



# CULTURA E ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

---

## CULTURE AND ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE CRITICAL TEACHING

Tainá Almeida Alves Martins<sup>1</sup>  
*Universidade Federal da Bahia*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo esclarecer a relação entre língua e cultura e sua importância para o ensino crítico da língua internacional (SIQUEIRA, 2008) da atualidade: a língua inglesa (LI). Inicialmente, as transformações pelas quais passou o conceito de cultura (STREET, 1993; LIMA, 2008; BAUMAN, 2013) são evidenciadas a fim de demarcar qual compreensão do termo é a mais adequada para o ensino crítico de línguas aqui defendido. Os perigos da influência cultural indiscriminada dos países de LI, principalmente Inglaterra e Estados Unidos, são tematizados na parte dois deste artigo e relacionados ao fenômeno de afinamento de fronteiras e trânsito cultural chamado de globalização. Por fim, defende-se a interculturalidade (KRAMSCH, 2001; ALMEIDA FILHO, 2002; OLIVEIRA, 2007), como melhor abordagem pedagógica para um ensino de LI que se pretenda crítico e reflexivo.

Palavras-Chave: Cultura; Globalização; Interculturalidade; Ensino Crítico de Língua Inglesa.

---

<sup>1</sup> nahalmeida@hotmail.com

---

**Abstract:** *This article aims to clarify the relationship between language and culture and its importance to the critical teaching of today's international language (Siqueira, 2008): the English language (EL). Initially, the transformations undergone by the concept of culture (Street, 1993; Lima, 2008; Bauman, 2013) are highlighted in order to demarcate which understanding of the term is most appropriate for critical language teaching here defended. The dangers of indiscriminate cultural influence of EL countries, mainly Britain and the United States, are thematized in part two of this article and related to the weakening borders and cultural traffic phenomenon called globalization. Finally, the interculturality (Kramsch, 2001; Almeida Filho, 2002; Oliveira, 2007) is presented as best pedagogical approach to EL teaching that intends to be critical and reflective.*

Keywords: *Culture; Globalization; Interculturality; Critical English teaching.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É um consenso entre diversos pesquisadores em Linguística Aplicada (LA) a íntima relação entre língua e cultura e a importância de se estudar uma sem negligenciar a outra. Dentre os autores que defendem essa indissociabilidade no ensino de língua estrangeira (LE) estão Byram (1997), Kramsch (1998), Oliveira (2007), Lima (2004; 2012), Lima, L. (2010), Siqueira (2005), Mota e Scheyerl (2004), para citar alguns. Já outros estudiosos discordam da necessidade de se ensinar língua vinculada à cultura. Alegam que há espaço apenas para o ensino instrumental do idioma, para fins de comércio e relações profissionais, sendo prescindível, nesses casos, tal vinculação (ALPTEKIN; ALPTEKIN, 1984). Smith (1976), corroborando com esse pensamento, advoga que, em se tratando de uma língua internacional como o inglês, não há razão para conectá-la a uma cultura, visto que, por definição, uma língua internacional é uma língua sem pátria (LIMA, 2008).

Analisando as razões alegadas por ambas as posições, entende-se que o fato da língua inglesa (LI) ser hoje uma língua internacional (SIQUEIRA, 2008) não a isenta da capacidade de transmitir ideologias, pois mesmo sendo um idioma amplamente disseminado e falado em quase todo o globo, seu contato com outros povos traz consequências de ordem linguística, política e cultural. E mesmo aqueles indivíduos, cujo interesse em aprender esse idioma é puramente instrumental, não estão alheios às influências dos discursos veiculados em LI.

Assim, com os autores que enxergam a necessidade de adoção por parte do professor de uma postura política ao ensinar LE (RAJAGOPALAN, 2003, 2004; LIMA, 2008; MOTA e SCHEYERL, 2006), especialmente a LI, este artigo traz reflexões sobre o ensino de língua e sua perspectiva cultural – portanto, política. Subdividido em três tópicos, este artigo propõe, inicialmente, ponderações acerca do que é cultura; em seguida, trata da noção de globalização cultural, como ela

---

acontece e quais são os seus efeitos; e por fim, aborda o tema interculturalidade na qualidade de habilidade necessária a professores, alunos e falantes de línguas estrangeiras em geral.

## 1 COMPREENSÕES SOBRE CULTURA

Acepções de cultura podem ser encontradas nos mais variados campos do saber, dentre os quais se podem citar a antropologia, os estudos culturais e a sociologia. Sabe-se, portanto, que há tantas acepções quantos forem os estudiosos dispostos a conceituá-la. Percebe-se ainda que, mesmo dentro de um único campo, o conceito de cultura não é unívoco.

Independentemente da quantidade de definições existentes e da dificuldade de conceituá-la, a noção de cultura ainda parece indispensável para o estudo do modo pelo qual as pessoas ao redor do mundo se constituem em coletividades de vários tipos (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 29). Por esta razão, alguns conceitos atribuídos ao termo serão aqui apresentados para que se compreendam quais acepções serão abraçadas e para qual fim.

Definições como ‘as maneiras de ser de um povo’ (LADO, 1957); ‘aquilo que a sociedade faz e pensa’ (SAPIR, 1921); ‘os feitos artísticos e históricos de um povo’ (cultura com C maiúsculo) e ‘os hábitos e costumes do dia-a-dia de um grupo de indivíduos’ (cultura com c minúsculo) (TOMALIN; STEMPLESKI, 1993); ‘a soma de todo o aprendizado do ser humano’ (SEELYE, 1993); ‘o contexto que une um grupo de pessoas’ (BROWN, 2000); ‘a maneira humana de se organizar enquanto grupo e de se entender e entender o outro’ (BRODY, 2003); ‘o processo dialético entre modelos internos do mundo e a realidade externa’ (KATAN, 2004, p. 31) e ‘a forma de vida de um grupo de pessoas por meio da qual compartilham práticas sociais e visões de mundo’ (MORAN, 2001) são algumas daquelas já apontadas historicamente por Oliveira (2007, p. 28-31).

