



Comunicação e Interculturalidade: um novo olhar para o ensino de Espanhol/LE

Renata Aparecida de Freitas

*Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade de Taubaté.
Especialista em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Professora de Espanhol / LE pela Universidade de Salamanca.
Professora Titular das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila.
Professora da Escola Superior de Cruzeiro.*

O ENFOQUE COMUNICATIVO E O ENSINO DE ESPANHOL / LE

A evolução dos estudos semânticos e sociolinguísticos, incluindo a análise do discurso, contribuiu para o aparecimento da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Essa abordagem leva em conta as circunstâncias em que o texto, oral ou escrito, é produzido e interpretado; vê a língua como instrumento de comunicação e considera o conteúdo gramatical como coadjuvante no processo de aprendizagem, como explica Pires (1997, p.60): *A comunicação é o objetivo da instrução de segunda língua ou língua estrangeira [...] e o conteúdo gramatical pode auxiliar a aprendizagem de alguns alunos.*

A palavra *comunicação* ou a expressão *competência comunicativa* começaram a aparecer com frequência, a partir do início dos anos 1970, em numerosos trabalhos no campo da didática das línguas (LLOBERA, 1995). Cassany (2000) também aponta a segunda metade do século XX como a época em que surge o chamado *paradigma comunicativo*:

[...] no es hasta la segunda mitad de nuestro siglo cuando surge con fuerza lo que podríamos denominar el paradigma comunicativo, ese marco común de principios lingüísticos y psicopedagógicos que sustenta los enfoques didácticos de enseñanza de la lengua más aceptados actualmente. (CASSANY, 2000, p. 2)

Cassany (2000) comenta que o desenvolvimento das comunicações, dos meios de transporte, o crescimento econômico, a busca por mercados internacionais, a multiplicação de fóruns de investigação científica que requeriam o uso de línguas francas e o nascimento da indústria do turismo na Europa após a Segunda Guerra apontavam para a necessidade da elaboração de uma metodologia eficaz e relativamente rápida, que facilitasse a aprendizagem de idiomas modernos e permitisse aos cidadãos europeus a realização de suas atividades profissionais, pessoais e de lazer em países estrangeiros.

É nesse contexto que, segundo Llobera (1995), o Conselho para a Cooperação Cultural do Conselho da Europa apresenta o projeto *Langues vivantes* (1971-1981), impulsionando iniciativas variadas que se voltavam para o desenvolvimento e a expansão de métodos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Foram organizados encontros, cursos e oficinas internacionais para fomentar a formação dos professores, e surgiram numerosas publicações para ensino de língua estrangeira (LE) baseadas no enfoque comunicativo.

No que se refere ao ensino de espanhol, Llobera (1995) aponta a importância do trabalho de Slagter (1982), *Un nivel umbral*, como de fundamental importância, e considera a publicação de *Para empezar* (1983) como a consolidação definitiva da primeira geração de materiais comunicativos. O autor comenta que, até a publicação desses materiais, os objetivos explícitos dos livros de ELE não incorporavam formulações com fundo pragmático, que exigissem o ensino de estruturas linguísticas imprescindíveis para que se realizasse a interação entre os falantes:

Efectivamente, hasta la publicación de estos materiales los objetivos explícitos de los libros de español ELE no incorporaban formulaciones como “ubicación de lugares”, “presentación de otras personas (formal e informal)”, “expresión de la propia opinión y valoración de algo”; estos objetivos descritos pragmáticamente exigían la enseñanza de estructuras lingüísticas que resultaban imprescindibles para poder llevar a cabo estos actos de habla. (LLOBERA, 1995, p. 11)

Cassany (2000) explica que a denominação *enfoques comunicativos*, de preferência usada no plural, se refere a

un conjunto heterogéneo de propuestas didácticas para el aprendizaje de la lengua, surgidas en todo tipo de contextos a partir de la década de los setenta [...] [que] comparten el objetivo fundamental de enseñar a usar la lengua meta a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula. (CASSANY, 2000, p. 1)

O conceito de competência comunicativa tem origem na crise do modelo estruturalista de ensino, no qual se fundamentava o audiolingualismo. Esse modelo metodológico predominou nas décadas de 1950 e 1960, e baseava-se em uma descrição bastante rigorosa das estruturas gramaticais e em uma teoria de aprendizagem neo-behaviorista, segundo a qual, através de uma prática repetitiva das estruturas da língua e do devido reforço por meio de experiências positivas para o aprendiz, acompanhados do acionamento de mecanismos inconscientes de analogia e generalização, se chegava a um uso automático e correto da língua que se pretendia aprender.

