

UNIVERSIDADE ABERTA

A INTERCULTURALIDADE E A TRANSCULTURALIDADE NO CONTEXTO DO *DAF*  
(*DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE*) NA ÉPOCA DA PÓS-GLOBALIZAÇÃO  
SUBSÍDIOS PARA UMA ABORDAGEM PÓS-MODERNA DE CULTURA

Hugo Miguel Vieira Wilm da Silva

**Mestrado em Português Língua não Materna**

Dissertação orientada pela Doutora Rosa Maria Sequeira

Lisboa, 2020



## **AGRADECIMENTOS**

à Dra. Rosa Maria Sequeira pelo apoio e orientação, à Dra. Alisha Heinemann da Universidade de Bremen e ao Dr. Hannes Schweiger da Universidade de Viena, pela ajuda relativamente à contextualização da discussão cultural no quadro do *DAF/DAZ*



*“O estrangeiro comseça quando surge a consciência da minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades”*

Julia Kristeva (2004) em “Étrangers à nous-mêmes”

## ABREVIATURAS

CCI: Competência Comunicativa Intercultural

CEDF: Carta Europeia dos Direitos Fundamentais

CoE: Conselho da Europa

CP: Constitucionalismo Patriótico

DAF: Alemão Língua Estrangeira

DAZ: Alemão Língua Segunda

DD: Deep Diversity

DSR: *Deutscher Sprachraum* (Espaço de Língua Alemã)

IC: Interculturalidade

IK: *Interkulturalität* (= IC)

IL: *Interkulturelle Landeskunde* (Interculturalidade própria do quadro alemão)

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

L2: Língua Segunda

NCI: Noção Cosmopolita Intercultural

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TC: Transculturalidade

UE: União Europeia

VS: Versus

## RESUMO

Partindo do ponto-de-vista das disciplinas *Deutsch als Fremdsprache (DAF)* e *Deutsch als Zweitsprache (DAZ)* e em termos mais gerais do contexto histórico-cultural do *Deutscher Sprachraum (DSR)*, tentamos neste trabalho perceber se a revolução tecnológica, cultural e filosófica em curso (os chamados processos de globalização), estão a ter também respaldo na dimensão cultural do ensino da língua estrangeira. Referimo-nos à interculturalidade (IC) nas suas mais variadas formulações e desenhos.

Para atingir tal desiderato procuramos descodificar a genealogia do conceito intercultural (IC) avaliando a sua dimensão histórica, política e filosófica de modo a permitir uma contextualização objetiva. Avaliamos a hipótese de a IC estar indissociavelmente ligada à construção da União Europeia (UE) e de ter por isso uma função instrumental no contexto deste projeto político.

Levantamos a questão de um possível desajuste entre o conceito de IC em uso no *DAF/DAZ* e as novas concepções de cultura veiculadas pelas ciências sociais.

Por outro lado essas concepções, em tempo de crise ecológica, enfrentam um contexto político contraditório, que pode ser designado de pós-globalização. A muito recente emergência do nacionalismo de declinação populista, as políticas identitárias e o regresso às fronteiras (físicas e imateriais) complexificam a questão. Descortinar o que se esconde por trás de tais sintomatologias permitir-nos-á perceber a plasticidade e a validade dessas mesmas noções de cultura.

É justamente na atual discussão teórica entre IC vs TC que tais eventuais fraturas são tematizadas. Neste contexto, centramo-nos na análise dos autores do *DSR* que têm sugerido alterações aos paradigmas da IC. Demos particular destaque à proposta de *Deutungslernen* de Altmayer (2006, 2008), que é um dos primeiros modelos a emergir no contexto da discussão IC-TC no *DSR* (Zeuner, 2010; Esselborn, 2012).

Assumindo justamente uma lógica interdisciplinar e transversal procuramos contribuir para o debate IC vs. TC abrindo a porta a outros campos do pensamento, nomeadamente à filosofia, procurando refletir sobre noção de *cultura* no contexto

pós-moderno, auscultando propostas que possam contribuir para abordagens pedagógicas alternativas.

**Palavras chave:** Transculturalidade; Interculturalidade; Cultura; DAF; Pós-globalização; Língua-estrangeira

## ABSTRACT

From the point of view of the disciplines *Deutsch als Fremdsprache (DAF)* and *Deutsch als Zweitsprache (DAZ)* and, in more general terms, of the historical-cultural context of the *Deutscher Sprachraum (DSR)*, this work tries to understand if the ongoing technological, cultural and philosophical changes within the so-called globalization processes are also being supported by the cultural dimension of foreign language teaching. We refer to interculturality (IC) in its most varied formulations and designs.

To achieve such objectives, the work seeks to decode the genealogy of the concept of interculturality (IC), evaluating its historical, political and philosophical dimension in order to allow an objective contextualization. It evaluates the hypothesis that IC is inextricably linked to the construction of the European Union (EU) and therefore has an instrumental function in the context of a given political project.

The work raises the question of a possible mismatch between the concept of IC in use in *DAF / DAZ* and the new concepts of culture conveyed by the social sciences.

On the other hand, in times of ecological crisis, these new conceptions face a contradictory political context, which can be called post-globalization. The very recent emergence of populist declining nationalism, identity policies and the return to borders (physical and immaterial) compound the issue. Discovering what is hidden behind such symptoms will allow us to understand the plasticity and validity of these same notions of culture.

It is precisely in the current theoretical discussion between interculturality versus transculturality that such possible fractures are addressed. In this context, the work focusses on the analysis of the *DSR* authors who have suggested changes in the IC paradigms. Here particularly emphasized is Altmayer's proposal of *Deutungslernen* (2006, 2008), which is one of the first models to emerge in the context of the IC-TC discussion in the *DSR* (Zeuner, 2010; Esselborn, 2012).

Assuming precisely an interdisciplinary and transversal logic, the work seeks to contribute to the debate of IC versus TC by opening the door to other fields of

thought, namely philosophy, seeking to reflect on the notion of culture in the postmodern context, listening to proposals that can contribute to alternative pedagogical approaches.

**Key Words:** Transculturality; Interculturality; Culture; DAF; Post-globalization; Foreign language

## ÍNDICE

Capítulo 1. Introdução	1
1.1. O estado do mundo	1
1.2. Objetivos	3
1.3. Metodologia	4
Capítulo 2. <i>Deutschsprachiger Raum (DSR) / O espaço de língua Alemã</i>	6
2.1. A problemática da IC	6
2.2. <i>Interkulturelle Landeskunde / A interculturalidade no quadro de língua Alemã</i>	7
2.3. O conteúdo da <i>Interkulturelle Landeskunde</i>	8
2.4. Aproximação metódica	9
Capítulo 3. A interculturalidade, a união europeia e o CoE	12
3.1. O QECR	13
3.2. A União Europeia – Os fundamentos e a interculturalidade	16
3.3. Constitucionalismo patriótico vs <i>Deep Diversity</i>	17
3.4. O constitucionalismo patriótico	18
3.5. <i>Deep Diversity</i>	19
3.6. A carta europeia dos direitos fundamentais (CEDF)	20
3.7. Política linguística da UE. Forte expressão de <i>DD</i> ?	22
Capítulo 4. Outras expressões da interculturalidade no quadro do <i>DSR</i>	24
4.1. Bredella e a noção cosmopolita de interculturalidade	24
4.2. A hipótese liberal	24
4.3. A hipótese comunitarista	26
4.4. A estrutura do entendimento intercultural em Bredella	27
Capítulo 5. Outros cosmopolitismos	30

5.1.	<b>O cosmopolitismo de Marta Nussbaum e a resposta aos seus críticos</b>	30
5.2.	<b>O <i>rooted cosmopolitanism</i> de Appiah</b>	32
5.3.	<b>Interculturalidade versus Transculturalidade</b>	34
<b>Capítulo 6. O conceito de <i>Kultur</i> no contexto do <i>DSR</i></b>		36
6.1.	<b>A discussão atual e a crítica de Altmayer</b>	36
6.2.	<b>Desenvolvimento histórico – Uma perspetiva germânica</b>	38
6.3.	<b>O termo setorial <i>Kultur</i> na <i>Landeskunde</i> e na política cultural</b>	40
6.4	<b><i>Kultur</i> como totalidade homogénea: O conceito clássico-etnológico</b>	40
6.5.	<b><i>Kultur</i> como significado e conhecimento partilhado: conceito hermenêutico e social-construtivista</b>	43
6.6.	<b><i>Deutungslernen</i> – uma proposta alternativa ao conceito de interculturalidade</b>	46
6.7.	<b>Os pontos de rutura do modelo intercultural</b>	51
<b>Capítulo 7. Autonomia e Construtivismo – David Little, Phil Benson e Dieter Wolff</b>		53
7.1.	<b>Autonomia e a Psicologia da aprendizagem</b>	55
7.2.	<b>A psicologia das construções pessoais e a cultura</b>	56
7.3.	<b>Autonomia e Cultura</b>	59
7.4.	<b>Etnicidade e Autonomia – O estudo de M.-C. Press</b>	62
<b>Capítulo 8. Cultura e Filosofia</b>		66
8.1.	<b>Hipóteses de leitura com José Gil e Gilles Deleuze</b>	66
8.2.	<b>Populismo e catástrofe</b>	71
8.3.	<b>Para além do corpo – As duas crises: ecologia e política</b>	72
<b>Capítulo 9. Resumo e conclusão</b>		74
<b>Bibliografia</b>		83

## **Capítulo 1. Introdução**

### **1.1. O estado do mundo**

Atualmente verifica-se um recrudescimento da ideia de patriotismo como resposta às indefinições provocadas pelos processos em curso desde os anos 80, nomeadamente os que visavam uma progressiva horizontalidade política – União Europeia, GATT, multilateralidade –, que de forma mais comum é chamado de processo de globalização. A ideia de patriotismo surge de forma difusa e em paralelo com a explosão dos movimentos identitários agregados em torno dos mais variados temas tais como as questões de género, minorias étnicas ou ecológicas (sendo que neste caso particular há fortes implicações ontológicas sobre as quais nos deteremos mais à frente).