Um dos principais antropólogos do século XX, Clifford Geertz (2008), numa crítica a Clyde Kluckhohn, apresenta onze definições cunhadas por este, para só então revelar como ele próprio concebe ‘cultura’. O referido trecho pode ser lido abaixo:

Kluckhohn conseguiu definir a cultura como: (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) “uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente”; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas

---

para os problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história”, e voltando-se, talvez em desespero, para as comparações, como um mapa, como uma peneira e como uma matriz. (GEERTZ, 2008, p. 4)

Geertz (2008) argumenta que, devido à tamanha difusão teórica, um conceito de cultura sintético e coerente seria muito bem-vindo, pois a pluralidade de possibilidades de definição apela para a necessidade de uma escolha. Seguindo esse raciocínio, o antropólogo recorre a um conceito próprio de cultura, em suas palavras:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4)

De acordo com essa visão, a cultura é o lugar onde nascem as interpretações discursivas e as visões de mundo dos indivíduos. É o terreno fértil onde crescem as crenças, onde se compartilham as ideias, os pensamentos e as ações. É o ambiente em que a vida é interpretada de certa maneira e as experiências humanas são vivenciadas numa pluralidade de significados, os quais se constroem historicamente.

Bauman (2013), no primeiro capítulo de seu livro *A cultura no mundo líquido moderno*, discorre sobre os diferentes conceitos de cultura ao longo da história, os quais variaram desde o conceito cultural iluminista ao que ele chama de cultura da modernidade líquida. O iluminismo apresentou a cultura ao mundo como sendo a solução para o conflito de classes, ao promover a aproximação das massas à elite por meio do conhecimento, uma iniciativa aparentemente nobre, não fosse a clara noção de superioridade daqueles que se enxergavam como detentores do conhecimento que ajudavam, quase que num ato de pura generosidade, a massa ignorante. Nas palavras de Bauman (2013, p. 12 e 13, grifo do autor):

O nome “cultura” foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar “o povo”, ou seja, os que estão na “base da sociedade”, daqueles que estão no topo. [...] A “cultura” compreendia um acordo planejado e esperado entre os detentores

---

do conhecimento (ou pelo menos acreditavam nisso) e os ignorantes (ou aqueles assim descritos pelos audaciosos aspirantes ao papel de educador); um acordo apresentado, por incidente, com uma única assinatura, unilateralmente endossado e efetivado sob a direção exclusiva recém-formada da “classe instruída”, que buscava o direito de moldar uma “nova e aperfeiçoada” ordem a partir das cinzas do *ancien régime*.

Essa noção de cultura, cuja missão era educar as massas segundo os preceitos da classe que detinha o poder, veio a ter sua expressão máxima com as colonizações acontecendo em variadas partes do globo. Após a obtenção de uma roupagem teórica, o conceito ficou conhecido como teoria cultural evolucionista que “atribuiu à sociedade ‘desenvolvida’ a função de converter os demais habitantes do planeta” (BAUMAN, 2013, p. 14). Uma vez que esse processo “civilizatório” foi realizado – promovendo linguicismos e exaltação de culturas em detrimento de outras –, era preciso manter a ordem, preservar o Estado-Nação e seu poder sobre as colônias. E foi para este fim que a cultura passou a servir, deixando de lado a ideia inicial de transformação social para a de preservação do *status quo* conquistado. Segundo Bauman (2013), no entanto, esse novo papel conservador da cultura teria curta duração, visto que inúmeras transformações sociais se aproximavam tornando “líquida” a fase “sólida” da modernidade. Essa liquidez defendida pelo autor diz respeito a uma nova era social na qual a cultura serve aos interesses da sociedade de consumo cuja intenção prima é seduzir clientes:

As forças que impulsionaram a gradual transformação do conceito de “cultura” em sua encarnação líquido-moderna são as mesmas que favorecem a libertação dos mercados de suas limitações não econômicas, sobretudo sociais, políticas e étnicas. [...] A cultura hoje se assemelha a uma das seções de um mundo moldado como uma gigantesca loja de departamentos em que vivem, acima de tudo, pessoas transformadas em consumidores. [...] A função da cultura não é satisfazer necessidades existentes, mas criar outras – ao mesmo tempo que mantém as necessidades já entranhadas ou permanentemente irrealizadas. (BAUMAN, 2013, p. 20 e 21)

Como visto, o termo “cultura” já passou por numerosas transformações e concepções, as quais estão respaldadas por fatos e momentos históricos. Kramsch (2001) explica que no período pré-Segunda Guerra Mundial, o significado de cultura era diferente e se referia ao conhecimento que alguém possuía acerca das obras literárias, das importantes instituições da sociedade e dos eventos e fatos históricos advindo da leitura e estudo de textos traduzidos. Foi com o

---

crescimento do campo da lingüística e das ciências sociais após a Segunda Guerra que o mercado e suas demandas deram destaque à oralidade (e as línguas) e à interação comunicativa intercultural em contextos comuns quotidianos.

Assim, a crescente interação entre os povos estabeleceu um novo momento no cenário mundial e propiciou o contato mais próximo entre culturas distintas, mediado pela língua. A ideia do que seja cultura evoluiu de aspectos meramente artísticos, de produtos culturais, para o meio ou contexto em que se vive e que determinam as formas de pensar e agir de determinado grupo social. Assim, para Kramersch (1998, p. 127), pertencer a uma determinada cultura é participar de uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e histórias comuns e um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir no mundo. Cultura, portanto, não é algo concreto, palpável. Trata-se de um conceito, algo abstrato, intangível. O risco que se corre ao tentar definir cultura é acabar por reificá-la, tornando-a algo estanque, imutável. Por essa razão e, na tentativa de enfatizar o aspecto flexível e fluido da cultura, em detrimento dos conceitos rígidos atribuídos a esse vocábulo, Street (1993) escreve um texto que leva o título de *Culture is a verb* (Cultura é um verbo) e cujo argumento principal pode ser contemplado nesta frase: “A cultura é um processo ativo de construção de significado e compete com definições, incluindo a sua própria definição. Isto é, então, o que quero dizer ao argumentar que *cultura é um verbo*.”<sup>2</sup> (STREET, 1993, p. 25)<sup>3</sup>

A denúncia feita por esse antropólogo é a da necessidade de definições presente no discurso da ciência social. Segundo ele, esse costume fez com que a cultura, que não é uma coisa, se vestisse de tal para que só assim pudesse receber uma definição. O perigo reside nas consequências de se atribuir a um conceito características de um ser, de um sujeito capaz de agir. Oliveira (2007, p. 30) exemplifica esse tipo de confusão recorrente no imaginário popular e propagado nas salas de aula e os efeitos que esse pensamento pode causar:

Fala-se assim de uma cultura como agente causal ou como um ser consciente. Quando dizemos, por exemplo, que “a cultura baiana leva o turista a ver a Bahia como o paraíso das festas”, ou “a cultura baiana valoriza as festas”, estamos na verdade atribuindo à cultura uma característica de agente que pode fazer coisas. No entanto, esse entendimento essencialista de cultura contribui para perigosas generalizações a respeito das pessoas e leva aos estereótipos e ao enfoque nas diferenças.