O audiolingualismo fundamentado nas teorias estruturalistas predominou no ensino de línguas estrangeiras até o início da década de 1970, quando as críticas a ele, tanto de ordem teórica como prática, tornaram-se mais frequentes (LEFFA, 1998). O ensino da gramática também passou a ser questionado, criticado ou simplesmente ignorado. A consequência foi a derrubada, a partir do final dos anos 1960, de muitas das crenças nas quais se basearam as ideias que inspiraram a organização de diversos materiais de ensino. No entanto, até o início da década de 1970, ninguém havia apontado um novo caminho para o ensino de LE.

A inovação metodológica surgiu a partir das críticas de Hymes à “competência linguística” defendida por Chomsky. Para Hymes (2000), a gramática gerativa de Chomsky, que opõe competência e realização, poderia explicar aspectos sintáticos, mas não serviria de base para a elaboração de uma teoria geral da língua.

Hymes acreditava que o conhecimento de vocabulário e gramática não era suficiente para se falar corretamente uma língua, sugerindo seu estudo em um contexto cultural e o uso de material autêntico no processo de ensino/aprendizagem. Hymes (2000) concebeu a competência comunicativa dividida em:

a) *Gramaticalidade ou competência linguística*, que per-

mite que a atuação linguística seja formalmente possível.

b) Factibilidade, ou que as expressões sejam factíveis de acordo com os meios disponíveis. A correção sintática não torna as expressões necessariamente possíveis.

c) Aceitabilidade ou adequação: a atuação linguística deve ocorrer de acordo com as regras sócio-linguísticas do contexto em que se produz. Os mal-entendidos resultantes de normas de uso que diferem devido a fatores como classes sociais e variações locais, entre outros, são exemplos que revelam a necessidade de uma adequação sociolinguística.

d) Realidade ou uso real da língua: não faz sentido oferecer como exemplo enunciados que não ocorrem fora da sala de aula, nem ensinar ao estudante de LE a responder a perguntas de maneira completa, quando os nativos sempre respondem com *si* ou *no*.

Anos mais tarde, a competência comunicativa foi reformulada por Canale e Swain (1980), e dividida em: competência gramatical, competência sócio-linguística, competência discursiva e competência estratégica, como descreve Pires (1997, p. 61):

a) Competência sociolinguística: produção e compreensão adequada da língua em contextos sociolinguísticos diferentes, que dependem de fatores como o status dos participantes, o objetivo da interação e as normas ou convenções que regem as interações.

b) Competência discursiva: capacidade de combinar formas gramaticais e significados para a produção de um texto unificado, seja escrito ou falado, em diferentes gêneros.

c) Competência gramatical: domínio do código linguístico, verbal ou não verbal. Está constituída pelas regras e elementos característicos da língua, como o vocabulário, o processo de formação de palavras, a formação de períodos, a pronúncia, a ortografia e a semântica.

d) Competência estratégica: capacidade de utilizar estratégias para compensar problemas de comunicação, causados tanto pela falta de conhecimento linguístico como pela falta de alguma ideia que se queira expressar em determinado momento (*esquecimento momentâneo*).

Em relação aos aspectos linguísticos do enfoque comunicativo, Cassany (2000) destaca:

a) a retomada dos conceitos de *fala e atuação*, ao centrar-se no uso linguístico, e a concepção da linguagem como uma forma de *atividade humana*, como um instrumento social desenvolvido por e para o homem com a finalidade de alcançar propósitos diversos;

b) a unidade básica do uso verbal é o *texto ou discurso completo*, e não a *oração*, o sintagma ou outras categorias gramaticais;

c) o uso textual ou discursivo é um ato *contextualizado* que se realiza em determinadas circunstâncias (temporais, espaciais, sociais, etc.)

d) as atividades didáticas de uso linguístico devem ser contextualizadas: os textos para leitura devem ser apresentados em seu formato original, escrito ou oral;

e) as técnicas didáticas de compreensão e produção textual devem facilitar a ativação de conhecimentos prévios do aprendiz;

f) os usos funcionais, discursivos e contextualizados da

língua não são homogêneos, visto que todo idioma apresenta variações lingüísticas sistemáticas e importantes entre seus falantes e usos;

g) a adoção da perspectiva funcional, discursiva, contextualizada e heterogênea provoca inevitavelmente a ampliação do inventário de conhecimentos e habilidades do falante ideal.

