

CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: DESCOBRINDO CAMINHOS POSSÍVEIS

CULTURE AND INTERCULTURAL APPROACH IN LANGUAGE TEACHING: DISCOVERING POSSIBLE ROUTES

Paula de Almeida Silva ¹

Resumo: *Este artigo discute os conceitos de cultura e interculturalidade para a maior compreensão da diversidade cultural. Para que esta compreensão seja alcançável, é preciso engajamento na educação intercultural, desenvolvendo, assim, a competência intercultural das/dos aprendizes (CORBETT, 2003). A sala de aula precisa ser um espaço em que o conceito de cultura seja problematizado e a cultura em si seja observada, afastando-se da ideia de monocultura, presente desde os tempos coloniais (FLEURI, 2001). Para empreender a discussão, este artigo revisita especialmente as teorias desenvolvidas por Corbett (2003), Fleuri (2001) Hall (2012), Nascimento (2014), Spencer-Oatey e Franklin (2009) e Risager (2006). A discussão da teoria terá como corpus cartões postais escritos por estudantes de uma escola pública, localizada em um bairro periférico da cidade de Goiânia.*

Palavras-chave: *Cultura; Interculturalidade; Ensino de Línguas.*

Abstract: *This paper discusses the concepts of culture and intercultural approach for a better understanding of cultural diversity. To achieve this understanding, we need to engage in intercultural education, thus developing apprentices' intercultural competence (CORBETT, 2003). The classroom needs to be a space in which culture concept has to be questioned and the culture itself be observed, it need to be away from the idea of monoculture, present there since colonial times (FLEURI, 2001). To undertake the discussion, this article revisits especially the theories developed by Corbett (2003), Fleuri (2001), Hall (2012), Nascimento (2014), Spencer-Oatey and Franklin (2009) and Risager (2006). The discussion of the theory will have as corpus postcards written by students of a public school, located in a low-income neighborhood of the city of Goiânia.*

Keywords: *Culture; Intercultural approach; Language Teaching*

1 Introdução

Vivemos em um mundo globalizado e, com a globalização, as novas tecnologias aportam cada vez mais oportunidades para que as pessoas conheçam as diversidades culturais, linguísticas e étnicas do mundo. No entanto, o processo de globalização que nos oferece todas estas oportunidades também nos coloca questões que saltam aos olhos diariamente: as pessoas estão mais próximas? Realmente há conhecimento ou reconhecimento das diversas culturas e das diversas línguas? Realmente, com a distância reduzindo-se a um *click*, as diferenças étnico-raciais são respeitadas e vistas como algo natural? De acordo com Blommaert (2010), a globalização traz progresso e retrocesso; novas possibilidades e novos problemas. A disseminação de formatos culturais e a emergência de comunidades de consumidoras/es

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Brasil, e-mail: paulartemio@gmail.com

globalizadas criam oportunidades novas e positivas para que as línguas circulem. Portanto, segundo Blommaert (2010), deveriam ser analisados os recursos linguísticos, semióticos e comunicativos que as pessoas têm, não o que deveriam ter, o que, apesar de todo o processo de recrudescimento virtual do globo terrestre, ainda ocorre de modo insuficiente.

A proximidade das pessoas, proporcionada pelas novas tecnologias e pelo conhecimento “a um *click*”, ainda não gerou, de fato, a compreensão da diversidade existente na humanidade. Há o reconhecimento de que há diversas culturas no mundo, no entanto, a “cultura com C maiúsculo” (*high culture*) ainda é a matriz de referência para uma parcela expressiva de nossa sociedade. Os novos problemas causados pela globalização e o compartilhamento de repertórios linguísticos citados por Blommaert (2010) podem ser vistos com a emergência da cultura urbana, que ganha cada vez mais espaço nas cidades.

Na cidade de São Paulo, o monumento histórico “Arcos do Jânio” passou por uma remodelação inusitada: seus arcos foram grafitados, com a anuência da prefeitura, acusada de “parecer ter se esquecido de outras artes e ter apenas olhos ao grafite”². O autor da frase apresenta seus argumentos contrários à grafiteagem, estarecido com o abandono sofrido pelos monumentos históricos em detrimento do grafite.

Por que não encarar o grafite como algo também a ser apreciado? Por que não ver o grafite como manifestação cultural reprimida em detrimento de outras manifestações culturais? Ao ler os comentários da página, reiteradas vezes lê-se que os grafiteiros deveriam fazer sua arte no Vale da Paraíba, região pobre de São Paulo. Aqui vemos que a cultura é vista como sinônimo de prestígio e riqueza. Jânio Quadros, o homenageado dos arcos, proibiu o grafite e prendeu vários artistas grafiteiros durante seu mandato como prefeito de São Paulo (LIMA, 1997). Este episódio de São Paulo é algo que se repete em outros espaços do Brasil e do mundo, não somente com o grafite, mas com outras culturas consideradas marginais, justamente porque o senso comum ainda tem como conceito único a ideia de que cultura é algo rebuscado, “fino”, herdado de civilizações “avançadas”.

No Brasil, a opção por uma cultura única, uma única forma de ver o mundo ainda está presente nas salas de aula de nosso país. O currículo escolar dá margem para que a diversidade cultural aconteça, mas de forma fragmentada e precária, apesar das cidades apresentarem diversidade abundante, a olhos vistos com a constante migração de pessoas de diversas regiões, sotaques, línguas. Temos diversas culturas e línguas indígenas, no entanto, é uma escassa

² Veja-se: <http://www.saopauloantiga.com.br/gourmetizacao-do-vandalismo/>. Acesso em: 10 fev. 2015

parcela da população que tem acesso ao convívio e ao conhecimento dessa gama de diversidade, apesar do reconhecimento institucional da diversidade cultural no Brasil:

Em décadas recentes, o Brasil, como outros países da América Latina reconheceram constitucionalmente o caráter multicultural de sua população, garantindo direitos aos grupos historicamente marginalizados pela experiência colonial e, posteriormente, pelo ideal de nação homogênea e unitária fundado nas bases de um colonialismo interno (NASCIMENTO, 2014, p.1).