---

<sup>2</sup> Esta e todas as demais traduções presentes neste artigo são de responsabilidade da autora.

<sup>3</sup> No original: “Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that *Culture is a verb*.”

---

Nesse tipo de entendimento de cultura, a rotulação e a distribuição de adjetivos aos inúmeros indivíduos pertencentes a um povo ou nação se constituem numa forma extremamente simplificada e generalista de referenciar e distinguir o eu do outro. Aqui se justifica a importância de se levar a sério o ensino de língua indissociado de cultura. Para isso, são necessários criticidade, autoconhecimento e tolerância às diferenças e à diversidade, como indica Paulo Freire (1967) em seu livro *Educação como prática da liberdade*.

A visão de cultura como processo de construção de significado trazida por Street (1993) enfatiza o aspecto mutável da cultura e permite uma compreensão mais crítica desta. Assim como ele, Holliday (1999) desenvolve uma visão mais crítica de cultura ao propor o conceito de *small culture* (pequena cultura) e *large culture* (ampla cultura). O primeiro diz respeito à cultura no sentido restrito do termo, a cultura de qualquer grupo social coeso, sendo possível a coexistência de tantas pequenas culturas quantos forem os grupos sociais dentro de um mesmo país. O segundo conceito fala daquela cultura em sentido amplo, a cultura pertencente a cada nação e etnia; sua ênfase recai sobre o que diferencia uma nação de outras e grupos étnicos distintos.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver uma percepção diferenciada de cultura, de forma que o próprio indivíduo se perceba participante de distintos grupos sociais dentro de um mesmo país cujas práticas sociais ele assimila. A partir desse olhar, é possível enxergar dentro de si mesmo a heterogeneidade de culturas da qual ele próprio faz parte, muitas delas contrastantes entre si. Por meio dessa autoimagem, agora mais aproximada da realidade cultural do sujeito contemporâneo (ou pós-moderno, como preferem alguns), é que se faz possível o entendimento do outro em toda a sua complexidade e diversidade. Afinal, como defende Hall (1992), dentro de um único indivíduo da atualidade habitam inúmeras identidades fragmentadas e fluidas em constante mudança e permutação.

Assim, quando se pensa na cultura de determinado país, não há mais espaço para se pensar em algo homogêneo e coeso. A própria compreensão de cultura nacional é um construto imaginário, discursivo e simbólico. Segundo Hall (1992, p. 50, grifo do autor),

as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. Como argumentou

---

Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”.

É dentro dessa comunidade imaginada, dessa representação nacional que se desenvolvem culturas (aquelas com o “c” minúsculo) capazes de modelar identidades e, mesmo sendo divergentes, conseguem coabitar em um mesmo indivíduo e respaldar suas múltiplas identidades. Daí a compreensão exposta por Porcher (1994, p. 8) de que “cultura é um conjunto, ao mesmo tempo homogêneo e contraditório, de outras culturas, que se pode chamar, de maneira neutralizada, subculturas”. Esse entendimento, em vigor desde o início do século XXI, denuncia o reducionismo com que eram tratados os traços nacionais e seus aspectos culturais. Comparar uma cultura nativa e uma estrangeira, vendo-as como algo geograficamente delimitado e imutável, é certamente uma atitude que demonstra ignorância quanto a sua própria cultura e identidade. As novas pesquisas desenvolvidas sobre língua e cultura, se quiserem acompanhar a mudança dos tempos e abarcar em seu respaldo teórico os estudos culturais atuais, não podem se furtar do dever de enxergar a língua como cultura e esta como algo fluido e intercambiável. Kramsch (2001, p. 205) alerta que uma visão estanque de língua e cultura em pesquisas sobre comunicação intercultural

[...] não reflete as complexidades de uma era pós-colonial global na qual as pessoas vivem em espaços múltiplos e móveis e partilham de múltiplas identidades geralmente conflitantes e onde a possibilidade para um indivíduo para melhorar suas chances de sucesso não são tão claras como uma vez se acreditou (em parte, porque a noção de ‘sucesso’ não é partilhada universalmente). Em poucos anos, o tradicional binário Nós x Eles na comunicação intercultural será substituído pela noção que num mundo interligado e interdependente o Outro está em Nós e Nós estamos no Outro. A comunicação intercultural terá de lidar com identidades fluidas e redes transculturais em vez de com indivíduos autônomos situados em culturas nacionais estáveis e homogêneas.

Esta é a compreensão atual de cultura trazida pelos estudos culturais, especialmente aqueles que defendem sua intrínseca relação com a língua (PENNYCOOK, 1994; LIMA, 2004, 2012; MOTA e SCHEYERL, 2004) e que percebem a mobilidade e fluidez com as quais se manifestam no cenário global contemporâneo. O fluxo não só de informações como de interações entre países é uma realidade com a qual grande parte dos seres humanos convive como um claro resultado de um fenômeno chamado de globalização. Sabe-se que o inglês ocupa um papel central nesse processo e as culturas às quais ele conecta os

---

aprendizes e indivíduos com os quais estabelece contato exercem, de igual forma, grande influência a nível mundial.

## 2 GLOBALIZAÇÃO

Conhecida como um processo de aproximação de fronteiras, de troca de informações e fluxos econômicos, a globalização é um fenômeno cuja data de início não é consensual entre os estudiosos. Canclini (2007), em seu livro *A globalização imaginada*, esclarece o que vem a ser globalização segundo as diversas maneiras como esse processo é compreendido:

Sobre a data em que a globalização teria começado, vários autores a localizam no século XVI, no início da expansão capitalista e da modernidade ocidental (Chesnau, 1989; Wallerstein, 1989). Outros datam a origem em meados do século XX, quando as inovações tecnológicas e comunicacionais articulam os mercados em escala mundial. Essa conjunção de mudanças tecnológicas e mercantis só ganha contornos globais quando se estabelecem mercados planetários nas comunicações e na circulação do dinheiro, e se consolida com o desaparecimento da URSS e o esgotamento da divisão bipolar do mundo (Albrow, 1997; Giddens, 1997; Ortiz, 1997). (CANCLINI, 2007, p. 41)

A enorme diferença entre as prováveis datas se justifica, segundo este autor, nas diferentes definições de globalização defendidas pelos estudiosos. Aqueles que privilegiam os aspectos econômicos do fenômeno, o enxergam se movendo mundialmente há mais tempo; já aqueles que defendem sua aparição mais recente enfatizam seus aspectos políticos, culturais e comunicacionais cujo surgimento está intimamente relacionado às novas tecnologias e às possibilidades de interação advindas delas. Canclini (2007, p. 41) apresenta sua opinião ao dizer: “Eu, de minha parte, entendo que há boas razões para afirmar, segundo a expressão de Giddens, que ‘somos a primeira geração a ter acesso a uma era global’ (Giddens, 1997)”.