Llobera (1995) comenta que o conceito de competência comunicativa, com seu caráter catalisador, enriqueceu os aportes ao campo da didática das línguas estrangeiras. A gramática, a pragmática e a análise do discurso foram modificando o conceito de linguagem de tal maneira que o ensino de língua estrangeira permite hoje numerosos enfoques, adaptados a necessidades e circunstâncias mais ou menos favoráveis e de acordo com expectativas culturais.

COMPETÊNCIA GRAMATICAL E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A preocupação com o desenvolvimento da competência gramatical em sala de aula levou à proposta de um ensino de gramática baseado em aproximações mais indutivas que dedutivas, nas quais o professor ajuda o estudante, fornecendo-lhe pistas que permitam descobrir uma possível explicação para os fatos gramaticais, ao invés de apresentar-lhe regras explícitas de aplicação mais ou menos geral.

Para desenvolver a competência comunicativa, Littlewood (1996, p.84) sugere que o estudante deve:

a) alcançar o nível de competência mais alto possível. Desenvolver a habilidade para manipular o sistema linguístico, até poder usá-lo de modo espontâneo e flexível, para expressar uma mensagem.

b) saber distinguir entre as formas que domina como parte de sua competência linguística e as funções comunicativas que elas realizam. Compreender os elementos que controla como parte de um sistema linguístico e também como parte de um sistema comunicativo.

c) desenvolver atividades e estratégias que lhe permitam usar a língua para comunicar significados do modo mais eficaz possível em situações concretas. Aprender a usar as reações que provoca para valorizar seu sucesso e, se necessário, solucionar as falhas usando um nível de língua diferente.

d) estar consciente do significado social das formas linguísticas. Para muitos estudantes não haverá a necessidade de variar a fala para ajustá-la a circunstâncias sociais diferentes, bastando valer-se da habilidade de usar formas em geral aceitáveis e evitar que sejam potencialmente ofensivas.

Littlewood (1996) define como objetivo do ensino de idiomas *ampliar o leque de situações em que o estudante possa atuar centrando-se no significado, sem que a atenção que dedica à forma linguística venha a constituir-se em obstáculo* (p. 85-86). Para a consecução desse objetivo, o autor propõe dois tipos de atividades, a que chama de:

a) atividades pré-comunicativas, para a produção de um tipo de língua aceitável: proporcionam ao estudante um

controle fluido das formas linguísticas para que os processos de nível inferior se desenvolvam automaticamente como respostas a decisões de nível superior, baseadas nos significados.

b) atividades comunicativas, para a transmissão eficaz do significado: a produção de formas linguísticas se subordina a decisões de nível superior, relacionadas com a comunicação de significados. Desse modo espera-se que o estudante incremente sua destreza, partindo do significado que deseja transmitir, selecionando formas apropriadas a partir da totalidade de possibilidades e produzindo-as com fluidez.

REVENDO PAPÉIS NA APLICAÇÃO DO ENFOQUE COMUNICATIVO

As abordagens comunicativas, de acordo com Llobera (1995), favorecem a indução na aprendizagem de aspectos formais, mas não excluem a dedução, que permite reter de maneira eficaz os objetivos de aprendizagem pré-fixados a partir de regras de fácil compreensão. As atividades podem ser iniciadas por meio de referências ao mundo do aluno (transferência) que impliquem atividades para centrar a atenção, não só para a realização imediata de práticas de expressão oral.

O principal objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa, valorizando o caráter linguístico, sociocultural e psíquico da linguagem. A língua deve ser vista como um processo de interação que apresenta três características básicas: os elementos de imprevisibilidade, as atuações linguísticas inovadoras e as rotinas linguísticas. O conhecimento do sistema da linguagem, a compreensão da gramática e seu estudo como parte da aprendizagem de língua estrangeira são valorizados, com ênfase nas operações linguísticas. A gramática é apresentada ciclicamente e ensinada por meio de princípios gerais.

Na sala de aula, Cassany (2000) comenta que a atenção se volta para as necessidades comunicativas do aluno, buscando motivar seu interesse pela aprendizagem, para que possa relacionar-se com liberdade com seus companheiros e trazer sua experiência pessoal para a sala de aula. A cooperação e o trabalho em equipe são estimulados. Além de aprender ativamente, tem oportunidades de participar na elaboração do programa e no preparo de material para as aulas. Descobre, deduz, analisa e sintetiza.