Este artigo defende que para que este quadro mude e para que realmente as novas possibilidades dos fluxos globais (RISAGER, 2006) sejam compreendidas e resultem em uma maior competência intercultural dos seres humanos, a sala de aula precisa ser um espaço em que o conceito de cultura seja discutido e não banalizado em datas comemorativas. Como competência intercultural, defende-se neste artigo que as/os estudantes aprendam a integrar o conhecimento linguístico à cultura para facilitar a comunicação. Além disso, pretende-se mostrar que a competência intercultural permite que as/os estudantes reflitam sobre as culturas dominantes, sendo capazes de conhecer e interagir com diversos tipos de cultura. É preciso lutar contra a xenofobia dentro de sala de aula, e nada melhor que desmitificar, juntamente com crianças e adolescentes, o conceito de “cultura com C maiúsculo”.

A escola pública possui sua própria cultura escolar, que abriga diversas outras culturas não reconhecidas, não ouvidas, esquecidas e muitas vezes esmagadas pelo rolo compressor de uma cultura idealizada. Faz-se necessário reconhecer que a diversidade está presente em sala de aula, e também envolve toda a sua escola, já que seu entorno é complexo:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p.140).

É necessário entender as culturas que estão na sala de aula e em seu entorno, para que de fato se construa um ambiente em que a competência intercultural seja adquirida. Este artigo apresentará alguns aspectos sobre cultura e interculturalidade, utilizando, principalmente, as teorias desenvolvidas por Corbett (2003), Fleuri (2001), Hall (2012), Nascimento (2014), Spencer-Oatey e Franklin (2009), Risager (2006). A discussão da teoria terá como ilustração a

produção de cartões postais escritos e pintados por estudantes de uma aula de língua inglesa de uma escola pública, localizada em um bairro periférico da cidade de Goiânia.

2 Historicidade do conceito de cultura

São vários os conceitos sobre cultura. De acordo com Spencer-Oatey e Franklin (2009), definir-se o que é cultura é algo notoriamente difícil. Segundo a autora e o autor, ao final dos anos 1990 havia mais de 164 definições para o termo, sem nenhum acordo sobre sua natureza (SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009). Algumas definições estão ligadas ao evolucionismo social, arraigadas no imaginário coletivo. Avruch (1998 apud SPENCER-OATEY, 2012) aponta basicamente três definições para cultura que eram comuns no passado e que ainda hoje podem ser encontradas.

Primeiramente, há a ideia de *High Culture* e *Low Culture*, conceito que envolve habilidades intelectuais e artísticas às quais somente um pequeno grupo conseguiria ter acesso. Para Bauman (1999 apud RISAGER, 2006), o primeiro conceito de cultura se enquadraria no conceito hierárquico: ter-se cultura indicaria o árduo trabalho para tornar-se um ser humano ideal. Quem a tem atinge um patamar privilegiado e reconhecido como superior.

Não somente a grafiteagem, citada na introdução deste trabalho, sofre com a ideia de uma estética superior persistente em nossa sociedade. Outras manifestações culturais, como o samba, que outrora já foi proibido e criminalizado, e o funk frequentemente sofrem ataques no que concerne à sua origem periférica em relação aos grandes centros urbanos.

Uma segunda definição de cultura, citada por Avruch (1998 apud SPENCER-OATEY, 2012) é de um evolucionismo cultural: o estado primitivo selvagem se transformaria em civilização. Não raro, como era de se esperar quando o assunto é cultura em nosso solo mestiço e diverso, ainda haja o pensamento de que cultura deve ser algo a ser adquirido por meio de um aprimoramento ou evolução. Segundo Fleuri (2001), o conflito gerado pela colonização no Brasil fez com que várias culturas desapareçam ou se mesclassem com a cultura normativa europeia, no intuito de não aparecerem como selvagens e pagãs, motivo para serem perseguidas e violentadas. Sendo assim, por receio da violência colonial, várias cosmogonias de matriz africana “disfarçavam” orixás e entidades não cristãs de identidades católicas para fugir da ilegalidade e dos perigos que o paganismo poderia causar.

A terceira definição citada por Avruch (1998 apud SPENCER-OATEY, 2012) é a o relativismo cultural de Franz Boas, que, afastando-se do evolucionismo social de outros autores, afirma que cada povo apresenta culturas singulares, diversas e variadas. Com Boas surge uma

nova definição que não hierarquiza a cultura em *high* ou *low culture*, trazendo um entendimento sociocultural para o termo.

Risager (2006), com base em Bauman (1999), também aborda três conceitos para cultura: o conceito hierárquico, o conceito diferencial e o conceito genérico. No conceito hierárquico de cultura, a cultura é vista como uma propriedade que dá privilégios e *status*. Como a cultura, de acordo com este conceito, é algo que se tem ou não tem, há o árduo trabalho para se adquirir “a” cultura. O conceito diferencial de cultura representa as culturas como fronteiras que diferenciam os diversos grupos de seres humanos. Já o conceito genérico de cultura tem como premissa a cultura como produto que distingue a humanidade dos outros seres vivos, produto este criado também pela linguagem.

2.1 O que é cultura?

Apesar das diversas definições de cultura que foram e são apresentadas, muitas delas apresentam pontos em comum, que convergem para o caráter social da cultura. Para Spencer-Oatey e Franklin (2009), a cultura está associada aos grupos sociais e afeta o comportamento das pessoas, sendo adquirida e construída sempre em contato com o outro, ou seja, sempre em um grupo social:

[A] cultura é um conjunto difuso de atitudes, crenças, convenções de comportamento, e os pressupostos básicos e valores que são compartilhados por um grupo de pessoas, que influenciam o comportamento de cada membro e as interpretações de cada membro sobre o "significado" do comportamento de outras pessoas (SPENCER-OATEY, 2000, p.4 *apud* SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009, p.15).