A noção de que a globalização é um fenômeno recente, segundo essa visão, está respaldada na distinção entre *internacionalização*, *transnacionalização* e *globalização*. A primeira diz respeito aos movimentos iniciais de contato entre as nações: as grandes navegações; a comercialização entre países; o dar-se a conhecer culturalmente ao outro, por meio dos produtos e objetos vendidos; e o início das colonizações. Nesse momento, as interações comerciais aconteciam por meio de alfândegas e eram reguladas por leis cujo objetivo era o de proteger a produção local. A *transnacionalização* é o movimento subsequente à

---

*internacionalização* que mantém as mesmas características deste e lhe acrescenta outras como a criação de empresas e organismos internacionais cuja sede não está localizada em um só país, mas cujas conexões estabelecidas com os outros países são profundamente marcadas por características do país de origem. A *globalização* chega, por fim, como um resultado desses dois fenômenos iniciais e cujo principal traço é a crescente interdependência entre as nações, seja de ordem econômica ou cultural. O marco desse momento é o surgimento das novas tecnologias de produção, de informação e de compartilhamento de dados. (CANCLINI, 2007) Dessa forma,

[...] foram necessários os satélites e o desenvolvimento de sistemas de informação, manufatura e processamento de bens com recursos eletrônicos, o transporte aéreo, os trens de alta velocidade e os serviços distribuídos em nível planetário para que se construísse um mercado mundial onde o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializassem, as fronteiras geográficas se tornassem porosas e as alfândegas fossem muitas vezes inoperantes. (CANCLINI, 2007, p. 42)

Sem pretensões de determinismo tecnológico, o foco dado pelo autor está na facilidade trazida pela tecnologia cujo resultado foi a flexibilização das fronteiras nacionais aos produtos estrangeiros. “Também foi preciso que os movimentos transfronteiriços de tecnologias, bens e finanças fossem acompanhados por uma intensificação de fluxos migratórios e turísticos que favorecem a aquisição de línguas e imaginários multiculturais” (CANCLINI, 2007, p. 42 e 43). Muitas foram as contribuições da globalização ao estreitar a interação entre os países, dentre elas, há um claro favorecimento à aprendizagem de idiomas e à troca cultural, ocupando o inglês o papel central nesses dois movimentos: o linguístico e o cultural.

Através do consumo de bens e produtos internacionais, aqueles países de maior destaque econômico se tornaram igualmente os de maior destaque cultural no cenário mundial. Com a importação de suas tecnologias de comunicação, foram também importadas sua maneira de viver, seus aspectos culturais, sua visão de mundo etc. Os produtos adquiridos carregavam (e ainda carregam) consigo a ideologia dominante daquela sociedade. Kramsch (2001, p. 205) afirma que “a disseminação do inglês como a língua franca mundial é vista frequentemente como fenômeno deslocador de outras línguas e culturas nacionais e regionais”. Exemplos disso são os filmes hollywoodianos, as séries televisivas americanas e as músicas internacionais produzidas em LI, bens consumidos em larga escala tanto no Brasil como no mundo. Nas letras das

---

músicas e nos enredos e discursos dos filmes e séries, nota-se a capacidade que possuem aquelas mensagens transmitidas de influenciarem culturalmente os seus ouvintes e telespectadores.

Ao se falar em globalização cultural, portanto, enfatiza-se a capacidade produzida por este fenômeno de influenciar diferentes povos e culturas através dos meios de interação e de comunicação em massa contemporâneos. Sobre esse poder dos meios de comunicação, disserta Kramersch (1991, p. 233, grifo nosso) no fragmento abaixo:

A habilidade que a televisão possui de trazer mundos completamente novos para a sala de estar de um indivíduo e seu total crédito na realidade doméstica e estrangeira escondem a sócio-centralidade fundamental da mídia como **um modelo de produção de significado**. [...] Os telespectadores foram acostumados a ver países e acontecimentos estrangeiros por meio do discurso cultural da sua própria televisão ou, se os satélites e outros receptores permitirem, **por meio dos códigos culturais de um discurso televisivo estrangeiro**. O fato de que programas televisivos de uma sociedade **refletem um certo consenso cultural na maneira com que a realidade social é vista torna esse meio uma ferramenta única de ensino de culturas estrangeiras** à medida em que elas são apresentadas pela televisão estrangeira; mas, ao mesmo tempo, **por causa da sua aparência de universalidade, a televisão pode ser o maior obstáculo para apreciar e entender diferenças culturais se ela não for criticamente “desconstruída” e colocada em seu próprio enquadramento discursivo cultural**.

A fala de Kramersch (1991) traz o alerta a respeito de três aspectos: a) o poder que a mídia – aqui em especial a televisão, mas a reflexão pode ser estendida a todos os meios de comunicação – possui na produção de sentido; b) a mídia facilita/possibilita o acesso a conteúdos culturais de outros países e localidades para onde o telespectador talvez nunca tenha possibilidade de ir pessoalmente; e c) o conteúdo cultural transmitido pela mídia pode ser a única fonte de informação do seu público alvo, o que o torna vulnerável às informações obtidas se elas não forem questionadas criticamente e entendidas como uma das variadas visões acerca daquele país, lugar ou cultura. A grande influência que a mídia exerce sobre as massas e a vulnerabilidade destas justificam a importância dos estudos culturais com um viés crítico e político. Luciano Lima (2010, p. 87) versa sobre este assunto:

Uma característica dos Estudos Culturais, *lato sensu*, é a de nunca perder de vista o conteúdo político das manifestações culturais, da indústria cultural e do consumo de produtos culturais. Fredric Jameson, em *Cultural logic of late capitalism*, vê a produção, a troca, a promoção e o consumo das formas de

---

cultura (a publicidade, a TV e os meios de comunicação de massa em geral) como um foco central da atividade econômica, atualmente. Considera, ainda, que imagens, estilos, representações não são acessórios promocionais de produtos econômicos, mas produtos em si. Assim, a tecnologia da informação se torna a mercadoria mais importante no “capitalismo tardio”. Esse viés político-econômico da análise dos fenômenos culturais se dá através da associação entre cultura e poder, como um campo de luta em torno da significação social e da diferença, pois as culturas estão permanentemente em busca de espaço para se afirmar, sobreviver ou para se impor.

