

## Capítulo 7

### A dimensão cultural

As línguas e as culturas fazem como as criaturas: trocam genes e inventam simbioses como resposta aos desafios do tempo e do ambiente (COUTO, 2009, p. 9).

A cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido amplo e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas (SANTOS, 2012, p. 50).

#### Que cultura? Um problema? Várias soluções

Falar de cultura é, antes de tudo, tratar de questões que envolvem povos, sejam eles quem for. É tratar de questões que permeiam, que transcendem a vida das pessoas. Desse modo, cultura é tudo que caracteriza a existência social de um povo ou nação; diz respeito ao conhecimento, às ideias, crenças e à própria existência na vida social (SANTOS, 2012). Quando se ensina língua nesse viés, possibilita-se aos aprendizes adentrar em universos antes desconhecidos, mas, sobretudo, conhecer o seu próprio, considerando que conhecer uma língua é conhecer uma outra cultura, o que possibilita verificar semelhanças, contrastar, levando a uma melhor compreensão da nossa própria cultura. Logo, conhecer uma outra língua e cultura é transportar-se para um outro universo. Afinal, as línguas são as mais poderosas agências de viagens, os mais antigos e eficazes veículos de trocas (COUTO, 2009).

De um modo geral, as línguas estão intimamente impregnadas de cultura e vice-versa. Eu poderia escrever aqui longas páginas para 'contar com todos os ipicilones' ou 'tintim por tintim' ou ainda 'contar nos

mínimos detalhes' ou numa outra versão '*to tell the details*', para evidenciar essa noção. Mas este último trecho, por si só, dá conta disso. Porque ele evidencia que quem fala uma língua revela também traços da sua cultura, que, em certa medida, constitui a sua própria identidade. Desse modo, a cultura reflete o modo como pensamos, nos comportamos, como vivemos, enfim, quem somos; por isso a sua relevância e daí a inclusão dela como uma dimensão para o ensino de línguas.

Entendo como primordial, antes de seguir adiante com esta reflexão sobre a dimensão cultural, problematizar algumas questões substancialmente relevantes. Primeiro, o conceito de língua. Eu compreendo língua como um instrumento ou procedimento de produção de sentidos, em primeira instância, no nível individual e depois, num sentido coletivo e cultural, de caráter sócio-histórico, portanto sincrônico, não deixando de ser também diacrônico. Segundo, qual o espaço da(s) cultura(s) na sala de aula de língua. Mendes (2011) problematiza essa questão, e eu concordo quando ela argumenta que a cultura nem antecede nem está depois da língua. O espaço que a cultura deve ocupar na sala de língua é o mesmo que o da língua. E por não delimitar quando uma começa e a outra termina, é que ela prefere o termo língua-cultura, sinalizando que o lugar da cultura não é nem antes nem depois da língua, mas ao lado.

Via de regra tem sido assim: fale uma língua, me conte, revele a sua cultura. Mas a história parece ser problemática quando colocamos em pauta uma língua desterritorializada, que fincou raízes em muitos territórios e, portanto, tem abarcado diversas culturas. Na melhor das hipóteses, talvez seja o preço que se tenha que pagar quando uma língua se faz andarilha ou quando passa a ser veículo da multiculturalidade. Assim, o professor se depara com a complexidade de ter que lidar com uma língua, mas com várias culturas. Seria esse um problema?

Baker (2012) coloca em xeque o fato de que sendo a língua inglesa usada como uma língua franca global, em uma gama de contextos culturais, a relação entre ela e uma cultura particular é algo evidentemente problemático. Kramsch e Hua (2016) discutem essa questão e afirmam que, desde 1990, a relação entre língua e cultura tem se tornado mais complexa, e atribui a isso à mobilidade do capital global, aos bens de consumo, às pessoas e ao multilinguismo da comunicação humana. Assim, o fato é que quando se trata de uma língua desterritorializada, a história a ser contada é outra, ou melhor, são outras.

Consciente ou inconscientemente a cultura é parte integrante do ensino de línguas, se levarmos em consideração que uma aula comunicativa gera espontaneamente cultura, faz a cultura da língua alvo vir à tona. Sobre isso Almeida Filho (2011, p. 169) argumenta:

Nenhuma aula pode ser só de língua. A aula de língua e, principalmente, a aula comunicacional de uma nova língua, está, por definição embebida de cultura e essa cultura, argumentamos, emergirá naturalmente ao estabelecermos a língua-alvo como língua crescente de comunicação na sala de aula e nas suas extensões.