A ideia defendida por Hall (2012) é de uma perspectiva sociocultural de cultura, que vê a cultura não como um corpo fixo de sistemas de conhecimento, mas como “sistemas recorrentes e habituais de disposições e expectativas (DURANTI, 1997, p. 45 *apud* HALL, 2012, p.16). Sendo assim, é preciso entender que estes pressupostos compartilhados por um grupo de pessoas “residem nos significados e formas que nossos recursos linguísticos acumularam de usos passados e com os quais abordamos e trabalhamos nossas atividades comunicativas” (HALL, 2012, p.16). Desta forma, o contato com o outro faz com que, discursivamente, haja a rearticulação do conhecimento e das ações (BHABHA, 1997 *apud* HALL, 2012). Para Hall (2012), a cultura é um processo dinâmico, localizado nos espaços discursivos entre os indivíduos: “isto

é, a língua é ao mesmo tempo repositório da cultura e uma ferramenta com a qual a cultura é criada” (HALL, 2012, p.17). Compartilha desta ideia outra autora, Risager:

As línguas se difundem através das culturas e as culturas se difundem através das línguas. As práticas linguísticas e as práticas culturais mudam e se difundem por meio de redes sociais ao longo de rotas parcialmente diferentes, principalmente as de padrões transnacionais de migração e mercados (RISAGER, 2006, p.2).

A ideia sobre a inseparabilidade da cultura e da língua é algo bastante discutido por Risager (2006). No entanto, para a autora, apesar de língua e cultura estarem conectadas para a difusão de ambas, é possível separar língua e cultura, se encararmos língua no sentido diferencial em contraposição ao sentido genérico. O sentido genérico de língua (RISAGER, 2005; 2006) percebe a língua e a cultura como fenômenos humanos, com uma variante psicológica ou cognitiva e uma variante social. A variante psicológica/cognitiva tem implicações fisiológicas, ao passo que a variante social abrange a língua e a cultura como fenômenos sociais, desenvolvidos como parte da vida humana. Não seria possível separar língua e cultura no nível genérico, já que “a cultura humana sempre inclui a linguagem, e a linguagem humana não pode ser pensada sem cultura. A prática linguística está sempre inserida, e interagindo, em algum contexto cultural e significativo” (RISAGER, 2005, p. 189).

O nível diferencial de língua e cultura, no entanto, já permite que haja separação entre língua e cultura, de acordo com a teoria desenvolvida pela autora³. Risager (2005; 2006) discute a ideia de que língua e cultura podem ser separadas em alguns contextos:

No sentido diferencial, estamos falando de línguas diferentes e de fenômenos culturais diferentes: formas específicas de conhecimento linguístico e de prática linguística relacionadas a línguas “inteiras”, variedades linguísticas, empréstimos, etc. E formas específicas de conhecimento cultural e prática cultural: significados diferentes e formas significativas relacionadas aos sistemas de sinais como pinturas, moda, comida, música, dança, etc., diferentes normas e valores, símbolos, ideias e ideologias. Tópicos concernentes à difusão linguística e cultural pertencem ao nível diferencial (RISAGER, 2005, p.190).

³ A autora discute que somente no nível diferencial é possível que haja uma separação momentânea entre língua e cultura, desde que seja observado que as pessoas se referem a diferenças culturais entre uma língua e outra. Por exemplo: “quais formas de cultura são associadas à língua russa?” (RISAGER, 2005, p.190). No entanto, para teóricas/os da linguística, a diferenciação entre língua e cultura é algo para ser visto com suspeição: “[a] relação desenvolvimento linguístico só pode ser obtido através da interação sociocultural” (VANIN, 2009, p.46).

No entanto, para a autora, não é comum que as pessoas pensem sempre em língua e cultura por meio dos níveis genérico e diferencial, sendo assim, a autora propõe o conceito de “linguacultura”: dimensões pelas quais a cultura está ligada a uma língua específica (RISAGER, 2005; 2006). O conceito de linguacultura, segundo a autora, “oferece a oportunidade de teorizar sobre as desconexões e reconexões entre a língua e a cultura como resultados de migrações e outros processos de globalização” (RISAGER, 2005, p.190). As línguas se disseminam em redes sociais, por meio de contextos culturais e comunidades discursivas, mas carregam a linguacultura, ou seja, a cultura na língua. Há elementos culturais que estão diretamente ligados a uma língua, por isso a autora propõe três dimensões para análise: a dimensão semântico-pragmática; a dimensão poética; e a dimensão identitária.

A dimensão semântico-pragmática diz respeito à constância e variabilidade na semântica e na pragmática de uma língua específica, como diferenças entre significados e emprego de vocábulos, como “ele” e “ela”; “oi” e “como vai você”. A dimensão poética está relacionada a tipos específicos de significados criados pelas estruturas fonológicas, silábicas e rítmicas de uma determinada língua. A dimensão identitária, também chamada de significado social, está relacionada à variação social da língua, concernente aos usos específicos da língua em determinado contexto, como variação de sotaque e escolha da variedade linguística empregada.

Exemplos de linguacultura na prática linguística tanto escrita como falada estão nos textos, carregados de intenções que sofrem variações dependendo do contexto de comunicação em que estão inseridos:

Quais atos de fala são pretendidos, quais referências são dadas para o contexto, quais representações de mundo precisam ser evocadas? Estas intenções linguaculturais são restritas ou expandidas durante a recepção do texto. Os interlocutores/leitores percebem e interpretam o texto de acordo com suas linguaculturas pessoais e seu conhecimento de mundo. Uma negociação de significado é empreendida (RISAGER, 2005, p. 191).

Para o ensino de línguas torna-se essencial ter o conceito de linguacultura em mente, já que muitas vezes as/os aprendizes são vistas/os como seres incompletos. Algumas tradições de ensino e aprendizagem dizem que lhes falta conhecimento linguístico ou cultural (HALL, 2012). O que muitas/os educadoras/es não levam em consideração, por não terem uma formação sólida sobre língua e cultura, é que a língua e a cultura sempre variam de indivíduos para indivíduos, “os quais são caracterizados por uma constituição emocional e cognitiva específica, por uma perspectiva específica e um horizonte de compreensão específico” (RISAGER, 2005, p.192).

É de suma importância que professoras/es de línguas estejam preparadas/os para a competência intercultural. Não somente apresentar culturas como o exótico, o diferente e incomum, mas como possibilidades de interpretações e de vivências no mundo. Sendo assim, é preciso entender o que a interculturalidade representa e o que as teorias, de diversas vertentes, têm a oferecer.

