digam quais são os elementos atenuadores ou as justificativas presentes nas recusas (ver Quadro 2). Essa atividade demonstra a preocupação dos autores no desenvolvimento da competência pragmática, já que é preciso identificar os atenuadores e justificativas comuns nas recusas. Conforme as pesquisas interculturais da época, os falantes de cada cultura variam o uso de atenuadores de acordo com a situação. Esse conhecimento era visto como importante para que os erros pragmáticos pudessem ser evitados.

Quadro 2:

p. 25:

10

... Vous avez remarqué que certains refus sont ferme alors que d'autres sont atténués ou contiennent des justifications. Dans les énoncés 1, 4, 5, 9, 12, 16, 18 (page ci-contre) repérez ce qui sert à atténuer ou à justifier le refus.

Como última atividade, há um pequeno diálogo (que pode ser ouvido em áudio) em que um interlocutor convida o outro para ir ao cinema e o convite é recusado. O interlocutor 1

⁷⁴ Tradução nossa de: “...pas maintenant! Je suis occupé!”.

diz que gostaria de ir ao cinema e convida o interlocutor 2. Antes de recusar, ele pergunta “Hoje à noite?”. Em seguida, ele diz “Eu não sei. Para ver o quê?”. O interlocutor 1 insiste no convite, dizendo que podem assistir ao que ele quiser. O interlocutor fica indeciso: “Eu não sei, já é tarde, né?”. O interlocutor 1 insiste no convite, e o interlocutor 2 faz uma recusa direta e dá uma justificativa, dizendo: “Não, estou cansado”. Depois há a oferta de uma carona que também é recusada. No caso da oferta, o interlocutor 2 recusa diretamente e agradece, dizendo “Não, obrigado, vou pegar o ônibus”. Segue o texto original no Quadro 3.

Quadro 3:

p. 25:

CLIP

- J’irais bien au cinema, ça te dit?
- Ce soir?
- Ce soir, oui. Ça ne te dit pas?
- Je ne sais pas. Pour voir quoi?
- Ce que tu veux. J’ai le programme.
- Je ne sais pas. Il est tard, non?
- Mais non. Viens, je t’invite.
- Non, je suis fatigué. Je préfère rentrer.
- D’accord, je te ramène?
- Non merci, je vais prendre le bus.

O livro descrito ainda tem algumas unidades para revisão (*Mise en scène*) dos atos de fala discutidos nas unidades anteriores. Na primeira revisão (*Mise en scène 1*), há quatro atividades propostas que incluem o ato de fala *recusar*. Ver o texto original nos Quadros 4 e 5. Na primeira atividade, há a proposta de escolher um de cinco desenhos presentes no livro e contextualizar a situação desenhada, descrevendo onde a cena se passa, a identidade dos personagens e a relação entre eles. Em seguida, pede-se que os alunos imaginem uma recusa ou um aceite, continuando a situação do desenho. A atividade seguinte é similar, nela propõe-se que os aprendizes escolham um dos enunciados presentes nas listas do livro e imaginem em que situação ocorreria. Os aprendizes devem responder às seguintes questões: quem é a pessoa que está falando?; com quem ela fala?; onde se passa a cena?; o que a pessoa quer?

Em seguida, pede-se que os aprendizes imaginem as repostas para os enunciados, seja um aceite ou uma recusa.

Quadro 4:

p. 26

ENTREZ DANS LE DESSIN

Animez le dessin

Choisissez l'un des dessins 1, 2, 3, 5, 6 et imaginez:

- le lieu où se déroule la scène;
- l'identité des personnages (profession, âge, milieu social, situation de famille, etc.);
- les relations existant entre les personnages (parentes, amis, inconnus).

Maintenant, imaginez les réponses d'ACCEPTATION ou de REFUS à la demande qui est faite. Pour vous aider, consultez vos listes d'énoncés p. 22 et 24.

Exemple: Dessin 2, p. 17

La scène se passe dans une boîte de nuit. Une femme élégant, assez jeune, probablement sans profession, est assise à côté de son mari, gros industriel parisien, la cinquantaine. Le serveur leur apporte des boissons.

La femme propose: Tu dances?

*Le serveur **refuse**: Mais, madame, je regrette, je ne peux pas.*

ou

C'est dommage, je ne suis pas libre et vous non plus.

ou

Pas maintenant, je suis occupé, etc.

***accepte**: Oui, je veux bien.*

ou

Pourquoi pas?

LES MOTS EN SITUATION

Par petits groupes, choisissez une des listes du module et imaginez dans quelle situation les énoncés peuvent être dits:

- qui est la personne qui parle?
- à qui parle-t-elle?
- où est-elle?
- que veut-elle?

Exemple:

- Vous seriez d'accord pour venir à Madrid? (**proposer**)

QUI : l'entraîner d l'équipe française.

A QUI : l'entraîner d'une equipe française.

OÙ : au téléphone.

QUE VEUT-IL : obtenit que l'équipe française joue um match à Madrid.

Demander la permission

Imaginez les réponses aux demandes 1 à 10 de la liste, em vous aidant des listes **accepter** ou **refuser**.

Na página seguinte, há uma atividade que propõe que os aprendizes retirem de forma aleatória dois cartões com personagens (no final do livro, há cartões com diversos personagens que aparecem ao longo do livro, que podem ser recortados e usados em aula). Os aprendizes têm que criar situações com os dois personagens em que há um pedido de permissão ou uma proposta, para os quais pode haver um aceite ou uma recusa. Em seguida, há outra atividade que pede que os aprendizes falem de si mesmos. Uma pergunta pede para que eles falem se preferem recusar diretamente ou de “maneira doce” e a outra pede que eles mencionem situações em que precisaram fazer uma recusa.

Quadro 5:

p. 27

GALERIE DE PORTRAITS

Un pêcheur: carte no 1

Un P.D.G. : carte no 2

Un douanier : carte no 3

La vieille dame : carte no 4

Le petit garçon : carte no 5

Mandarine : carte no 6

Vous avez découpé les cartes représentant les personnages. Vous les connaissez, ils se trouvent dans les dessins du module. Mettez-vous par deux et tirez chacun un personnage au hasard. Imaginez une situation où vos personnages ont à réaliser les actes de paroles suivants (c'est à vous de décider quel est l'acte de parole qui va avec le personnage):

demander la permission -> accepter ou refuser

proposer -> accepter ou refuser

Exemple:

Personnages tirés au sort : la vieille dame

Le P.D.G. (directeur de société)

Le P.D.G. propose: Puis-je vous aider à traverser la rue?

La vieille dame refuse: No mais, jeune homme, vous me prenez pour une vieille!

ET VOUS-MÊME?

- Êtes-vous de ceux qui savent refuser fermement ou préférez-vous la “manière douce”?
- Évoquez des situations dans lesquelles vous avez été amené(e) à refuser.
- Vous avez une minute pour faire une proposition à l'une des personnes qui se trouvent autour de vous.

Na mesma atividade, ainda se pede que os aprendizes elaborem e façam uma proposta para um colega de sala. O colega deve aceitar ou recusar a proposta. A encenação ou *role-play*, como vimos, é um método bastante comum para o ensino dos atos de fala (BALEGHIZADEH, 2007).

As atividades descritas, portanto, refletem claramente as ideias principais sobre ensino de atos de fala da época. Neste livro específico, observamos a importância que é dada para que o contexto seja discutido, o que é um aspecto positivo para o ensino de línguas. Além

disso, temos elementos revelados pelas pesquisas com o ato de fala *recusar* da pragmática intercultural, como recusas diretas ou indiretas, atenuadores como uso de justificativas e pedidos de desculpa.

No caso deste livro didático, é ainda interessante observar que há espaço para que professores e aprendizes discutam os contextos em que determinados enunciados seriam usados. Da mesma forma, a atividade com os diferentes personagens incentiva a criatividade dos aprendizes e permite que eles criem diferentes contextos. Por outro lado, essas atividades só podem ser exploradas de forma mais abrangente se o professor tiver uma visão crítica de cultura e souber como mediar a discussão intercultural na aula. Para que isso aconteça, a interpretação sobre a teoria dos atos de fala também tem que extrapolar a ideia de mera função comunicativa.

3.4. Considerações centrais sobre a TAF e a pragmática intercultural

Nos exemplos das pesquisas da pragmática intercultural, fica claro que cultura é vista como nação ou nacionalidade. Assim um grupo de pessoas é caracterizado de forma generalizada, sem que sejam levados em consideração outros fatores como religião, profissão, orientação política, entre outros fatores que caracterizam a identidade de uma pessoa.

Conceitos da comunicação intercultural, como proposta em seus primórdios, conforme vimos no capítulo anterior, foram utilizados para justificar os dados das pesquisas interculturais. Por exemplo, vimos como as pesquisas mostraram uma tendência de os brasileiros recusarem de forma indireta em várias situações, o que corrobora a caracterização do Brasil como uma cultura de alto contexto e, portanto, mais propensa à indiretividade. Da mesma forma, a cultura árabe é caracterizada como de alto contexto, e a cultura norte-americana, de baixo contexto, justificando os dados das pesquisas interculturais discutidas anteriormente, que mostram a ocorrência de recusas mais diretas em inglês e mais indiretas em árabe. No entanto, também observamos que as pesquisas mostraram dados contraditórios entre si.

Como mencionado anteriormente, o que justifica esses dados contraditórios é a visão essencialista de cultura por trás das pesquisas da pragmática intercultural. De acordo com Dasli (2014 – informação verbal⁷⁵), a visão essencialista pode ser entendida como um tipo de

⁷⁵ Informação fornecida por Maria Dasli durante o curso “Language and Culture Pedagogy” ministrado na Moray House School of Education da Universidade de Edimburgo em 2014.

lista de tendências de comportamento percebidas em pessoas que são consideradas como representantes de determinada cultura nacional. Desse modo, aqui cultura é o mesmo que país. Como foi possível observar na seção anterior, as pesquisas são feitas de acordo com nacionalidades: discutimos as recusas de japoneses, norte-americanos dos EUA, árabes da Jordânia e brasileiros.

Desse modo, os dados das pesquisas são avaliados de acordo com conceitos generalistas, que geram as comparações entre as culturas/nações. Como discutimos, em um primeiro momento, essa visão foi muito importante para que houvesse um melhor entendimento sobre as diferenças sistemáticas entre pessoas de diferentes países. Nesse sentido, os atos de fala como função continuam sendo ferramenta importante para as aulas de língua, no entanto, sua discussão deve ir além. A internacionalização e a globalização trazem um cenário diferente e a cultura precisa ser repensada para além da ideia de nação. Da mesma forma, acreditamos que a teoria dos atos de fala pode ser repensada para ser trabalhada neste contexto.

Apesar de os atos de fala terem sido limitados ao ato ilocucionário nas pesquisas da pragmática intercultural, a teoria dos atos de fala em si gerou e tem gerado discussões que se estendem em diferentes direções. Por exemplo, o uso que Zizek (1994⁷⁶ apud RAJAGOPALAN, 2002) faz da teoria dos atos de fala para falar sobre o papel da ideologia no mundo atual, quando diz que hoje é possível mentir contando uma verdade, pois a mídia é capaz de usar uma constatação verdadeira para justificar uma política discriminatória. Ou mesmo a ideia de performatividade apresentada na teoria dos atos de fala que foi utilizada por Butler (1990⁷⁷ apud PENNYCOOK, 2004) para falar sobre constituição de gêneros e identidade, trazendo novas ideias para a teoria feminista. Dessa forma, acreditamos que a teoria dos atos de fala pode ser repensada de modo a oferecer uma visão crítica do desenvolvimento da competência intercultural para aprendizes de língua estrangeira.

No próximo capítulo, portanto, retomamos a discussão sobre a teoria dos atos de fala e discutimos a outra interpretação que recebeu, baseada em Derrida (1988), Rajagopalan (2006, 2010) e Ottoni (2002). Em seguida, descrevemos os três momentos da competência intercultural e como a teoria dos atos de fala pode ser relacionada com o modelo crítico de cultura. Assim como ilustramos o uso dos atos de fala como ferramenta para competência pragmática com uma unidade de um livro didático, descrevemos algumas atividades de um

⁷⁶ ZIZEK, S. **Mapping ideology**. London: Verso, 1994.

⁷⁷ BUTLER, J. Performative acts and gender constitution. In: CASE, S. (ed.). **Performing feminisms: Feminist critical theory and theatre**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990.

livro didático mais atual que foi criado com o objetivo de desenvolver a competência intercultural de seus usuários. Nosso objetivo é compreender o uso didático dessas teorias para que possamos sugerir atividades a partir de nosso próprio contexto na parte final desta pesquisa.

Capítulo 4 –

A teoria dos atos de fala e o ensino intercultural crítico: a visão performativa da linguagem

Neste ponto do trabalho, o ato de fala *recusar* é considerado de uma perspectiva mais ampla, e propomos na sala de aula a *recusa* de estereótipos e o desenvolvimento de uma visão mais aberta e reflexiva sobre diferentes comportamentos, atitudes e crenças. Além disso, recusamos a visão de cultura como nação, e defendemos uma aula reflexiva que leve os alunos a perceberem como eles mesmos fazem parte de diversas culturas diferentes, sejam do mesmo país ou não. É importante frisar, contudo, que, apesar de entendermos a importância dos dados da pragmática intercultural para a comparação entre comportamentos em diferentes culturas, é preciso ir além. Isso porque, conforme o modelo de competência intercultural discutido no capítulo dois, comparar é apenas uma das habilidades requeridas para a competência intercultural, é preciso ainda entender a própria cultura e estar aberto a novas perspectivas.

4.1. A teoria dos atos de fala e a visão performativa da linguagem

Como mencionado anteriormente, Austin lança sua teoria dos atos de fala um pouco antes de sua morte prematura. O também filósofo John Searle, logo em seguida, lança seu próprio livro chamado *Os atos de fala* e o proclama como a continuação oficial da teoria deixada por Austin. No entanto, outras vozes surgem para reinterpretar a teoria deixada por Austin. No Brasil, Rajagopalan é o principal nome a promover uma releitura de Austin, com base na crítica desconstrucionista de Jacques Derrida.

A teoria dos atos de fala é um marco muito importante e sua influência alcança diversas áreas do saber e traz contribuições originais para essas áreas, como exemplificamos na seção anterior. Sobre a importância da teoria lançada por Austin, Ottoni (2002, p. 119) afirma que:

Austin revoluciona não só a filosofia analítica naquele momento, como questiona postulados fundamentais da linguística enquanto ciência autônoma, proporcionando uma gigantesca discussão em torno da filosofia da linguagem. Vai, deste modo, questionar fortemente o caminho e a supremacia do positivismo lógico (ou

logicismo) nos estudos da linguagem. O caminho aberto por Austin é o fortalecimento do estudo da linguagem ordinária.