Em geral estes movimentos possuem uma intencionalidade política e são tematicamente monofásicos, o que tem colocado em causa a antiga estruturação em torno das ideologias políticas clássicas que desempenhavam um papel agregador dos múltiplos interesses individuais e grupais potencialmente fraturantes no seio das sociedades. É uma lógica focada no indivíduo e nos seus desígnios particulares, facilitada pelas alterações tecnológicas e comunicacionais, tendo como pano de fundo sociedades de cariz consumista.

Segundo Lilla (2018), esta alteração da paisagem sócio/política teria começado a desenhar-se na América nos anos 60 com os movimentos ligados aos direitos-civis (negros, feministas e homossexuais), mas de certa forma ainda inscritos dentro do quadro dos valores constitucionais vigentes. Ora, na ruptura política que se seguiu, a passagem de um estado social/assistencialista para a época das chamadas ideologias capitalistas liberais (na passagem dos anos 70 para os anos 80), teriam estes movimentos, através de discursos essencialmente antissistémicos, encontrado um terreno fértil para se colocarem pela primeira vez fora dos quadros institucionais. A potenciar esta lógica estariam alterações importantes na psique coletiva que acentuavam uma dimensão hedonista/individualista da sociedade (Lilla, 2018).

Mais recentemente, a percepção de um grave problema ecológico e a ideia de finitude dos recursos naturais criaram uma espada de Dâmocles a pairar sobre a humanidade, o que tem facilitado uma paisagem *pós-ideológica* (no sentido da erosão das ideologias políticas tradicionais), provocando alterações filosóficas fundamentais na noção de sujeito. Emergiu o conceito de antropoceno, foram postas em causa dicotomias clássicas, tais como natureza/cultura, que se têm refletido em consequências políticas e sociais de valor contraditório (Descola, 2011). O tumulto conceptual atingiu também as noções essencialistas de *cultura*, o que é relevante para o ensino da língua estrangeira (Zeuner, 2010; Altmayer 2010, 2008).

Sem querermos entrar totalmente no território da ciência política, consideremos apenas a seguinte ideia, no que toca à importância do tema ecológico e às implicações que necessariamente pode ter nas noções clássicas de Estado-Nação ou blocos culturais. Refere-se Soromenho-Marques (2019) à emergência de um designado *sistema-terra* no direito internacional:

*“Atualmente, o direito, mesmo o ambiental, privilegia uma concepção vertical e cristalizada de soberania que faz a responsabilidade dos Estados terminar nas suas fronteiras geopolíticas. Contudo, comparativamente é fácil perceber que tanto Vénus como a Terra são planetas telúricos, com um hardware rochoso onde seria possível traçar fronteiras de geografia política. Todavia o que falta a Vénus é o sistema biofísico intangível que permite a vida terrestre. Os sistemas que explicam o milagre da biodiversidade e a beleza da Terra dependem de um completo software de fluxos de matéria e energia, só recentemente decifrado pelas ciências, e que o direito, a economia e a política insistem em continuar a ignorar. Continua-se a viver um mundo de fronteiras verticais e a construir muros. A solução só pode ser horizontal e transversal.”*

Marques (2019)

Ora a paisagem sócio/política está em mutação e precisa de interpretação/descodificação sob o risco de aplicarmos conceitos ou ideias desadequados em relação ao ensino da língua estrangeira.

A noção de IC clássica teve o mérito de tornar centrais aspetos afetivo-relacionais assim como de sublinhar a importância da questão cultural, antecipando a crescente “multiculturalização” das sociedades europeias. No entanto, seria urgente reequacioná-la em função dos mais recentes novos quadros sociológicos, económicos, filosóficos ou ecológicos. Trata-se sobretudo da questão da alteridade e a cultura.

Como veremos, uma reflexão sobre termo *Kultur* anima a atual discussão teórica germânica do ensino da língua estrangeira (*Landeskunde*), o que proporciona leituras críticas da *interkulturelle Landeskunde (IL)* e a sugestão de paradigmas teóricos e pedagógicos alternativos que se querem adaptados ao mundo atual (Altmayer 2010, 2006, 2008; Esselborn, 2012; Studer, 2013 ; Zeuner, 2010).

## 1.2. Objetivos

Partindo do ponto-de-vista das disciplinas *Deutsch als Fremdsprache (DAF)* e *Deutsch als Zweitsprache (DAZ)* e em termos mais gerais do contexto histórico-cultural do *Deutscher Sprachraum (DSR)*, procuraremos descodificar a genealogia do conceito intercultural (IC) avaliando a dimensão histórica, política e filosófica do conceito de modo a permitir a sua contextualização.

Avaliaremos a hipótese de a IC estar indissociavelmente ligada à construção da União Europeia (UE) e de ter por isso uma função instrumental no contexto de um determinado projeto político. Caso a resposta seja afirmativa, procuraremos ainda perceber quais os contornos de tal projeto.

Procuraremos ainda demonstrar a singularidade ou não da *interkulturelle Landeskunde (IL)* em relação à IC consagrada nos documentos institucionais da UE.

Avaliar o desenvolvimento da IC no quadro do *DSR* implica recorrer à discussão americana e a outras com a quais terá eventualmente pontos de contacto. Será por isso também conduzida uma breve análise às possíveis variações e nuances do conceito.

Definir e contextualizar a IC terá como finalidade última avaliar a sua pertinência no quadro sociopolítico e filosófico atual. Trata-se de perceber até que ponto o conceito está ainda ajustado à contemporaneidade. Para tal, é condição *sinequanon* analisar o contexto político, social, psicológico atual.

Sempre a partir do quadro do *DSR* avaliaremos algumas propostas designadas da transculturalidade (TC) na sua relação com a IC. Centrar-nos-emos

nos autores do *DSR* que têm sugerido alterações aos paradigmas da IC e que apresentam alternativas. Daremos particular destaque à proposta de *Deutungslernen* de Altmayer (2006, 2008), que é um dos primeiros modelos a emergir no contexto da discussão IC-TC no *DSR* (Zeuner, 2010; Esselborn, 2012).

Para perceber a pertinência ou não das propostas que genericamente se reclamam da TC, assim como para uma contextualização fundamentada da IC, optaremos por uma análise interdisciplinar da noção de *cultura* que tenha em conta as alterações no domínio das ciências sociais e em particular o chamado *cultural turn*.

Assumindo justamente uma lógica transversal procuraremos contribuir para o debate IC vs TC, abrindo a porta a outros campos do pensamento, nomeadamente à filosofia, procurando refletir sobre noção de cultura no contexto pós-moderno.

Mais genericamente, com esta análise específica sobre a IC e sobre a noção de cultura no contexto linguístico do *DSR*, procura-se justamente auscultar um debate que possa eventualmente ser útil para a reflexão noutros espaços linguísticos, nomeadamente no espaço da língua portuguesa.

### **1.3. Metodologia**

Utilizamos o método documental próprio das ciências sociais, analisando os textos publicados sobre a matéria, principalmente os que refletem o debate TC vs IC no contexto do *DAF/DAZ* relativo às primeiras décadas do século XXI. Com a ajuda de docentes das cadeiras de Interculturalidade, Transculturalidade, *Kulturreflexives Lernen*, Cultura, *DAF* e *DAZ* da Universidade de Bremen e de Viena, localizamos os autores mais discutidos no *DSR* e procuramos contextualizar as suas reflexões no quadro da *interkulturelle Landeskunde*. Analisamos as semelhanças entre a IL e a IC e verificamos como esta última se reflete nas instituições da UE. Para tal analisamos diversos documentos institucionais da UE. Adicionalmente observamos manuais práticos de *DAF/DAZ*, dos níveis A2 até B2.