3 Por uma abordagem intercultural em sala de aula

A *Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais*, documento da UNESCO de 1978, é um dos documentos fundantes da educação intercultural. O documento afirma que todas as culturas contribuem para o desenvolvimento da civilização e das culturas, e que constituem o patrimônio comum da humanidade, afirmação que reverbera nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino*, que elegeram como tema transversal a *Pluralidade Cultural* (FLEURI, 2001). No entanto, as salas de aulas brasileiras e seus currículos continuam não reconhecendo a imensidão cultural existente dentro e fora dos seus muros.

Ensinar cultura em sala de aula, ou pelo menos fazer com que as/os estudantes reflitam sobre a diversidade cultural, não é algo comum nos currículos de línguas. Geralmente quando a cultura faz parte do componente curricular não é tratada de forma reflexiva e crítica, ou seja, não há o estudo, dentro da escola, sobre as inúmeras manifestações culturais que estão dentro da sala de aula e outras que estão ao seu redor. Isso porque, de acordo com Fleuri (2001, p.47), “são raros os estudos que tratam da elaboração das identidades e das relações culturais entre crianças, em seu sentido amplo”. Mais raro ainda é a formação inicial ter como parte do currículo o estudo sobre cultura e interculturalidade. O autor explica, assim, a dificuldade de se fazer projetos pedagógicos que abarquem estas relações.

No Brasil, por exemplo, as datas como Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra e o período de festas juninas suscitam nas escolas a vontade de enfeitar o ambiente escolar e comemorar o dia sem muita reflexão sobre os povos indígenas, a população negra ou sobre a origem e as diversas manifestações culturais presentes nas festas juninas. O que mais se vê nas escolas são os principais atores das instituições, as/os estudantes, que possuem uma diversidade imensa, não serem levados a pensar em sua própria diversidade. O índio é retratado como um índio norte-americano, com sua roupa e pinturas corporais completamente alheias à realidade dos povos indígenas brasileiros. A população negra e as culturas africanas reproduzidas e modificadas em solo brasileiro se reduzem à música, à culinária, e, às vezes, toca-se no tema de crenças religiosas, assunto bastante polêmico que geralmente desperta a intolerância

religiosa. Enfim, a diversidade cultural e linguística que compõe o território brasileiro é negligenciada, isso porque não se ensina também para o corpo docente como tratar a cultura em sala de aula.

Tratar a cultura desta forma, como algo a ser lembrado em determinada data porque, sem reflexão, advém da concepção multiculturalista (WALSH, 2001 *apud* NASCIMENTO, 2014). O conceito de multiculturalidade, segundo Walsh (2001 *apud* NASCIMENTO, 2014) é corolário da ideia de que as culturas são diversas, no entanto segregadas e fechadas em si mesmas. Esta perspectiva multicultural abriga também aspectos perigosos deste reconhecimento da diversidade cultural:

De acordo com Walsh, esta concepção se constrói em contextos políticos específicos, se dirigindo às demandas de grupos culturais subordinados dentro da nação e fundado sob o lema da justiça e da igualdade através da inclusão. Como prática política e social, num contexto concebido pela ótica multicultural, a tolerância para com a outra cultura é vista como suficiente para permitir que um Estado nacional funcione sem conflitos ou resistência. Para Walsh, no entanto, além de manter intocada a dimensão relacional e conflituosa entre os diferentes grupos, a atenção à tolerância oculta a permanência das desigualdades sociais e reproduz as estruturas e instituições que privilegiam uns em detrimento de outros (NASCIMENTO, 2014, p. 3).

É preciso, então, não somente reconhecer a diversidade cultural, mas também compreendê-la e explicitá-la (AZIBEIRO, 2003 *apud* NASCIMENTO, 2014). Segundo a autora, é preciso que as diferenças culturais sejam reconhecidas como construções histórico-culturais decorrentes de relações de poder. Isso possibilita “que os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternizados, reconstruam o valor positivo de suas culturas e experiências específicas resignificando-as” (AZIBEIRO, 2003, p.93 *apud* NASCIMENTO, 2014, p.4).

Segundo Nascimento (2014), o conceito de pluriculturalidade abriga a noção de que várias culturas estão presentes e convivem no mesmo espaço. Segundo o autor, corolários do conceito de pluriculturalidade destacam que a diferença entre este conceito e o de multiculturalidade é sutil: este último encara as culturas como separadas, justapostas, ao passo que o primeiro reconhece a pluralidade não somente das culturas, mas dentro das culturas.

Sendo assim, como lidar com estas diversas culturas? Como compreender e não somente reconhecer a pluralidade de culturas que existem em nosso espaço? Surge, assim, o conceito de interculturalidade:

[A] interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2001, p. 8-9 *apud* NASCIMENTO, 2014, p.6).

Portanto, a interculturalidade busca promover o respeito à diferença e o direito à voz. Uma infinidade de culturas coexiste, no entanto somente algumas culturas, e porque não dizer, somente uma cultura, possui notoriedade e prestígio. Com a interculturalidade, não só o respeito e o reconhecimento existirão, como também o direito de cada membro de oferecer sua contribuição particular (VALLESCAR PALANCA, 2001 *apud* NASCIMENTO, 2014).

As relações interculturais indicam que há uma interação entre pessoas de culturas diferentes, e estas relações são *intencionais* (FLEURI, 2001). Na educação, por exemplo, as relações interculturais promovem confrontos entre visões de mundo diferentes.

De acordo com Corbett (2003), no ensino de línguas, especialmente no ensino de língua inglesa, havia um incômodo ao se abordar a cultura em sala de aula. No ensino de inglês a expectativa e tentativa eram de que a competência comunicativa fosse atingida sem o viés o cultural. Na verdade, livros didáticos e outros recursos pedagógicos eram despidos de seu caráter cultural.