O professor, explica Cassany (2000), deixa de ser um transmissor de conteúdos ou supervisor de exercícios de repetição e substituição (papel que assumia no audiolingualismo estruturalista) para organizar sequências didáticas nas quais os alunos realizam breves e variadas atividades de compreensão e produção discursiva. Estimula o aluno a verbalizar seus conhecimentos prévios e a formular previsões sobre o texto escrito. Guia e facilita o trabalho do aprendiz, e deve ter o cuidado de evitar o emprego de formas estereotipadas. Preocupa-se em desenvolver a competência comunicativa de seus es-

tudantes e em adotar, ele próprio, uma atitude investigativa diante da língua que ensina.

O erro passa a ser valorizado como uma etapa da aprendizagem, um passo obrigatório na apropriação da língua (FERNÁNDEZ, 1997). Considera-se natural que o aluno que está aprendendo cometa erros ao tentar expressar-se na língua-alvo, assim como na aquisição da língua materna, as crianças também cometem erros, que são considerados como parte natural desse processo. As produções incorretas do aprendiz de língua estrangeira são consideradas marcas dos diferentes estágios do processo de apropriação da língua (interlíngua).

Didaticamente, explica Fernández (1997), a valorização do erro como uma etapa obrigatória da aprendizagem levou à diminuição da inibição do aprendiz no momento de expressar-se verbalmente ou por escrito. No enfoque comunicativo estimula-se a produção do aprendiz, mesmo com poucos recursos, e os erros são avaliados progressivamente.

AGRAMÁTICA NO ENFOQUE COMUNICATIVO: FORMA OU SIGNIFICADO?

Um dos objetivos do ensino de gramática, segundo Travaglia (2004) é desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência. Esse autor sugere transformar a aula de teoria gramatical em um momento de pesquisa, que busca desenvolver no aluno a capacidade de pensar, de aprender por si mesmo:

Pode-se fazer com que o aluno, observando os fatos, perceba que nem mesmo as normas sociais para o uso da língua (gramática normativa) são uma lei imutável, já que a língua é essencialmente dinâmica e está mudando constantemente por razões diversas, inclusive para atender novas e/ou maiores necessidades comunicacionais da sociedade e cultura a que a língua serve. Ele perceberá que, na verdade, as normas sociais de uso da língua são escolhas da sociedade baseadas [...] muito menos em razões linguísticas e mais em razões de prestígio social, de tradição, de preservação da cultura e da identidade nacional, de estética, de lógica, de maior ou menor eficiência comunicacional entre outras. (TRAVAGLIA, 2004, p.105).

As ideias de Travaglia (2004) sobre o aluno pesquisador-pensador no estudo da gramática podem ser aplicadas ao estudo da gramática da língua estrangeira, cabendo ao professor aportar material representativo da língua em uso para a sala de aula, indo além das gramáticas tradicionais e dos manuais de uso, utilizando os variados gêneros discursivos produzidos nas diferentes esferas de ação social. Com amostras reais de uso da língua estrangeira (jornais, revistas e produções literárias) é possível, segundo o autor, promover uma aula de gramática reflexiva e inserida na abordagem comunicativa/cultural. O resultado final, de acordo com Travaglia (2004), será a formação de alunos mais capazes intelectualmen-

te, cientes e confiantes de que não só podem aprender teorias científicas (gramática) como também construí-las, o que é de suma importância se considerarmos o valor que se dá em nossos dias às habilidades de busca, crítica e seleção para a construção de conhecimentos. (TRAVAGLIA, 2004, p. 106).

A adoção do enfoque comunicativo resultou, em um primeiro momento, na negação da necessidade de se aprender gramática. O acompanhamento do desempenho dos alunos, entretanto, demonstrou que não era bem assim. Richter (2003), em seus estudos, aponta para a necessidade da conjunção entre comunicação e gramática e para a conscientização de que optar pela abordagem comunicativa não significa descartar o ensino de gramática. O autor explica que a abordagem estrutural não foi, em absoluto, substituída pela funcional. Os enunciados mantêm sua estrutura de frases ou orações, mas sua função comunicativa é variável e depende de fatores relacionados ao contexto e ao ambiente social:

[...] o esforço pela produção é condição sine qua non para a construção da competência comunicativa, devendo ser acompanhado de ensino centrado nos aspectos formais da gramática. E mais: o ensino da gramática parece auxiliar os aprendizes a manejar os recursos da língua com maior precisão. (RICHTER, 2003, p. 130).