Todavia, há experiências de aula de língua e cultura que ocorrem de maneira equivocada, sobre o que o professor precisa adotar medidas para contemplá-las de maneira adequada. Sowden (2007) reflete sobre o ensino de cultura na sala de aula de língua inglesa e adverte que os professores precisam estar conscientes não apenas com relação às culturas dos seus alunos e do meio em que vivem, mas também sobre as culturas que trazem para a sala de aula, quer sejam nacionais ou não.

No entanto, considerando uma língua, cujos passos ultrapassaram o seu próprio domínio, é preciso uma nova forma de abordar cultura. Por isso, caberia trazer para a discussão o questionamento: que cultura ensinar

na sala de aula de língua inglesa? Este questionamento ainda confunde muitos professores, sobretudo aqueles em formação, muitas vezes, ideologicamente afetados pela falácia de que ensinar a língua inglesa, indiscutivelmente, se alinha com ensinar as culturas nativas hegemônicas.

No passado, ainda recente, os padrões culturais hegemônicos eram o carro-chefe, impostos de maneira exclusiva aos aprendizes, e, assim, dominavam as aulas de língua inglesa, numa espécie de pedagogia da assimilação (MOTA, 2010), cujos valores culturais socializados eram muito distantes da realidade social local. Mas para retomar essa discussão já feita por diversos autores, é preciso levar em consideração o *status* que a língua inglesa alcança hoje. Como já vimos nos capítulos anteriores, o inglês é uma língua global, cuja expansão, possibilitada por um intenso processo de desterritorialização, tem proporcionado o engendramento de diversas ações no cenário mundial. Por essas razões é que a consciência cultural emergiu entre os especialistas nas últimas décadas, como uma parte significativa para reconfigurar a dimensão cultural no ensino de línguas (BAKER, 2012). Essa reconfiguração se ancora na noção de que a língua inglesa é multicultural, em vez de restringir-se a duas culturas hegemônicas apenas.

Nessa perspectiva, McKay (2000), ao considerar o inglês como língua internacional, adverte que, por definição, ele não pertence a nenhuma cultura em particular, o que ela sinaliza como justificativa para os aprendizes não precisarem adquirir conhecimento sobre a cultura daqueles que falam inglês como língua nativa. Além disso, ela problematiza que os aprendizes não precisam internalizar as normas culturais de uma outra cultura. Se algum professor tem lecionado a língua inglesa e levado isso a cabo, tem atuado de maneira equivocada, porque ensinar língua e cultura

não pode se configurar como um momento em que se objetiva a internalização de normas culturais, como condição para se desenvolver habilidades em uma língua. Afinal, as culturas são diferentes, podem convergir, mas também chocar. O que se pode, ou pelo menos se deve, é possibilitar conhecer outras culturas, refletir sobre elas, contrastá-las, identificando semelhanças, quando possível, e respeitando as diferenças.

Assim, se convenientemente as culturas hegemônicas de língua inglesa dominavam as salas de aula, passou da hora desse cenário mudar, porque não faz sentido restringir o acesso a outros universos culturais, centrando-se naqueles comumente abordados, sob pena de impossibilitar um diálogo capaz de contribuir para a formação dos aprendizes. Essa perspectiva de ensinar a língua inglesa com foco nas duas culturas hegemônicas era justificada, há alguns anos, por ser o inglês, abordado meramente como uma língua estrangeira, o que desconsiderava o seu caráter global, internacional.

Entretanto, não quero dizer com isso que se deva banir das salas de aula as culturas hegemônicas, como uma espécie de rejeição sumária. Pois acredito que essa não deve ser uma postura radical por parte do professor. Mas, ele deve possibilitar, permitir que outras culturas adentrem a sala de aula, em pé de igualdade. Desse modo, o questionamento coerente não seria: que cultura? Mas, quais culturas? Já que levando em consideração o caráter atual da língua inglesa, temos um leque de possibilidades para escolher. Essas escolhas precisam proporcionar aos aprendizes experiências que desenvolvam não apenas uma consciência crítica sobre a cultura do outro, mas da sua também.