A visão de Ottoni está de acordo com a releitura de Austin promovida por Rajagopalan. Segundo Rajagopalan (2010), ao se apropriar da teoria dos atos de fala, Searle a leva para a filosofia analítica, que tem como base o positivismo lógico. Nesse sentido, Searle relaciona sua teoria com as ideias de Chomsky e promove o estudo de uma linguagem ideal como sua preocupação central. Assim, Searle leva a teoria dos atos de fala pelo caminho oposto ao da filosofia da linguagem ordinária, moldando-a como teoria da filosofia analítica. Como bem ilustra Ottoni (2002, p. 136), Searle

faz uma leitura única da obra de Austin. Ele produz uma descrição lógica do ato de fala criando a fórmula $F(p)$, que representa as tradicionais noções de verdade e falsidade, sendo que “F” representa a força ilocucionária e “p” o conteúdo proposicional. **Searle deixa de lado, assim, o que considero a contribuição mais importante de Austin que foi abrir um campo de reflexão não centrado apenas numa abordagem formalista ou positiva da linguagem.** (grifo nosso)

As ideias de Austin relacionam-se com a filosofia da linguagem ordinária surgida na Universidade de Oxford, em oposição à filosofia analítica. Com isso, o trabalho de Austin gera o impulso para os estudos da chamada pragmática, tanto a linguística como a filosófica. Para tanto, cabe refletirmos mais uma vez sobre as palavras de Ottoni (2002, p. 119-20):

O desinteresse de Austin por uma linguagem ideal é um dos pontos principais que toca diretamente a um certo tipo de linguística e de filosofia. É a partir do estudo de certas dificuldades criadas pela linguagem ordinária que, segundo certos filósofos ou linguistas, uma palavra não expressa um conceito preciso ou mesmo uma frase não expressa um pensamento claro, isto é, não há uma adequação entre a palavra e o conceito e entre a frase e o pensamento. (grifo nosso)

Da mesma forma, a discussão sobre uma linguagem ideal também não interessa ao ensino de línguas estrangeiras, uma vez que não é possível determinar o que é “ideal” para cada contexto. Ainda quando Austin diz que o que interessa não é estudar a sentença em si, mas “o ato de emitir um proferimento numa dada situação linguística” (AUSTIN, 1990, p. 115), ele ressalta a importância de contexto, o que é especialmente relevante para o ensino de língua da era pós-método. No caso do proferimento de atos de fala, Marcondes (2003) exemplifica com duas cenas: (1) quando um juiz disse “está aberta a sessão”; (2) e quando alguém que assiste à sessão comenta com seu colega sentado ao lado “está aberta a sessão”. O ato locucionário é o mesmo (a mesma frase é proferida nas duas situações), mas o ato ilocucionário e o ato perlocucionário são totalmente diferentes nos dois casos.

A pragmática intercultural, como vimos, procurou explorar a realização de atos de fala em diferentes línguas. Seu foco foi nos atos locucionários (as sentenças produzidas) e nos atos ilocucionários (a função das sentenças). Nas pesquisas que revisamos, o ato perlocucionário não é explorado. No caso da pragmática intercultural, portanto, o ato de fala é visto como função social.

Ressaltamos, desse modo, a leitura oferecida por Derrida (1988) e Rajagopalan (1996, 2010) para a teoria dos atos de fala que, além de problematizarem a leitura de Searle, oferecem uma interpretação construtivista de atos de fala, o que é especialmente importante para o ensino de línguas. Como vimos, Austin (1990) inicia sua teoria diferenciando os enunciados constataativos dos enunciados performativos. Dessa forma, ele põe em xeque a visão de que uma sentença só poderia ser classificada como verdadeira ou falsa e diz que os performativos não podem ser nem verdadeiros nem falsos. A partir daí, ele propõe sua doutrina das infelicidades e afirma que, quando uma sentença faz algo em vez de dizer, ela pode ser feliz ou infeliz. Mais tarde, no entanto, o próprio Austin desfaz a oposição entre constataativos e performativos para afirmar que, na verdade, só há enunciados performativos.

Nesse momento, Austin lança a ideia de que a língua não é uma mera ferramenta para descrever a realidade, mas, ao contrário, a língua é a própria transformadora e criadora da realidade, na medida em que dizer é fazer. Essa visão, portanto, extrapola a ideia de ato de fala como função social e chama por considerações mais amplas. De acordo com Rajagopalan (1996, p. 113), “a linguagem, em outras palavras, não é mais um simples instrumento, mas um fenômeno poderoso em si, alheio à vontade humana e, frequentemente, às suas intenções (e pretensões) conscientes”.

Nesse sentido, os atos de fala são interpretados a partir de uma perspectiva construtivista. Como vimos no primeiro capítulo, para esse paradigma, a língua não é um simples instrumento, ela ajuda a criar a própria realidade. Assim, a língua constrói o mundo real e não apenas o descreve. De acordo com Roberts *et al.* (2011), é a própria língua que torna a vida social real. Nesse sentido, o construtivismo oferece uma visão oposta à visão positivista. Como discutido anteriormente, apesar de Searle interpretar a teoria dos atos de fala a partir da perspectiva positivista, outras leituras foram feitas da teoria original de Austin a partir da teoria construtivista. Essa perspectiva nos interessa, na medida em que, ao ver a língua como construtora da realidade, pensamos na construção de identidades e no modelo crítico de cultura, para o qual a cultura é “fazer”, e não simplesmente “ser”.

Mais do que comparar o ato de fala *recusar* em diferentes culturas, importa saber como recusar uma visão determinista de cultura, baseada em estereótipos, e estar aberto a compreender a própria cultura e a do outro. Queremos dizer com isso que é importante entender como formamos nossa identidade como falantes de uma língua e como nossos aprendizes assumem suas identidades nacionais na sala de aula. Tornar-se consciente dessas identidades ajuda a formar a competência intercultural como capacidade de transitar entre diferentes culturas. Nesse sentido, é preciso que seja desenvolvida uma visão crítica de cultura, para que se rompam as barreiras de cultura como nacionalidade, ao mesmo tempo em que seja possível manter a identificação com a própria nacionalidade.

De acordo com Holliday *et al.* (2010), a identidade é idealmente negociada entre os participantes de uma interação, no entanto, muitas vezes o interlocutor já tem uma ideia formada da outra pessoa e não se demonstra flexível para uma negociação mais fluida e para pesquisar com maior profundidade sobre a identidade da outra pessoa. Segundo os autores, muitas vezes, é mais fácil usar um rótulo fixo para caracterizar as pessoas do que não fazer isso. Desse modo, o desenvolvimento da competência intercultural como capacidade de ser flexível e aberto para compreender a negociação de identidade durante as interações é essencial.

A identidade está relacionada com a imagem que uma pessoa pretende passar sobre si mesma de acordo com os diferentes grupos com os quais ela interage. Desde nossa infância, aprendemos sobre quem somos a partir de diferentes fontes – família, educação, amigos, sociedade –, mas essas mensagens podem ser contraditórias entre si, então tentamos integrá-las para formar nossa própria identidade (HOLLIDAY *et al.*, 2010). Dessa forma, os autores destacam que nossa identidade é influenciada pela época (tempo) em que vivemos e pelo lugar ou sociedade em que vivemos. Parte do que somos é formada a partir desses fatores, e, sendo assim, compartilhamos certas características com determinados grupos. Isso não significa que essas são características fixas, que nunca mudam, pois a identidade é essencialmente individual e pode sempre ser negociada. No entanto, essa ideia nos ajuda a entender o estranhamento que sentimos quando, por exemplo, mudamos de país ou mesmo de cidade.

Assim, a competência intercultural ainda ajuda a evitar comportamentos negativos relacionados ao choque cultural. Quando mencionamos choque cultural nos referimos ao

conceito proposto por Oberg (2006, p. 142⁷⁸), que o define como “a ansiedade que é resultado da perda de todos os símbolos e sinais que nos são familiares na interação social”⁷⁹. Isso é especialmente importante em nosso contexto, no qual oferecemos aulas de português a falantes de outras línguas que chegam para morar no país e estão sujeitos a choques culturais.

Por exemplo, é comum que o aprendiz desenvolva, como forma de defesa à cultura diferente que encontra, uma identidade nacional baseada em estereótipos. A reafirmação de sua identidade nacional atua como um mecanismo de defesa inconsciente quando o aprendiz se sente ameaçado pela outra cultura, como se ele precisasse se tornar nativo para ser aceito. O que também é negativo e pode ocorrer é a negação da própria cultura e a imitação do que se considera como o comportamento nativo (FITZGERALD, 2003⁸⁰ apud DASLI, 2014 – informação verbal⁸¹).

A competência intercultural serve, nesse contexto, como uma competência cosmopolita, pois o aprendiz, ao compreender a natureza transitória de cultura, como um processo dinâmico que se transforma, é capaz de sentir-se mais preparado para transitar entre diferentes culturas, sem se sentir ameaçado e sem negar sua própria origem. Assim, aprendizes e professores de línguas tornam-se mediadores de significados e tornam-se conscientes de seus papéis como transformadores da realidade, ao recusar uma visão estanque de cultura.

Feita essas observações, voltamos à teoria dos atos de fala e passamos nossa ênfase para a noção de performatividade trazida por Austin, que tem papel crucial para a visão de língua como transformadora da realidade. De acordo com Derrida (1988), quando Austin enfatiza a análise dos atos locucionários e acima de tudo os atos ilocucionários, parece que ele considera os atos de fala apenas como atos de comunicação. Da mesma forma que a pragmática intercultural encara os atos de fala.

No entanto, continua Derrida (1988), ao opor constataativos e performativos, ele apresenta uma categoria relativamente nova de comunicação. Nas palavras de Derrida (1988, p. 13), “[o performativo] produz ou transforma uma situação, ele efetua”⁸². Desse modo,

⁷⁸ Reimpressão do artigo original publicado em: OBERG, K. **Culture shock**: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182, 1960.

⁷⁹ Tradução nossa de: “The anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse”.

⁸⁰ FITZGERALD, H. **How different are we? Spoken discourse in intercultural communication**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

⁸¹ Informação fornecida em material preparado por Maria Dasli para o curso “Culture and language pedagogy” na *Moray House School of Education da University of Edinburgh*, em janeiro de 2014.

⁸² Tradução nossa de: “It [performative] produces or transforms a situation, it effects”

Derrida também chama a atenção para como Austin liberta os performativos da oposição verdadeiro/falso. Na palavras de Derrida (1988, p. 13-4), “O **performativo é uma ‘comunicação’** que não é limitada estritamente a transferência de conteúdo semântico que já é constituído e dominado por uma orientação em direção à verdade”⁸³ (grifo nosso).

Isso torna-se ainda mais significativo quando o próprio Austin desconsidera a distinção que tinha feito inicialmente entre constataativos e performativos, e afirma que o próprio constataativo é na verdade um performativo. Para ele, a distinção inicial não era apropriada, uma vez que era possível perceber que declarar não é apenas dizer algo, mas também é fazer algo: fazer uma declaração. Na XI Conferência, Austin (1990, p. 115) afirma que “uma vez que percebemos que o que temos que examinar *não* é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação linguística, não se torna difícil ver que **declarar é realizar um ato** (grifo nosso)”.

De acordo com Rajagopalan (2010), Derrida mostra como Austin estava preocupado em mostrar como uma teoria sobre o direito, a ética e a política passava pela questão da linguagem. Quando se lida com língua e cultura em uma aula de língua estrangeira também se está lidando com ética e política. A noção de performatividade como comunicação traz essa dimensão ética ao falar/fazer. A ideia da performatividade dos atos de fala mostra que quando falamos construímos a realidade, e ainda mais assumimos identidades. Como discutido anteriormente, o problema da visão funcionalista dos atos de fala é que ela tende a caracterizar cultura de forma essencialista. Isso acontece porque os dados de determinado contexto são generalizados e então são atribuídos conceitos gerais para aquela cultura de acordo com seu modo de realizar e interpretar determinado ato de fala.

Por exemplo, vimos que quando *recusar* foi pesquisado em português brasileiro, os dados obtidos caracterizam o Brasil como uma cultura onde prevalece a indiretividade. A conclusão é que é preciso recusar de forma indireta para ser adequado. Inicialmente, essa informação pode ser útil para que aprendizes tornem-se conscientes de que há formas indiretas de se recusar. No entanto, não basta ensinar aos aprendizes como produzir e interpretar recusas indiretas de acordo com o modelo do “falante nativo”. Além de prepará-lo para encontrar também diversos tipos de recusas diretas, por exemplo, “de jeito nenhum”, o professor deve mostrar que ele deve estar preparado a produzir atos de fala de acordo com sua própria identidade, que se transforma. Como pretendemos desenvolver um ensino

⁸³ Tradução nossa de: “The performative is a ‘communication’ which is not limited strictly to the transference of a semantic content that is already constituted and dominated by an orientation toward truth”.

intercultural, é preciso ir além, investindo na compreensão do falante intercultural e na construção de sua identidade.

Para enfatizar o ensino intercultural crítico, também é preciso mostrar aos aprendizes que os atos de fala podem ser negociados, na medida em que estão diretamente relacionados com identidade. Em vez de simplesmente aprenderem como serem “adequados”, eles devem aprender a negociar significados. Para isso, devem se tornar conscientes, em primeiro lugar, de que cultura não é um objeto estático, mas um conceito complexo, que envolve um processo que se modifica. Sendo assim, eles nunca vão ser capazes de aprender “tudo” sobre o Brasil, por exemplo. Em segundo lugar, a maneira como interpretam comportamentos diferentes dos seus é influenciada pela sua própria cultura. A partir daí, eles devem ser capazes de perceber que, apesar de serem membros de uma mesma nacionalidade, por exemplo, ainda podem ser muito diferentes entre si.

Com isso esclarecemos que o conceito de identidade é crucial no ensino intercultural de línguas. A maneira como construímos nossa identidade e como interpretamos a identidade de outras pessoas se dá principalmente por meio da linguagem, isto é, a partir do que falo/faço me coloco como membro de determinado grupo. Dessa forma, os atos de fala como atos performativos são negociados nas interações e também mudam e se transformam, não sendo simples funções estanques. Para ilustrar essa ideia, usamos o relato de um professor, que chamou nossa atenção por envolver o ato de fala *recusar*.

O professor conta que um de seus alunos faz um pedido para ele, ele responde automaticamente que vai atender o pedido, mas na verdade não tinha intenção de fazer isso. Um tempo depois, o aluno cobra o professor, e ele assume que não fez o que ele pediu. Até aqui, podemos pensar que isso é “normal”, pois fazer uma recusa de forma indireta é algo esperado na “cultura brasileira”. No entanto, o aluno pede para que o professor simplesmente diga “não” da próxima vez. O professor conta que a atitude sincera e tranquila do aluno o fez repensar sua atitude, e que ele mesmo resolveu mudar seu comportamento e passou a fazer recusas diretas. No caso relatado, ambos, professor e aluno, são brasileiros (informação pessoal⁸⁴).

Ao mesmo tempo em que há uma “atitude automática” do professor em simplesmente fazer uma recusa indireta, demonstrando que isso faz parte de sua cultura ou de seu comportamento, logo em seguida o professor torna-se consciente de seu padrão e resolve mudá-lo, na medida em que negocia o significado de seu “ato de fala” com seu aluno. Nesse

⁸⁴ Caso relatado por um professor de yoga em comunicação pessoal, em setembro de 2013.

sentido, entendemos que os atos de fala como performativos devem ser trabalhados junto com a visão crítica de cultura nas aulas de língua estrangeira.