No entanto, recentemente houve tentativas de integrar a cultura ao ensino por parte de partidários e defensores de uma abordagem intercultural. A abordagem intercultural não leva em consideração somente as habilidades linguísticas a serem aprendidas em uma sala de línguas, tampouco o objetivo de “falar com um nativo”, mas também a competência comunicativa intercultural, adquirida por meio de observação de padrões comportamentais, observação que faz com que a língua seja entendida bem como o comportamento da comunidade alvo (CORBETT, 2003). Na abordagem intercultural discutida por Corbett (2003), as/os aprendizes se tornam “diplomatas”, negociando as informações, ao passo que passam a compreender melhor o que veem. Para Byram (1997 *apud* CORBETT, 2003), a competência intercultural envolve cinco formulações ou *savoirs* dos conhecimentos e habilidades necessários para a mediação entre culturas. Estas formulações ou *savoirs* dão à/ao aprendiz a vantagem de poder mediar e entender sua cultura materna e a cultura alvo, e são elas:

- 1) Conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; do relacionamento entre o indivíduo e a sociedade.
- 2) Saber como interpretar e como relacionar as informações.

- 3) Saber engajar-se com as consequências políticas da educação.
- 4) Saber descobrir as informações culturais.
- 5) Saber como ser: como relativizar a si mesma/o e valorizar as atitudes e crenças do outro (BYRAM, 1997, p.34 *apud* CORBETT, 2003, p. 32).

Segundo os autores, ao desenvolver a competência intercultural, a cultura se torna um foco regular da informação trocada, além de proporcionar a oportunidade de refletir sobre como a informação é obtida e os fatores culturais que incidem na troca de informações. Atividades corriqueiras em uma aula de línguas, como leitura e compreensão oral, podem ser verdadeiras fontes de estudo sobre culturas.

A competência intercultural requer elementos da etnografia, ou seja, as/os aprendizes terão que, através da observação, entender os padrões comportamentais de determinada cultura (CORBETT, 2003). Ao promover a observação e fazer com que as/os aprendizes sejam etnógrafos, o ensino de línguas estará preparando as/os aprendizes para situações que vão além dos muros da escola. O ensino de línguas ao promover suas/seus estudantes a etnógrafas/os estará promovendo:

- Uma integração entre a aprendizagem linguística e cultura para facilitar a comunicação e a interação;
- Uma comparação entre os outros e si mesmo para estimular a reflexão e o questionamento (crítico) da cultura *mainstream*⁴ na qual as/os estudantes estão socializadas/os;
- Uma mudança de perspectiva que envolva processos psicológicos de socialização;
- O potencial do ensino de línguas para preparar aprendizes para conhecer e se comunicar com outras culturas e sociedades, além da cultura da língua específica geralmente associada à língua que elas/eles estão aprendendo (BYRAM e FLEMING, 1998, p. 7 *apud* CORBETT, 2003, p.35).

Spencer-Oatey e Franklin (2009) utilizam o conceito de competência intercultural interacional com o objetivo de demonstrar que a competência intercultural não envolve somente saber se comportar ou se comunicar de acordo com os grupos culturais com os quais se interage, mas também lidar com os resultados psicológicos e dinâmicos das interações interculturais.

São várias as definições apresentadas pelos autores, que convergem para o fato de que a competência intercultural interacional é dinâmica e que “gerencia múltiplos significados no processo da troca comunicativa – apropriadamente, efetivamente, adaptavelmente e

⁴ *Mainstream* é um conceito usado, correntemente em língua portuguesa sem tradução. A tradução literal seria “corrente principal” ou “fluxo principal”, e em uma tradução mais livre “corrente dominante”.

criativamente [...]” (TING-TOOMEY e CHUNG, 2005, p.17-19 *apud* SPENCER-OATEY e FRANKLIN, 2009, p.55).

A convergência das teorias apontadas até aqui está no fato de que é preciso que a interculturalidade seja promovida. Se queremos coerência em nossas práticas de ensino e de aprendizagem, é necessário que desenvolvamos ferramentas que suscitem em nós mesmas/os e em nossas/os estudantes a competência intercultural. Na próxima seção, alguns caminhos e tentativas serão vislumbrados.

3.1 Interculturalidade na sala de aula

Promover a interculturalidade em sala de aula significa preparar as/os estudantes para o mundo ao seu redor. A globalização diariamente faz com que as pessoas tenham contato, direta ou indiretamente, com diversas culturas, e, sem o devido preparo, preconceitos e inequidades serão disseminados. Antes mesmo dos efeitos da globalização como a reconhecemos hoje, a humanidade sempre conviveu com a diversidade cultural e a diversidade linguística (BLOMMAERT, 2010), no entanto, esta convivência mostrou-se violenta quando atravessada pelas relações de poder. O contato cultural violento persiste nos dias de hoje. No entanto, há resistência dos povos que possuem culturas marginalizadas em nome do monoculturalismo.

De acordo com Corbett (2003), a interculturalidade propicia oportunidades para o reconhecimento e compreensão da alteridade em uma relação de igualdade. Esta abordagem, afasta a ideia do monoculturalismo, que aceita somente um tipo de cultura como válida, e do multiculturalismo que vê a cultura como estanque e fechada em si mesma (FLEURI, 2001). Além disso, a interculturalidade na educação desperta o interesse em descobrir outras interpretações sobre fenômenos, familiares e não familiares, dentro da cultura materna e de outras culturas (CORBETT, 2003). Portanto, a interculturalidade faz com que as/os estudantes se envolvam com convenções e rituais de diversas culturas, não observando somente ou atentando-se ao exótico, senão às diferenças e às relações entre as culturas, visando à compreensão do que se observa.

A perspectiva intercultural, diferentemente da perspectiva multiculturalista que vê as culturas como objeto de estudo, considera que a cultura forma parte da prática educativa, o modo como um grupo vê e interage com a realidade. A educação intercultural leva em consideração não a cultura de forma abstrata, mas entende que as pessoas são os sujeitos da cultura, valorizando a relação entre sujeitos de culturas diferentes (FLEURI, 2001). A cultura é disseminada pela língua e a língua também é disseminada pela cultura (RISAGER, 2006). Não podemos entender cultura e língua sem os sujeitos que a constroem:

As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados, mas são as pessoas que fazem a cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos (FLEURI, 2001, p. 53).

Não há como pensar em cultura, portanto, sem pensar nas pessoas que constroem a cultura. E não há como pensar em abordagem intercultural sem pensar na relação entre pessoas. Tanto Corbett (2003) quanto Fleuri (2001) apontam para o fato de que a perspectiva intercultural requer uma completa revolução no sistema de ensino. Não somente uma revolução de práticas, mas uma reorientação dos objetivos que se afastem do monoculturalismo.