Estendemos as pesquisas ao domínio das ciências sociais, o que requereu a análise de vários autores e textos, particularmente no domínio da filosofia, etnologia, antropologia e história. Em foco estiveram os autores com relevância no contexto das alterações promovidas pelo *cultural turn* e com abordagens diferenciadas do conceito de cultura.

## Capítulo 2. *Deutschsprachiger Raum (DSR)* / O espaço de língua Alemã

### 2.1. A problemática da IC

Segundo Altmayer (2008: 28), a discussão no *DSR* tem andado sobretudo em torno de termos como *IK Lernen*, *IK Kommunikation*, *IK Kompetenz*, que são conceitos derivados da noção de IC. Se por um lado Altmayer considera serem noções importantes para o desenvolvimento do *DAZ/DAF*, especificamente por terem trazido a necessária reflexão sobre o aspeto cultural, seriam atualmente insuficientes ou eventualmente inapropriados (Altmayer, 2010: 29)

No contexto do *DSR*, os conceitos acima descritos, maioritariamente desenvolvidos nos anos 90, foram progressivamente integrados num campo de trabalho que já existia e que lidava com o aspeto cultural, a chamada *Landeskunde* (Zeuner, 2010).

A *Landeskunde* é um termo alemão associado à aprendizagem de conhecimentos culturais destinados a estrangeiros/as, que compreende o estudo da história, cultura, geografia e política (Biechele e Padrós, 2003: 15). A primeira versão desta disciplina, enquanto associada ao ensino da língua estrangeira, é problematizada já desde os anos 60 do século XX. Alguns autores designam-na como *Landeskunde factual*, porque consistiria na aprendizagem de factos socioculturais e geográficos, apresentados de forma expositiva em materiais didáticos. Este conceito teria como foco a designada *Hochkultur*, que consistia em temas como a arte, a música, a literatura ou a ciência. Era aplicado através da apresentação de biografias, cronologias, ou discussões relativas a factos históricos. Outros fenómenos culturais específicos teriam também lugar, como por exemplo, os usos e costumes (Biechele e Padrós, 2003: 22). Em modo crítico, os autores referem que se por um lado as generalizações sobre aspetos culturais facilitariam a didatização dos mesmos, por outro, argumentam que estes materiais didáticos criavam uma ilusória objetividade e universalidade dos factos apresentados (Biechele e Padrós, 2003: 23).

Como é conhecido, a partir dos anos 70, a língua deixa de ser pensada apenas como um sistema gramatical e a capacidade de comunicação surge como o principal desiderato no ensino da língua estrangeira. Esta abordagem centra-se

no uso da língua, em atos de fala, indissociáveis das situações e dos seus contextos. A *Landeskunde* passa portanto de um lógica *factual* para a dimensão *comunicativa* de recorte sociolinguístico e pragmático. Passa-se a falar de uma *Landeskunde* comunicacional (Biechele e Padrós, 2003: 33).

A partir dos anos 80, em função dos processos de horizontalidade política e económica (globalização) e do aumento exponencial dos movimentos migratórios, solidificou-se a definição de IC que integra os aspetos culturais no ensino da língua e utiliza ferramentas tais como a empatia, a tolerância e a capacidade de mudança de perspetiva (Zeuner, 2010; Altmayer, 2008). Passa a haver um foco no desenvolvimento das capacidades dos/as aprendentes em lidar com a diferença. Estes objetivos sobrepuseram-se de algum modo à orientação comunicativa, quando não mesmo substituindo-a (Altmayer, 2008).

A fórmula clássica da *interkulturelle Landeskunde* encontra a sua formulação institucional no ano de 1990, no documento *ABCD* sobre o papel da *Landeskunde* no ensino da língua estrangeira. Pode ler-se na tese 4:

“(...) *Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Damit sollen fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gestellt werden (...).*”<sup>1</sup>

*ABCD-Thesen* (1990: 60).

## **2.2. Interkulturelle Landeskunde / A interculturalidade no quadro de língua Alemã**

Na área de pesquisa da *Landeskunde* foi, como vimos, injetado o conceito de compreensão cultural do *Outro* (*Fremdverstehen*), que os teóricos passaram a considerar um aspeto tão importante quanto a competência comunicativa (Altmayer, 2008).

De acordo com este novo quadro teórico, *Landeskunde* passa a significar,

---

<sup>1</sup> “A primeira função da *Landeskunde* não é a informação mas sensibilizar, assim como o desenvolvimento de capacidades e estratégias na relação com as culturas estrangeiras. Assim poderão as diferenças culturais ser melhor avaliadas e relativizadas em relação à realidade do aprendente.” (tradução do autor)

“todas as relações à sociedade da língua que é aprendida, no entanto dirá menos respeito a uma região ou espaço (país), do que a uma praxis cultural articulada. Passa a referir-se menos a um conhecimento delimitável (*Kunde*), mas mais a uma competência intercultural mediatizada através da língua.

Buttjes (1989: 113)

A lógica central da noção de interculturalidade na *Landeskunde*, encontra-se no desenvolvimento das capacidades de compreensão do *outro* (não excluindo o uso das capacidades comunicativas e cognitivas). O conteúdo desta *Landeskunde* será por isso também muito marcado pelas representações da cultura de chegada (*Zielkultur*), desde que relevantes para o/a aluno/a (Zeuner, 2010: 1472).

Sendo assim, o conhecimento sobre as “outras” culturas é a base para compreender, mas não será tanto uma *Landesbild* tal como como era até então entendido pela asserção cognitiva (Zeuner, 2010: 1472). Vão ser utilizados outros critérios de seleção para o seu conteúdo. Não querendo ficar pelos conhecimentos, ou transmissão de conhecimentos, interessa-se sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades de estratégia na relação entre a cultura de origem (*Ausgangkultur*) com as culturas e as sociedades ditas estrangeiras (Zeuner, 2010:1472).

O conhecimento sobre o “mundo estrangeiro” será portanto visto ao espelho das experiências socioculturais pessoais do/a aluno/a. Situações já conhecidas do contexto da vida quotidiana (situações de comunicação, papéis, relações), serão confrontadas com os novos contextos quotidianos da cultura estrangeira (Zeuner, 2010: 1472 *apud* Neuer 1994).

Assim se espera que as visões etnocêntricas sejam relativizadas, os preconceitos desfeitos e a compreensão melhorada (Altmayer 2002: 7).

### **2.3. O conteúdo da *Interkulturelle Landeskunde***

Na escolha de materiais para um grupo de aprendizagem, uma consequente *landeskunde intercultural* partiria da experiência e mundividência dos/as alunos/as. Potenciais temas poderão ser descobertos durante o processo de aprendizagem e serão desenvolvidos em rede (Zeuner, 2010: 1474). Com a ajuda de categorias antropológicas tais como identidade pessoal, família, casa, ou relações com o/a

parceiro/a, podem gerar-se múltiplas hipóteses de trabalho para o ensino intercultural (Zeuner, 2010: 1474). A formulação/descrição concreta destas categorias na *Zielkultur* permite que possam ser comparadas às mesmas categorias na *Ausgangskultur* dos/as alunos/as, permitindo o exercício dos processos mentais de relativização, reflexão e abertura (Zeuner, 2010: 1474). Como conteúdo específico da *interkulturelle Landeskunde*, alguns tópicos de comunicação e pragmática são considerados ferramentas úteis. Zeuner (2010) desdobra-os da seguinte forma:

- Indicadores linguísticos para a comparação cultural – escrutínio do conteúdo dos termos/conceitos; desenvolvimento de comunicação; estilo comunicativo, registo e variedades de texto.
- Relações de comunicação não verbal.
- Rituais de interação.
- Percepção interpessoal e os seus efeitos no desenrolar da comunicação.
- Meios linguísticos e desenrolar da meta comunicação para o domínio/realização e análise de situações comunicativas.

Zeuner (2010: 1474-75)

## 2.4. Aproximação metódica

Um conceito básico para a *Landeskunde intercultural* é a organização de relações através de situações *face-to-face* ou através de simulações e textos (Krumm, 1998: 528).

A relação com a *Zielkultur* será garantida através das três entradas clássicas da *Landeskunde*, a saber: a) *através da língua*; b) *através das pessoas e das suas ações/atos*; c) a partir de manifestações exemplares (Krumm, 1998: 537).

A entrada *cultural através da língua* (a), acontece pelo conhecimento das normas de comunicação linguística, cultural e dos hábitos (por exemplo através do *Rollenspiel*), assim como da realização de exercícios de atenção linguística, através do escrutínio do valor cultural das palavras, e através da descoberta das diferenças culturais nas estruturas textuais. A compreensão de textos pode também ser vista como uma instrumento de “descodificação da cultura (Krumm, 1998:538). A *Fremderfahrung*, ou seja, a experiência de estrangeiramento como resultado do *Perspektivwechsel* (mudança de perspetiva), pode ocorrer

facilmente num modelo de trabalho orientado para ações/atos. Um trabalho centrado em ações/atos refere-se a uma aprendizagem holística ativa onde as ações combinadas entre os/as alunos/as e o/a professor/a ajudam a configurar o processo de aprendizagem, de modo a que o pensamento e a ação sejam fundidos num mesmo processo.