Na próxima seção, descrevemos um livro didático que propõe essa visão crítica de cultura. Embora o livro em questão não lide com atos de fala, o conceito de identidade é trabalhado. Consideramos que atos de fala como performativos são parte constituinte da identidade de uma pessoa. Apresentamos as atividades do livro para ilustrar como a interculturalidade pode ser trabalhada em sala de aula de forma crítica.

4.1.1. *A interculturalidade em Intercultural communication: An advanced resource book for students*⁸⁵

O livro escolhido, *Intercultural communication: An advanced resource book for students*, foi publicado em 2010 por Adrian Holliday, Martin Hyde e John Kullman. A tradução do título para o português seria “Comunicação intercultural: Um livro de recursos avançados para estudantes”, sendo assim, o objetivo do livro não é ensinar determinada língua estrangeira, mas suas atividades podem ser usadas nas aulas de língua como uma forma de desenvolver a competência intercultural.

O livro está dividido em três partes: a primeira parte define os conceitos que servirão como base para as atividades ao longo do livro; a segunda parte continua a explorar os conceitos, mas dessa vez relacionados com uma série de leituras; e a terceira parte apresenta atividades de pesquisa e estabelece uma metodologia para se lidar com comunicação intercultural. Cada uma dessas partes está dividida em três temas: Identidade, Outro e Representação.

O objetivo do livro é que os aprendizes tornem-se conscientes do que acontece nas comunicações interculturais. O livro enfatiza que suas atividades não são baseadas em uma visão essencialista de cultura, isto é, os autores não consideram que “há uma essência universal, uma homogeneidade e uma unidade em uma cultura particular”⁸⁶. Portanto, não se pretende descrever como uma pessoa de determinada cultura é para que se sugira como devemos nos comunicar com ela. Pelo contrário, os autores ressaltam a importância de mostrar que a razão para as falhas na comunicação ocorrerem, muitas vezes, é justamente a visão essencialista de cultura.

⁸⁵ HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. **Intercultural communication**: An advanced resource book for students. New York: Routledge, 2010.

⁸⁶ Tradução nossa de: “there is a universal essence, homogeneity and unity in a particular culture”.

Dessa forma, os autores introduzem a visão não essencialista de cultura, que foca na complexidade do conceito de cultura como sendo uma força social fluida e criativa que serve como ponto comum para diferentes grupos e comportamentos de diversas formas. Além disso, caracterizam a cultura como sendo construída e ao mesmo tempo construindo pessoas e produzindo uma diversidade de combinações e configurações. Os autores justificam sua escolha dizendo que o essencialismo é a resposta fácil para cultura que tem sido usada em muitos materiais, mas que esse mesmo essencialismo tem sido a base de racismo e sexismo. Dessa forma, o objetivo do livro é ir contra as respostas fáceis e confrontar os discursos dominantes, problematizando o que é considerado “normal”.

Nesta descrição, focamos no primeiro tema que explora como as pessoas constroem suas identidades. A primeira unidade apresenta um exemplo para ilustrar como uma pessoa deseja ser representada e a complexidade da identidade cultural. O exemplo fala de Parisa, uma mulher do Irã que tem diversos colegas europeus. No entanto, Parisa tem um problema com seus colegas porque, ao mesmo tempo em que são sinceros e gentis, ela percebe que eles a veem de uma determinada forma com a qual ela não se identifica. Parisa percebe isso quando seus colegas demonstram surpresa quando ela é criativa, articulada ou assertiva, como se eles não esperassem que ela pudesse ser assim. Ela se sente isolada, pois não há mais ninguém que tenha a mesma origem que ela e que possa representar quem ela é. Muitas vezes, ela também se sente magoada quando alguém diz que ela é “ocidentalizada”, e não uma iraniana verdadeira. Se seu comportamento é reconhecido, ela não é “real”; e se ela é considerada “real”, então ela não deveria se comportar daquela maneira.

Parisa, então, tem a oportunidade de convidar seus colegas para ver determinado filme iraniano. Depois do filme, sua colega diz que o que mais a impressionou foi ver a personagem feminina – que usava roupas típicas mulçumanas, e portanto era considerada “real” – representada como uma mulher forte. A visão de Parisa se confirma, já que sua colega admite que esperava que todas as mulheres mulçumanas no Irã fossem submissas. No entanto, ela se sente feliz por ter conseguido mostrar por meio do filme que isso não era verdade. Logo depois, um homem iraniano chega ao grupo, e ele também é bem articulado, urbano, sofisticado, educado e bem vestido, além disso ele respeita Parisa como colega de trabalho. Parisa não esperava mais nem menos de um homem iraniano, mas fica feliz porque essa é mais uma evidência para seus colegas do tipo de pessoa com a qual ela quer se identificar. Ao mesmo tempo, Parisa pensa se seus colegas vão o considerar um verdadeiro iraniano, já que ele usa gravata e não tem barba.

Os autores, então, propõem a desconstrução do exemplo mostrando os problemas enfrentados por Parisa, como a visão estereotipada que fazem dela e a falta de outras imagens com as quais Parisa gostaria de ser representada. Os autores focam nas múltiplas faces de pessoas e sociedades e na forma como as pessoas falam. As múltiplas faces estão relacionadas com a complexidade da construção de identidade. A maneira como as pessoas falam está diretamente relacionada com a performatividade dos atos de fala, isto é, a maneira como falamos com outras pessoas mostra a imagem que construímos dessa pessoa de acordo com nossa interpretação.

Em primeiro lugar, os autores argumentam que, ao mesmo tempo em que Parisa quer ser identificada como uma mulher iraniana sofisticada, com boa educação e com um trabalho da mesma forma que seu colega tem um trabalho, sua identidade não está de acordo com o estereótipo popular, e seus colegas a consideram como “não real”. Por outro lado, a sociedade à qual Parisa pertence é complexa e tem múltiplas faces, assim como outras sociedades. No filme que Parisa escolhe para mostrar para suas colegas, a personagem principal é uma iraniana que se veste como uma muçulmana e que dirige um jipe, tem seu trabalho e é bem educada. O filme, assim, consegue representar a complexidade de uma sociedade em que a identidade tem várias faces e muda.

Parisa quer ser associada com outras pessoas como ela, mas ao mesmo tempo quer que a complexidade de sua identidade seja representada. O colega que chega também é diferente do que as suas colegas esperariam, e ao mesmo tempo é o que ela mesma espera de um homem iraniano. Para os autores, fica evidente que o inesperado é inevitável já que qualquer sociedade é muito mais do que qualquer pessoa fora dela possa imaginar.

Os autores querem mostrar com esse exemplo o processo de descrição densa (termo da antropologia, criado por Geertz), que envolve encontrar significado em um cenário social amplo que é formado a partir de perspectivas diferentes e interconectadas, e explorar o significado das diferentes perspectivas, ainda que elas pareçam não se inter-relacionar e ser inesperadas. Uma das explicações que os autores oferecem é que os colegas de Parisa têm uma visão essencialista de cultura, e então enfatizam a oposição entre “nós” e “eles”. Assim, Parisa é vista como o “outro”, e se ela tem alguma característica que é compartilhada pela “cultura ocidental”, então ela não é “real”.

No entanto, Parisa espera que suas colegas entendam que sua sociedade é complexa o suficiente para incluir características culturais que seus colegas consideram ocidentais, mas que na verdade são comuns para muitas pessoas do seu país. Nesse caso, a visão não

essencialista de cultura torna-se crucial, já que a partir dela não há nenhuma dificuldade em compreender que características culturais podem fluir entre sociedades diferentes.

Os autores, então, comentam sobre a forma como as pessoas falam e sugerem algumas possibilidades para o fato de que Parisa podia perceber a atitude de seus colegas pelos comentários casuais com os quais demonstravam surpresa quando ela era criativa, assertiva ou articulada. Mais uma vez, o pensamento por trás desses comentários é essencialista. Se as colegas de Parisa pensam que mulheres muçulmanas são submissas, então elas não podem ser criativas, assertivas ou articuladas. Esse tipo de pensamento está enraizado no discurso do dia a dia e as pessoas não são conscientes dele. As pessoas não percebem seus comentários como pejorativos.

Mais uma vez, ressalte-se a importância da visão não essencialista de cultura que, em vez de ser uma forma prescritiva de se passar informação sobre outra cultura, oferece uma estratégia moral com a qual devemos nos aproximar e aprender sobre uma pessoa como um ser humano. Essa estratégia está relacionada com a visão de Derrida sobre os atos de fala. Se quando falamos, fazemos, então há um aspecto ético e moral que deve ser observado quando se fala algo para alguém. Aqui relacionamos o ato de fala com identidade cultural, e nesse exemplo os colegas de Parisa, embora sejam gentis e sinceros, a desrespeitam com seus comentários que constroem sua identidade cultural a partir de um estereótipo.

Os autores, então, chamam a atenção para alguns aspectos que devem ser observados como: responder para as pessoas a partir de suas próprias percepções, e não a partir do que se ouviu delas; evitar noções simplistas sobre o que é real ou não real em sua percepção de outra cultura; compreender que cada sociedade é complexa e culturalmente variada, como sua própria sociedade; e aprender a fazer uma descrição densa do que acontece entre você e os outros. Os autores propõem que os alunos pensem em uma situação em que estiveram e que seja parecida com a de Parisa e a descrevam detalhadamente. Eles ainda pedem que os alunos expliquem como é possível compreender melhor uma ou mais pessoas nessa mesma situação a partir do conceito que exploraram no capítulo, e que os alunos discutam o que aprenderam sobre comunicação intercultural a partir desse exemplo.

Nessa unidade, há, portanto, uma discussão sobre o que está implícito no que dizemos para pessoas de outras culturas, e como nossa visão essencialista de cultura é transmitida mesmo que por meio de comentários casuais do dia a dia. Parisa vê seus colegas como gentis e sinceros, mas ao mesmo tempo percebe pelos seus comentários uma contradição em sua atitude. Esse cenário é extremamente importante para professores e alunos de línguas

estrangeiras, principalmente na conscientização da dimensão do falar como fazer. Os comentários dos colegas tinham um efeito negativo sobre Parisa, pois demonstravam como seus colegas a identificavam a partir de uma visão estereotipada e superficial.

Na segunda unidade do mesmo tema, os autores levam o foco para o que as pessoas falam de sua própria cultura. O exemplo apresentado mostra uma norte-americana, Janet, que tem dois amigos chineses, Zhang e Ming. Zhang fala muito sobre como a cultura chinesa está baseada nas ideias do confucionismo, e que por causa disso os alunos consideram falta de educação questionar seus professores. No entanto, ela percebe que Zhang não está satisfeito com as aulas e que está sempre em silêncio durante as atividades, e pergunta para Ming se isso está relacionado com o confucionismo. Ming então expõe sua visão dizendo que, apesar de o confucionismo ser uma influência forte na cultura chinesa, o que Zhang havia falado não era totalmente verdadeiro e que havia muitos professores na China preparados para serem questionados pelos seus alunos, assim como havia alunos que não se submetiam a professores que não estavam prontos a ouvi-los.

Janet fica chocada pois havia ouvido de outros chineses e também havia lido em livros sobre a cultura chinesa o mesmo que Zhang dizia. Para Janet, o comportamento de Zhang está associado a um comportamento de defesa, e ele exagera suas próprias características culturais porque se sente ameaçado pelo ambiente estranho. Ming diz que na China conheceu muitos norte-americanos que eram muito mais “norte-americanos” do que qualquer pessoa que ele havia conhecido nos Estados Unidos, e que isso estava relacionado a um recurso cultural.

Nesse exemplo, Janet entende que a visão essencialista de cultura nega a complexidade da identidade e da sociedade de determinada pessoa, mas ela não entende por que Zhang tem esse ponto de vista. No entanto, Janet e Ming levantam possíveis respostas comentando sobre como as pessoas podem exagerar aspectos específicos de sua cultura quando se sentem ameaçadas por ambientes estranhos e como diferentes recursos culturais podem surgir em determinados momentos, dependendo das circunstâncias.

Para os autores, o que as pessoas dizem sobre sua própria cultura na verdade está relacionado com o que elas desejam projetar sobre si mesmas em um determinado momento, em vez de uma visão essencialista de cultura. Eles ressaltam que, na visão não essencialista, cultura é um aspecto transitório, que se transforma. Desse modo, como as pessoas se representam culturalmente está relacionado com essa característica fluida de identidade. Para os autores, é um erro grave considerar que Ming não é chinês por não seguir o

confucionismo, assim como é grave pensar que Zhang não deve ser levado a sério por ter uma visão ingênua do papel do confucionismo. O que está em jogo nesta cena, então, é como diferentes indivíduos precisam construir suas identidades pessoais.

Segundo os autores, “se, como comunicadores, queremos levar a sério pessoas com experiências diferentes das nossas, devemos levar a sério o que eles fazem e dizem”⁸⁷ (HOLLIDAY *ET AL.*, 2010, p. 15). Assim, a partir dessa cena, uma visão não essencialista de cultura baseada em observação seria: alguns chineses acham importante dizer que seu comportamento é determinado pelo confucionismo, enquanto outros dizem que isso é uma generalização. Em vez de simplesmente dizer que, na cultura chinesa, o comportamento das pessoas é determinado pelo confucionismo, o que caracteriza uma descrição essencialista baseada em estereótipos.

Os autores abordam dois pontos essenciais da lição, a saber: 1) ao mesmo tempo em que se deve respeitar o que as pessoas dizem de sua própria cultura, o que elas dizem deve ser interpretado como evidência do que elas querem projetar sobre elas mesmas e não como informação geral sobre de onde elas são; e 2) o que as pessoas dizem sobre sua própria cultura deve ser visto como uma observação pessoal e não deve ser generalizado para outras pessoas que vêm da mesma sociedade. Mais uma vez, eles sugerem como atividade uma descrição de uma situação similar vivida pelos alunos, a explicação de como eles podem entender melhor as pessoas naquela situação a partir do que foi discutido no exemplo e a discussão sobre o que eles aprenderam sobre comunicação intercultural com esse exemplo.

Na última unidade deste tema, os autores chamam a atenção para o que denominam carta de identidade e exploram como a identidade é construída a partir de informações que trocamos com outras pessoas – estejamos conscientes ou não disso – e sobre como queremos que as outras pessoas nos vejam. No exemplo proposto nesta unidade, as personagens pertencem à mesma nacionalidade e ao mesmo grupo social. Os autores querem enfatizar o fato de que a visão não essencialista de cultura não vê diferenças culturais apenas como diferenças nacionais, e que cultura pode ser formada em grupos pequenos.