Nesse sentido é que McKay (2000) enfatiza que ao considerar o inglês como língua internacional, o ensino de cultura, na sala de aula de língua inglesa, deve possibilitar que os aprendizes reflitam sobre a sua

própria cultura em relação a outras. O que sinaliza que o ensino de cultura não deve se resumir em uma mera apresentação de fatos, mas em um processo crítico e social, na tentativa de compreender outras culturas em relação à nossa, estabelecendo uma atmosfera intercultural. Sobre isso, tratarei mais adiante. Mas antes, ofereço alguns caminhos para o ensino de cultura.

### **Bases para o ensino de cultura**

Esta seção visa a oferecer algumas alternativas para o questionamento: como pode/deve ser o ensino de cultura na sala de aula de língua inglesa? Para tentar dar uma resposta para esse questionamento, primeiro quero enfatizar como não deve ser o ensino de cultura na sala de aula de língua inglesa. Clandfield (2008) questiona sobre o ensino de cultura e pontua que quanto mais se compreende esse conceito, mais difícil essa prática se torna no âmbito do ensino de línguas. Ele menciona que um dos problemas sobre essa questão é que essa visão de uma cultura nacional monolítica não existe de fato, considerando que as pessoas pertencem a grupos com diferentes estereótipos, tais com idade, gênero, origem, classe social, religião e raça. Por isso é preciso ter cautela quanto a noções elaboradas sobre povos. Assim, a abordagem de cultura na sala de aula de língua inglesa não deve se resumir à mera exposição de frases generalizantes, do tipo "os americanos são frios", "os italianos são formais", "os franceses são frescos" etc., sem um mínimo de criticidade e reflexão. Uma prática nessa perspectiva reproduz uma noção desformatada, desconfigurada do ensino de língua e cultura, por constituir-se em uma mera prática vazia, que se distancia do exercício crítico que deve proporcionar aos aprendizes. Os exemplos mencionados são visões meramente subjetivas, que se configuram mais como juízos de valor, na melhor das hipó-

teses, que acabam conferindo generalizações desnecessárias, muitas vezes desvinculadas do mundo real.

Contrário a isso, a sala de aula deve ser uma porta aberta, cujo conhecimento deve se configurar num ir e vir de fluxos ininterruptos, numa relação que se estabelece continuamente com o mundo externo. Embora possamos considerar a sala de aula e a vida fora dela como dois mundos, o fato é que não devem ser separados. Freire (1996) alertava para o fato de que não se pode separar a sala de aula do que acontece no mundo lá fora. Assim, a sala de aula poderá ser sempre uma arena, onde questões socialmente relevantes podem e devem ser pensadas no coletivo, contrastando fatos, atitudes, crenças, ações, práticas, observando as semelhanças, convergindo para uma consciência de respeito e compreensão. O professor tem um papel mediador fundamental, até mesmo por levar em consideração a sua experiência, formação, que devem orientar uma reflexão crítica. A ausência dessa mediação pode levar ao surgimento de uma atitude de intolerância ou até mesmo de xenofobia.

Mas retomando o questionamento desta seção, sobre como pode/deve ser o ensino de cultura, para respondê-lo, preciso trazer para reflexão também mais alguns conceitos de cultura. Kramsch (1995) apresenta dois conceitos bem distintos. O primeiro, a cultura é compreendida no âmbito das humanidades, e tem a ver com a maneira como um grupo social se representa com relação à arte, à literatura, às instituições sociais ou artefatos da vida diária, bem como os mecanismos para a sua reprodução e preservação no curso da história. Já o segundo conceito, tem base nas ciências sociais e se refere às atitudes, crenças, maneiras de pensar, de se comportar e as memórias compartilhadas de uma determinada comunidade. Já Clandfield (2008) propõe pensar cultura em duas perspectivas, com 'C' maiúsculo, e com 'c' minúsculo. Cultura com 'C' maiúsculo é defi-

nida por ele como o conjunto das produções humanas, como a literatura, a música, os filmes e os símbolos. Clandfield (2008) menciona a sua própria experiência de aprendizagem do francês para evidenciar esse conceito, e relata que teve lições sobre diferentes prédios famosos em Paris e que também tinha que ler livros de renomados autores franceses, tais como Victor Hugo e Albert Camus. Ele menciona também que aprendeu sobre Napoleão, o Louvre e Monet. Entretanto, lembra que o acesso ao conhecimento com pessoas do mundo real, quase não acontecia.