Richter (2003) considera que a abordagem comunicativa em si mesma não é suficiente para a construção da interlíngua. Acredita que a construção da competência comunicativa deve ser acompanhada pelo ensino centrado nos aspectos formais da gramática, e que a conciliação do centramento na forma (enfoque gramatical) com o centramento no sentido (enfoque comunicativo) aplica-se tanto ao ensino de língua materna (LM) como ao de LE. Para confirmar a necessidade do ensino de gramática nos cursos de línguas, o autor apresenta conclusões de seus estudos:

- a. O ensino da gramática contribui decididamente para melhorar a aprendizagem de línguas, observando-se melhores resultados quando o aprendiz está em um nível de desenvolvimento linguístico-cognitivo compatível com os itens gramaticais a ensinar e quando lhe é fornecido um feedback constante sobre seu desempenho.
- b. A modificação calculada do input fornecido ao aluno pode influir na eficácia do ensino / aprendizagem de uma língua (estratégias de “insumo intensivo” e de “enriquecimento do insumo”). Não contribui, no entanto, para a erradicação de incorreções estruturais já existentes.
- c. As estratégias de apresentação de conteúdo gramatical podem ou não interferir na qualidade do ensino. Instruções explícitas ou implícitas são ambas proveitosas para o ensino de línguas, sendo a primeira mais eficaz para casos complexos. A apresentação dedutiva (da regra aos casos) e a indutiva (dos casos à regra) devem ser adotadas, sendo que o ensino dedutivo funciona melhor com regras que possam ser explicitadas com clareza.
- d. Quanto à elaboração de atividades e materiais didáticos, tarefas centradas em itens gramaticais específicos são mais difíceis para fins de produção textual do que para fins de compreensão. O professor pode criar um

banco de pequenos textos autênticos para serem reunidos numa unidade, de acordo com a sua finalidade.

As críticas do autor ao *comunicar-se e nada mais* em sala de aula se devem à constatação de que as condições nesse ambiente implicam uma redução drástica da quantidade e da qualidade dos alocutórios possíveis para as interações. A comunicação, mesmo planejada, é ainda restrita no input e na oportunidade de cada aluno expressar-se.

Além disso, há que ser levado em conta o tempo disponível para a interação significativa em sala de aula, que não permite a participação de todos os alunos e, mesmo que isso aconteça, cada aluno terá um tempo irrisório para se manifestar, proferindo enunciados de uma só sentença por vez. Diante desse quadro, o autor recomenda ao professor que abandone o que chama de *atitude gramatocêntrica* e priorize o desenvolvimento da competência comunicativa do educando. (RICHTER, 2003, p.157).

OCONCEITODECULTURANOENSINO DE IDIOMAS

García-Viñó e Massó (2003) apontam o aparecimento do conceito de competência intercultural, que acrescentou-se ao conceito de competência comunicativa, trazendo diversas implicações; entre elas, o abandono de concepções etnocêntricas e a aquisição de um sistema de referências culturais adquirido pelo aprendiz de acordo com suas necessidades específicas de interação. Na abordagem intercultural, a aprendizagem deve dar-se por meio da experiência, que conjuga aprendizado da língua pelo uso e desenvolvimento da capacidade de elaborar e colocar em funcionamento um sistema de interpretação de significados, crenças e práticas culturais até então desconhecidas.

As autoras apresentam a evolução dos objetivos de ensino de LE em relação à inclusão do componente cultural, lembrando que, até a década de 1960, o foco do ensino recaía sobre a gramática, ficando a cultura à parte, apresentada em inserções esporádicas e descontextualizadas. Mais recentemente, Lourdes Miquel (2003) definiu a competência sociocultural como

...el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (MIQUEL, 2003, p.4).

Antes disso, Miquel e Sans (1992), analisando a importância do componente cultural no estudo de uma língua estrangeira, apontaram como prioritário o aspecto que definem como cultura a secas, que se refere ao implícito, ao não-dito.

O conceito de *cultura a secas* está relacionado aos mal-entendidos ou choques culturais, que levaram os linguistas a perceber a importância de incluir-se o componente cultural na formação dos alunos de língua estrangeira. As

autoras comentam que vivemos em uma época em que os encontros comunicativos com nativos de diferentes culturas e a exposição aos meios de comunicação permitem aos aprendizes a percepção de que suas ideias e comportamentos culturalmente dirigidos não são um dado universal.

Camilleri (2003), por sua vez, chama a atenção para a necessidade de saber comunicar-se com sentido na sociedade atual e na sociedade futura, diversificadas cultural, linguística e etnicamente. Lembra que é tarefa dos professores de língua e de cultura preparar seus estudantes para evitar situações problemáticas no uso e nas interações com falantes nativos na língua-alvo, orientando-os no desenvolvimento da competência intercultural para evitar os mal-entendidos, resultantes na maioria das vezes da falta de conhecimento do componente cultural sobre o qual se apóiam as atividades linguísticas.