Há, dentro dessa visão, uma clara relação entre mídia, cultura e poder, uma vez que os conteúdos culturais mais veiculados são necessariamente aqueles cujos países de origem exercem algum tipo de poder, especialmente o econômico. Em termos gerais, os países do norte do globo são os mais privilegiados pela mídia, e no caso do inglês, os Estados Unidos e a Inglaterra são de longe os que mais fornecem, veiculam e/ou tem seus conteúdos culturais divulgados na/pela mídia internacional.

Assim, a globalização parece atender a interesses privados cujo objetivo principal é produzir um mercado consumidor em escala global e, para tanto, busca-se a inserção de grandes multinacionais oriundas dos chamados países desenvolvidos na maior quantidade possível de nações, inserindo com isso – principalmente através da publicidade – novos modos de agir, pensar e se comportar. Horkheimer e Adorno (1972), num capítulo intitulado *The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception*<sup>4</sup>, defendem o argumento de que a indústria cultural serve aos interesses da cultura e da ideologia dominantes, acatando as exigências da economia de mercado, atendendo aos mandos das indústrias de aço, de petróleo, de automóveis etc. Seu objetivo é controlar a população e influenciá-la ao consumo desses produtos. E quanto maior o alcance da mídia cultural, maior o número de consumidores interessados nos mesmos produtos, vivendo um mesmo estilo de vida e compartilhando dos mesmos valores e desejos.

Daí o surgimento de expressões como “aldeia global” (MCLUHAN, 1969), “Disneylândia global” (IANNI, 1994) e “McDonaldização da sociedade” (RITZER, 1993), visto que a globalização assume uma aparência homogeneizadora e integradora, especialmente no que diz respeito às características culturais. Contudo, apesar dessa aparência, seria ingênuo afirmar

---

<sup>4</sup> A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação de massas.

---

que todos estão incluídos nesse processo e desfrutam dos mesmos benefícios (e malefícios). Kramersch (2001, p. 204) acrescenta a essa visão uma importante perspectiva:

[...] a propagação do inglês e a concomitante globalização de um certo tipo de cultura de consumo estão despertando temores de que eles possam deslocar línguas e culturas locais ou reforçar a separação entre a cultura internacional da elite conectada via internet portátil e as culturas tradicionais locais geograficamente enraizadas.

Por isso, sabe-se que os processos globalizadores também incorporam um caráter excludente e heterogêneo, como explica Canclini (1991, p. 44 e 45):

[...] o que se costuma chamar de “globalização” apresenta-se como um conjunto de processos de homogeneização e, ao mesmo tempo, de fragmentação articulada do mundo que reordenam as diferenças e as desigualdades sem suprimi-las.

Acredita-se que a globalização exerça um papel de desestabilizadora das culturas locais ao promover e instaurar uma cultura dominante em detrimento de todas as demais. Mas não se pode negar que, ao mesmo tempo em que ocorre a exaltação de uma cultura, há, paralelamente, um fenômeno inverso, através do qual costumes outros se reafirmam e se diferenciam. Pois,

[na] medida em que esta debilita o estado-nação, reduz os espaços da soberania nacional, transforma a sociedade nacional em província da global, nessa medida reflorescem identidades pretéritas e presentes, novas e anacrônicas. Também por isto a globalização não significa nunca homogeneização, mas diferenciação em outros níveis, diversidades com outras potencialidades, desigualdades com outras forças. (IANNI, 1994, p. 159)

A globalização cultural é, portanto, um fenômeno real cujas dimensões e percepções são variadas. Admite-se, então, a) a existência de um processo homogeneizador de culturas, ao se perceber a assimilação de hábitos e costumes oriundos dos países economicamente relevantes, e o idioma que propiciou este fenômeno foi, sem dúvida, o inglês; b) uma resistência cultural a esse processo, onde as culturas locais são exaltadas; e c) a exclusão socioeconômica da globalização, na qual está compreendida aquela enorme parcela da sociedade alheia ao consumo e ao acesso aos produtos culturais materiais – o que não a isenta, claro, da exposição à publicidade cultural dominante e, talvez, do desejo de pertencer a essa comunidade consumidora global.

---

Em suma, o processo de globalização cultural apela para novas abordagens pedagógicas para o ensino de língua-cultura. Isso porque não é admissível que uma cultura domine sobre as demais de forma a excluí-las ou discriminá-las e, pior, a incutir na mente dos aprendizes uma noção inferiorizada de sua própria cultura. Para tanto, propõe-se a abordagem intercultural de ensino de língua, aqui em especial da LI, sobre a qual versará o tópico a seguir.

### 3 INTERCULTURALIDADE

O exercício pedagógico do confronto saudável entre culturas, no qual tanto a cultura do aprendiz como a cultura-alvo são abordadas e privilegiadas de igual forma em sala de aula, é conhecido como abordagem intercultural. A ela soma-se ainda uma característica fundamental: o incentivo ao respeito e à aceitação – o que não quer dizer reprodução – dos aspectos culturais do outro que, muitas vezes, diferem dos seus.

A importância do tema veio à tona com o surgimento de um viés crítico na educação, quando questões de controle e poder passaram a ser percebidas e mencionadas nos estudos pedagógicos, com especial destaque para os estudos de Paulo Freire e o aspecto político da educação tão defendido e difundido em/por sua obra. Assim, o surgimento dos estudos culturais e da pedagogia crítica trazem à baila temas como poder, relações de dominação e alienação cultural. Kramsch (2001, p. 202) explica que

[n]os anos 80, seguindo o Movimento dos Direitos Civis e as demandas dos grupos étnicos e minorias por reconhecimento cultural, a comunicação intercultural se tornou também relevante para grupos etnicamente diversos dentro de um mesmo país e passou a ser usada por trabalhadores e educadores sociais.