O ensino de línguas precisa se desvencilhar do objetivo rumo à proficiência do falar nativo, do ideal linguístico e cultural e da enculturação, para aliar o aperfeiçoamento linguístico a formas de compreensão de nosso mundo (CORBETT, 2003). Para que a educação intercultural aconteça, Fleuri (2001) afirma que três mudanças essenciais devem ocorrer no sistema escolar: igualdade de oportunidades; reelaboração dos livros didáticos e de instrumentos pedagógicos; e reorientação e a requalificação das/dos educadoras/es. Respeitar os grupos populares e diversos dentro do sistema escolar é reconhecer e oportunizar formas de conhecimento diferentes, além de propiciar a observação e compreensão de diversas interpretações. O sucesso acadêmico está intimamente ligado à compatibilidade sociocultural entre a vida das/os aprendizes em casa e na escola (HALL, 2012).

Recentemente os livros didáticos de línguas passaram por mudanças expressivas, impulsionadas pelas reivindicações dos movimentos sociais. Contudo, os currículos escolares têm como base o conhecimento inerente à cultura *mainstream* (HALL, 2012). Nos currículos de literatura brasileira, por exemplo, são raros os que apresentam a literatura popular como manifestação cultural. Muito comum ao se estudar o Romantismo e sua fase indianista ler sobre Gonçalves Dias e seus inegáveis belos poemas, mas nunca pensar em ler a literatura indígena produzida no Brasil, que ganha força e mostra a voz dos povos que nunca foram ouvidos (NASCIMENTO, 2012). A aprendizagem deve ser culturalmente relevante para as/os aprendizes. Muitas vezes há o rechaço de estudantes ao se ensinar a literatura *mainstream* justamente por não haver um trabalho de contextualização apropriado e apresentação que faça sentido em seu grupo social.

As/os professoras/es de língua inglesa e língua portuguesa precisam pensar o ensino e aprendizagem destas línguas com discernimento e suspeição. Como ensinar a língua inglesa, vista por muitas pessoas como símbolo do capital e do imperialismo estadunidense, sem cair no vício do monoculturalismo? Apresentar diferentes festivais pelo mundo, como muitos livros didáticos apresentam, não seria coadunar com as práticas multiculturalistas? Ao apresentar textos literários trovadorescos, românticos, realistas é preciso pensar em como, muitas vezes, estes conteúdos não fazem sentido nenhum para as/os estudantes. Não raro que ao abordar tais assuntos, muitas/os professoras/es não levam em consideração as práticas linguísticas e culturais das/os estudantes, seu mundo sociocultural e que as/os aprendizes apresentam performances diferentes em sua casa e no seu ambiente escolar (HALL, 2012). Somente ao encarar com naturalidade os diversos tipos de linguagem presentes em sala de aula e de cultura, pode-se vislumbrar caminhos que levem à compreensão mais ampla de todas as contradições que surgem em sala de aula.

A experiência relatada neste artigo é de uma professora de línguas inglesa e portuguesa de uma escola pública municipal e de uma escola pública estadual⁵. Com uma postura sempre reflexiva sobre suas aulas, por ter como formação a pesquisa em linguística aplicada, era constante a ação de repensar sua prática e abordar assuntos que incidiam diretamente sobre sua sala de aula, como inequidades sociais, racismo, discriminação, e tentava, por meio de atividades pedagógicas, levar as/os estudantes à reflexão. Por ter nascido e sido criada no mesmo bairro em que atuava em sua profissão, raramente a cultura era um tema que ressaltado em suas aulas, por não estranhar os padrões comportamentais e manifestações culturais presentes nesses ambientes. Pelo contrário, compartilhava muitos deles.

Mas mesmo compartilhando vários rituais e manifestações culturais presentes na vida de suas/seus estudantes, a falta de compreensão sobre a linguacultura de suas/seus estudantes demonstrava claramente que houve sempre um embate entre linguaculturas diferentes: a da própria professora e as várias de suas/seus estudantes. Todavia, se explica sua dificuldade com a prática pedagógica, devido ao apego a uma tradição da linguística aplicada que prioriza as estruturas linguísticas em detrimento da formação sociocultural das/os aprendizes (HALL, 2012).

⁵A professora desta experiência é a própria autora do artigo que por motivos de coerência em relação à tessitura do texto, resolveu assumir a impessoalidade da terceira pessoa do singular.

Com a oportunidade de trabalhar na licenciatura intercultural indígena da UFG em 2011 dando aulas de inglês, houve o contato com culturas superdiversas⁶, com uma sala de aula repleta de estudantes que falavam pelo menos cinco línguas diferentes. A professora-pesquisadora, teve, então, o contato com um mundo que via retratado caricatamente na televisão e nos livros didáticos. Um mundo apresentado na literatura brasileira por José de Alencar e sua Iracema; e por Gonçalves Dias e seus poemas sobre o herói nativo brasileiro.

Com a ida de vários povos indígenas para a UFG, a região no entorno da universidade se perguntava por que vieram, e várias/os estudantes das escolas públicas do entorno da universidade se perguntavam o que faziam ali. Muitos destilavam preconceitos veiculados pelas mídias brasileiras. O olhar da sociedade não indígena reduziu os povos originários do Brasil a seres malignos, preguiçosos, tutelados pelo Estado. O que se sabe realmente sobre essas pessoas? Houve o incômodo por parte da professora: estudantes das escolas públicas estavam tão próximas/ de culturas frequentemente achincalhadas pelo Estado e pela mídia, e somente seriam capazes de reproduzir o que outras pessoas dizem sobre elas, nunca estabelecendo um diálogo real com os sujeitos dessas culturas?

Em 2013, houve, então, a promoção do diálogo entre uma escola municipal, por meio de duas turmas de ensino fundamental do ciclo III com os estudantes indígenas que vieram para a etapa de janeiro do ano de 2014. O gênero textual escolhido para mediar o diálogo foi o cartão postal. Como as aulas eram de língua inglesa, a produção textual foi escrita na língua alvo, o que mostra a superdiversidade da experiência intercultural em questão: as/os estudantes indígenas, com línguas maternas diversas, também estudavam o inglês como língua estrangeira, além de estudar o português como língua adicional⁷.