O desenvolvimento da competência intercultural, para Camilleri (2003), pressupõe o avanço através de fases que o aprendiz atravessa, que vão desde o estranhamento até a aceitação. Na fase inicial de abordagem da nova cultura, a percepção do estudante é simplista e tende ao estereótipo. Esse aspecto exige atenção do professor, pois muitas vezes o estereótipo é negativo, e pode ser facilmente reforçado.

Camilleri (2003) recomenda que o professor assuma uma posição de neutralidade, salientando que, quando se trabalha com uma classe de alunos estrangeiros, assuntos religiosos ou políticos podem ser fonte de polêmicas perigosas e improdutivas. No entanto, à medida que descobrem novos elementos da cultura que se estuda, novos conhecimentos refinam a percepção do estudante, e quanto maior for o compartilhamento cultural, melhor será a comunicação, comenta a autora.

A definição de competência intercultural de Camilleri (2003) resume e organiza as ideias sobre interculturalidade aqui comentadas:

Intercultural competence means an increase of the internal information processing capacity in such a way that communication becomes easier and more successful between people of different cultural backgrounds. It means a higher level of mental alertness to variation and an acceptable level of self-confidence needed to respond accordingly. (CAMILLERI, 2003, p. 12).

O CHOQUE CULTURAL E OS MAL-ENTENDIDOS

Vázquez (2006, p.1) comenta que o choque cultural *é causado pela ansiedade resultante da perda de todo signo, símbolo ou sinal que conhecemos para levar a cabo a interação social*. Essa definição se aplica às situações de interação em que há uma perda de todas as referências culturais, ou seja, quando tudo o que se aprendeu durante a vida em um contexto cultural e as informações linguísticas acumuladas em relação à língua estrangeira em questão não são suficientes para evitar uma situação desconfortável ou desfazer um mal entendido. Segundo a autora, o choque cultural costuma ser mais frequente

em situações de comunicação que envolvem interlocutores de culturas diferentes, mas também pode ocorrer entre nativos da mesma cultura.

Iglesias (2003) descreve os sentimentos provocados pelo choque cultural: tensão, clima de repulsa, desorientação, sensação de perda, surpresa, impotência. Hofstede (2005) explica que o choque cultural se dá quando estamos em um entorno diferente e esperamos que as pessoas se comportem da maneira como estamos acostumados em nosso entorno original. Se isso não ocorre, de nada nos servem os conhecimentos que temos sobre como nos comportar; temos que reaprender comportamentos.

Cortés (2002) apresenta como causa do choque cultural o enfrentamento entre culturas internas: a bagagem cultural e linguística (gestos, símbolos, língua, noção de espaço) não tem serventia na nova cultura, gerando o fracasso na comunicação. Para Cortés (2002), a perda do valor de signos e códigos gera estresse e resulta em crise de identidade, devido ao sentimento de perda de referências diante das diferenças culturais.

Vázquez (2006) aponta quatro etapas para o choque cultural: a lua de mel, em que se valorizam mais as semelhanças com a cultura de origem do que suas diferenças; a etapa de crise, em que o que era *exótico* passa a ser visto como *estranho*; a etapa conformista, em que se passa a entender a nova cultura; e a etapa de assimilação, na qual os valores antes considerados estranhos passam a ser considerados como normais.

Os casos de mal-entendidos culturais podem ocorrer em variadas situações. Oliveras (2000), em seu estudo sobre o choque cultural e os mal-entendidos, recolheu e classificou exemplos que envolvem a alimentação, o ato de presentear, atos verbais (como oferecimentos por cortesia), roupas e horários, entre outros. Há, por exemplo, a história dos escoceses que oferecem café a seus convidados espanhóis que, tendo aceitado o oferecimento, recusam-se a tomá-lo ao saber que se trata de café solúvel. Esse é um exemplo prático, das interações do dia-a-dia, que revela a necessidade de o aprendiz conhecer mais do que a língua de para ter sucesso em seu objetivo de comunicação: é preciso conhecer os valores e comportamentos do outro.

SUPERANDO O CHOQUE CULTURAL

Um ensino de língua que tenha como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aprendiz deve valorizar o componente cultural como elemento indispensável e indissociável da competência comunicativa, comentam Miquel e Sans (1992). Essas autoras recomendam que os elementos culturais não devem ocupar lugar separado no material de ensino, mas estar presentes em todas as propostas didáticas levadas à sala de aula. Também recomendam que o professor tome o cuidado de não fornecer aos estudantes uma cultura de estereótipos ou tópicos e estar atento e ser sensível às duas realidades, a estrangeira e a própria, para manter certa distância que permita uma reflexão permanente sobre os aspectos culturais que incidem ou possam incidir na conduta linguística dos estudantes.