O exemplo acontece em um ônibus escolar com crianças da mesma escola que estão voltando para suas casas na mesma cidade. Destaca-se neste contexto um grupo de garotas que se relacionam falando alto e usando muitos palavrões, inclusive para cumprimentar umas às outras. Essas garotas hostilizam um garoto que está sentando longe de onde elas estão,

⁸⁷ Tradução nossa de: “If we as communicators are to take people from other backgrounds seriously, we should take every fact of what they do and say seriously”.

fazendo comentários pejorativos sobre ele. No exemplo, os autores ressaltam que esse grupo de garotas está marcando sua identidade cultural para as outras pessoas que estão no ônibus, que são consideradas diferentes e provavelmente estão chocadas e perturbadas pelo comportamento das garotas.

Para pertencer a determinado grupo cultural, é preciso aprender a usar determinados discursos. Nesse exemplo, as garotas demonstram que são do mesmo grupo ao usar palavrões. Assim, o que aparentemente pode ser considerado como insulto, na verdade é interpretado como um cumprimento entre as garotas do mesmo grupo e serve como uma forma de inclusão ao grupo – as garotas usam insultos entre elas para se identificarem como do mesmo grupo. No entanto, quando se dirigem ao garoto, a linguagem que usam é realmente um insulto e atua ressaltando a exclusão do garoto do grupo de que elas fazem parte.

Segundo os autores, “as garotas não estão simplesmente *sendo* membros de uma cultura, elas estão *fazendo* a cultura com o objetivo de *comunicar* algo para as pessoas que estão a sua volta. Nesse sentido, elas estão *jogando* com uma determinada carta de identidade”⁸⁸ (grifos no original) (HOLLIDAY *et al.*, 2010, p. 19-20). Os autores querem dizer com isso que, apesar de não termos total controle dos recursos que constroem nossa identidade – elementos que não podem ser escolhidos, como sexo, etnia, nacionalidade etc. –, podemos escolher como jogar com as cartas que temos na mão. Isso significa que podemos lidar de formas diferentes com as diversas identidades que usamos em nosso dia a dia. Por exemplo, temos uma identidade em nossa família, outra no nosso trabalho, outra em nosso grupo religioso etc.

A teoria dos atos de fala cabe muito bem nesta discussão, especialmente quando os autores mencionam “fazer a cultura”, em vez de simplesmente ser. Assim, ainda que não seja consciente, a forma como falamos com determinadas pessoas em determinadas situações constrói nossa identidade. Da mesma maneira que ocorreu no exemplo anterior, a forma como falamos de nossa própria cultura constrói como esperamos que os outros nos vejam como membros de determinada nacionalidade, por exemplo. Como professores, portanto, devemos ser especialmente cuidadosos na forma como apresentamos cultura para alunos estrangeiros, na medida em que somos responsáveis por guiá-los num processo de negociação de identidades.

⁸⁸ Tradução nossa de: “The two girls are not simply *being* members of a culture, they are *doing* the culture in order to *communicate* something to the people around them. In this sense, they are *playing* a particular identity card.”

Voltando ao último exemplo apresentado pelo livro, os autores destacam o conceito de território. As garotas marcam um território novo em uma luta contra a imposição de uma identidade que elas podem receber de outros. Os autores se referem ao fato de que visões “tradicionais” sobre garotas incluem a ideia de que elas não devem falar palavrões e de que garotas são insultadas por garotos, e não o contrário. As garotas do ônibus promovem uma inversão dessa visão e reforçam seu território ao deixar claro – falando alto –, para todos que estão no ônibus, seu comportamento como grupo.

Os autores voltam para a noção de comunicação intercultural, enfatizando a necessidade de ser sensível e entender a produção cultural dos outros e a maneira como eles “jogam” com as diferentes identidades disponíveis no contexto da interação. Para uma boa comunicação intercultural, é preciso ser consciente do que o conceito de identidade envolve, isto é, é preciso entender como as pessoas se apresentam como sendo membros de determinados grupos. Para os autores, isso envolve entender como as pessoas criam e negociam suas identidades culturais quando se comunicam. Para isso, é preciso ver a própria comunicação como processo dinâmico e criativo, que é de mão dupla. O que significa que nós também estamos criando e negociando nossa própria identidade cultural quando nos comunicamos com os outros. Os autores concluem que a criação e a negociação de identidade cultural e pessoal na verdade são a mesma coisa. Entendemos daí que, como cultura, a identidade é um processo dinâmico, que não pode ser determinado de forma estanque.

Como atividade, os autores sugerem a mesma série dos exemplos anteriores: pensar e descrever um exemplo parecido, explicar como é possível entender melhor a situação de acordo com a discussão e o que foi possível aprender sobre comunicação intercultural.

Embora este livro didático seja extremamente diferente do outro e não lide diretamente com o conceito de atos de fala, consideramos que sua discussão sobre identidade está intimamente relacionada com os atos de fala como performativos. Como vimos, quando os autores caracterizam identidade cultural como algo que é feito durante a interação, podemos concluir que os próprios atos de fala como performativos são constituintes de nossa identidade cultural. Além disso, embora o ato de fala *recusar* não seja mencionado, enfatizamos que o livro aqui descrito promove uma recusa à visão essencialista de cultura, e portanto está de acordo com um ensino intercultural crítico.

O primeiro livro apresenta atos de fala como funções sociais. Na unidade descrita, a função é *recusar*. A visão de ato de fala como função tende para uma visão essencialista de cultura, o que é especialmente problemático para o ensino intercultural, pois se o professor

não está preparado para agir de maneira crítica, ele não saberá utilizar as atividades propostas no livro. No segundo livro, quando os autores afirmam que fazemos nossa própria identidade cultural durante as interações, temos a ideia de performativo. Argumentamos que os atos de fala como performativos fazem parte da visão crítica de cultura. Nosso objetivo foi relativizar a ideia de ato de fala como função para destacar o aspecto performativo dos atos de fala, trazendo assim sua relação com a formação de identidade e com a visão não essencialista de cultura, que está no modelo crítico de cultura.

Na próxima seção, reforçamos a ideia de falante intercultural em oposição ao falante nativo e revisamos os três momentos da discussão sobre ensino intercultural, que envolvem os três modelos de cultura discutidos anteriormente. O que nos interessa é relacionar as ideias do pós-método com o modelo crítico de cultura e com a noção de performatividade.

4.2. Os três momentos de educação intercultural

Ao propor uma revisão do uso dos atos de fala no ensino de línguas estrangeiras, nos deparamos com a história da comunicação intercultural e como o conceito de cultura foi mudando ao longo do tempo. Para compreender melhor essa evolução, revisamos os estudos interculturais a partir de três momentos, como proposto por Dasli (2011a). Esses momentos, no entanto, não são fixos e coexistiram assim como ainda coexistem. Nosso objetivo com essa revisão é tornar claro nosso próprio percurso teórico e justificar a importância da releitura da teoria dos atos de fala para o ensino de línguas.

No primeiro momento proposto pela autora (DASLI, 2011a), língua e cultura são relacionados à ideia de nação. Como vimos, os conceitos de alto e baixo contexto e de tempos monocromático e policromático propostos pelo antropólogo Hall são de grande importância nesse contexto. A própria pragmática intercultural surge neste contexto propondo pesquisas sociolinguísticas com atos de fala em diferentes línguas. As pesquisas trazem dados importantes sobre diferentes formas de realizar e interpretar funções sociais. Contudo, quando esses dados são aproveitados pelo ensino de línguas, ainda há a propagação do modelo do falante nativo. Assim, os aprendizes de língua deveriam aprender a realizar atos de fala como o falante nativo e ser avaliados de acordo com esse modelo.

Como vimos, foram realizadas pesquisas para avaliar a realização de atos de fala por aprendizes de línguas estrangeiras em comparação com a realização de atos de fala por falantes nativos. Apesar do “intercultural” no nome da pragmática intercultural, cultura era

vista a partir de uma perspectiva essencialista, isto é, valores generalizados eram atribuídos a um determinado país, e não se discutia a complexidade de valores dentro de uma única sociedade. Nesse sentido, nesse primeiro momento, a própria competência intercultural não é incentivada. Como argumentamos, na época o foco ainda era na competência comunicativa e em como usar a língua de forma adequada em diferentes contextos.

Lembramos ainda que Rajagopalan (2003) propõe uma nova competência comunicativa em um mundo onde as identidades dos falantes estão em constante transformação. A nova competência comunicativa mencionada é a competência comunicativa intercultural, que é divulgada a partir dos anos 1990, principalmente pelo trabalho de Michael Byram. Byram (apud WILKINSON, 2012) critica justamente a ideia de falante nativo, argumentando que é preciso redefinir os objetivos do ensino de línguas estrangeiras para além do modelo do falante nativo.

Sendo assim, a ideia de falante intercultural é proposta. Como vimos na revisão sobre competência intercultural, Byram, Nichols e Stevens (2001) descrevem como falante intercultural a pessoa que tem a habilidade de interagir com outros, aceitar outras perspectivas e percepções de mundo, mediar entre diferentes perspectivas e ser consciente de suas próprias avaliações e diferenças em relação aos outros. A partir daí, é possível perceber que o falante competente interculturalmente não se comunica apenas, como era a preocupação da comunicação comunicativa anteriormente, mas também faz a mediação entre fronteiras linguísticas e culturais.

O falante intercultural, portanto, deve possuir conhecimento e consciência linguísticas e culturais, além de ter a habilidade de interpretar e negociar. Byram (1997⁸⁹ apud WILKINSON, 2012) inclui a consciência crítica cultural como central para a comunicação intercultural, argumentando que a habilidade de interpretar e negociar vem com autoconhecimento cultural. Nesse sentido, “a competência intercultural é aqui geral em vez de uma habilidade culturalmente específica”⁹⁰ (WILKINSON, 2012, p. 298).

Essa discussão, então, nos leva para o segundo momento do ensino intercultural, quando o falante intercultural entra em cena e o conceito de mediação intercultural torna-se central. Dasli (2011a, p. 26) argumenta que o segundo momento apresenta “comunicação intercultural como um discurso de tolerância e flexibilidade”. O foco, como vimos, é na

⁸⁹ BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

⁹⁰ Tradução nossa de: “intercultural competence here is a general rather than a culturally specific skill”.

competência intercultural como habilidade de negociar diferentes visões de mundo e manter um significado compartilhado.

Surge, aqui, também a ideia do “terceiro espaço” como o lugar do falante intercultural. Jordan (2002⁹¹ apud WILKINSON, 2012) enfatiza que o falante intercultural não deve ter preconceitos ou prejulgamentos para ser consciente de sua cultura e sensível a outras culturas e línguas e define o terceiro espaço como o espaço de ação e interação criativo e dinâmico, de negociação de mundos por meio de palavras e, nesse sentido, um espaço ético “que demanda autoconhecimento, visão clara e prontidão para ouvir e para mudar” (JORDAN, 2002 apud WILKINSON, 2012, p. 300).

Na pragmática intercultural, surge a discussão sobre as contradições nos dados coletados com os atos de fala com o argumento de que o contexto e a metodologia da pesquisa influenciam as respostas. Isso leva para a discussão de como os atos de fala não podem ser ensinados como modelos fixos nas aulas de língua estrangeira. O livro descrito nesta pesquisa apresenta atos de fala para o ensino de francês, abrindo espaço para a discussão na sala de aula ao mostrar a relação dos atos de fala com o contexto. Há espaço para negociação, por exemplo, na atividade em que os aprendizes devem dizer como preferem fazer suas recusas (diretas ou “de forma doce”) e por quê. No entanto, a visão do professor deve ser crítica para poder explorar essas atividades.

Kramsch (apud WILKINSON, 2012) ainda chama a atenção para o fato de que o termo intercultural tem que se distanciar da ideia de apenas duas culturas, ou da ideia de contrapor a cultura de origem com a cultura atual. Kramsch e Whiteside (2008⁹² apud WILKINSON, 2012, p. 300) argumentam que as condições atuais, de um mundo onde as relações interculturais são cada vez mais frequentes, complicam o ensino da competência comunicativa, porque “a comunicação bem-sucedida vem menos de saber quais estratégias comunicativas adotar em qual ponto da interação do que escolher qual estilo de fala usar para falar com quem, sobre o que e com qual objetivo”⁹³. Assim, o falante intercultural é o mediador que sabe lidar com os mal-entendidos interculturais, e não alguém que tenta evitá-los aprendendo informações generalizadas sobre determinada cultura.

⁹¹ JORDAN, S. Ethnographic encounters: the processes of cultural translation. **Language and intercultural communication**, 2(2), 96-110, 2002.

⁹² KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings: towards a theory of symbolic competence. **Applied Linguistics**, 29(4), 645-71, 2008.

⁹³ Tradução nossa de: “successful communication comes less from knowing which communication strategy to pull off at which point in the interaction than it does from choosing which speech style to speak with whom, about what, and for what effect”.

Risanger (2006⁹⁴ apud WILKINSON, 2012) ainda aponta para o papel do ensino de línguas no processo de globalização linguística e cultural e enfatiza a importância de preparar os alunos para o mundo além de fronteiras de países. Assim, os falantes não devem ser preparados para contextos e encontros específicos, mas para um mundo caracterizado por “fluxos globais e complexidade local” (WILKINSON, 2012, p. 301). Por isso, muitos autores preferem adotar o termo mais amplo “competência global”, que inclui a habilidade de negociar comunicação e interação com pessoas de origens linguística, cultural e social diferentes, o que está de acordo com a ideia de cidadão cosmopolita.

Dessa forma, a discussão se afasta da visão essencialista de cultura e entende cultura como um conceito complexo, que não está relacionado apenas ao país onde se vive, mas que envolve diversos aspectos. Byram (1991⁹⁵ apud WILKINSON, 2012) ainda argumenta que é impossível separar cultura e língua, mas mesmo assim nas aulas de língua é comum que cultura seja apresentada como um apêndice – fora das atividades “normais” da aula –, na forma de um texto sobre comida, por exemplo. Assim, os autores enfatizam a importância de se mudar a visão sobre cultura no ensino de línguas e argumentam que a competência intercultural não envolve observar um evento particular para generalizar crenças, valores e atitudes de determinada sociedade sem questionar.

O estudo de Coleman (1998⁹⁶ apud WILKINSON, 2012) mostra que alguns estudantes, depois de passar um período fora de seu país, voltavam com preconceitos e estereótipos reforçados, em vez do contrário. O que mostra que o simples contato intercultural ou a simples exposição a informações sobre determinada cultura não é o suficiente para desenvolver a competência intercultural. Byram, Nichols e Stevens (2001) argumentam sobre a necessidade de um preparo pedagógico para que a experiência intercultural possa ser aproveitada. Isso porque em sociedades multilíngues, multiculturais e multirreligiosas, é preciso competência global, mais do que conhecimento cultural específico (WILKINSON, 2012). Nesse contexto, surgem os projetos de treinamento etnográfico para estudantes de línguas estrangeiras que iam passar um período fora (ROBERTS *et al.*, 2001) e a própria noção de autoetnografia (WILKINSON, 2012).

⁹⁴ RISANGER, K. **Language and culture: global flows and local complexity**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

⁹⁵ BYRAM, M. Teaching language and culture: towards an integrated model. In: BUTTJES, D.; BYRAM, M. (eds.). **Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, pp. 17-30.