Um dos métodos mais típicos de um ensino orientado para ações/atos é a ideia de projeto (*Projektarbeit*), que permite uma diversidade de formas de relação com o *Outro*, e o necessário estrangeiramento (*Fremderfahrung*), que são pressupostos de base para um ensino intercultural (Krumm, 1998: 537).

As *manifestações exemplares* (c) são descritas por Krumm (1998: 538) como factos institucionais, históricos e culturais que fazem parte do nosso quotidiano. Como exemplos nomeia a queda do muro de Berlim, a segunda guerra mundial, a *Ostpolitik*, metáforas possíveis para a queda de “muros” mentais na relação com o Outro. Nestes exemplos, um aspeto central para as relações culturais na *Landeskunde* seria então o tema da fronteira, a “experiência da fronteira”. Neste sentido, Krumm (1998) fala da ligação cultural em rede, pós-fronteiriça, como um conceito basilar.

Um outro campo metódico importante para a *IL* é o trabalho com estereótipos, com as imagens da *Zielsprachenland*, que os/as alunos/as possam previamente ter (Zeuner, 2010: 1475).

Segundo Zeuner, que cita a autora Peggy Brunzel (2002), há que diferenciar e ter em conta as diversas funções dos estereótipos. Não se trata de lutar contra eles de forma indiferenciada, mas de proporcionar uma entrada autorefletida e intersubjetiva, de forma a conseguir uma melhor compreensão dos factores e mecanismos que estão subjacentes à comunicação intercultural (Zeuner *apud* Brunzel 2002: 85-98).

Um outro método relevante na IC é a comparação (entre realidades culturais) que Zeuner considera ser uma capacidade cognitiva e linguística complexa que funcionaria a partir da relação entre a identificação (descoberta de semelhanças) e a diferenciação (reconhecimento das diferenças) Zeuner (2010: 1476).

Seria este um dos métodos de eleição para o desenho dos exercícios propostos pelos manuais de *DAF/DAZ* que surgiram nos anos 90, tais como o *Sprachbrücke*, o *Sichtwechsel* ou *Typisch Deutsch* e que até hoje têm fortes posições no mercado de língua Alemã (Zeuner, 2010: 1476).

### Capítulo 3. A interculturalidade, a união europeia e o CoE

O entendimento da IC no contexto da *Landeskunde*, tal como acima o descrevemos, foi mais ou menos temporalmente síncrono, também em termos de conteúdo e forma, com as políticas e recomendações educativas do conselho europeu CoE (2008). Esta instituição fundada em 1949 no rescaldo do fim da segunda guerra mundial, tinha como missão promover a cooperação intergovernamental na Europa nos domínios da democracia, direitos humanos e estimular o fortalecimento do estado-de-direito. Tratava-se de uma necessidade premente de colaboração política e social entre os países europeus, com a função de reconstruir o continente e evitar novos conflitos (CoE, 2008).

Mais tarde, com a queda do muro de Berlim, a UE iniciava uma reformulação de objetivos, que como é conhecido se traduziram em sucessivos alargamentos e no desenvolvimento/intensificação da união política e monetária.

A inclusão dos países de leste sublinhou o papel da Alemanha como motor económico fundamental, criando assim uma nova centralidade, mas também novos problemas. Como se constata no *DSR*, a livre circulação e o conseqüente aumento da imigração de intra e extra-comunitários (consequência adicional dos choques *tectónicos* provocados pelo processo de globalização), aumentaram exponencialmente o número das chamadas culturas minoritárias, muitas vezes com realidades numéricas que competem diretamente com as populações autóctones. Tomemos como exemplo o sistema de ensino público básico austríaco (no *Bundesland* Viena), onde o Alemão deixou, já há alguns anos, de ser a língua maioritária (mais falada entre os/as alunos/as). Com certas especificidades relativas à história de cada país e região, por toda a Europa, as sociedades passaram a ser *patchworks* culturais e perderam a qualidade de homogeneidade linguística e cultural que antes supostamente ostentavam.

Vários programas de intercâmbio e cooperação, tais como o Erasmus, o Sócrates e o Leonardo, podem portanto ser lidos como respostas a uma urgente necessidade de preparar todos os segmentos da população para a vida em conjunto numa sociedade de cariz “multicultural”. A nova paisagem geopolítica precipitou assim também no campo da pedagogia, a emergência de novos instrumentos destinados a favorecerem a(s) estabilidade(s) sociais no seio da UE.

Foi neste contexto que surgiu a noção de IC, que durante décadas se foi desenvolvendo nos sucessivos documentos do CoE (2008). A IC é então de certa forma indissociável de um determinado contexto histórico que necessitou de ferramentas políticas estabilizadoras para sustentar o suposto choque que a confrontação entre diferentes culturas poderia provocar no espaço comunitário.

### 3.1. O QECR

Neste sentido, o QECR (2001) é um documento que exprime os referidos desenvolvimentos na União Europeia, suportando um conceito de plurilinguismo para a Europa. Subjacente estava a ideia de fortalecimento da UE através da supressão das barreiras linguísticas (o que na óptica de certos/as autores/as e políticos/as poderia constituir um problema).

Nas diversas atualizações publicadas ao longo dos anos, as noções de plurilinguismo e pluriculturalidade evoluíram no sentido da IC. Para esta noção, tal como está definida na documentação oficial da União Europeia, teria sido decisivo o contributo dos trabalhos académicos e institucionais de Byram (1997). Na sua proposta a IC torna-se um conceito com um espectro mais largo, trazendo como novidade a dimensão de cidadania, relacionável com os planos políticos da UE, de progressiva integração política, económica e social.

Lê-se no documento:

“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas, para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”.

(QECR, 2001: 231)

Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (QECR, 2001: 231).

Por oposição à abordagem tradicional, que consistia na aprendizagem de uma língua estrangeira como se fosse uma soma de competências para comunicar,

o documento enfatiza explicitamente que o aluno/a (deve) tornar-se plurilingue e desenvolver a IC:

“O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem ao indivíduo o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente”

(QECR, 2001: 73)

No QECR (2001) surge o conceito de mediador, uma espécie de harmonizador/interprete entre o potencial conflito que pode gerar o contato entre indivíduos oriundos de diferentes culturas (Sequeira, R. M. & Boni, V. V., 2019). O mediador é uma espécie de árbitro que paradoxalmente também faz parte do jogo, detentor dos poderes de tradução e pacificação.

O QECR (2001) decalca de certa maneira o modelo teórico de *ICC* (*Intercultural Communicative Competence*) de Byram (1997; 2009), baseado no conceito de saberes (*Savoirs*), na forma de competências a desenvolver pelo/a aluno/a:

1) Conhecimento do mundo (QECR, 2001: 150) – Trata-se do conhecimento sociocultural e da criação de uma consciência intercultural que enfatiza a relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”, sublinhando a importância de desconstruir estereótipos através da consciência da diversidade.

2) As capacidades interculturais e competência de realização – “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contato com gente de outras culturas” e sobretudo “a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais” (QECR, 2001: 151)

3) As competências existenciais (QEER, 2001: 153). Este é um aspeto onde são esboçadas questões que envolvem aspetos de índole psicológica/relacional. Trata-se de um tópico ambicioso onde se pretende estimular uma atitude geral perante a vida, que o QEER (2001) designa de personalidade intercultural.

Assume-se que certos traços de personalidade influenciam a atividade comunicativa dos aprendentes e sua capacidade de aprendizagem. Entre as questões (que no documento são deixadas sem resposta), contam-se as seguintes: Em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objetivo explícito? Como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética (no fundo trata-se aqui de algum modo da questão multiculturalismo vs IC)? Que traços de personalidade a) facilitam; b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda; c) Como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os seus pontos fracos?; Como conciliar a diversidade das personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos?

4) As competências de aprendizagem (QEER, 2011:153): “a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. “A capacidade de aprendizagem tem varias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas”.

O QEER (2001) é acompanhado por um Portfólio Europeu para as Línguas destinado ao ensino básico e secundário, em que o aprendente autoavalia as suas aprendizagens e regista as suas experiências linguísticas e interculturais, formais e informais, espelhando concessões à noção de *autonomia* (tópico que exploraremos em detalhe mais à frente). A tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos “dois mundos” em questão e é enriquecida também pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pela L1 e L2 do aprendente. Para além disso a noção intercultural desenhada no QEER engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais, que se deverão tornar objetos de discussão.

### 3.2. A UE – Os fundamentos e a interculturalidade

A emergência atual (um pouco por todas as sociedades ocidentais), do conceito de diferença em detrimento da noção de direitos cívicos, indicia a necessidade de refundações sistémicas nos atuais modelos políticos.