Já cultura com 'c' minúsculo é definida no âmbito dos costumes, instituições e da vida diária. Sobre esse conceito, Clandfield (2008) menciona a sua experiência enquanto aprendiz de espanhol, na Guatemala, cujas aulas não incluíam grandes escritores nem poetas, história ou símbolos culturais da Guatemala. Em vez disso, ele relata que o aspecto cultural na sala de aula girava em torno da cultura da vida cotidiana, isto é, como as pessoas faziam compras, como preparavam comida, o que traziam e faziam quando convidadas para a casa de alguém etc.

Em linha semelhante, Adaskou *et al.* (1990) elencam quatro conceitos de cultura. Primeiro, Cultura com "C" maiúsculo, que abrange a mídia, o cinema, a música e, acima de tudo, a literatura, o que para eles são fontes de informação e tem relação com o nosso senso estético. Segundo, cultura com "c" minúsculo, entendida por eles como uma espécie de senso sociológico e que diz respeito à organização e a natureza da família, da vida familiar, das relações interpessoais, das condições materiais, do trabalho, lazer, costumes e instituições. Sobre esse modelo de cultura, Kramsch (2013) esclarece que ele inclui maneiras de se comportar, de falar, de comer, os costumes, crenças e valores.

O terceiro conceito diz respeito a um sistema conceitual incorporado à língua, que condiciona toda a nossa percepção e os processos de



pensamento. Adaskou *et al.* (1990) explicam que muitas áreas semânticas, tais como comida, roupas, instituições se distinguem culturalmente, porque têm uma relação com um estilo de vida particular, isto é, com o nosso senso sociológico de cultura, e mencionam como exemplo que não se aprende os nomes das refeições sem aprender a noção de tempo delas, o que pode diferir de uma cultura para outra. E por último, cultura como um conceito pragmático, que eles exemplificam como habilidades sociais, habilidades plurilinguísticas e sociolinguísticas.

A título de exemplo, muito mais como uma adaptação para atender às perspectivas linguístico-culturais, recentemente o Japão começou a exibir os episódios da Turma da Mônica, cuja versão japonesa foi transmitida pelo canal infantil "kids station", com o título "Mônica & Furenzu" (Mônica e amigos). No entanto, os tradutores tiveram que enfrentar um pequeno problema, a fala do personagem Cebolinha, que é marcada por rotacismo, a troca do "r" pelo "l", já que na língua japonesa não existe distinção sonora entre esses dois sons. Como alternativa, o elenco de dublagem, para corresponder a perspectivas locais, fez com que o personagem Cebolinha trocasse o "s" pelo "sh", o que é uma articulação linguística comumente realizada pelas crianças japonesas. Nesse sentido é que Adaskou *et al.* (1990) argumentam que esse conhecimento, além do domínio do código, possibilita êxito na comunicação. Eles mencionam que com esse conhecimento é possível fazer o uso apropriado dos padrões entonacionais, das normas de tratamento das diferentes culturas dos aprendizes, incluindo tabus, consciência sobre convenções nas relações interpessoais, e, principalmente, a familiaridade com convenções retóricas nos gêneros escritos, como o uso de diferentes letras, mensagens etc. A seguir está um quadro resumido sobre esses conceitos de cultura:

**Quadro 3:** Modelos de cultura.

MODELO DE CULTURA	DEFINIÇÃO
<b>Sentido Estético</b>	A língua está associada com a literatura, filmes e música de uma nação em particular.
<b>Sentido Sociológico</b>	A língua está associada com os costumes e instituições de um país.
<b>Sentido Semântico</b>	O sistema conceitual de cultura é expresso na língua.
<b>Sentido Pragmático</b>	As normas culturais influenciam qual linguagem é adequada para os contextos.

Fonte: com base em Adaskou et al. (1990).

Adaskou et al. (1990) também colocam em pauta a razão da seleção de componentes culturais, com base nos modelos propostos por eles, e após examinarem as razões da inclusão desses componentes, concluíram que o conceito pragmático de cultura, em menor grau e o semântico, em certa medida, são necessários para consolidação da competência comunicativa. Entretanto, eles destacam alguns argumentos para a inclusão de componentes culturais dos modelos estético e sociológico, no sentido de encorajar os aprendizes a comparar as suas culturas e as estrangeiras, e alcançar uma melhor compreensão da sua própria; de facilitar visitas futuras dos aprendizes a outros países, considerando possíveis contatos com habitantes desses países e de integrar o curso de língua a uma perspectiva interdisciplinar.