No campo do ensino de idiomas, o interesse pelo seu aspecto político começou a surgir nos EUA e na Europa após o aparecimento da geopolítica em escala global e das mudanças demográficas e econômicas trazidas pela globalização. Por causa disso, as pesquisas em “comunicação intercultural estão convergindo para incluir outras disciplinas que dedicam maior atenção às dimensões sociológica, antropológica, discursiva e simbólica de língua e cultura [...]” (KRAMSCH, 2001, p. 205). Nessa perspectiva, a noção de direitos linguísticos se revestiu da roupagem “de ‘direitos interculturais’ e ‘linguística intercultural’ (Gomes de Matos, 1997) como uma forma de integrar uma filosofia dos direitos humanos na pesquisa e prática de ensino de línguas” (KRAMSCH,

---

2001, p. 205). Assim, o confronto cultural e as diferenças percebidas por meio deste revelam relações de dominação e permitem discutir, de igual forma, a dimensão política do ensino de línguas. A respeito do ensino da LI, grandes contribuições foram dadas por linguistas aplicados, como apresenta Kramersch (2001, p. 204) no fragmento abaixo:

Como a comunicação intercultural leva à avaliação crítica dos sistemas de pensamento, o trabalho de linguistas como Gee e Pennycook tem produzido importantes compreensões sobre a comunicação intercultural nos últimos anos. [...] Pennycook traz uma importante dimensão para a comunicação intercultural ao problematizar o próprio campo. Ele desbanca a ideia de que a propagação do inglês ao redor do mundo é natural, culturalmente neutra e necessariamente um fenômeno benéfico. Assim como Phillipson (1992), ele argumenta que isso é o resultado de uma complexa conjuntura de circunstâncias históricas (i.e. o legado colonial da Comunidade Britânica, a vitória dos aliados falantes de inglês na Segunda Guerra Mundial), dos avanços americanos realizados nas tecnologias de informação, das políticas linguísticas intencionais feitas por agências governamentais como o United States Information Service (USIS) e o British Council, dos padrões de imigração mundiais e da globalização da economia mundial. Certos usos da língua inglesa carregam traços de um passado colonial sobre os quais os professores de inglês deveriam estar criticamente conscientes.

Ao citar Phillipson e Pennycook, Kramersch (2001) destaca uma perspectiva crítica da expansão do inglês e seus efeitos na sociedade contemporânea, por isso a afirmação de que os professores de LI não podem estar alheios ao conhecimento da origem e da trajetória geopolítica do idioma que ensinam. É desse entendimento que deriva a necessidade de uma abordagem intercultural de ensino de LI cujo objetivo é o de preparar os estudantes para o autoconhecimento e o conhecimento do outro que é diferente, mas também é um igual.

A importância da abordagem intercultural no ensino de LI reside nos danos causados pela não utilização desta como práxis pedagógica. O que se pode observar em salas de aula de LI é um ensino voltado para curiosidades culturais em que se enfatizam, em geral, somente elementos das culturas dominantes: a americana e a inglesa. Esses aspectos podem ser encontrados nos materiais didáticos utilizados em classe, os quais muitas vezes são importados de países como os EUA e a Inglaterra, cuja preocupação cultural se resume a apresentar aos estudantes um modelo de vida, regras de comportamento (como se desculpar, o que se deve ou não dizer em determinada situação etc.) e hábitos

---

alimentares, festivos e relacionais de determinada classe social, necessariamente a dominante.

Ao privilegiarem a classe dominante, que é a que domina economicamente uma sociedade, os materiais didáticos falham em oportunizar o debate intercultural por não contemplar nem mesmo a diversidade cultural do país que se propõe a representar. Assim, é evidente que se os materiais didáticos utilizados só abordam um país referência e deste país só são destacados aspectos positivos (ou seja, aspectos que produzem e reproduzem uma imagem cultural associada à classe dominante e ao que ela considera como sendo belo e interessante na sociedade contemporânea ocidental, i.e. desenvolvimento econômico e tecnológico; casas bonitas e bem mobiliadas; pessoas bem vestidas e sorridentes etc.) e ainda expostos como se fossem unívocos, a imagem construída na mente dos alunos acerca dessa língua e desse país será, no mínimo, estereotipada. O problema não é necessariamente a presença desses elementos nos materiais didáticos, mas predominância deles ou a total inexistência de elementos de outra natureza ou contrastantes. Essa abordagem cultural incipiente e isenta de criticidade é o que Santomé (1995) denomina “currículo turístico”, o qual abrange aspectos de

[...] trivialização, celebrações étnicas, estereotipagem, tergiversação e a famosa prática souvenir. Isso significa dizer que os conteúdos são abordados de forma superficial e banal; que as celebrações são feitas de maneira descontextualizada; que as práticas discursivas demonstram estereótipos culturais; que não se confrontam as situações de opressão e que não se tem uma preocupação em se fazer uma leitura crítica dos aspectos culturais da língua-alvo. (LIMA, 2008, p. 102 e 103)

As consequências decorrentes desse tipo de abordagem, sem a devida preocupação em politizar o ensino de línguas estrangeiras, são descritas por Zárate (1986 *apud* ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210):

a curiosidade rasa por aspectos culturais; a diversão com o diferente e o estranho (“esquisito”); a comparação etnocêntrica com a própria norma para demonstrar superioridade; a anulação dos próprios valores culturais (na supervalorização da cultura (hegemônica) do outro ou na invasão cultural).

Almeida Filho (2002) argumenta que as curiosidades culturais se apresentam com certa frequência como traços de exotismo, o que pode facilmente resvalar para os estereótipos e para o preconceito, quando o outro diferente é rotulado e rejeitado. A preocupação aqui, no entanto, é ambivalente, pois o

---

preconceito pode se manifestar tanto contra o outro quanto contra si mesmo, sua própria cultura e país. Pois, como já mencionado, o aluno exposto a conteúdos culturais como produtos de uma visão única acerca de um país (e esses conteúdos geralmente privilegiam os EUA e/ou a Inglaterra) tende a supervalorizar a cultura americana e inglesa e a menosprezar a sua, sobretudo porque essa apresentação cultural enfatiza somente os aspectos positivos das culturas-alvo sem as devidas contextualização e ressalvas.