Neste sentido, será pertinente refletir sobre o projeto da União Europeia que desde a sua fundação avançou com uma série de propostas apresentadas como inovadoras relativamente aos modelos políticos até então vigentes. Um espaço de livre circulação, politicamente horizontal, disponível para o convívio de culturas muito diferentes, fazia ruir a noção clássica de estado-nação e implicava a formalização de instrumentos capazes de operacionalizar o modo como as pessoas de proveniências, línguas e contextos geográficos diferenciados poderiam conviver.

Como vimos anteriormente, o conceito intercultural foi crescendo em simbiose com o desenvolvimento da UE. Uma análise dedicada aos princípios políticos subjacentes à construção europeia poderá por isso tornar mais evidente a dimensão política do conceito de IC.

Como veremos mais à frente na análise à proposta intercultural de Bredella (2012), não é possível refletir sobre a IC, sem ter em conta a discussão *liberalismo vs comunitarismo*, justamente aquilo que estava (e está) em jogo na formação e desenvolvimento da UE.

A união agregava vários estados-nação, era plurilingue e complexa, surgia num tempo histórico de reconhecimento das pluralidades, das formulações filosóficas da fragmentação, da desconstrução, da hibridez, enfim, de uma atenção redobrada à noção diferença, que se declinava em múltiplas acepções: de género, de etnia, de estilos de vida, de valorização dos coletivos, da língua.

A questão que queremos levantar é justamente até que ponto a construção da UE é baseada num modelo filosófico-político deliberado: Será o esquisso de uma inovadora forma política que quer dar resposta ao emergente conceito de diferença? Ou estaremos em face de um *reenactment* das eternas lógicas do exercício do poder, tratando-se por isso de um exercício de *real politik* maquilhado de processo inovador? Estas questões lançam outras mais genéricas: Como

conciliar teoria e prática política? Como articular os conceitos de diferença e igualdade?

Para refletir sobre este tema, olharemos com John Erik Fossum (2001) para um documento axial da UE: a Carta Europeia dos Direitos Fundamentais (CEDF).

### **3.3. Constitucionalismo patriótico (CP) versus *Deep Diversity* (DD)**

No campo de experimentação que foi a União Europeia, a prática precedeu a teoria, o que teve como consequência o facto de não ter sido possível fixar um modelo. Entre estado, federação, confederação ou *something else*, é difícil definir os seus contornos. No ensaio *The European Union – In search of an Identity*, o investigador John Erik Fossum (2001), analisando a Carta Europeia dos Direitos Fundamentais (CEDF), procura verificar de que modo os dois modelos político/sociais de natureza oposta estão ou não presentes na carta. Trata-se do Constitucionalismo Patriótico (CP) de Habermas (princípio teórico no qual se baseiam alguns modelos sociais-democratas ocidentais de base constitucional) e a chamada *Deep Diversity* (DD) de Charles Taylor, uma filosofia de raiz comunitarista, como forma política mais alternativa de encarar a sociedade e os processos decisórios.

Segundo Fossum, a CP e a DD são duas respostas possíveis à questão de como organizar as/os fidelidades/vínculos dos atores sociais em torno dos estados, sobretudo quando estes constituem entidades multifacetadas e poliétnicas. Ambas as filosofias constituem visões distintas da sociedade e dos seus fundamentos, mas à primeira vista parecem estar ambas presentes na experiência europeia.

A União Europeia vive portanto numa tensão permanente entre os conceitos de universalismo e diferença (Fossum, 2001), o que de resto é um tema mais geral e *up to date* no quadro do atual processo de globalização: Por um lado o reforço da ideia nacional, por vezes até o regresso do estado-nação, por outro a reivindicação de espaços pluralizados, abertos e liberalizados (virtuais ou reais). Curiosamente, na contemporaneidade, o exacerbar de uma das tendências parece quase sempre estimular o seu oposto. Atente-se por exemplo na situação paradoxal de os

defensores do *reenactment* do estado-nação não prescindirem de alguns aspetos da globalização e vice-versa, o que sugere a necessidade de análises não meramente dicotómica destas duas tendências.

A leitura da CEDF por Fossum confirma a existência de uma percepção da diversidade na EU, de acordo com os princípios de Charles Taylor (DD) mas por outro lado revela uma forte presença de elementos de cariz constitucional (modelo de CP), sobretudo porque o preâmbulo da carta acentua princípios baseados em direitos fundamentais/universais e do estado-de-direito, como elementos fundadores e agregadores da sociedade.

Será então para já importante clarificar o que se entende exatamente por CP e DD.

### **3.4. O constitucionalismo patriótico (CP)**

Este conceito baseia-se na ideia da existência de uma constituição (lei fundamental, hierarquicamente superior, posituação de princípios fundamentais), que paradoxalmente até pode não existir, mas está subjacente (constituição material). Esse documento explícito ou implícito agrega os indivíduos.

É importante perceber que na ideia de Habermas a legitimidade constitucional não é fundamentada no conceito de estado-nação mas na subscrição de valores e princípios democráticos (naturalmente que isto é muito devedor da situação pós-guerra na Alemanha e da necessidade do afastamento da ideia nacionalista). É neste sentido que o autor fala numa noção pós-nacional (Fossum, 2001: 322).

Trata-se de partir de uma espécie grau zero para promover a “fundação”. O conteúdo substantivo do estado é então desenhado pelos procedimentos constitucionais. O universalismo dos princípios legais é refletido no consenso procedimental (Fossum, 2001). São os direitos (e as obrigações) que asseguram um sentido individual de *self* e um sentido coletivo de pertença à comunidade.

O que é reconhecido é a pessoa como titular de direitos e não a personalidade. Os direitos individuais são o fundamento de tudo e proporcionam a

autonomia. Esta tem uma faceta pública (os cidadãos são objetos da incidência da lei mas têm também de ser os “autores” da lei) e privada (garantindo que o estado não se imiscuí na esfera privada dos cidadão) Fossum (2001: 322).

### **3.5. Deep Diversity (DD)**

A *Deep Diversity* é um conceito de Charles Taylor, que desenvolve um princípio teórico que emerge da necessidade de entendimento social em estados complexos e poliétnicos, e tem subjacente a ideia de que diferentes formas de pertença são aceites, possíveis e desejáveis dentro de um mesmo estado. Essas formas de diversidade não são apenas étnicas ou culturais mas sobretudo políticas e legais, baseadas em 3 premissas (Fossum, 2001: 323):

1. A sociedade é marcada pela ausência de um acordo social sobre quais são as finalidades/princípios do país.
2. A sociedade reconhece a existência de algumas finalidades coletivas, mas tenta acomodá-las aceitando a cidadania diferenciada e deixando os coletivos manter/cultivar o seu sentido de diferença.
3. Os grupos que se sentem diferentes, tomam medidas para manter e perpetuar o seu sentido de diferença.

A *DD* postula a ideia comunitarista (da filosofia comunitarista), de que os direitos individuais são inadequados para construir um sentido de comunidade e pertença; os conceitos de justiça e de bem-comum não são universalizáveis, colocando por isso em questão aquilo que na teoria jurídica se denominam como os direitos naturais. Trata-se de uma desmontagem teórica da ideia de princípios universais que os comunitaristas designam como sendo de produção cultural, relativa e contextual. Fossum (2001)

Os comunitaristas dizem que os direitos individuais estimulam o atomismo, o egoísmo, em vez de um sentido de pertença a uma comunidade (Fossum, 2011: 324). Um sistema legal do tipo CP seria no fundo “egoísmo legalizado” porque “*rights are always reflective of someone’s values and views of what makes good life*” (Fossum, 2001: 324). Isto não significa que os comunitaristas sejam contra o direito, mas na sua óptica, para criar um sentido de fidelidade ao estado, será acima

de tudo necessário criar um sentido de pertença coletivo baseado no grupo e daí a importância dos direitos coletivos (*collective rights*). Fossum (2011: 324)

A questão que esta teoria levanta será por isso: Até onde vão os direitos coletivos? Podem estes restringir os direitos individuais? E como se resolve uma potencial situação de conflito entre o indivíduo e o coletivo?

O que estaria aqui em jogo seria portanto uma tensão entre a ideia de igualdade - nas palavras de Fossum "*Equal dignity*" (autonomia) - e "*Difference*" (autenticidade). Esta última atribui valor moral à diferença individual - ao direito de um indivíduo em viver uma vida e formar uma identidade que é distinta do outro e cuja distinção terá de ser reconhecida. O requisito da DD é que esta potência seja gerada interiormente por cada indivíduo e não postulada como princípio universal abstrato. Terá de refletir a voz interior do próprio. Fossum (2001: 325)

### 3.6. A CEDF

De acordo com Fossum, a CEDF poderá ser vista como pós-nacional porque postula princípios fundadores procedimentais e do estado-de-direito, protegendo a autonomia pública e privada nas suas múltiplas dimensões, tornando-as operativas através de direitos sociais e de um sentido de solidariedade (Fossum, 2001: 325). Fossum encontra por outro lado na CEDF um sentido de respeito pela diversidade, tratando-se no entanto de uma forma condicional da mesma (p.325). O ênfase é colocado na aceitação de formas de proteção que não violem a autonomia pública e privada. Para além disso a CEDF quer ser *legal binding* em relação aos seus subscritores, o que prefigura uma forma de tipo constitucional (p.325).