Para superar o choque cultural, Vázquez (2006) sugere que é preciso ter empatia, colocar-se no lugar do outro, procurar entender como se sente; também é necessário ser otimista, aberto e estar disposto a mudanças; evitar julgamentos precipitados, buscar uma explicação para aquilo que não se compreende antes de tomá-lo como ofensa ou falta de respeito.

Cortés (2002) aconselha que o estudante estrangeiro deve aprender a conviver com os elementos do novo contexto, o qual poderá aprender a controlar por meio da aprendizagem, alcançando uma experiência intercultural positiva.

O conhecimento de que o choque cultural pode resultar em mal-entendidos nas diversas situações de interação entre representantes de culturas diferentes leva o professor à consciência de que, além de preparar o estudante para comunicar-se, é necessário prepará-lo para enfrentar e superar as diferenças culturais. Iglesias (2003) descreve a aprendizagem cultural como um processo no qual “o indivíduo, ao experimentar a compreensão de outras formas de agir, de valorizar e perceber, consegue compreender melhor a si mesmo e a sua cultura de origem.” (IGLESIAS 2003, p. 9). A flexibilidade cultural, a orientação social, a disposição para comunicar-se, a capacidade para solucionar possíveis conflitos, a paciência, a sensibilidade intercultural e a tolerância às diferenças, além do senso de humor, são qualidades pessoais que favorecem a aprendizagem cultural, de acordo com Iglesias (2003).

Miquel e Sans (1992) aconselham evitar que os estudantes realizem inferências e generalizações a partir de sua língua e cultura materna, adotando atitudes que favoreçam a autonomia cultural (como, por exemplo, a observação). O trabalho do professor deve estar centrado tanto nas semelhanças como nas diferenças, ao colocar em contato culturas distintas. Este deve transformar em prática habitual em sala de aula a explicitação e a comparação dos modos de agir e de entender o mundo tanto da língua e da cultura meta quanto da própria, ajudando o aluno a crescer como indivíduo, a conhecer melhor sua própria cultura e a superar atitudes e condutas etnocêntricas.

O estudante, por sua vez, de acordo com as recomendações das autoras, deve dispor de informação suficiente para saber o que se espera dele em cada situação de comunicação na língua estrangeira; assim poderá decidir, em cada caso que se apresente, se quer continuar sendo estrangeiro ou adaptar-se ao que lhe é culturalmente exigido ou pressuposto.

COMUNICAÇÃO INTERCULTURALIDADE NA SALA DE E/LE

García (2004) comenta que o professor e o preparador de materiais didáticos devem conhecer a realidade sócio-cultural de seus estudantes e procurar ampliar constantemente essas informações por meio de dinâmicas que fomentem o entendimento mútuo, adotando um enfoque intercultural que favoreça o intercâmbio de informações e a reflexão conjunta sobre as questões culturais intrínsecas à aprendizagem de idiomas.

A autora sugere evitar atividades com enfoque

superficial e defasado da cultura, ou que apresentem alguns aspectos culturais como se fossem a única verdade e a única visão possível, bem como exemplos generalizantes e baseados em estereótipos. Não recomenda atividades que ofereçam respostas definitivas, fechadas; material didático que apresente a cultura isolada do conteúdo ou apresentada no final da unidade didática, ou ainda material que recorra à cultura para explicar a diferença e justificar a exclusão.

Atividades que não oferecem ao aluno oportunidades para opinar sobre o tema e propostas didáticas que fogem dos aspectos problemáticos também devem ser evitadas, pois, segundo a autora, os problemas também se prestam à análise e à reflexão sobre visões e crenças estereotipadas.

Entre os traços encontrados em materiais didáticos para ensino de espanhol como língua estrangeira que favorecerem a inclusão do componente cultural, García (2004) aponta a inclusão de atividades que possibilitem a análise de conteúdos culturais, valores, crenças e ideais que levem em conta fatores afetivos, cognitivos e situacionais e que fomentem a competência intercultural; material que enfatize o normal e cotidiano das culturas, não só o exclusivo, favorecendo a reflexão dos alunos e a compreensão dessas culturas; que apresente a cultura integrada ao curso, com uma progressão de aspectos culturais que permita dinâmicas interculturais ao longo do processo de aquisição da língua.