⁶ Superdiversas diz respeito ao conceito de superdiversidade, apresentado por Vertovec (2007). Segundo o autor, não é possível ver a diversidade apenas como diferenças étnicas. Contextos como migrações e seus efeitos em direitos adquiridos ou restrições de direitos; mercado de trabalho com especificidades distintas para determinados grupos; padrões para a reorganização espacial, no conceito de superdiversidade, são vistos lado a lado. Mais que se pensar em indígenas como povos de etnias distintas, é preciso ver o local e a interação dessas etnias com a cultura local e os serviços aos quais têm direito. Analisar o conjunto de todas as diversidades seria então utilizar o conceito de superdiversidade.

⁷A língua portuguesa é vista neste contexto como adicional, já que é usada permanentemente em vários contextos pelos indígenas: universidades, interações no comércio, petições e demais esferas públicas: “para ser considerada uma língua adicional, não é necessário apenas aprender o sistema linguístico desta língua, é preciso mantê-lo” (ALÉM et al., 2014, p.894). Como os indígenas não possuem contato com a língua inglesa de modo permanente ou frequente, adota-se aqui, para o inglês, o conceito de língua estrangeira.

Estruturas linguísticas foram ensinadas, principalmente *WH- questions*, já que a produção textual versaria em perguntas sobre a cultura dos interlocutores, perguntas formuladas livremente pelas/os estudantes do ciclo. Ainda que timidamente, o estímulo ao diálogo, à observação foi propiciado através desta atividade. As perguntas foram o primeiro passo para preparar as/os estudantes para usar as entrevistas e os questionamentos para a investigação de práticas culturais (CORBETT, 2003). A professora de Artes participou ativamente do projeto, promovendo o contato e o ensino de grafismos e pinturas corporais dos indígenas, estimulando a vivência das técnicas utilizadas e do conhecimento que embasam as pinturas. As/os estudantes ilustraram seus cartões postais com grafismos e pinturas, inspiradas no que aprenderam nas aulas de Arte. A seguir, exemplos de postais escritos pelas/os estudantes:



Postal 1: Grafismo feito pelas/os estudantes com a ajuda da professora de Arte.



Postal 2: Cartões postais escritos por duas alunas.

Antes de produzirem perguntas para seus interlocutores, rodas de conversa e estudo sobre os povos indígenas que habitam nosso país foram promovidos. As discussões eram em língua portuguesa, com leituras do jornal *Takinahaky*⁸. Várias línguas indígenas foram vistas pela primeira vez no jornal, e várias perspectivas de mundo foram apresentadas. As/os estudantes tiveram acesso a mitos de criação do mundo e ao discurso sobre proteção da natureza em formas de poemas e textos não literários.

Após estas discussões, os postais foram enviados e recebidos pelas/os estudantes indígenas, que também estudaram o gênero cartão postal. As respostas foram em língua portuguesa e nas línguas maternas das/os indígenas: Karajá, Tapirapé, Krikati, Xerente e Canela, o que mais uma vez propiciou o diálogo entre culturas diferentes.

Ao se trabalhar os postais percebe-se que não há somente uma observação de outra cultura, mas sim a participação e a interação entre culturas diferentes. As habilidades da competência intercultural permitem que haja engajamento com a cultura do outro, fazendo com que as/os estudantes conheçam a si mesmas/os e a cultura com a qual dialogam. Pensar sobre sua própria cultura ao passo que descobrem detalhes de uma cultura desconhecida (CORBETT,

⁸ Jornal publicado pela Licenciatura Intercultural indígena, com diversas produções literárias e não literárias escritas pelas/os estudantes indígenas, em língua portuguesa e em sua língua materna.

2003). Nos dois postais usados como exemplos para esta pesquisa, percebe-se que as/os estudantes têm uma preocupação com o que as/os indígenas pensam sobre o Brasil e sobre detalhes da pintura corporal que usam, querendo aprofundar um conhecimento que foi adquirido em sala de aula com as aulas de arte e inglês. Muitas estudantes queriam saber mais sobre tatuagens e *piercings*, artes corporais que estão presentes em nossa cultura urbana. Querem dialogar sobre as pinturas corporais revela uma reflexão sobre a própria cultura, ou seja, dialogando com o outro percebe-se a diversidade cultural. Qual seria a diferença da arte corporal entre as culturas? Muitas estudantes colocaram estas questões nos postais.

Em outros postais, perguntas sobre namoro eram comuns devido à idade das/os adolescentes: 13 anos. Queriam saber como era o mercado amoroso, pois as questões amorosas sempre estavam em jogo na sala de aula, com flertes e o início do interesse amoroso e erótico. Perguntou-se, portanto, sobre aquilo que é relevante para as/os estudantes, iniciando um diálogo de troca de experiências, mais do que somente observar uma cultura desconhecida.

A diferença entre esta experiência e as celebrações do dia do índio ou de outras ilustrações presentes nos livros didáticos é notória: há uma resposta da cultura que se está conhecendo; o que se vê não é estanque e sim conhecido por meio do diálogo. As vozes das/os indígenas nos postais revelam que se transcende o nível de meras/os expectadores ou ouvintes de histórias enviesadas, contadas pela cultura *mainstream*.

Em 2015 a professora foi convidada novamente a fazer parte do corpo docente da licenciatura intercultural indígena, dessa vez como professora de língua portuguesa. O tema desta etapa, *Linguagem, arte literatura em contextos interculturais*, a colocou em contato com diversas produções artísticas e culturais dos povos Karajá, Tapirapé, Krikati, Xerente e Canela.