Para finalizar esta seção, retomo o questionamento proposto inicialmente, sobre como pode/deve ser o ensino de cultura. Em termos teóricos, o ensino pode ter como base esses conceitos. Assim, o professor deve planejar a sua aula, preparar ou selecionar o material didático de acordo

com os objetivos e noção de cultura que deseja abordar. Embora, considere todos os modelos de cultura relevantes para a formação de aprendizes de línguas, compreendo que o Sociológico deve ter uma ênfase maior, considerando que esse modelo se configura fundamentalmente mais prático, e porque é essa perspectiva de cultura que possibilitará acesso e compreensão a uma série de valores, crenças, atitudes correntes, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma consciência crítica, respeitosa e intercultural. Tratarei sobre o ensino intercultural na próxima seção.

### **O ensino intercultural**

Vou iniciar esta seção com o significado do termo 'intercultural', que etimologicamente é formado pela junção de dois outros termos 'inter', que expressa reciprocidade ou que está entre uma coisa e outra, e cultural, que remete a cultura, cujos conceitos já vimos aqui. Assim, interculturalidade é um termo usado para fazer referência ao diálogo entre culturas. Desse modo, compreendo a interculturalidade como um evento; ela ocorre, não tem existência fixa, pronta, mas emerge quando se provoca reflexões sobre culturas. Além disso, eu compreendo a interculturalidade mais como uma subcategoria da dimensão cultural, que ocorre numa espécie de entrelugar(es), que surge(m) desses diálogos, ou até mesmo do confronto das culturas. Nessa linha, Mendes (2011) fala sobre "lugares de negociação e de partilha", para dizer que a interculturalidade surge das zonas fronteiriças, enquanto Kramsch (1995) em "terceiro lugar" ou "terceira cultura". Ou seja, a interculturalidade não está nem na cultura da primeira língua nem na da segunda, mas emerge do contato entre elas.

Em termos históricos, o ensino intercultural tem início na América Latina no contexto da educação indígena e emerge como uma resposta em oposição aos padrões latino-americanos, cuja homogeneização

cultural tem sido difundida através de uma prática educativa baseada nos paradigmas ocidentais, silenciando as culturas locais, com todas as suas idiossincrasias. Isso indicava um processo de hierarquização, muitas vezes, baseado em um suposto déficit linguístico e cultural dos indivíduos. Contrário a isso é que emerge a proposta da descolonização do currículo, como forma de desubalternizar determinados grupos sociais. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural de ensino desponta como alternativa para fazer frente a essas investidas discriminatórias, contra o negro, o indígena, o pobre etc., configurada numa inequívoca teia de poder.

Para Candau e Russo (2010), a interculturalidade funciona com uma espécie de estratégia de natureza epistêmica, ética e política, através da qual é possível contestar a colonialidade na sociedade como um todo e, sobretudo, na educação. A interculturalidade possibilita diálogo entre diferentes conhecimentos, com que se busca combater a desumanização. A prática educativa intercultural oportuniza uma série de situações que possibilitam a compreensão do mundo, com base em fatos sócio-históricos, o que, por sua vez, converge para uma compreensão dos contextos locais e de outras realidades distantes. Sobre isso, Coyle, Hood e Marsh (2013) argumentam que o diálogo intercultural envolve o uso de habilidades para mediar encontro entre a própria cultura e as outras. Esse diálogo tem início com a tomada de consciência da própria cultura, incluindo atitudes e comportamentos.

O ensino intercultural possibilita que saberes e práticas, de diversos grupos sociais, devidamente contextualizados, venham à tona, favorecendo a identificação e eliminação de barreiras, muitas vezes, expressas em práticas discriminatórias. Entretanto, a prática intercultural não ocorre sem uma formação adequada. Engana-se quem pensa que questões culturais podem ser aprendidas em poucos momentos que se promovem

nas escolas sobre celebrações, músicas ou costumes. É preciso uma visão crítica, reflexiva do conhecimento sobre as diferentes culturas.

Nesse sentido é que o primeiro a ser conscientizado sobre como ocorre um ensino intercultural é o professor. A sua formação é condição *sine qua non* para isso. Por isso que Santiago *et al.* (2013) defendem que a educação intercultural requer do professor uma nova postura em relação aos saberes e à diversidade dos aprendizes, incluindo novos posicionamentos políticos e reestruturação das relações de poder no contexto educacional.