⁹⁶ COLEMAN, J.A. Language learning and study abroad: the European perspective. **Frontiers: The interdisciplinary Journal of Study Abroad**, 4: 1-21.

Também começam a aparecer várias críticas à ideia de competência intercultural como muito geral, o que a acaba levando para um lugar “vazio” (WILKINSON, 2012). Phipps (2013) argumenta que o discurso sobre competência intercultural não leva em consideração o poder cultural da língua e que o papel da identidade dos falantes é relevado. Para Phipps (2013), a aprendizagem de língua e o falante intercultural são transformadores e promovem mudanças na identidade, e línguas específicas aprendidas e faladas são formadoras de identidade. Dessa forma, a discussão chega à dimensão ética do falante global/intercultural, que deve levar em consideração as relações de poder que entram em jogo quando há interações entre falantes de diferentes línguas e culturas.

Chegamos, assim, ao terceiro momento do ensino intercultural que, segundo Dasli (2011a, p. 22), tenta responder “o que significa viver interculturalmente no limiar do século XXI”. O foco vai para a dimensão ética do ensino intercultural e para a discussão sobre como a responsabilidade intercultural pode ser desenvolvida, ou nas palavras de Phipps (2013, p. 11) “como o ensino pode ser feito de tal forma a permitir o florescimento humano”. Aqui, a comunicação intercultural não é apenas uma maneira de entender e interpretar o mundo, mas é uma ideologia ou uma forma de mudar o mundo (WILKINSON, 2012).

Relacionamos esse momento com a releitura feita por Derrida (1988) da teoria dos atos de fala e sobre a discussão da performatividade da língua. Da mesma forma, a ideia de performativo leva o foco para a dimensão ética da língua e da responsabilidade sobre o que fazemos quando falamos. Nesse ponto, ampliamos nossa noção de *recusar* para uma recusa de um ensino estereotipado e generalista de cultura. Isso significa que nos situamos neste terceiro momento, quando é promovido um ensino intercultural crítico.

No segundo livro didático descrito nesta pesquisa, apresentamos atividades que, a partir de exemplos inspirados por situações reais, os autores propõem a discussão sobre identidade com base na visão crítica de cultura. Embora o livro não seja especificamente voltado a aprendizes de línguas estrangeiras, entendemos que as atividades apresentadas servem como inspiração para as aulas de língua estrangeira. Ainda, como trabalham a língua como formadora de identidade, é possível estabelecer a relação com os atos de fala como performativo. Lembramos que a partir dessa visão, os atos de fala não precisam ser vistos a partir de uma função, necessariamente.

O ensino intercultural crítico está também relacionado com as ideias da era pós-método no ensino de línguas estrangeiras, que foca a importância de se formar aprendizes críticos e conscientes de seu contexto. Desse modo, como parte final deste trabalho aplicamos

essas ideias para nosso próprio contexto e oferecemos sugestões de atividades que desenvolvemos a partir do percurso teórico apresentado nesta pesquisa.

Capítulo 5 – Uma proposta de ensino intercultural crítico de PFOL

Este capítulo apresenta as atividades elaboradas para o ensino de PFOL. As atividades foram preparadas para serem usadas em nosso próprio contexto, isto é, em aulas particulares, normalmente para um ou dois aprendizes, que ocorrem na residência ou local de trabalho dos aprendizes. Cada atividade sugerida é seguida de comentários. Antes de apresentarmos as atividades e os comentários, argumentamos sobre a importância de se promover um ensino intercultural crítico de PFOL na próxima seção.

5.1. Por um ensino intercultural crítico de PFOL

Percebemos que a preocupação com o aspecto intercultural do ensino de línguas é cada vez maior. Há a consciência de que cultura não pode ser ensinada como um elemento estático, como um apêndice, fora das atividades “normais” da aula, mas que cultura e língua não podem ser separados. No entanto, e apesar de sua grande importância na teoria, é muito comum, por exemplo, apêndices de livros didáticos de PFOL tratando sobre temas culturais, como se língua e cultura fossem dissociados, e como se a cultura fosse apenas uma “curiosidade”. Kramsh complementa afirmando que a “cultura na aprendizagem de uma língua estrangeira não é uma quinta habilidade [...]. Ela está sempre no plano de fundo, desde o primeiro dia, pronta para confundir os bons aprendizes da língua quando eles menos esperam”⁹⁷ (KRAMSCH, 1993, p. 1).

Para que essa visão se transforme, defende-se, de acordo com Serrani (2010), a formação de um professor interculturalista, que “considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2010, p. 18). Como enfatiza a própria autora (*ibid.*, p. 29), a língua “é matéria-prima da constituição identitária”. Como vimos anteriormente, a identidade do falante intercultural está em processo de contínua transformação, e a competência intercultural envolve saber mediar entre diferentes pontos de vista, além de autoconhecimento cultural.

⁹⁷ Tradução nossa de: “Culture in language learning is not an expendable fifth skill [...]. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least”.

Nesse sentido, concordamos com Teixeira e Ribeiro (2012, p. 185) quando dizem que “não se pode estudar uma língua estrangeira dissociada da trilogia: língua, cultura e identidade”. As autoras ainda chamam a atenção para o papel da linguagem como uma “forma de ação interpessoal orientada por uma finalidade específica, um processo que se realiza nas práticas existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (idem, p. 191). Assim, concordamos com as autoras quando dizem que o ensino de língua não pode se resumir apenas ao ensino de nomenclaturas, mas deve ser visto como um meio de desenvolvimento individual e social.

Por essa razão, defendemos nesta pesquisa a visão de performatividade da língua que surge a partir da teoria dos atos de fala. Como vimos, os atos de fala podem ser trabalhados como funções sociais nas aulas de língua estrangeira, no entanto, eles não podem ser ensinados de forma prescritiva, pois os atos de fala, assim como a identidade dos falantes, são negociados nas interações. Desse modo, o segundo livro didático apresenta outras formas de se trabalhar com identidade propondo discussões a partir de exemplos da vida real.

Essa forma de se trabalhar com ensino de línguas está de acordo com a pedagogia intercultural crítica, o chamado terceiro momento dos estudos interculturais de acordo com Dasli (2011a). O educador Paulo Freire foi o pioneiro desse movimento ao propor uma educação intercultural como uma forma de democratização do processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, “todo forma de prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 1987, p. 18). Dessa forma, ele ressalta como o ensino prescritivo aliena em vez de libertar o indivíduo, pois a visão que se tem é que o aprendiz deve “receber” o conhecimento que é imposto. Não há construção de conhecimento, portanto não há mudança e mantém-se a relação de opressor/oprimido que ainda domina em nossa sociedade.

Nesse sentido, ampliamos nossa visão de recusa para a recusa dos estereótipos e da visão determinista de cultura. Como argumentamos, há cada vez mais pessoas ultrapassando fronteiras para trabalhar e estudar em outros países e em outras sociedades, e se não houver um trabalho de conscientização intercultural esse movimento pode servir para reforçar preconceitos e atitudes de xenofobia.

Recentemente, recebemos eletronicamente um artigo traduzido para o português com as razões pelas quais um norte-americano odiou morar no Brasil. O artigo é repleto de comentários agressivos e preconceituosos, e o autor usa sua experiência negativa para criar uma imagem negativa de todos os brasileiros. Por exemplo, citamos o seguinte motivo:

“Brasileiros, especialmente as pessoas que realizam serviços, são geralmente malandras, preguiçosas e quase sempre atrasadas”⁹⁸. Ainda, nos comentários gerados pela publicação do artigo, muitos brasileiros concordam com os comentários e “ajudam” a propagar estereótipos negativos, argumentando que a única saída é morar em outro país. Isso revela a própria relação opressor/oprimido citada por Freire, o que nos leva a pensar na importância da divulgação da pedagogia intercultural crítica juntamente com os estudos pós-colonialistas, os quais não serão abordados neste trabalho, mas que podem servir para pesquisas futuras.

A importância das aulas de PFOL nesse contexto é propiciar um ambiente de reflexão para que os aprendizes sejam capazes de criar experiências positivas e de repensar sua própria forma de ver o mundo, além de tornarem-se críticos aos discursos ao seu redor. Além disso, o próprio professor de PFOL precisa repensar a forma como apresenta sua identidade nacional e como lida com a identidade dos seus aprendizes.

O percurso teórico apresentado nesta pesquisa reflete nossa preocupação em tornar nossa prática no ensino de PFOL mais consciente e alinhada com as discussões mais recentes da linguística aplicada e da pedagogia intercultural. Dessa forma, propomos algumas atividades, que levam em consideração o percurso teórico descrito nesta pesquisa, com comentários. Tais atividades foram preparadas pensando em nosso contexto: recebendo aprendizes de diversas nacionalidades para estudar português enquanto trabalham e/ou estudam na cidade de São Paulo.

4.2. Proposta de atividades didáticas

Essas atividades foram pensadas a partir da discussão teórica trazida por esta pesquisa e com o objetivo de servir para nosso próprio contexto. Sendo assim, as atividades são voltadas para alunos intermediários e avançados. Lembramos que para se trabalhar a competência intercultural é preciso que o aprendiz já tenha certa competência linguística, do contrário ele não é capaz de negociar significados na língua que aprende. É importante lembrar também que “todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos” (VILAÇA, 2009, p. 8), por isso é essencial que o professor complemente e adapte qualquer material para seu contexto de sala de aula.

Por outro lado, procuramos apresentar atividades diversificadas utilizando diversos materiais, e procuramos circular pelo tema da recusa, seja como função social, seja como

⁹⁸ Fonte: <http://www.oversodoinverso.com/americano-lista-de-motivos-de-ter-odiado-morar-no-brasil/>.

reflexão para a desconstrução de estereótipos. Desse modo, as propostas apresentadas têm como inspiração a discussão teórica aqui apresentada e as atividades descritas dos livros didáticos selecionados nesta pesquisa. As atividades, portanto, não são apenas relacionadas ao ato de fala *recusar* como função, mas objetivam incentivar um ensino intercultural crítico na medida em que levam os aprendizes a assumir um papel ativo na discussão intercultural.

1. Recusas na cena de uma telenovela

a) Assista a cena da novela “Amor eterno amor”:

<<http://globotv.globo.com/rede-globo/amor-eterno-amor/v/cap-2905-cena-seu-francisco-nao-consegue-companhia-para-sair/1969390/>>

Transcrição:

- Filha, filha, filha...

- Oi, pai.

- Olha o que eu consegui... Ingressos para o concerto de chorinho que eu estava doido pra ir. Eu comprei um pra mim, outro pra você... Sábado à noite.

- Ai, paizinho, sábado... Que pena, pai, porque eu tenho um jantar... Eu já combinei com o Gabriel.

- É claro, eu entendo.... Oh, Cris, você vem comigo. Você vai gostar, filha... Você vai gostar. Eles vão tocar todo o repertório do Altamiro Carrilho. Vocês sabem como se chamava a mãe do Altamiro? É Lira. O símbolo da música. Dona Lira. Você vai adorar, filha.

- Ai, vô, na moral... Cê acha mesmo que eu quero ir num concerto de chorinho? Mas só se for chorando, né, vô...

- Ih, nem olha pra mim, vô... Tô fora. Acho essas músicas que você gosta muito chatas.

- É... é... Gina, você aceitaria ir comigo, por obséquio?

- Ai, infelizmente, eu não vou poder, seu Francisco... Porque eu não tenho com quem deixar minha filha. Obrigada. O senhor desculpa. Licença. Beatriz... Pode deixar que amanhã eu passo e faço o pagamento antes de ir pro escritório...

b) Responda:

Qual é a relação entre o personagem Francisco, as duas mulheres e as duas crianças?

O que o seu Francisco quer? Ele consegue o que quer? Por quê?

Como seu Francisco faz o convite para cada uma das outras quatro personagens? Ele usa diferentes estratégias? E qual é a diferença entre a recusa das quatro personagens?

Qual expressão o neto usa para recusar o convite? Você já ouviu ou usou essa expressão? Ela é formal ou informal?

c) Imagine que seu Francisco está convidando você: você aceita ou recusa o convite? O que você diz para seu Francisco?

Essa atividade foi proposta a partir da cena de uma telenovela. Essa é uma ótima oportunidade para o professor fazer os seus alunos observarem os aspectos não verbais da interação nos atores que estão encenando. Ademais, ela mostra um diálogo que não foi criado por um professor, mas pelo autor da telenovela, além de conter elementos trazidos pelos atores. Os aprendizes ainda têm a chance de comentar a relação entre os personagens e as expressões utilizadas. Nesse caso, chamamos a atenção para a expressão “Tô fora”, bastante comum no dia a dia da cidade de São Paulo. O uso do elemento audiovisual em aula ainda é motivador para os aprendizes e torna a aula mais dinâmica.

Nessa atividade, ainda utilizamos a recusa como função social, mas propositalmente escolhemos uma cena que mostra recusas variadas entre diferentes relações. Na fala dos netos para o avô, por exemplo, há exemplos de recusas diretas. Nosso objetivo é fazer os aprendizes refletirem sobre as diferentes formas de se recusar um convite e pensarem em como eles reagiriam ao convite de seu Francisco, elaborando suas próprias recusas ou aceites.

2. Recusa a pedido inusitado

a) Leia:

Fonte: <http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/index-hugo.html>

b) Imagine que você é o Homero. Como você recusaria o pedido do Hugo?

c) Faça uma lista com a recusa escrita por cada um dos colegas da classe. Comentem:

- quais dessas recusas vocês já usaram?
- você já teve que recusar algum pedido inusitado? Como foi?

Nessa sugestão, usamos uma tirinha, gênero bastante comum do dia a dia e que ainda traz o humor para a aula. O objetivo é incentivar a criatividade dos aprendizes e fazê-los criar suas próprias recusas a uma situação inusitada, que, por ser absurda, produz humor. Cabe ao professor explorar como cada recusa sugerida pelos aprendizes produziria um cenário diferente. Ele deve ainda chamar a atenção para a negociação de significados durante a interação. Nesta atividade, como na anterior, trabalhamos de forma mais pontual com o *recusar*, mas mesmo assim mantemos o caráter reflexivo e interativo das atividades, sem promover perguntas que levem a generalizações.

3.⁹⁹

Maria e Julio trabalhavam para a mesma empresa multinacional. Maria é brasileira e Julio, francês. Os dois sempre se deram bem no trabalho e compartilhavam as mesmas ideias sobre diferentes temas. Depois de seis meses trabalhando juntos, Julio estava prestes a viajar de volta ao seu país. No final do expediente, Maria se despede de Julio na recepção da empresa e, como forma de demonstrar sua amizade, dá um abraço no colega. Julio fica muito constrangido e não reage. Maria fica confusa e não entende o que fez de errado. Mais tarde, uma professora de francês conta a Maria que só pessoas com muita intimidade entre si se abraçam. Maria entende melhor a reação de seu colega.

O texto acima é um relato de um mal-entendido cultural. Escreva um texto contando sobre um mal-entendido cultural que ocorreu com você. Descreva com quem você estava, onde estava, que horas eram, o que aconteceu e como você se sentiu. Explique por que você escolheu essa situação. Em seguida, compartilhe com seus colegas.