Novamente, pensando no entorno que continua a desconhecer todas estas culturas, o mesmo trabalho de entrevistas foi realizado por meio de cartas com uma turma do segundo ano do ensino médio. Em literatura, esta turma, na qual a professora ministra a disciplina de língua portuguesa, está estudando o Romantismo no Brasil. Era o momento propício para se promover o diálogo entre as cinco etnias presentes na sala de aula da licenciatura intercultural e a turma do ensino médio. As perguntas foram feitas e respondidas durante as aulas. As/os estudantes indígenas se divertiam com algumas perguntas e por outras vezes se sentiam tristes por ver a realidade distorcida passada ao não índio. Quando as respostas foram lidas pela turma do segundo ano, muitas/os estudantes se diziam chocados por não corresponderem ao que esperavam ler. Muitas/os se diziam chocados por ler cartas escritas por indígenas com um “português tão bom”. A culminância desta experiência foi uma aula dada por cinco representantes das cinco etnias. Nesta aula, as/os estudantes puderam fazer mais perguntas,

trocar experiências e ouvir as cinco línguas que ali estavam. A experiência revela, novamente, que a troca de experiências com outras culturas leva ao não engessamento e à quebra de preconceitos em relação a essas culturas.

3.2 Análise da experiência

O que esta experiência tem de intercultural? O que pode nos ensinar sobre uma sala de aula intercultural? Primeiramente, as duas experiências não passam de um esboço de um projeto maior, que precisa de um embasamento teórico mais bem fundamentado, e, para isso, precisa de tempo para ser realizado. São duas experiências pontuais, mas que enriqueceram sumamente o currículo das/os estudantes.

O olhar para o exótico, o diferente, foi substituído pela observação e a vontade de ouvir o outro, de realmente entrar em contato com a alteridade (NASCIMENTO, 2014). No momento do contato, as/os estudantes estavam ávidas/os para saber as repostas e dispostas/os a interagir com o outro em igualdade. Diversas variedades da língua portuguesa e de culturas estavam presentes em sala de aula, em contato com culturas desconhecidas, marginalizadas cotidianamente, o que fez do local um ambiente superdiverso e complexo nas dimensões culturais e linguísticas.

Muitas/os estudantes, indígenas e não indígenas, tiveram contato com os cartões postais pela primeira vez em sala de aula, o que demonstra que além do ensino de um gênero textual, questões econômicas e culturais estão em xeque. Na escola onde foi realizada a experiência com os postais, são poucas as famílias que podem custear viagens e promover o uso do gênero textual. No ensino de línguas, o contato multidimensional, linguístico e cultural, estará envolvido em questões de gênero, de classe social, de experiências de vida (RISAGER, 2006).

Outro aspecto cultural não levado em consideração quando a experiência com a turma de segundo ano começou foi a experiência prévia de estudantes com indígenas em outras regiões do país. Muitas/os estudantes são migrantes, originários da região norte, principalmente do Tocantins e do Pará, onde conflitos envolvendo terras, fazendeiros e indígenas são constantes. Portanto, o gênero carta não envolvia somente habilidades linguísticas, mas toda linguacultura das/os estudantes. Muitas/os viviam em zona de conflito, mas, ainda assim, não tinham contato com indígenas, somente sabiam o que lhes falava a cultura *mainstream*. De acordo com Risager (2006), o ensino de línguas nunca é isolado e deve ser considerado em uma perspectiva global. É preciso levar em conta a história de vidas das/os estudantes.

4 Considerações para a continuidade do estudo

Para muitas pessoas somente quando nos vemos em situações superdiversas e que tomamos distância sobre o que estamos fazendo é possível enxergar a pluralidade de saberes e vivências que estão ao nosso redor. O que a competência intercultural, ou pelo menos a tentativa de atingi-la, nos proporciona, é a vontade de descobrir novos olhares, novas perspectivas para que a busca pela igualdade de direitos e de dignidade seja atingida.

Seria interessante se a formação de professoras/es incluísse em seu currículo o estudo sobre cultura e interculturalidade, para que, desde o início, as/os profissionais de educação, não somente de línguas, sejam preparadas/os para tentar desviar o foco no monoculturismo e entender que a humanidade é diversa por natureza. Quando explicitada, a diversidade parece ser tão simples, no entanto as relações humanas fazem com que sejam complexas e muitas vezes violentas. Novamente, ainda que possa soar como um clichê, o caminho é a educação. Neste caso a educação deve ser intercultural, pois as tradições se mostraram falhas e incompletas, perpetuadoras de desigualdades. É preciso um novo olhar, um novo caminho, e somente conseguimos vislumbrar caminhos se nos arriscamos nas tentativas de achá-lo.

Referências

ALÉM, A. O. F. G. et al. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n.60, p.890-900, 2014.

BAUMAN, Z. **Culture as praxis**. London: Routledge, 1999.

BLOMMAERT, J. **Sociolinguistics of globalization**. New York: Cambridge, 2010.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.136-161.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**. Porto, n.16, p. 45-62, 2001.

HALL, J. K. **Teaching and researching language and culture**. Harlow: Palgrave Macmillan, 2012.

LIMA, D. O. **O jogo político no espaço público em São Paulo:** as estratégias de comunicação governamental e a opinião pública nas gestões municipais de Jânio Quadros (1986-1988) e Luiza Erundina (1989-1992). 1997. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista SURES - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História.** Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, n.03, p.1-19, 2014.

_____. **Português intercultural III:** atividades e reflexões sobre uma das línguas de relações interculturais dos povos indígenas brasileiros: livro 3 “leitura, autoria e argumentação em contextos interculturais”. Goiânia: FUNAPE/ PROLIND/SECAD/SESU/MEC, 2012.

RISAGER, K. Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In: PREISLER, Bent; FABRICIUS, Anne; HABERLEND, Hartmut; KJAERBECK, Suzanne; RISAGER, Karen (Eds.) **The consequences of mobility.** Roskilde: Roskilde University, 2005, p.185-196. Disponível em: <<http://www.ruc.dk/isok/skriftserier/mobility>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Language and culture:** global flows and language complexities. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. **Intercultural interaction:** a multidisciplinary approach to intercultural communication. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

SPENCER-OATEY, H. **What is culture? A compilation of quotations.** Warwick: GlobalPAD, 2012, p.1-21. Disponível em: <<http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>> Acesso em: 10 jan. 2015.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.** Paris, 1978.

VANIN, A. Língua, cognição e cultura. **Letrônica.** Porto Alegre, v.2, n.1, p. 42-59, 2009.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications'. **Ethnic and Racial Studies.** London, v. 30, n.6, p.1024-1054, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 24 mar.2011.

Data de recebimento: 29 de setembro de 2016.

Data de aceite: 27 de novembro de 2016.