Freire (1996), há muito, alertava sobre o dever que o professor deve ter com os saberes dos aprendizes, especialmente os das classes populares, buscando relacionar o conhecimento socialmente construído com o ensino dos conteúdos nos ambientes escolares formais. Para ele o professor deve promover reflexões que desvendem implicações de ordem política e ideológica, evitando-se, desse modo, a mesmice acadêmica com que se trata os conteúdos, o que, constantemente, se configura como transferência de conhecimento.

Desse modo, um ponto chave na formação do professor é ter uma postura aberta à diversidade. Santiago *et al.* (2013) consideram fundamental o que os professores devem saber para ensinar diferentes grupos culturais e pontuam que eles devem passar por um processo de formação que possibilite aquisição de conhecimento profissional, tais como cursos, projetos e estágios. Essa formação deverá possibilitar que o professor atue de modo a impulsionar a aprendizagem e a atuação de todos os aprendizes, convergindo para uma atmosfera de valorização individual, colocando em prática um diálogo sensível à diversidade dos estudantes.

Sobre essa questão, Mendes (2011) propõe três modelos de planos para a consolidação de experiências de ensinar e aprender interculturais:

i. Plano dos conteúdos, ii. Plano da interação e iii. Plano da sistematização. Em resumo, o plano dos conteúdos, que tem foco no sentido, diz respeito aos conteúdos e temas a serem socializados, para efetivar a interação na e com a língua-alvo. O plano da interação, cujo foco é na competência linguístico-comunicativa, é sobre o ambiente, o contexto de aprendizagem, as atividades, as tarefas e, também, o que emerge dessa prática. E o plano da sistematização, que tem foco no interesse e nas necessidades dos aprendizes.

Mendes (2011) problematiza bem o ensino intercultural e, dentre outras coisas, pontua que ele deve centrar-se em fatos, informações e experiências da cultura e da língua-cultura de um país, trazendo para a cena da sala de aula temas históricos, políticos, sociais e culturais bem como conteúdos de disciplinas específicas como geografia, matemática e biologia. Entretanto, ela alerta que não são os conteúdos culturais que asseguram uma experiência intercultural, mas as maneiras como os professores e aprendizes agem diante de determinadas situações postas para reflexão, cujos conteúdos devem ser revestidos de significados para quem ensina e aprende, para que, desse modo, benefícios sejam assegurados.

Mas o que se almeja e quais os benefícios do ensino de enfoque intercultural? McKay (2000) acredita haver muitos benefícios para incluir uma variedade de culturas na sala de aula de língua inglesa. Entendo que o maior benefício de uma abordagem cultural, que contemple diversas culturas, é o desenvolvimento da competência intercultural, que pode ser entendida como a habilidade para comunicar e interagir efetivamente com pessoas de outras culturas (CLANDFIELD, 2008), para que possamos aprender a ser e estar socialmente. Assim, o ensino intercultural possibilita o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na

i. Plano dos conteúdos, ii. Plano da interação e iii. Plano da sistematização. Em resumo, o plano dos conteúdos, que tem foco no sentido, diz respeito aos conteúdos e temas a serem socializados, para efetivar a interação na e com a língua-alvo. O plano da interação, cujo foco é na competência linguístico-comunicativa, é sobre o ambiente, o contexto de aprendizagem, as atividades, as tarefas e, também, o que emerge dessa prática. E o plano da sistematização, que tem foco no interesse e nas necessidades dos aprendizes.

Mendes (2011) problematiza bem o ensino intercultural e, dentre outras coisas, pontua que ele deve centrar-se em fatos, informações e experiências da cultura e da língua-cultura de um país, trazendo para a cena da sala de aula temas históricos, políticos, sociais e culturais bem como conteúdos de disciplinas específicas como geografia, matemática e biologia. Entretanto, ela alerta que não são os conteúdos culturais que asseguram uma experiência intercultural, mas as maneiras como os professores e aprendizes agem diante de determinadas situações postas para reflexão, cujos conteúdos devem ser revestidos de significados para quem ensina e aprende, para que, desse modo, benefícios sejam assegurados.