Resta então a questão de saber se a carta confere aos cidadãos a prerrogativa da autoria da lei (legislativa), exercida através do direito de voto (e do direito a ser eleito), o que no atual contexto de funcionamento da EU existe apenas parcialmente ou com fortes restrições. A questão da autonomia pública pode ser problemática: Uma pessoa tem de ser membro de um país da EU para ser cidadão europeu mas esta capacidade é limitada pelo grau de integração na UE do país de origem (p.326).

De acordo com Fossum, a ideia de CP pressupõem um regime coerente preferencialmente governado por instituições centrais, onde as condições de incorporação dos estados-membros seriam uniformes, o que na sua opinião também não se verifica totalmente. O autor considera no entanto que a cidadania europeia é um conceito aberto, que pode estar a dirigir-se para uma relação pós-nacional, mas com o problema atual do pouco desenvolvimento dos direitos públicos (p.326).

A autonomia privada dos indivíduos também é penalizada porque os cidadãos não podem apelar diretamente para o Tribunal Europeu de justiça (TEJ). As pessoas são representadas pelos respetivos sistemas nacionais. (p.327)

O estatuto constitucional da carta é também ambíguo porque tem importantes importantes limitações – os chamados direitos horizontais, e o princípio da subsidiariedade (p.329) – que concedem aos estados a prioridade em tomadas de decisão e prevê múltiplas exceções à sua categoria de lei fundamental.

Fossum levanta a questão se estas limitações na dimensão CP da carta refletem a adopção de uma filosofia alternativa do tipo *DD* ou se são apenas um reflexo da composição complexa (múltiplos estados-nação) da UE.

A carta situa os seus princípios fundamentais e valores como tendo origem em cada estado membro da UE, o que poderia de imediato configurar uma situação de *DD* mas estes estão limitados por valores “universais” consagrados explicitamente (p.331). Estes princípios teriam sido inspirados na suposta bagagem cultural comum, da matriz humanista e até religiosa da Europa.

Desta forma Fossum reforça a ideia de que o texto do preâmbulo da carta não é escrito de todo no espírito da *DD*, sendo contudo sensível à diversidade. A pedra-de-toque do articulado é promover a cooperação para uma maior e mais próxima integração dos países e não para uma ativa promoção da diferença e da diversidade (p.332).

Algum espírito de *DD* parece ter consagração no artigo 22 da CEDF, que se refere à garantia da diversidade na cultura, religião e também na política linguística (p.333). Veremos no ponto seguinte se se trata de uma expressão consciente ou não de *DD*.

### 3.7. Política linguística da EU, forte expressão de *DD*?

No que à língua diz respeito e do ponto de vista legal, a UE reconhece as línguas de todos estados-membros como línguas oficiais. Este reconhecimento da diversidade está de acordo com os três princípios anteriormente referidos de *DD*. O esquema é suportado por um gigantesco sistema de traduções, que permite que os documentos oficiais ou gerados pelas instituições europeias estejam disponíveis nas diversas línguas da UE, o que é algo sem precedentes na história das instituições mundiais Fossum (2001: 333). Tal mecanismo é ainda reforçado com o direito que a cada nacional assiste de, mesmo vivendo noutro estado membro, aceder à educação na sua língua materna. No entanto este princípio tem sido limitado pela falta de empenho dos estados-membros em executar esta obrigação que em muitos casos é reduzida ou mesmo inexistente (Filipe, 2008). A disposição tem encontrado muita resistência provavelmente relacionada com os interesses (por vezes não compatíveis) das diversas comunidades.

Finalmente, de acordo com Fossum (2001), a CEDF mostra um claro domínio do princípio de CP: Os direitos, embora protegendo a diferença são fundamentados em direitos naturais. No entanto uma análise mais dedicada, mostra também, como vimos, muitas limitações em relação a um exercício pleno de uma modalidade do tipo CP.

A CEDF também não será de todo fundamentada na *DD* porque mesmo defendendo abstratamente a diversidade e a diferença, privilegia sobretudo uma noção de autonomia dos indivíduos. Concluímos portanto que a carta apenas reflete uma diversidade *de facto*. Trata-se por isso de *real politik*, prática que se poderia definir como desenhada em função do poder das nações. Assim se poderiam interpretar as cláusulas horizontais e outros dispositivos do mesmo tipo.

Poder-se-ia entã afirmar que o modo como o projeto europeu está a ser desenvolvido não deriva fundamentalmente de um princípio ou de uma filosofia “alternativa”.

Os supostos, poucos, elementos de *DD* estão quase sempre relacionados com as incapacidades de consenso entre os estados-membros, com a afirmação

subliminar do poder das nações mais fortes, traduzindo por isso um forte *deficit* democrático.

Fossum acrescenta que o processo de construção europeia tem sido desenvolvido de cima para baixo, chamando-lhe *elite driven*, com pouca participação efetiva dos cidadão, “*where the leaders have shied away from debating the fundamentals*”. Fossum (2001: 337)

A confusão e a falta de definição explícita dos princípios político-filosóficos orientadores do projeto teria gerado também a impossibilidade de o questionar de forma produtiva. Fossum argumenta que se o projeto se assumisse definitivamente como baseado no CP, isso poderia permitir uma melhor escrutínio por parte dos cidadãos. Fossum (2001: 337).

Ora, como veremos já de seguida, a noção de IC respalda muitas destas problemáticas.

## Capítulo 4. Outras expressões da interculturalidade no *DSR*

### 4.1. Bredella e a noção cosmopolita de interculturalidade

Para melhor perceber a hipótese Bredella e relacioná-la com a discussão teórica atual no contexto do *DAF/DAZ* é necessário explorar os seus fundamentos. A proposta do autor parte justamente dos conceitos liberal e comunitarista, colocando-os numa primeira fase em confronto, para finalmente propor uma síntese que vai designar como noção cosmopolita de interculturalidade (NCI) Bredella (2010). É importante notar que Bredella se refere essencialmente à versão dos conceitos que convém à discussão anglo-saxónica, notoriamente aquela que acontece a partir da segunda metade do século XX, que não deixa no entanto de respaldar antigas dicotomias de tradição europeia.

### 4.2. A hipótese liberal

O conceito liberal, lido por Bredella, enfatiza o indivíduo como estando no centro da produção de conhecimento, tendo por isso na tomada de posições e comportamentos, um poder produtivo e decisório essencialmente autónomo. É o que designa como indivíduo imune à(s) cultura(s) e à(s) tradições (Bredella, 2010: 15-18).

Assumindo que a teoria liberal pode eventualmente ser vista como uma crença na capacidade crítica e emancipatória do indivíduo, esta comporta no entanto o risco de desaguar num certo relativismo que Bredella designa como “visão do mundo sem ponto-de-vista” (Bredella, 2010: 16). Os valores de cada indivíduo seriam assim apenas um “*matter of taste*” (p.16). Para ilustrar, Bredella dá o exemplo de um oficial do império britânico (destacado numa região indiana), a quem é explicada uma peculiar tradição local: “*it is our costum to burn a widow on her husband's funeral pyre*”, ao que o oficial responde: “*and its our costume to execute murders*” (p.17). Na sua perspetiva a noção liberal não encoraja por isso o diálogo.

Portanto, positivismo e relativismo, peças-chave do pensamento liberal, apenas aparentemente podem proporcionar um verdadeiro entendimento intercultural, porque embora relativizem os valores, *“they prevent that we take an interest in the values of the others because they are irrelevant for us”* (p.18).

Neste sentido, com Appiah (2006), Bredella afirma que se a lógica de relativismo cultural imanente à noção liberal não justifica a colonização de outras culturas, por outro lado também não a previne (Bredella, 2010: 17). Ora é justamente com base nesta ideia que o autor vai demarcar o território onde instala os alicerces da sua proposta sustentada por “traves-mestras” que se traduzem em direitos naturais que como veremos de seguida se desdobram em aspetos mais complexos do que os universais *tout-court* habitualmente descritos pela teoria jurídica.

Bredella argumenta que se não podemos aprender algo com o outro, *“learn from one another what is right to think and feel”* (Bredella, 2010: 18), o diálogo deixa de fazer sentido, deixando o autor sem resolução definitiva o que será esse *“what is right to think and feel”*, e sobretudo a questão de quem designa ou estabelece quais os conteúdos e limites desses universais morais.