Essa atividade, baseada em uma experiência real, propõe a reflexão sobre mal-entendidos interculturais. Nessa atividade, no entanto, é proposta uma “autobiografia” intercultural em que os aprendizes podem compartilhar situações pelas quais passaram. Compartilhando suas experiências e trocando informações em sala de aula, aprendizes e professor podem refletir sobre diferentes compartimentos e expectativas e negociar significados. É importante lembrar que o professor deve conduzir a discussão de modo a evitar que os alunos façam generalizações negativas e incentivar a reflexão sobre o contexto

⁹⁹ Atividade inspirada pelas aulas do curso “Language and Culture Pedagogy” ministrado pela professora doutora Maria Dasli na Moray House School of Education da Universidade de Edimburgo, em 2014.

em que a situação ocorreu, chamando a atenção para o fato de que outras pessoas na mesma situação podem ter experiências diferentes.

4.

Imagine a seguinte cena:

Jonas, que é brasileiro, vai visitar a casa de amigos irlandeses. Os amigos oferecem chá e biscoitos:

- Você aceita chá e biscoitos:

- Oh, imagina, não... não quero incomodar.

O brasileiro espera que os amigos insistam no convite, mas eles simplesmente continuam a conversa. Jonas, então, vai para casa pensando no chá com biscoitos que ele ficou com vontade de tomar.

Discuta:

O que aconteceu nessa cena? Por quê?

Já aconteceu algo parecido com você? Comente.

Nessa atividade, assim como na anterior, nosso objetivo é mostrar um cenário onde acontece um mal-entendido cultural. Jonas, na verdade, queria tomar o chá, mas achou que era mais educado não aceitar a primeira oferta para que seus amigos insistissem no convite. Os amigos não perceberam a hesitação de Jonas e interpretaram sua fala como uma recusa. O papel do professor aqui é guiar a discussão dos alunos para a percepção de que os amigos não souberam interpretar a fala de Jonas e que Jonas não soube negociar o significado por trás de sua frase. O cenário ainda serve para que os aprendizes pensem em alguma situação que pode ter ocorrido com eles e as razões por trás do mal-entendido. Nessa atividade, os aprendizes trabalham com a discussão de uma situação que deve levá-los a pensar em sua própria experiência. Compartilhando e discutindo com os colegas, o objetivo é que eles se tornem conscientes de diferentes razões por trás de mal-entendidos.

5.

Fred conhece Gabriela, sua nova colega de faculdade. Sabendo que ela é brasileira, Fred a convida para um bar onde seu amigo Carlos, que também é brasileiro, adora ir para dançar. Fred a convida para dançar e ela não parece muito animada, além disso pisa no seu pé várias vezes. Ele se surpreende quando ela diz que não sabe dançar e que não gosta daquele

tipo de música.

Comente: quais expectativas as pessoas têm quando você diz de onde é? Em quais aspectos seu comportamento corresponde à expectativa das pessoas e em quais aspectos você é diferente?

Antes de vir para o Brasil, quais eram suas expectativas? Por quê? E como elas foram correspondidas ou não correspondidas?

Nesta atividade, o objetivo é fazer os aprendizes refletirem sobre estereótipos. Na cena descrita, Fred presume o comportamento da colega a partir de um estereótipo, mas também a partir do comportamento de seu outro colega brasileiro. Para ele, todos os brasileiros deveriam ser iguais. Aqui, a discussão deve levar os alunos a refletirem sobre identidade nacional, ao mesmo tempo em que devem perceber a diversidade dentro de um mesmo país. Como membros de determinado país, compartilhamos determinados valores, no entanto, as pessoas também são diferentes entre si por pertencerem a diferentes grupos e terem diferentes experiências.

6.¹⁰⁰

Escolha uma padaria perto da sua casa ou de seu local de trabalho. Escolha um horário de maior movimento (café da manhã, almoço ou fim da tarde) e vá até a padaria para observar as interações que lá acontecem. Observe e faça anotações: o que fazem as pessoas que ficam no balcão e as que ficam nas mesas? Qual é a relação entre os garçons e os clientes? Como as pessoas interagem entre si? Sobre o que elas conversam e o que consomem?

Essa atividade é baseada no trabalho de etnografia desenvolvido na antropologia. Esse trabalho com aprendizes de língua estrangeira em experiência fora de seu país (DASLI, 2011b) demonstrou-se de grande interesse, pois ajuda os aprendizes a aprenderem a observar as interações que ocorrem a sua volta e procurarem interpretá-las mais detidamente. As interpretações devem ser compartilhadas em sala de aula e o professor deve conduzir a discussão. Uma sugestão é pedir que cada aluno compartilhe sua pesquisa com todo o grupo para, em seguida, iniciar uma discussão geral sobre as diferentes observações.

¹⁰⁰ Atividade inspirada pelas aulas do curso “Language and Culture Pedagogy” ministrado pela professora doutora Maria Dasli na Moray House School of Education da Universidade de Edimburgo, em 2014.

7. Entrevista

Assista ao vídeo:

Tv Cultura – Nossa língua 10 – Crônicas

< <http://www.youtube.com/watch?v=Y4liFBdNo-I> >

Entreviste seus colegas de trabalho sobre suas preferências nos esportes. Pergunte qual esporte eles preferem assistir. Qual é o time preferido e por quê? Quais campeonatos assistem e onde assistem? Se se sentir à vontade, pode se juntar a eles para assistir a um dos jogos e observar.

Escreva uma crônica sobre sua experiência.

Essa atividade é inspirada no programa referido, que apresenta o que é uma crônica e fala sobre a importância do futebol no dia a dia de muitos brasileiros. O programa é bem diversificado e, em nossa experiência, foi apreciado pelos aprendizes. Na atividade aqui proposta, também há uma pesquisa etnográfica, mas nesse caso em forma de entrevista. Depois de assistir ao vídeo sobre a importância do futebol para muitos brasileiros, os aprendizes têm a oportunidade de observar seus próprios contextos, fazendo entrevistas com os colegas brasileiros e anotando suas observações. Nesse caso, o futebol também pode ser visto como um estereótipo do Brasil. Ao mesmo tempo em que é um esporte importante, é parte da identidade de muitos brasileiros. Nas entrevistas com os colegas, os aprendizes têm a oportunidade de interagir com os colegas e ao mesmo tempo explorar esse tema. Como o vídeo também fala sobre crônicas, sua importância em nossa sociedade e como são criadas a partir de situações do dia a dia, o professor pode aproveitar para incentivar seus aprendizes a escreverem uma crônica a partir de sua própria experiência com as entrevistas e a pesquisa. Se o aprendiz se sentir à vontade, essa ainda é uma boa oportunidade para que ele se junte a outros colegas para assistir a um jogo em um bar ou na casa de alguém e observar como se estabelecem as interações e as relações entre as pessoas nessa situação.

8. Índios no Brasil

O que você sabe sobre os índios no Brasil?

Assista ao vídeo Índios do Brasil – Quem são eles?, parte do projeto vídeo nas aldeias:

<<http://vimeo.com/15635463>>

Comente. Qual era a sua visão e como ela mudou depois de ver o vídeo? O que mais te chamou a atenção no vídeo?

Essa atividade tem o objetivo de apresentar o Brasil como país multilíngue e multicultural. O vídeo é parte do projeto Vídeo nas Aldeias e reúne líderes de diversas etnias que falam sobre sua própria cultura e mostram entrevistas com pessoas feitas nas ruas para comentar sobre o preconceito e o desconhecimento dos próprios brasileiros sobre eles. Esse vídeo mostra como a diversidade intercultural é encontrada dentro de uma mesma nação e como visões estereotipadas e preconceituosas “cegam” as pessoas para a riqueza de diversidade e perspectivas que estão ao seu redor. O professor também pode trabalhar com o *site* do projeto Vídeo nas Aldeias, para que os aprendizes conheçam mais sobre o projeto e sua importância e assistam a outros vídeos produzidos por eles.

Essa atividade foi utilizada por nós em aula e seguida pela leitura de uma notícia sobre uma exposição de fotografias sobre os povos indígenas no Brasil na Caixa Cultural São Paulo, que poderia ser visitada na época da aula. O objetivo foi incentivar o aprendiz a continuar pesquisando e a procurar por atividades fora da sala de aula para ampliar seu conhecimento e enriquecer sua experiência no Brasil.

9. Cultura Chile

Leia o texto abaixo retirado do blog de uma brasileira que mora no Chile.

Cultura

A cultura dos chilenos é bem diferente da cultura dos brasileiros. O Chile é um país muito organizado onde as coisas funcionam. Por outro lado é uma sociedade elitista e a prestação de serviços em geral é péssima. Aqui a polícia (Carabineros) é muito respeitada, bem como as forças armadas e autoridades em geral. O povo em geral é bem fechado e muito pouco solícito... Flexibilidade aqui também é fato um pouco raro: não esperem nunca um “jeitinho brasileiro” para resolver qualquer assunto...

Voltando ao tema autoridades, tomem muito cuidado ao ser abordado por um Carabinero. Já soube de um caso de uma pessoa que avançou um sinal no trânsito e dali a 100 metros foi abordado por um Carabinero. Na hora sua carteira de motorista foi apreendida, recebeu um papel que permitia dirigir por mais três dias até ter que comparecer a um juiz. Nesse momento o juiz decidirá quantos dias você ficará sem carteira e quanto de multa deverá pagar. NUNCA tente subornar um Carabinero... Cervejinha amiga aqui não existe. Caso você tente, poderá ser preso imediatamente, com três dias de prisão sem qualquer tipo de defesa. Talvez por isso ainda exista organização e respeito à sociedade.

Santiago é uma cidade extremamente limpa. O Trânsito é relativamente pesado, porém não se compara a uma cidade como Rio ou São Paulo. A rede viária é excelente com avenidas largas e expressas. Porém tomem muito cuidado no trânsito, pois os chilenos não te permitem passar nunca e, se você coloca uma seta indicando que vai entrar, o carro que está atrás acelera. Infelizmente

educação e cordialidade não são fáceis de se encontrar no trânsito de Santiago...

Prestação de Serviços: CUIDADO! Quem vem por poucos dias, vê muitas coisas funcionarem, porém quando se aprofunda a relação com o país, percebemos que o consumidor é um ser abandonado...Do restaurante à loja do shopping, existe um tremendo desinteresse do prestador de serviços. Não existe compromisso com prazos, ninguém se interessa em vender nada e, muitas vezes, você se sentirá absolutamente abandonado. Meu marido estava querendo comprar uma TV quando chegamos aqui e ficou barganhando entre as lojas do Parque Arauco. Quando chegou na segunda loja, informou que a loja concorrente oferecia uma condição melhor que a dele...a resposta foi categórica: "Então compra lá" (!!!). Aqui se ouve com muita frequência " Não posso fazer nada", já cansei de rebater: "se voce não pode, então quem pode?" e receber como resposta "Realmente nao posso fazer nada!". Apesar de existir um Sernac, que é tipo um "Procon", as lojas e serviços abusam do direito de humilhar o consumidor.

Na minha opinião existe uma grande controvérsia: o Chileno em geral utiliza ao falar um tom doce e com um agudo no final de cada frase que dá um aspecto de complacência e cordialidade. Porém, isso se opõe a um jeito frio, individualista e insensível das pessoas no Chile. É claro que existem exceções, assim como em qualquer sociedade, mas o que PREVALESCE aqui nesta sociedade é uma forma mais rude e intolerante de ser.

Fonte: <http://brasileirosnochile.com/cultura/>
Acesso em: 10/03/2014

Discuta as questões propostas:

- No seu texto, a autora mostra sua visão da sociedade brasileira. Quais são as características que ela menciona? Você reconhece essas características na sua experiência aqui?

- Como ela descreve a sociedade chilena? Você concorda?

- O surgimento de estereótipos vem de uma visão generalizada sobre a cultura ou os hábitos de determinado grupo de pessoas. Em sua experiência, você já ouviu ou leu generalizações sobre seu próprio país? E sobre o Brasil? Por que você acha que essa visão surgiu?

- Você já tinha ouvido falar sobre o "jeitinho" brasileiro?

Leia o texto sobre o "jeitinho" brasileiro e comente com os colegas e professor.

Será que o jeitinho brasileiro tem jeito?

"A corrupção não é uma invenção brasileira, mas a impunidade é uma coisa muito nossa" (Jô Soares)

O "jeito" ou "jeitinho" pode se referir a soluções que driblam normas, ou que criam artifícios de validade ética duvidável. O jeitinho pode ser também definido como "molejo, jogo de cintura, habilidade de se dar bem em uma situação complicada". Muitos consideram o jeitinho uma verdadeira qualidade do brasileiro, a qual demonstra criatividade e improvisação ao driblar normas e convenções sociais para encontrar alguma solução. Só que, ironicamente, ao resolver um problema, sempre cria outro. Mas como surgiu o tal jeitinho?

Não é difícil imaginar as condições que o originaram se pararmos para analisar a falta de honestidade que a sociedade brasileira tem construído historicamente por meio de vínculos com o coronelismo, paternalismo ou pela troca de simples favores. No livro "Raízes do Brasil", Sérgio

Buarque de Hollanda afirma que o indivíduo brasileiro teria desenvolvido uma histórica propensão à informalidade. Deva-se isso ao fato de as instituições brasileiras terem sido concebidas de forma coercitiva e unilateral, não havendo diálogo entre governantes e governados, mas apenas a imposição de uma lei e de uma ordem. Já o antropólogo Roberto DaMatta, em sua obra "O Que Faz o Brasil, Brasil?" compara a postura dos norte-americanos e a dos brasileiros em relação às leis. Nos Estados Unidos da América, as leis não admitem permissividade alguma, e possuem franca influência na esfera dos costumes e da vida privada. Em termos mais populares, diz-se que, lá, ou "pode", ou "não pode". No Brasil, descobre-se que é possível um "pode-e-não-pode", dependendo do "você sabe com quem está falando?", se é que me entendem.

O grande problema não é a existência do jeitinho como ponte negativa entre a lei e a pessoa "especial" que dela a livra. É a persistência de um estilo de lidar com a lei, que de certo forma induz o chefe, o diretor, o dono, o patrão, o governador, o presidente, a passar por cima desta como se o cargo, condições sócio-econômicas ou quaisquer outros pretextos os empossasse e lhes dessem plenos direitos para tal. O que faz com que a lei seja desmoralizada e quem a cumpre, estigmatizado como otário ou sub-cidadão.

E sob a impunidade do jeitinho, pequenos e grandes delitos se misturam numa linha tênue, como se pudessem ser justificados de alguma forma. Coisas que alguns pensam ser pequenas, como a não devolução do troco, a ocupação do lugar reservado para idosos e deficientes, o ato de furar fila, a famosa "taxinha de urgência", "agrado por fora" ou "taxa de desembaraço" como já ouvi certa vez, até à compra do voto político, contribuem para a constante evolução da abominável corrupção. Então será que o jeitinho brasileiro pode ser considerado como uma forma de corrupção? Muitas das vezes, nossa visão de corrupção está fundamentada exclusivamente nos políticos, e não em nosso cotidiano onde perpassam nossas relações sociais. Dessa maneira, eu diria que o jeitinho se confunde com corrupção e é transgressão, porque ela desiguala o que deveria ser obrigatoriamente tratado com igualdade.