Levando-se em conta os malefícios produzidos por uma práxis educativa acrítica, é salutar a promoção de um ensino comprometido com o fomento de discussões acerca do que é língua e cultura, quais culturas um idioma como o inglês representa (e se ele representa/deveria representar alguma cultura específica na contemporaneidade), quais os malefícios e benefícios de se aprender inglês, entre outros. No entanto, essas discussões só serão empreendidas se o professor, de igual forma, for formado em bases que privilegiem o viés político do ensino e se ele mesmo considera-o relevante para a formação de seus aprendizes como cidadãos críticos e politizados. Assim, propõe-se o desenvolvimento de

[...] uma abordagem intercultural para o ensino de língua/cultura em todos os níveis e em todos os aspectos do currículo. Essa abordagem toma o discurso como o momento integrador no qual a cultura é vista, não meramente como comportamentos a serem adquiridos ou fatos a serem aprendidos, mas como uma visão de mundo a ser descoberta na língua e na interação de interlocutores que usam aquela língua. (KRAMSCH, 1991, p. 237)

Portanto, em um ambiente de aprendizagem de línguas, em especial a inglesa, é preciso que o cultural transponha os limites da própria cultura – daí o sentido do transcultural – e se instale “no intercultural, que implica a reciprocidade de viver (ainda que seja temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente em nossa esfera de cultura” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 211). Esse transpor e ultrapassar limites não quer dizer, necessariamente, uma apropriação da cultura estrangeira como sendo sua sem qualquer preocupação com a preservação de seus valores culturais próprios, mas denota simplesmente uma habilidade imprescindível de compreender o outro, estar aberto a novas maneiras de pensar e agir e respeitar seu modo de ser e viver.

---

Há dois outros termos utilizados por Oliveira (2007) e Kramersch (1996), respectivamente, para se referir a esta habilidade intercultural: Competência comunicativa intercultural (CCI) e politeness. Oliveira (2007, p. 17) pontua que

o processo para o desenvolvimento da CCI tem início no professor e no material didático e tem como objetivo final o reconhecimento que o aluno tem de si mesmo como ser cultural. Tal reconhecimento resultará do tratamento que o professor dá aos elementos culturais presentes no livro-texto, e de como ele adota uma postura de consciência crítica sobre esses elementos para traduzi-los em atividades e/ou oportunidades de aprendizagem para o aluno, levando-o ao questionamento de tudo.

A respeito do termo *politeness*(polidez), Kramersch (1996, p. 5) acrescenta

Polidez é um outro termo para competência cultural: uma combinação de conhecimento de mundo e do seu próprio lugar e dos outros neste mundo, uma atitude descentralizada frente à sua própria cultura e a do outro, e um tipo de comportamento que tanto se conforma a convenções sociais quanto cria suas próprias.

A ênfase na criticidade, na consciência cultural do aprendiz, no fundamental papel do professor nesse processo e no respeito à cultura do outro a partir de uma perspectiva descentralizada de se perceber no mundo permitem compreender que os conceitos se referem ao mesmo fenômeno, embora com nomes diferentes. Assim, há consenso de que a habilidade intercultural deve ser desenvolvida nos professores e alunos de LEs, pois só assim haverá uma forma equilibrada de ensino no qual a supervalorização de culturas em detrimento de outras deixará de existir.

De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, as habilidades interculturais incluem:

- a habilidade de promover a relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a habilidade para identificar e usar uma variedade de estratégias para contato com aqueles de outras culturas;
- a capacidade de cumprir o papel de intermediador cultural entre a própria cultura e a cultura estrangeira e lidar efetivamente com situações de conflito e desentendimentos interculturais;
- a habilidade de superar relações estereotipadas. (COUNCIL OF EUROPE, s/d, p. 104 e 105)

---

A práxis da sala de aula de língua estrangeira deve estar comprometida, além de com o ensino gramatical e linguístico, com o ensino intercultural, no desenvolvimento das habilidades citadas, as quais permitirão ao aluno o crescimento não só intelectual, mas interpessoal como cidadão do mundo. O aprendizado de uma LE possui, dentre seus benefícios, aquele correspondente ao conhecimento de sua própria cultura. Há uma ampliação do nível de consciência, da visão de mundo na qual o sujeito também se vê e se percebe. Cruz (2006, p. 35) lança luz sobre essa questão:

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos mais tolerantes e mais abertos para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura nativas. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo.

Dentro dessa visão, o aprendizado da LI pode contribuir efetivamente para a formação de indivíduos críticos e autoconscientes e, portanto, possui um papel significativo na educação para a vida e para o convívio social. Kramersch (2003) advoga que o ensino intercultural da LI empodera o aluno com a habilidade não só de expressar significados linguísticos e culturais estrangeiros, mas também de encontrar novas formas de expressar seus próprios sentidos. Em outro momento, em consonância com o *Council of Europe* e ampliando a lista deste, este autor elenca uma série de facetas da vida humana que a comunicação intercultural tem ajudado a definir. São elas:

- a situação de comunicação em si; i.e. os papéis socialmente convencionalizados adotados pelos participantes, suas normas de interação e interpretação, a maneira como eles constroem um senso de realidade compartilhado;
- os estereótipos que eles mantêm um do outro, como indivíduos e como membros de um grupo social;
- seu comportamento não-verbal e paraverbal; [...]
- a maneira como eles estruturam seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos;

- 
- as atitudes, valores e crenças (também chamados de ‘discursos’) que compartilham com o grupo social ao qual pertencem;
  - a maneira como sua linguagem reflete estes discursos interiorizados; [...] (KRAMSCH, 2001, p. 202)

A importância de se engendrar um ensino intercultural de LI se respalda, portanto, na capacidade que possui para tratar de temas que auxiliam o aprendiz a estabelecer uma relação pautada no respeito e na criticidade frente ao idioma que aprende, às culturas que ele representa e aos falantes dessa língua. Além disso, Kramsch (2003, p. 260) acredita que os “usuários de outras línguas que não a sua própria podem revelar maneiras inesperadas de lidar com choques interculturais que encontram ao transitarem entre as línguas”. Essa habilidade de resolução de conflitos e capacidade de se expressar em diferentes idiomas garantem ao aprendiz o privilégio, segundo este autor, de ser um falante não-nativo. Em suas palavras:

Sua apropriação de línguas estrangeiras os habilita a construir identidades linguísticas e culturais nos interstícios de línguas nacionais e nas margens dos territórios de falantes monolíngues. Vista preferencialmente pela perspectiva de viagem linguística e migração do que por aquela oposição tradicional, sedentária e limitada entre nativo/não-nativo, a noção de falante nativo perde seu poder e significância. Muito mais interessantes são as múltiplas possibilidades de autoexpressão na língua. A este respeito, todo mundo é potencialmente, em maior ou menor grau, um falante não-nativo e essa posição é um privilégio. (KRAMSCH, 2003, p. 260)

Na prática, ensinar LI por meio de uma abordagem intercultural é, primeiramente, ser um professor interculturalmente sensível que se percebe como um ser humano que age segundo influências culturais distintas. É se ver fragmentado, híbrido, embora pertencente a um país e “filiado” a uma cultura maior (aquela com “C” maiúsculo). Em segundo lugar, é orientar a sua prática para discussão respeitosa de temas culturais que sejam do interesse do alunado visando à promoção de uma visão crítica acerca deles, sem necessidade de juízo de valor sobre o que seja melhor ou pior, mas tratando daquilo que é diferente de forma contextualizada e crítica. Por fim, é trabalhar criticamente o confronto de diferentes culturas gerenciando os embates, dirimindo os estereótipos e promovendo uma educação para a solidariedade cujo fruto seja a convivência pacífica de cidadãos mediada pelo respeito mútuo.