Mas o que se almeja e quais os benefícios do ensino de enfoque intercultural? McKay (2000) acredita haver muitos benefícios para incluir uma variedade de culturas na sala de aula de língua inglesa. Entendo que o maior benefício de uma abordagem cultural, que contemple diversas culturas, é o desenvolvimento da competência intercultural, que pode ser entendida como a habilidade para comunicar e interagir efetivamente com pessoas de outras culturas (CLANDFIELD, 2008), para que possamos aprender a ser e estar socialmente. Assim, o ensino intercultural possibilita o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na

língua que está sendo aprendida, o que permite dizer que a competência comunicativa também passa pelo crivo da dimensão cultural.

De igual modo, entendo que um benefício proeminente da prática intercultural é possibilitar que os aprendizes desloquem-se das suas zonas culturais, confortáveis, portanto, ao se engajarem no contato e na compreensão de outras, ao tempo em que desenvolvem a capacidade de respeitar o que é diferente da sua cultura, mesmo que, a princípio, seja estranho, que choque, incomode. E é exatamente daí que se extrai o intercultural. O intercultural emerge quando o respeito ao novo, ao diferente, entra em cena. Por isso, no início desta seção enfatizei sobre o fato de que a interculturalidade não existe fixamente, mas surge, em momentos de reflexão.

Por fim, a reflexão no âmbito da dimensão cultural possibilita também o resgate histórico de uma série de eventos que regeram a humanidade. Desse modo, o ensino de cultura, deve tomar como base as experiências de vida dos aprendizes e as diversas áreas do saber, em diferentes momentos históricos, possibilitando discussões políticas, que confrontam ideologias, suscitando do aprendiz posicionamentos para enfrentar diversas condições injustas socialmente determinadas, podendo valer-se, para tanto, da literatura, das artes, da história, da geografia etc., o que confere à dimensão cultural um caráter dialogicamente indisciplinar ou interdisciplinar, sobre o que tratarei no próximo capítulo, quando reflito sobre a dimensão interdisciplinar. A seguir estão alguns modelos de textos e atividades que podem possibilitar uma prática interdisciplinar na sala de aula de língua inglesa.



## The Sisterhood of Boa Morte in Brazil: Harmonious Mixture, Black Resistance, and the Politics of Religious Practice

by  
Stephen Selka  
Instituto Tecnológico

The sisterhood members are women who of religion and politics in the Brazilian region of the state of Bahia in northeastern Brazil. Over the past two decades, they have been invited into the sphere of public political debate in a nation that has long ago officially abandoned the racial social hierarchy. In state-led initiatives intended to uplift its landless, poor women groups and organizations that unite up Bahia's black womenhood, many of which draw upon imagery of black-derived religions in their practices, have been instrumental in this development. Different regions draw upon African-derived religions for their purposes, however. In the article I investigate how other practitioners outside African-derived religions are involved in harmonious cultural and social mixture while at the same time emphasizing their ties to a history of black resistance. Against this backdrop I explore how practitioners have responded to and engaged political organizations of their religion.

In Bahia, Afro-Brazilian identity is closely associated to the popular imagination and the practice of African-derived religions in the Catholic Church. Catholicism is complex, sometimes of religion that marks a strong distinction that African does brought to Brazil. The practitioners are predominantly women, espouse no degree of material and commercial freedom. Catholicism practice involves access to the purchase of items and other objects that provide their devotion in public ceremonies and to share Catholicism practitioners make offerings in private rituals. Many Catholics are women, especially those in the north of Brazil. Catholicism long associated with Catholicism in Brazil, which resulted in the popular worship of saints of Catholicism, especially the Virgin Mary, the embodiment of Catholicism, and the devotion of saints. Afro-Catholicism, however, although associated with, generally refers to the practice of one or more religions. The practice of one of Catholicism, Brazilian practices, of one religion in Catholicism practice provide a good example of religious freedom and culture in their immediate for Catholicism practitioners devoted to particular forms of devotion by Catholicism practitioners who, as it draws from within Catholicism, stands out as an Afro-Brazilian influence.



14 | JOURNAL OF CROSS-CULTURAL EDUCATION | SPRING 2014

### READING

A. Scan the blog. What kinds of culture shock did the writer experience?

CULTURE SHOCK

The exchange student from Spain navigating life in the United States.

PEOPLE
PLACES
BLOG
COMMUNITY

**JANUARY 15**

My hometown of Seattle, Spain is a city with a rich, somewhat rugged and a lively nightlife, so coming to Seattle, in the United States, has been quite an eye opener. Americans think of Seattle as an exciting city, but the first time I went out with friends on a Saturday night, there was hardly anybody out in the streets. I actually thought something was wrong! Then my friend explained that most of their social life takes place indoors. In Seattle, people fill the streets, bars, clubs, and Saturday nights are the a big tradition.