Vale ressaltar que hoje em dia o jeitinho não é mais um modo de agir exclusivo dos oprimidos, pois tem levado executivos estrangeiros que atuam em empresas no Brasil para as salas de treinamento. Não que eles queiram se adaptar a essa realidade. O que eles querem mesmo é entender e tentar driblar essa "malemolência" dos negócios no Brasil. Para esses profissionais, a melhor tradução para esse "jeitinho" é a falta de planejamento, o que significa conviver e trabalhar dentro da precariedade de muitos serviços públicos e sem uma infraestrutura condizente com o potencial do país. Empresários europeus, japoneses e norte-americanos relatam estupefatos que precisam antes de fazer negócio, firmar laços de camaradagem, tornarem-se amigos do empresário brasileiro como condição sine qua non, para a realização do negócio, isso apressa as negociações.

Quer dizer, percebemos que problema não está na pessoa, mas nos processos que a envolvem. Se o problema fosse com 1 ou 1 dúzia de indivíduos poderíamos afirmar que seria um problema isolado; mas, quando um percentual alto é adepto do jeitinho, é sinal de que é preciso analisar o que permite esse desvio de comportamento. Só se dá um jeitinho quando existem brechas na lei ou falta de rigor na aplicação destas. Esse ato de se "ajeitar-as-coisas-para-se-dar-bem" simplesmente passa por cima de outros indivíduos e traz prejuízos à coletividade. É claro que ninguém quer obter desvantagens mas não podemos concordar que prevaleça a atuação do egoísmo e do individualismo. E o mais grave de tudo: justificar tudo como "criatividade brasileira", e ainda aplaudir como sendo a cultura do nosso país. Desde quando malandragem é cultura?

As premissas que garantem a popularidade do jeitinho é que todos procuram levar vantagem em tudo que fazem no seu dia-a-dia, e que portanto, para não ser trapaceado, deve-se fazer o mesmo. Pensemos nos efeitos que esse círculo vicioso tem sobre nós, nossas finanças e nossas vidas. A impressão que nos dá é a de que determinados modelos de transgressões são aceitáveis e tornaram-se normais. Alguns devem lembrar de um comercial antigo no qual o ex-jogador de futebol Gérson aparece empunhando um cigarro e dizendo: "Este é pra você que gosta de levar vantagem em tudo, cerrrto?". Dando origem à famosa Lei de Gérson. E assim, parece que jeitinho se tornou norma de convivência na sociedade. Em outras palavras, a cultura de que "malandro é malandro e mané é mané"; isso não é motivo pra orgulho, muito menos deve incorporar-se à nossa cultura.

E por fim, para não nos desanimarmos completamente, lembremos então de casos que demonstram que nem tudo está perdido. Destaco a história do funcionário da Infraero que devolveu

uma maleta com alguns milhares de dólares para o seu dono. Este fato mostra e comprova que há brasileiros honestos, pena que a maioria desses “Homens” não estão no poder!

Então existe saída? Sim existem saídas: Precisamos ser e ensinarmos nossos filhos a serem cidadãos honrados e respeitadores das leis. É preciso uma reflexão individual de como estamos construindo o que mais criticamos e acreditamos na possibilidade de iniciarmos uma reconstrução da ética individual e nacional. Que tal começarmos a pensar nisso já para a próxima eleição? Não levemos para as urnas o “jeitinho brasileiro” e não votemos no “menos pior”. Não adianta continuar a levar a vida de sempre, fingir que está tudo bem e repetir para si que político é tudo igual e não tem como mudar. Conscientize-se de que o problema também é seu! E meu também! É nosso! Tudo ficará mais fácil, é claro, quando a habilidade de solucionar problemas do jeitinho brasileiro seja direcionada de forma positiva e seja verdadeiramente uma virtude.

REFERÊNCIAS:

1 <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jeitinho> (acessado em 24/07/2012)

O Que faz do Brasil, Brasil? – Roberto DaMatta

Raízes do Brasil – Sérgio Buarque de Hollanda

O conteúdo disponibilizado pelos colunistas não reflete necessariamente a opinião da ELO Internet

Christiane Lima

Sou Assistente Social (formada pela Universidade Federal do Maranhão), Psicopedagoga, Especialista em Saúde da Família e professora universitária. Posuo experiências nas áreas de Saúde e Educação. Realizo palestras em empresas e escolas para alunos, funcionários e corpo docente.

Fonte: <http://elo.com.br/portal/colunistas/ver/229708/sera-que-o-jeitinho-brasileiro-tem-jeito-.html>

Acesso em: 10/03/2014

Nessa atividade, usamos um texto autêntico retirado de um blog escrito por uma brasileira que mora no Chile. Em uma das seções do blog, ela se propõe a comentar sobre a cultura dos dois países a partir de relatos de sua própria experiência. Ela utiliza suas próprias experiências negativas para caracterizar a cultura dos países de forma generalizada. O objetivo da atividade é provocar a reflexão e discussão sobre a importância de se ter discernimento para ouvir e falar sobre suas próprias experiências para caracterizar uma “cultura”. Os aprendizes devem comentar sobre suas próprias experiências, e o professor deve conduzir a discussão para chamar a atenção sobre a importância de não reforçar estereótipos ou preconceitos ao falar de cultura. O texto apresentado em seguida sobre o “jeitinho” brasileiro serve para enriquecer a discussão, trazendo uma visão menos superficial sobre o tema.

10. Passos para um mundo melhor – artigo

Leia o artigo publicado na revista Planeta Sustentável e discuta:

- Você concorda com os pontos abordados pelo texto? Por quê?
- Como você acha que esse texto pode te ajudar no processo de adaptação a um novo

país?

- Escolha um dos pontos e pense em como pode desenvolvê-lo em sua nova experiência de vida no Brasil.

RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

Doze passos para um mundo melhor

Coeficiente de inteligência espiritual é o que nos faz reconhecer o impacto de cada uma de nossas ações no mundo e nos sentir parte de um todo interconectado, é o que diz a física e filósofa americana Danah Zohar

Thays Prado. Edição: Mônica Nunes
Planeta Sustentável - 27/07/2009

A americana **Danah Zohar**, física e filósofa pelo MIT – Instituto de Tecnologia de Massachussets e pós-graduada em estudos sobre religião em Harvard, acredita que ninguém, sozinho, será capaz de salvar a humanidade, mas **a mudança precisa começar em cada indivíduo** de modo que, juntos, ainda possamos criar um mundo diferente. Citando o psicanalista Carl Gustav Jung, ela diz que “se há algo errado com o mundo, é porque algo está errado comigo. Se eu quero endireitar o mundo, preciso endireitar a mim mesmo”.

A solução para tudo o que consideramos errado no mundo, nem sempre será encontrada pelas vias da lógica e do racionalismo. Para a pesquisadora, além de nosso QI – Coeficiente de Inteligência, será fundamental desenvolvermos também um QE – Coeficiente de Inteligência Emocional e mesmo um **QS – Coeficiente de Inteligência Espiritual** que, ela adianta, não tem nada a ver com religião.

Segundo Danah, é por meio desse tipo de inteligência que enxergamos um **sentido para a vida** e nos damos conta de que **o que pensamos, sentimos e somos interfere diretamente sobre o todo**. Ela diz que, de acordo com pesquisas recentes, 94% dos seres humanos ainda agem com base em motivações negativas de medo, raiva e egoísmo, mas defende que já é tempo de mudarmos de paradigma e sermos motivados pela cooperação e pelo bem do planeta.

Para isso, ela enumera 12 princípios que nos ajudariam a assumir uma postura mais responsável diante da própria vida e a encontrar mais sentido para a existência humana.

- 1. Uso positivo das adversidades:** em vez de assumir uma posição de vítima, devemos aproveitar os momentos de crise para nos fortalecer e pensar em novas soluções;
- 2. Consciência de si mesmo:** saber quem somos, quais são nossos valores mais profundos, perceber o que nos motiva a viver e pelo que seríamos capazes de morrer é uma das maneiras de ir além do ego e fazer a diferença no mundo;
- 3. Humildade:** deixarmos de ser a espécie mais arrogante do planeta e entender que somos parte de um mundo bem maior, com bilhões de respeitáveis pontos de vista;
- 4. Compaixão:** sentir a dor e a alegria do outro como se fosse nossa e perceber que fazemos parte do todo;
- 5. Visão e valor:** transcender o egoísmo e desenvolver a capacidade de servir aos outros,

assumindo um compromisso de fidelidade e excelência com as relações, o trabalho e o planeta;

6. Espontaneidade: viver o momento presente, encarando cada problema ou questão como nova;

7. Holismo: entender que no mundo não há separação entre os indivíduos e a natureza e a maneira como um indivíduo vive afeta o todo;

8. Fazer perguntas fundamentais e profundas: questionar-se é criar oportunidades para agir de modo diferente, adquirir mais consciência e sair do sistema;

9. Reformulação de paradigmas: mudar modelos mentais e a visão que temos de nós mesmos, da vida, dos negócios, da educação etc.;

10. Habilidade para ir contra a corrente: seguir os próprios princípios sem medo de ser diferente;

11. Celebrar a diversidade: perceber os benefícios da diferença e a oportunidade de aprender com o outro e

12. Senso de vocação: sentir que há um propósito na vida e que cada um pode fazer a sua parte naquilo que tem de melhor.

O Planeta Sustentável conversou com a pesquisadora durante o II Fórum Internacional de Comunicação e Sustentabilidade para entender melhor alguns desses pontos.

Muita gente tem associado a crise financeira a uma oportunidade de transformação geral para o planeta. Na sua opinião, o que podemos aprender com esse momento?

Se não há **crise**, não paramos para pensar, não fazemos grandes perguntas e vivemos superficialmente de momento em momento. Quando acontece uma crise, **levamos as coisas mais a sério**, pensamos sobre as questões que afligem as pessoas e nos perguntamos: Ei, o que está acontecendo aqui? O que estou fazendo de errado? O que meus amigos estão fazendo de errado? O que podemos fazer para que o mundo fique melhor?

Você valoriza o exercício de fazer perguntas profundas. Qual é a importância desses questionamentos?

Quem quer viver uma boa vida deve **fazer perguntas profundas**. É necessário se perguntar: Para que eu nasci? Por que eu tenho uma vida? O que eu preciso fazer aqui? Isso faz com que a gente leve a vida mais a sério. Normalmente, as pessoas se perdem a cada minuto pensando: “O que eu vou comprar para me sentir bem?” ou “O que eu vou fazer agora para me sentir melhor?”. Elas pensam apenas no momento presente, mas se fizerem perguntas profundas sobre a razão de suas vidas, **se tornarão seres mais responsáveis**.

Essa atitude questionadora está relacionada a uma Inteligência Espiritual? Explique melhor seu conceito de “QS”.

Inteligência Espiritual é a maneira como dou **sentido à vida**, acessos meus **valores e propósitos**. É minha inteligência moral, minha consciência, minha preocupação com as questões sociais. Por meio dela, questionamos quem somos, criamos e quebramos paradigmas, ficamos **mais comprometidos** e encontramos **novas soluções** que permitam ao **mundo** ser diferente e **melhor**.

Mas, atualmente, os seres humanos ainda valorizam mais o raciocínio lógico, medido pelo QI.

Há uma preferência maior pelo uso do QI, sim. Mas eu acho que cada vez mais pessoas têm ficado conscientes de que precisam trazer seus valores à tona e verificar o que realmente é

importante para elas. Essa já é uma prática comum entre os **jovens**, que querem que o **emprego** ou a atividade que exerçam tenha um **significado maior** para eles. E a preocupação também está crescendo no círculo dos negócios, porque eles estão percebendo que as pessoas ficam mais tempo nos empregos que fazem sentido para elas.

Essa transformação que o mundo anseia acontece a partir de cada indivíduo?

São os **indivíduos** que fazem as coisas acontecer e **afetam a sociedade**. Sozinha, eu não posso barrar o aquecimento global, mas se eu me juntar às pessoas nas ruas, usar a internet e fazer pressão sobre os políticos, posso gerar uma transformação. Deixe o mundo saber o que você quer mudar e acredite que **pode fazer a diferença**, e uma revolução pode acontecer.

Isso tem a ver com o que a Mecânica Quântica chama de realidade holográfica?

A **mecânica quântica** está relacionada com a ideia de um universo holográfico porque não existe separação, tudo está interconectado, é parte do todo. **Tudo o que eu faço**, sinto e penso **influencia** o modo como os outros agem, sentem e pensam, então minhas ações têm uma espécie de **responsabilidade global**.

Daí a importância de seguirmos nossa vocação e respeitarmos a diversidade, dois dos princípios que você sugere...

Vocação é ser chamado a fazer algo. Quando alguém percebe que **nasceu com um determinado propósito**, sente que tem algo sério a fazer com sua vida, que pode **transformar o mundo em um lugar melhor** do que era quando nasceu. Quando agimos por uma vocação, nossa satisfação vai além de uma sensação momentânea. E também devemos reconhecer que há muitas vocações e pontos de vista nesse mundo e todos são valiosos. Essa é a celebração da diversidade.

Você diz que os seres humanos precisam agir por motivações positivas e não pelas negativas, como costumam fazer atualmente. Qual é a diferença, na prática?

Somos movidos a medo, raiva ou desejo de autoafirmação. Se agimos por **motivações negativas**, só geraremos **resultados negativos**, sem conquistar nada de novo, apenas reagiremos. Se possuímos objetivos diferentes, teremos resultados diferentes. Precisamos começar a agir em nome de um **propósito maior**, de um pensamento a longo prazo. Está na hora de sair de um **modelo mental** 'eu, meu e para mim' para um '**nós, nosso e para nós**'. Devemos nos ver como os **guardiões do futuro** e manter o planeta a salvo para nossos filhos e netos. Deveríamos viver nos perguntando: Como eu posso servir? Não apenas a mim, mas à minha comunidade, minha nação, meu planeta.

Ainda é possível reverter o quadro caótico instalado no mundo?

Se começarmos a **agir melhor agora**, claro que podemos **salvar o mundo**. Mas isso requer **esforços coletivos**, muitos indivíduos trabalhando juntos e, principalmente, fazendo com que os líderes percebam o que as pessoas querem. Em países democráticos, os **governantes** só pensam em ganhar **votos**, se eles acham que o que as pessoas querem é dinheiro, tomarão decisões irresponsáveis e a curto prazo. Mas se eles se dão conta de que as pessoas desejam um bom planeta para deixar para as próximas gerações, então vão agir de modo diferente. **Na democracia, temos os políticos que merecemos.**

Fonte: http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/conteudo_487309.shtml

Acesso em 10/03/2014

Essa atividade propõe a leitura de um artigo publicado em uma revista. O artigo comenta sobre tópicos que podem ser considerados de interesse global, pois discutem a preocupação humana em melhorar sua própria existência no planeta. Acreditamos que o tema esteja relacionado com o próprio ensino intercultural crítico, principalmente em sua busca por um ensino que leve ao conhecimento de si mesmo e à reformulação de paradigmas. Sendo assim, o objetivo do texto é incentivar a reflexão e levar os aprendizes a discutirem sobre como podem usar as ideias passadas pelo artigo para resolver conflitos e aproveitar de forma positiva a própria experiência intercultural de estar vivendo em outro país.