A teoria liberal revista por Bredella não é por isso essencialmente abordada na sua valência de instrumento de racionalidade política, contratualista e legitimadora das instituições, mas pensada a partir do campo da alteridade.

De forma a tornar operativo o seu conceito cosmopolita, vai o autor ter de procurar os mínimos denominadores comuns entre indivíduos culturalmente diferenciados e sugerir as práticas que possam facilitar esse desidrato (Bredella, 2010; 2012)

### 4.3. A hipótese comunitarista

*Before we speak, we must be spoken to*

Bredella (2010: 19)

Na leitura do comunitarismo por Bredella (referindo-se fundamentalmente a autores como Charles Taylor ou Robert Bellah), apenas podem existir indivíduos desde que haja uma sociedade/cultura da qual estes façam parte: Quando nascemos, “*we enter on a stage we did not design*” (Bredella, 2010: 19).

Como se verá na descrição da estrutura do entendimento cultural cosmopolita, Bredella destaca a amizade/empatia e a responsabilidade, como o cimento estruturante da construção social (Bredella, 2010; 2012). Esta hipótese pode ter algum paralelo no conceito de *dádiva* de Mauss (2009) que a partir de vários estudos antropológicos realizados no início do séc.XX demonstra serem o intercâmbio e a dádiva o cerne das estruturas sociais: Dar, receber e retribuir são os três momentos distintos cuja diferença é fundamental para a constituição e manutenção das relações sociais (Mauss, 2019).

Bredella introduz no entanto uma importante *nuance* na visão comunitarista tradicional: Se por um lado a identidade não é essencialmente uma autocriação do indivíduo, por outro esta poderá ser múltipla, afirmando que uma pessoa pode ser (sem contradição e simultaneamente), por exemplo, americana, muçulmana e homossexual, participando de um complexo de pertenças e influências diferentes: “*Neither do we invent our identity nor should our complex identities be reduced to one*” (Bredella, 2010: 21).

Para a noção de NCI, seria então fundamental a identificação de quão importantes e relevantes são cada uma dessas camadas (culturais) na constituição da pessoa que procuramos “entender”. Com Sen (2006), Bredella afirma que, “*its a fatal mistake that the people of the world can uniquely be categorized according to some singular and overarching system of partitioning (...) this will lead to clash civilization*” (Bredella, 2010: 21 *apud* Sen, 2006: 111-118).

Considerando o ponto de partida do liberalismo errado epistemologicamente, este teria pelo menos a virtude de permitir ao indivíduo um

movimento consciente de distanciação em relação à sua própria cultura (diríamos com o autor, culturas), ato autorreflexivo, essencial para a dita compreensão do Outro e por isso mesmo estruturante no mecanismo cosmopolita de Bredella.

Neste sentido o autor reconhece que precisamos do conceito liberal de *self* porque o modelo comunitarista *per se* não explicaria como é que é possível refletir criticamente sobre o processo de socialização (Bredella, 2010: 19-21).

#### **4.4. A estrutura do entendimento intercultural em Bredella**

Apesar das nuances que a NCI de Bredella introduz em relação a formas mais clássicas de IC, o seu modelo continua a pressupor uma espécie de contra-campo cultural que denomina como *foreign culture*, sendo por isso necessário um jogo de contrastes entre duas ou mais partes. Esse diálogo caminha em direção a uma finalidade (comum) que mais não é do que o desvelar dos universais gerais (Bredella, 2010: 22-23).

Para que tal desidrato se conclua está subjacente o engajamento ativo de um dos parceiros, diríamos um locutor, uma vez que o autor usa fundamentalmente a primeira pessoa do plural quando se refere ao uso ativo dos instrumentos de descentração, abertura e curiosidade que atuam sobre uma outra parte – o tal contra-campo a ser desvelado. Confirma-se portanto o lugar do Outro, como o lugar do desconhecido: “*To understand a foreign culture we must bring our values and our knowledge of the world to the situation we want to understand*” (Bredella, 2010: 22), podendo o leitor supor extensivamente que tal mecanismo funcione na situação inversa.

Bredella fala da necessidade de convocação de todas “as nossas capacidades e habilidades cognitivas” (Bredella, 2010: 22), sublinhando a importância da capacidade (do locutor) de modificar ou corrigir certas assunções no seu quadro inicial de referência, propondo assim o tal movimento de retorno que se aproxima um pouco da visão moderna da alteridade: O outro sou eu mesmo (*Moi-même*). “Vendo-o, vejo-me a mim mesmo”, no dizer do poeta Victor Segalen (1978) em *Essai sur L'exotisme*. No entanto Bredella apenas tangencialmente se aproxima das reflexões filosóficas modernas em torno da noção de sujeito ficando-

se pela ideia do poder modificador do respaldo, no sentido de que a percepção da diferença desvelaria a semelhança, i.e, os tais mínimos denominadores comuns entre culturas.

Utilizando analogias com a linguística, o autor remete para a noção de gramática universal: “*in order to become aware of differences between languages we need a concept of language*” (p.23), traduzindo-a *one-to-one* para o campo cultural, confirmando a crença na existência dos tais universais. O autor opõe-se assim a certas visões que vai designar como liberais-radicais, justamente aquelas que na sua perspectiva interpretariam as culturas como *sealed blocks*, referindo-se nomeadamente a Stanley Fish (p.23).

Bredella vai então designar alguns instrumentos que considera facilitarem a transposição das fronteiras culturais, sendo um dos mais poderosos, as narrativas, as histórias (*stories*) Bredella (2010: 23).

Bredella tem portanto um acesso mais clássico à noção de alteridade que advém do questionamento de sabermos quem é outro. A questão da relação eu/outro enquanto categorias que se remetem reciprocamente, i.e, o outro que não está essencialmente “fora”, mas “dentro” do indivíduo, é uma questão marginalmente aflorada.

O autor conclui que “*we are not condemn to misunderstand the others*” (Bredella 2010: 24), sendo portanto no seu modelo a questão do entendimento (e do seu sucesso), a pedra de toque das relações interculturais.

O chamado papel produtivo dos mal-entendidos nas construções culturais, tais como pensados pela etnologia moderna - que desde o *cultural turn* não é essencialmente uma etnologia do(s) outro(s) -, não está por isso no centro do discurso de Bredella.

Para o autor, o entendimento intercultural “*does not imply that we have to approve what we understand*” (p.24), utilizando para o explicar a diferença semântica entre as expressões da língua alemã *verstehen* (perceber/entender) e *einverstanden*, (estar de acordo com): “*the distinction shows that we understand as engaged subjects who are capable of taking a critical distance to what we understand*” (p.24). Aqui a sua teoria produz um inevitável nó górdio e lança a questão: A decisão do que é tolerável (aceitável culturalmente) terá uma dimensão

contratualista – sujeita a um acordo entre as putativas partes culturalmente diferenciadas –, ou será estabelecida unilateralmente? E já agora, por qual das partes? Julgamos que a questão apenas poderá ser suspensa se a sua construção teórica for vista mais como uma técnica de desafetação de conflitos do que uma filosofia da alteridade.

Para sustentar a NCI não resta por isso ao autor outra possibilidade que não seja a introdução de aspetos normativos assentes numa perspetiva moral que harmonizem o que designa como *boutique* multicultural – referindo-se à sua leitura do modelo liberal como culturas convivendo juntas mas “encapsuladas” (Bredella 2010: 24) –, que implicitamente se interpreta como sendo um território potencialmente conflituante.

Na sua inflexão mais poderosa, o autor afirma que o diálogo intercultural pode falhar, concedendo que daí podem advir mais-valias: “*even if intercultural conversations do not lead to an agreement, they fulfill an important function. They help us to understand what the others think and feel*” (Bredella, 2010: 25).

## Capítulo 5. Outros cosmopolitismos

### 5.1. O cosmopolitismo de Marta Nussbaum e a resposta aos seus críticos

Será relevante em relação a toda esta discussão, sobretudo na forma como estes conceitos se relacionam com o estado atual do mundo, em particular com o tema da fronteira (referimo-nos tanto ao conceito físico do termo como à recente suspensão da prática da multilateralidade na negociação internacional), trazer a antiga polémica em que Marta Nussbaum se viu envolvida nos anos 90, centrada na forma como o conceito cosmopolita se relaciona com a noção de patriotismo (Nussbaum, 1998a; 1998b).

À época houve uma crítica de Nussbaum (1998a) ao filósofo Richard Rorty, que via na ideia de patriotismo uma forma de ultrapassar as divisões étnicas, raciais ou religiosas americanas, o que deu origem a uma posterior intensa e rica troca de argumentos entre diferentes autores (Nussbaum, 1998b).

Essa hipótese foi excluída por Nussbaum que considerava que o patriotismo não podia ultrapassar os problemas suscitados pelas políticas identitárias (das quais era crítica), porque era ele mesmo uma forma de política identitária na relação que estabelece com outras geografias ou identidades do mesmo tipo (Nussbaum, 1998a). Nussbaum reduzia portanto a solução de Rorty a uma mera variação de escala.