---

Em suma, o caráter intercultural do ensino da LI é respaldado por diversos fatores: a) a LI não representa uma cultura monolítica nem um único país-referência; b) ensinar a LI não é uma atividade desvinculada da responsabilidade política comum a todo docente de formar cidadãos conscientes e aptos para se relacionarem com diferentes indivíduos provenientes de culturas diversas, sejam elas de outros países ou do seu próprio; c) a língua não existe sem cultura e nem cultura sem língua, o professor deve compreender que a língua deve ser vista e ensinada como cultura; d) ensinar língua como cultura não implica em privilegiar as culturas estrangeiras, mas em promover o encontro sadio das culturas estrangeiras e próprias; e, por fim, e) o ensino intercultural é uma ferramenta eficaz contra os estereótipos a respeito de si mesmo e do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi exposto ao longo deste artigo, é inegável a intrínseca relação entre língua e cultura e a importância de um ensino linguístico contextualizado e bem inserido culturalmente. Sem isto, a língua se resume a regras e estruturas gramaticais fadadas ao desuso e esquecimento. Assim, é preciso enxergar o ensino de LI com um novo par de óculos, através do qual será possível entender o poder que tem um idioma como o inglês no mundo atual.

Para isso, é urgente o investimento na formação do professor em base crítica e socialmente relevante. Bom seria se em todos os currículos de formação de docentes a pedagogia crítica estivesse presente e aos docentes fosse dada ao menos a chance de questionar as imposições que sobre eles recaem, as quais transmitem aos alunos negando-lhes igualmente a chance de contra-argumentar. Somente o professor consciente de seu papel político e ideológico frente ao ensino da LI é capaz de imprimir um novo caráter, o caráter intercultural à sua prática pedagógica, cujos exemplos práticos são elencados por Pennycook (1994, p. 311):

[...] uma prática crítica no ensino de inglês deve começar criticamente explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e ao mesmo tempo positiva e animadora. Grosso modo, pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra. A noção de voz, portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, o blá-blá-blá vazio da aula comunicativa, mas deve estar atrelada à visão da criação e transformação de possibilidades (cf. Simon, 1987). As vozes que estamos tentando ajudar os alunos a encontrar e a criar, são vozes insurretas que falam em oposição ao discurso global e local que limitam e produzem as possibilidades que formam as vidas de nossos alunos.

---

Assim, conclui-se que o confronto sadio entre culturas é muito importante no ensino de LI, pois ao aluno é dada a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de pensar e agir e, ao mesmo tempo, de se perceber como indivíduo e como membro de grupos sociais com traços culturais ora semelhantes, ora divergentes. Essa autocompreensão aliada ao ensino cultural crítico da LI equipam o aprendiz para solução de conflitos internos (o respeito ao e a aceitação do outro) e externos (o que falar, como responder ao outro), e o impede de ter uma visão única acerca do que seja cultura inglesa, ou do que sejam as culturas mediadas pela LI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. (Orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. 1ª ed. Brasília: Editora UNB, 2002, p. 209-215.

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, N. The question of culture EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, v. 38, n. 1, p. 14-20, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BYRAM, M. Cultural awareness' in vocabulary learning. *Language Learning Journal*, v. 16, p. 51-57, 1997.

CANCLINI, Néstor García. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp). Acesso em: 13 de dezembro de 2014.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CALVACANTI, M. C.; BERTONIRICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 25-56.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

- 
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.
- HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 10, n. 2, p. 237-264, July 1999.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception. In: \_\_\_\_\_. *Dialectic of Enlightenment*. Trans. Edmund Jephcott. Stanford: Stanford UP, 1972.
- IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, v. 8, p. 147-163, 1994.
- KRAMSCH, Claire. Culture in Language Learning: a view from the United States. In: DE BOT, Kees; KRAMSCH, Claire; GINSBERG, Ralph B. (Ed.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. 1991, p. 217-240.
- \_\_\_\_\_. *Proficiency Plus: The Next Step*. ERIC Digest. 1996. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED402789> . Acesso em: 16 de outubro de 2014.
- \_\_\_\_\_. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.
- \_\_\_\_\_. Intercultural communication. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. (Ed.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. 2001, p. 201-206.
- \_\_\_\_\_. The privilege of the non-native speaker. In: BLYTH, Carl (Ed.). *The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker*. Issues in Language Program Direction, A Series of Annual Volumes. 2003, p. 251-262.
- LIMA, Diógenes Cândido de. (Ed.) *Foreign-language learning and teaching: from theory to practice*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004.
- \_\_\_\_\_. Vozes da (re)Conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá, n. 15, p. 87-107, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.
- LIMA, Luciano Rodrigues. Estudos Culturais: Propedêutica, Rivalidades e Perspectivas. *Fólio – Revista de Letras*, v. 2, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2010.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006.
- OLIVEIRA, Adelaide P. de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 237f. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.
- PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

---

PORCHER, Louis. L'enseignement de la civilization. *Revue Française de Pédagogie*, n. 108, juillet-septembre, p. 5-12, 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. The Concept of "World English" and its Implications for ELT. *ELT Journal*, 58 (1), p. 111-117, 2004.

RITZER, George. *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Ed.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*. 4 ed., jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 360 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008.

SMITH, Larry. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.

STREET, Brian. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, David; THOMPSON, Linda; BYRAM, Mike. *Language and culture*. Clevedon, 1993, p. 23-43.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 23 de setembro de 2016.

Aprovado em sistema duplo cego em: 19 de novembro de 2016.