Desse modo, procuramos apresentar atividades diversificadas, passando pelo uso de vídeo, história em quadrinhos, novela, artigo de revista, blog e descrição de cenários interculturais. Nosso objetivo foi mostrar como o percurso teórico proposto nesta pesquisa pode inspirar atividades práticas para um ensino intercultural crítico de PFOL.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa procurou seguir uma ordem cronológica e discutir a evolução da teoria em nossa área. A partir da discussão sobre métodos e abordagens, foi possível observar o movimento de pêndulo que os principais métodos causaram, até que a discussão sobre competência comunicativa e os estudos da pragmática e da linguística aplicada levam ao surgimento da abordagem comunicativa. Na abordagem comunicativa, o foco vai para o uso da língua. Os atos de fala aparecem no ensino de línguas nesse contexto.

Assim, discutimos o surgimento da teoria e suas principais características, para em seguida mostrar como a pragmática intercultural utilizou esse conceito para fazer pesquisas sociolinguísticas com falantes de diferentes línguas e culturas. A partir daí, discutimos como o próprio conceito de cultura evoluiu e como surgiu a ideia de comunicação intercultural.

Focamos no ato de fala como função e estudamos como *recusar* foi pesquisado em diferentes culturas, trazendo dados contraditórios. Discutimos as diferentes metodologias das pesquisas com os atos de fala, mas chamamos a atenção para a visão essencialista de cultura por trás dessas pesquisas, o que foi o principal motivo de contradições. A partir daí, vimos as diferentes técnicas usadas para ensinar os atos de fala e como a ideia de falante nativo aparece.

Nesse ponto, discutimos o surgimento do falante intercultural e as críticas feitas ao modelo do falante nativo. A competência intercultural surge nesse contexto. Discutimos ainda suas principais características e as críticas que surgiram, chamando a atenção para a importância do conceito de identidade, que não tem sido suficientemente discutido nos estudos sobre competência intercultural. Nesse sentido, argumentamos que a releitura feita da teoria dos atos de fala, divulgada por Derrida (1988) e por Rajagopalan (2010) no Brasil, demonstrando o valor de performatividade da língua, pode trazer para o ensino de línguas a conscientização sobre a construção e negociação de identidade dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Apresentamos dois livros didáticos, um que trabalha com atos de fala como função social e outro que trabalha com o conceito de identidade para alunos de comunicação intercultural. Com isso, procuramos unir os exemplos dos livros e aplicá-los para nosso contexto, apresentando atividades que promovam a reflexão intercultural e a conscientização sobre negociação de identidades que acontece durante a comunicação intercultural.

Ainda enfatizamos a importância de se trabalhar com os estudos pós-colonialistas no ensino intercultural, o que não foi explorado neste trabalho, mas que pode ser desenvolvido como continuação desta pesquisa. Até aqui, procuramos alcançar nosso objetivo de demonstrar a importância de compreender as teorias que estão por trás do ensino de línguas e de utilizar as discussões atuais para atualizar nossa própria prática, que deve ser renovar diante de um mundo que se renova. Diante de relações interculturais que transformam identidades e trazem novas perspectivas para o mundo, é essencial o papel do professor de línguas como um orientador do processo de (auto)conscientização intercultural dos aprendizes, no sentido de mostrar a dimensão ética e política da língua como construtora de realidades. Nesse sentido, há a importância de se ampliar a visão do ato de fala *recusar* proposto no início do trabalho para a recusa de uma visão determinista e limitada de cultura.

Queremos enfatizar que *recusar* não significa negar ou destruir tudo o que foi feito anteriormente. Não pretendemos repetir a ideia de pêndulo presente no início da evolução do ensino de línguas, quando cada método novo negava totalmente o que havia sido proposto anteriormente, sugerindo que o “certo” seria seguir exatamente o oposto do que vinha sendo feito. O que propomos é uma recusa da visão essencialista de cultura, não a negação de cultura como nacionalidade, mas o seu questionamento. É nesse sentido que propomos uma visão crítica da educação intercultural, pois, conforme demonstramos, ainda que haja uma identidade nacional que possa ser caracterizada de determinada maneira, o ensino de português não tem que ficar limitado a essa visão.

Por isso recusamos a visão estática de cultura e propomos uma visão mais ampla e mais complexa que leva em consideração a construção consciente de identidades. Procuramos demonstrar isso na sugestão de atividades, que levou em consideração desde a recusa como função social até uma aula sobre a diversidade cultural do Brasil com a apresentação do vídeo sobre as diferentes etnias de índios brasileiros, que se apresentam desconstruindo a visão preconceituosa e limitada que muitos brasileiros ainda têm em relação aos índios. Nesse sentido, apoiamo-nos na ideia de cidadão intercultural e cosmopolita.

As atividades apresentadas resumem como buscamos usar na prática a construção teórica produzida por esta pesquisa. Esta pesquisa, na verdade, representa nosso próprio percurso teórico e prático como professores e pesquisadores de PFOL. No desenvolvimento, procuramos demonstrar como respondemos à pergunta proposta no início do nosso trabalho: como a teoria dos atos de fala pode ajudar a promover um ensino intercultural crítico?

Além dessa pergunta de pesquisa, algumas indagações que conduzem nossa prática docente serviram como fonte motivadora e guia do desenvolvimento desta pesquisa, a saber: por que ensino como ensino?; quais são as consequências da minha prática pedagógica em PFOL?; como a cultura é trabalhada em sala de aula, e quais as consequências disso?; o que significa promover um ensino intercultural? No meio dessas questões o conceito de atos de fala surgiu com especial interesse, primeiramente por sua influência para a pragmática, depois pelo seu uso no ensino de línguas, até percebermos suas amplas possibilidades a partir da visão da performatividade e sua própria relação com a construção da identidade dos falantes, o que gerou a questão central da dissertação. Desse modo, acreditamos que a teoria dos atos de fala contribuiu com o desenvolvimento da área de ensino de línguas e com os estudos interculturais. Sem pretender esgotar a discussão, procuramos demonstrar a importância dessa teoria por meio de nosso percurso teórico.

Propomos como continuação desta pesquisa a relação da pedagogia intercultural crítica com os estudos pós-colonialistas e sua importância para o ensino de PFOL no Brasil. Afinal, para formar aprendizes cosmopolitas e interculturais, é preciso investir na compreensão do que significa viver em uma era pós-colonialista, e as consequências que o colonialismo trouxe para nosso mundo e nossa forma de ver cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C.P. de; LOMBELLO, L. C. (orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989.
- ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds.). Introduction. In: **Intercultural experience and education. Language for Intercultural Communication and Education 2**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ações**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAFFI, M.A.T. Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório. **Pedagogia em foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met02a.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2014.
- BALEGHIZADEH, S. Speech acts in English language teaching. **Iranian Journal of Language Studies (IJLS)**, vol. 1(2), 2007.
- BASTIANETTO, P.C.; TORRE, M. Atos de fala e interculturalidade: proposta de material didático para a formação sociolinguística de professores brasileiros de língua italiana. **Caligrama**, Belo Horizonte, 14: 81-100, dezembro 2009.
- BEEBE, L.M. *et al.* Pragmatic transfer in ESL refusals. In: SCARCELLA, R.; ANDERSON, E.; KRASHEN, S. (eds.). **Developing communicative competence in a second language**. New York: Newbury House, 1990.
- BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (eds.). **Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies**. (Series Advances in discourse processes. Volume XXXI). Norwood: Ablex Publishing, 1989.
- BREDELLA, L. For a flexible model of intercultural understanding. In: ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (eds.). **Intercultural experience and education. Language for Intercultural Communication and Education 2**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- BYRAM, M.; GRUNDY, P. (eds.). **Languages for Intercultural Communication and Education, 6: Context and Culture in Language Teaching and Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. **Developing Intercultural Competence in Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- CICUREL, F. et al. **Communiquer en Français**. Paris: Hatier, 1987.
- COOK, G. **Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- DASLI, M. Reviving the “moments”: from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy. **Pedagogy, Culture & Society**, vol. 19, n. 1, March 2011a, pp. 21-39.
- DASLI, M. Theorisations of intercultural communication. In: LEVINE, G.; PHIPPS, A. (Eds.). **Critical and intercultural theory and language pedagogy**. Boston: Heinle Cengage Learning, 2011b, pp. 95-111.
- DERRIDA, J. **Limited Inc**. Evanston: Northwestern University Press, 1988.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GASS, S.M. Introduction. In: GASS, S.M; NEU, J. (eds.). **Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language**. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 1996.
- GOFFMAN, E. A Elaboração da Face. In: FIGUEIRA, S.A. (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1980.
- GUIMARÃES, E. Os estudos sobre linguagens: Uma história das ideias. **Linguagem: Cultura e Transformação**. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2014.
- GUTIERRES, A. Relevância da pragmática e da teoria dos atos de fala para o ensino de inglês como língua estrangeira: tratamento dado a greetings em materiais didáticos. **the ESpecialist**, v. 9, n. especial, p. 187-209, 2008.
- HAUPT, C. Abordagem por tarefas no ensino de LE: As atividades do Themen Aktuell, **Revista Odisseia**, n.5, PPgEL/UFRN, jan.-jun. 2010.
- HOLLIDAY *et al.* **Intercultural communication: An advanced resource book for students**. New York: Routledge, 2010.
- HOUCK, N.; GASS, S.M. Non-native refusals: A methodological perspective. In: GASS, S.M; NEU, J. (eds.). **Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language**. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 1996.
- HYMES, D. On communicative competence. In: DURANTI, A. **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001. pp. 53-73.
- JUCKER, A. H. *Speech act research between armchair, field and laboratory: The case of compliments*. **Journal of Pragmatics**, 41(8):1611-1635, 2009.
- JÚNIOR, D. B. da R.; ALMEIDA, M. A. de S. M. Elementar, meu caro pragmático: os atos de fala de Sherlock Holmes, no filme de Guy Richie, como traços de contexto. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL – 15 a 17 de junho 2011.
- KASPER, G. Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>>. Acesso em: 24 fev. 2014.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.
- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KUMARAVADIVELU, B. Towards a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, n. 4, pp. 537-560, Winter, 2001.
- LEECH, G.N. **Principles of pragmatics**. Londres: Longman, 1983.
- LEFFA, V.J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- _____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

- MARCONDES, D. Desenvolvimentos recentes em teoria dos atos de fala. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 17, pp. 25-40, dezembro de 2003.
- _____. Apresentação. In: AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ações**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.
- MENDES, E.A.M. Aspecto da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 1, p. 31-41, jan./jun. 1996.
- MEY, J.L. **Whose language?: A study in linguistic pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.
- MONTEIRO, F. de A. Agradecimentos e desculpas em português brasileiro e em espanhol: um estudo comparado de polidez a partir de roteiros cinematográficos contemporâneos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.
- NELSON, G. L. *et al.* Cross-cultural pragmatics: strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals. Oxford, **Applied Linguistics**, v. 23, n. 2, p. 163-89, 2002.
- NÓBREGA, M. H. da. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, 2014, no.ahead. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3814.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2014.
- _____. O avanço da língua portuguesa. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 5, n. 66, p. 20-2, abr. 2011.
- _____. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Linha d'Água**, v. 23, p. 20-33, 2010.
- NOVINGER, T. **Communicating with Brazilians: when “yes” means “no”**. Austin: University of Texas Press, 2003.
- OBERG, K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. **Curare** 29, 2+3, pp. 146-6, 2006.
- OLSHTAIN, E.; COHEN, A. The learning of complex speech act behavior. **TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada**, vol. 7, n. 2, March 1990.
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. São Paulo, **D.E.L.T.A**, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.
- PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.
- PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. **Critical inquiry in language studies: An international journal**, vol. 1, n. 1, pp. 1-19, 2004.
- PETERWAGNER, R. **What is the Matter with Communicative Competence?: An Analysis to Encourage teachers of English to assess the very basis of their teaching**. Wien: Lit Verlag, 2005.
- PHIPPS, Alison. Intercultural ethics: questions of methods in language and intercultural communication. **Language and Intercultural Communication**, 2013, vol. 13, n. 1, pp. 10-26.
- PRABHU, N.S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, vol. 24, n. 2, pp. 161-176, Summer, 1990.

RAJAGOPALAN, K. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 42, p. 89-97, jan./jun. 2002.

_____. OS CAMINHOS DA PRAGMÁTICA NO BRASIL. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (323-338).

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. O Austin do qual a linguística não tomou conhecimento e a linguística com a qual Austin sonhou. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, jan./jun. 1996, vol. 30, pp. 105-115.

RICHARDS, J. What is the difference between an approach and a method? Ask a question. The official website of applied linguist Dr. Jack C. Richards. 2013. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/questions-answers/answers/>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

RICHARDS, J.D.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICKHEIT, G.; STROHNER, H.; VORWERG, C. The concept of communicative competence. In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (Eds.), **Handbook of communication competence**. (pp. 15-62). New York: Mouton de Gruyter, 2008. Disponível em: <<http://sfb673.ub.uni-bielefeld.de/publications/420>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

ROBERTS, C. *et al.* **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

ROTH, D.; MARCUZZO, P. Um recorte no cenário atual da linguística aplicada no Brasil. In: SILVA, Kleber A. da; ALVAREZ, Maria Luisa O. (orgs.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

RUBIN, J. How to tell when someone is saying 'no' revisited. In: WOLFSON, N. & JUDD, E. (eds.). **Sociolinguistic and language acquisition**. Newbury House Publishers: Massachussets, 1982.

SCHMIDT, R.W.; RICHARDS, J.C. Speech acts and second language learning. **Applied Linguistics**, vol. I, n. 2, 1980, pp. 129-157.

SCHMITZ, J.R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Alfa**, São Paulo, v. 36, p. 213-236, 1992.

SEARLE, J.R. **Os actos de fala**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2010.

SHAULES, J. **Deep culture: The hidden challenges of global leaving**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TAVARES, L. H. M. da C. Informações implícitas nos atos de fala da personagem “Iago” do filme “Othello”. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009, pp. 8-15.

TEIXEIRA, C.S.; RIBEIRO, M.A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. **Linha d'Água**, n.25, v. 1, pp. 183-201, 2012.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **SOLETRAS**, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. **Applied Linguistics** 4(2), 1983: 91-112.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Vol. VIII, n. XXX, jul-set 2009.

WILKINSON, J. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In: JACKSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. London: Routledge, 2012.

WOLFSON, N.; MARMOR, T.; JONES, S. Problems in the comparison of speech acts across cultures. In: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (eds.). **Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies**. (Series Advances in discourse processes. Volume XXXI). Norwood: Ablex Publishing, 1989.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras – aspectos teóricos. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.