De acordo com García (2004), o material deve oferecer ao aluno alternativas de reflexão sobre a cultura de origem e a cultura alvo, para que possa compará-las e estar preparado para se comportar culturalmente nas interações, além de incluir atividades que lhe ofereçam conhecimentos básicos sobre a cultura que estuda, antes de dar opinião sobre ela.

O professor deve incentivar o aluno a utilizar material adicional de consulta na reflexão sobre os aspectos culturais tratados, de modo que indague, compare, analise e chegue às suas próprias conclusões; incentivar a análise, a interpretação, a comparação, o debate, a reutilização de conhecimentos adquiridos anteriormente, e propor atividades que permitam a progressão e a revisão de conteúdos. O objetivo dessas atividades é fornecer ao aluno conhecimento sobre a cultura de estudo e estratégias para a “comunicação intercultural”, permitindo-lhe a compreensão maior de sua cultura de origem, enquanto “descobre outros modelos culturais e os entende, compara, participa e aceita”. (GARCÍA, 2004, p. 4).

Atividades de aprendizagem que incluem o componente cultural têm a finalidade de preparar os alunos para a comunicação intercultural, conscientizando-os de que nenhuma cultura, com seu conjunto de crenças, costumes e valores não é única nem absoluta, nem superior ou inferior a outra.

O objetivo maior de preparar o estudante para a comunicação em um contexto sociocultural pode ser resumido nas palavras de Miquel e Sans (1992, p.9): “Quizá, de este modo, restituindo tanto la concepción de la cultura como la de la lengua, contribuyamos, de paso, a que los pueblos se entiendan un poco mejor”.

NOTAS

- 1 Grifos do autor.
- 2 Estratégia de “insumo intensivo”: textos contendo alta frequência de formas escolhidas para uma aula ou unidade do curso. Estratégia de “enriquecimento do insumo”: modificação do texto para que contenha maior taxa de determinadas formas (RICHTER, 2003, p. 150-151).
- 3 A competência intercultural significa um aumento da capacidade interior de processamento de informação de tal modo que a comunicação se torne mais fácil e mais bem-sucedida entre pessoas de origens culturais diferentes. Implica um nível de atenção mental mais elevado à variação e um nível aceitável de auto-confiança, necessário para que se responda adequadamente.
- 4 Grifos da autora.
- 5 Talvez, deste modo, restituindo tanto a concepção de cultura como a de língua, possamos contribuir, de passagem, para que os povos se entendam um pouco melhor.

REFERÊNCIAS

- CAMILLERI, A. G. “How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence”. (2003). Disponível em: <http://www.ecml.at/documents/pub129bil2003_camilleri.pdf>.
- CANALE, M.; SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In: **Journal of Applied Linguistics**, v. 1, 1980.
- CASSANY, D. “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”. In: MAC, M. I. G. (Org.). **Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo**. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2000.
- CORTÉS, Gabriela. (2002). “El choque cultural”. Disponível em: <www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm>.
- FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.
- GARCÍA, Pilar G. (2004). “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua”. Disponível em: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>>.
- GARCÍA-VIÑÓ, M. e MASSÓ PORCAR, A. “Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera”. In: **RedELE**, Espanha, n.7, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>>.
- HOFSTEDTE, G. (2005). “Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes”. In: Revista Monodialogo. Disponível em: <elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp>.
- HYMES, Dell H. “Acerca de la competencia comunicativa”. In: LLOBERA, M. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 2000.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”. **Aula intercultural**. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf>.
- LEFFA, VILSON J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFESC, 1988.
- LITTLEWOOD, W. **La enseñanza comunicativa de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1996.
- LLOBERA, M. “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- MIQUEL, Lourdes. “Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes”. **Carabela** n. 53, Madrid, abr 2003. Disponível em: <cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/miquel.htm>.
- MIQUEL, L.; SANS, N. “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. In: **RedELE**, Espanha, 1992. Disponível em: <http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.sh>.
- OLIVERAS, A. “Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera”. In: **Estudio de choque cultural y los malentendidos**. Madrid: Ednumen, 2000.
- PIRES, Edvalda A. “A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa”. In: CELANI, Maria A. A. **Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens**. São Paulo: Educ, 1997.
- RICHTER, Marcos G. “Pedagogia de Projeto: da gramática à comunicação”. In: **Linguagem e Ensino**. v.6.n.1. Pelotas: EDUCAT, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz C. “Para que ensinar teoria gramatical”. In: **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.
- VÁZQUEZ, L. (2006). “El choque cultural y los malentendidos”. Disponível em: <http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista3/llegada_a_una_nueva_cultura.asp>.