**JANUARY 22**

After a couple of weeks of classes, I'm begining to notice some differences between Spanish students and American students. In Spain, students talk a lot during class, and it's not always related to the lesson. On the other hand, when Spanish students are enthusiastic about a lesson, they often ask unusual questions, and it's common for they often visit to talk to the teacher. American students are expected to talk less and be more quiet, and many of them take detailed notes. Most of them leave the books as soon as the class ends, though, and are already focused on the next lesson.

**FEBRUARY 9**

Before I came to the United States, a friend who had studied here told me that Americans and Spaniards don't greet each other like we do in Spain, where we usually shake hands and make kissing sounds. Americans often hug each other, but kissing is not common, and it's quite weird to me. So imagine my surprise when I was introduced to a new girl, and she immediately gave me the Spanish-style double kiss. When I asked my friend about this later, she explained that the girl was from a family of actors, and that "kissing" was a usual greeting for actors. People like friend also said that some outgoing people greet their friends in family this way, but that it would make other people feel uncomfortable. I think I'll stick to handshakes and hugs while I'm here.

B. Read the blog. Then add the correct title to each entry.

Meeting and greeting    Where's the party?    Class contrasts

## SOCIAL CONTEXTS

**We are brought up to think 'suffering this violence is OK': domestic abuse in Nigeria**  
*Despite high levels of violence within relationships in Nigeria, wedding vows are still regarded as sacred, and women are urged to stay with bullying husbands.*

Dr Popeta Mbanefo was just getting ready to drive to her new internship in Lagos when her husband suddenly got upset, seizing her car keys and medical licence. "He said I am becoming too fit. Then I asked him for my things back and he got very upset, dragged me and threatened to stab me with a broken bottle." Her voice shakes as she talks. The next morning, again as she was preparing for work, he stopped her from leaving the house. "He said I am not going anywhere, [that] he owns me. He started calling me names, like *mbenwa* [shit] and said that I am sleeping with people in my workplace. I didn't pay attention to that because none of it was true. He has told me that if he decides to lock me up, nobody is going to come and ask because it is a family issue". When he threatened her with an electric iron, Mbanefo climbed into the bed where he couldn't reach her, but still got a blow to her head that meant she needed to go to hospital. She told the doctor how she'd got the wound. He shrugged, treated her and sent her home again.



Marriage in Nigeria is regarded as a prized attainment, and there is a powerful social stigma around reporting violence, or, worse still, leaving your husband. The data – patchy though it is – suggests that domestic violence is a serious problem, with one national demographic and health survey finding that close to a third of all of Nigerian women have experienced physical violence, which encompasses battery, marital rape and murder, at the hands of their intimate partners. But the same survey found that 43% of women believe a husband is justified in beating his wife for a number of reasons, including going out without telling him, or neglecting the children. Most of the women who come to the Lagos State Domestic and Sexual Violence Response Team (DSVRT) only want the violence to stop, and will not consider leaving their husband, says co-ordinator Toluola Vivour-Adeniyi; for example one survivor named into a hostile witness when asked to testify in court. "I think it is the cultural perception attached to a woman who walks out of a marriage. She is seen to be a failure, she is seen to be promiscuous and most times these are the grounds on which these perpetrators [denounce] the woman. So they want to stay in the relationships to keep up appearances. They want to remain Mrs."

And in many cases there is no support from the family for a woman who is considering leaving her husband. When Mbanefo went to her parents for help after years of abuse her father urged her to drop all the charges filed against her husband, whilst her mother was worried about the family's reputation. "My mother said they want to return me back so I don't disgrace her. Even after the beating she said you have to save the face of the family. You have to go back. So I went back." Conservative religious doctrine reinforces patriarchal traditions that play into gender-based violence. And other women, who could be giving support, will also enforce the status quo. Vivour-Adeniyi says: "Women are the ones that will tell you, 'Remain there, submit.' They'll tell you you're not cooking properly." She adds: "Maybe we are brought up to think that it is OK to suffer this kind of violence." Though hundreds of abused women have walked through the doors of their courts, in 2017, Vivour-Adeniyi and her team secured just 20 remaining orders and five criminal prosecutions. "Nobody wants to be the one to have sent her husband to jail." (The Guardian, Jan, 2018)