O cosmopolitismo da autora tem uma série de referências assumidas, tais como Martin Luther King, e outras subsumidas de recorte cristão: fala dos fracos, dos sem voz, das vítimas da nação (Nussbaum, 1998a).

Nussbaum (1998a) recorre aos estóicos que na sua interpretação já tinham desenvolvido uma certa forma de cosmopolitismo, recusando que as pessoas e os grupos possam ser definidas pela origem local, caracterizando-se por aspirações e preocupações mais universais: *“They stress that each of us dwells in effect in two communities – the local of birth and the community of human arguments and aspirations”* (Bredella, 2010: 26 *apud* Nussbaum, 1998), concepções que podem invariavelmente entrar em tensão ou mesmo em conflito.

Nussbaum enfatiza que o cosmopolitismo é uma possibilidade de diálogo entre duas ou mais comunidades: *“Claro que gostamos mais dos nossos filhos mas*

*não podemos assumir que os outros não têm os mesmo direitos” (Bredella, 2010: 26 apud Nussbaum, 1998).*

De acordo com a autora o cosmopolitismo é finalmente uma tentativa de tratar os “desconhecidos” (*strangers*) com empatia:

*“What I am saying about education is that we should cultivate the factual and imaginative pre-requisite for recognizing humanity in the stranger and the other. Greek tragedy was not about peculiar greek ethnicity but dramatized its aspirations to recognition of humanity by situation itself in mythic times (...) when we are engaged with a stranger, we enact a duty of the moral imagination (...) We never do meet a bare abstract “human being”. But we meet the common in the concrete, as well as the concrete in the common”*

Nussbaum (1998a)

Nussbaum critica os autores que como Appiah (1996) sugerem que a educação deveria começar pelas fidelidades locais, que sendo paulatinamente desenvolvidas poderiam eventualmente atingir uma dimensão universal. A autora contrapõe com o argumento, também caro a Bredella, de que as primeiras histórias que as crianças ouvem exploram formas de vida humana que não dialogam apenas com o aspeto local: *“Critics ignore that children that read fairy tales can easily put themselves into a variety of diferente worlds and explore what it means to be a member in them.”* (Nussbaum, 1998 apud Bredella, 2010: 28).

Segundo Bredella o cosmopolitismo pode ser experimentado lendo textos de outras culturas porque estes não apresentam seres humanos abstratos mas pessoas concretas com as quais nos identificamos (Bredella, 2010: 28).

Appiah (2006) critica a crença de que não é possível uma ponte entre o oriente e o ocidente, acentuando sobretudo as múltiplas semelhanças interreligiosas que encontra em textos de tradições aparentemente dissemelhantes.

Diversas perspectivas de outros autores podem contribuir para a definição do quadro teórico de Bredella, nomeadamente a ideia de que valores como o respeito pela pessoa individual, liberdade, tolerância e justiça são semelhantes em muitos países não-ocidentais. Nesta lógica Sen (2006) argumenta que a suposta divisão Asia vs Europa é em parte uma mistificação, assim como as populares ideias que acentuam uma fratura entre o ocidente e o resto-do-mundo. Esse tipo de visões ignoraria as enormes diferenças que se encontram no interior do próprio “ocidente”, como de certa forma Bhabha (1994) conceptualiza, pensando o mundo não em

“blocos” mas enquanto território híbrido, pós-colonial, onde o espaço físico teria deixado de ser determinante para a definição das identidades.

## 5.2. O *rooted cosmopolitanism* de Appiah

Para o que nos interessa, ou seja procurar interpretar as alterações políticas e sociais que estão em curso de modo a refletir sobre as abordagens alternativas ao ensino da L2, é interessante considerar a proposta de Appiah (2006) que começa justamente com uma crítica a Nussbaum e visa em primeira linha a desmontagem do que o autor chama de cosmopolitismo universal (embora noutros aspetos este se aproxime da autora).

O chamado *rooted cosmopolitanism* de Appiah (2006) concebe, tal como o próprio nome indica, uma ideia de indivíduos indissociável e umbilicalmente ligados a culturas e a comunidades específicas. O autor associa os universalismos a lógicas de supressão das liberdades individuais, dando abundantes exemplos como teriam seriam os movimentos muçulmanos fundamentalistas, o marxismo ou até a antiga ideologia vitoriana (Appiah, 1996).

Por outro lado, no seu modelo, a acentuação das fidelidades locais não exclui de todo o respeito pelo que designa de liberdade individual, propondo um substituto para esses universais, o que poderiam ser os laços formais de cidadania. Por outro lado critica o que designa de cosmopolitismo exótico, na medida em que este apenas celebraria a diferença cultural (Bredella, 2010: 30). É o que designa (negativamente) como relativismo cultural, que sugere uma intraduzibilidade entre das culturas, sendo aqui o autor se aproxima de certo modo das propostas de Nussbaum (Bredella, 2010: 29-32).

Com algumas nuances, Nussbaum e Appiah acabam por sugerir que certas formas de expressão da diferença (as políticas identitárias), seriam historicamente inseparáveis de sistemas políticos baseados no autoritarismo hierárquico, o que comporta uma certa noção de supressão e submissão: “*Some forms of difference have historically been inseparable from hierarchical order: race in america, gender, difference of dialect and taste*”. (Appiah, 1996 : 99 *apud* Bredella, 2010: 31)

Às políticas identitárias, Appiah chama de “*radicalized comunal self*”, porque “*no values which could criticize culture practices are recognized*”. (Appiah, 2016:X)

Desenha-se então em ambos os autores a necessidade de favorecer “encontros” e descobrir pontos de ligação/semelhança entre as diferentes culturas. No caso de Nussbaum (1998a) através de um modelo que possa transcender a noção contratualista de cidadania de vertente patriótica, no caso de Appiah (2006), através da cidadania não patriótica limitada pela expressão individual/comunitária.

Tal como Nussbaum também Appiah acentua a importância dos textos literários e dos filmes no entendimento intercultural: “*conversations across cultures – begin with the sort of imaginative engagement you get when you read a novel, watch a movie or attend a work of art*” (Nussbaum, 1998a), encontrando nestas práticas não só um convite à curiosidade mas também um mecanismo pedagógico operativo para superar os possíveis ruídos subjacentes a um diálogo entre as culturas. Trata-se de encontrar os mínimos denominadores comuns entre os indivíduos. É também através de mecanismos semelhantes que Bredella (2012) se propõe a estimular o processo empático entre os indivíduos/culturas.

O problema da arte na sociedade contemporânea (no tempo da denominada globalização), não é no entanto totalmente tematizado pelos autores. Assumindo que as histórias tendem a ser supranacionais, porque estarão hoje em dia sujeitas a mecanismos discursivos canónicos produzidos pelas redes globais de distribuição (Disney, Netflix, Amazon, entre muitas outras), o que se produz são maioritariamente modelos narrativos profundamente ideológicos, onde as tais temáticas “universais” são injectadas – partimos aqui do princípio de que forma e conteúdo não são categorias separáveis.

Por outro lado a procura da “autenticidade cultural” poderá, como veremos mais à frente, trazer questões complexas que sem um forte enquadramento histórico/antropológico comportam o risco de cair em estereótipos ou então num exercício museológico hiper-real (Baudrillard, 1986).

Antecipando a discussão que se segue, a problemática refere-se a uma noção essencialista de cultura(s) enquanto processo que funcionaria como um jogo de opostos e contrastes.

A criação dos mundo digitais trouxe a dissolução das lógicas tradicionais de espaço/tempo, tal como Sloterdijk (2005) o enuncia, assim como a emergência de valores transnacionais que têm a particularidade de serem instáveis e interagirem por vezes de forma fraturante com as “fidelidades” locais.

Neste sentido, na atualidade, a procura de “corpos identitários” poderá ser um jogo de equívocos, gerador de estereótipos, como por exemplo referir: “o cinema português”, ou o “cinema alemão”.

A gestação de uma cultura global traz também consigo a questão da erosão dos ecossistemas locais e é aqui que também se poderia falar de uma questão ecológica: Como definir e mapear esses ecossistemas a proteger sem entrar na lógica dos estereótipos?

### **5.3. Interculturalidade versus Transculturalidade**

Em toda esta discussão Bredella procura um tom conciliador assumindo que tanto precisamos do conceito liberal de *self*, de modo a protegermos os direitos do indivíduo, como do conceito comunitarista, porque o indivíduo seria dependente de uma comunidade (Bredella, 2010).

Para Appiah (1996), uma identidade é sempre articulada através dos conceitos disponibilizados pelos diversos aspetos culturais disponíveis (religião, sociedade ou política) mas a questão que alguns outros autores levantam é se essa interação “monopolista” entre o *self* e as comunidades/culturas locais ainda faria sentido no contexto da globalização (Heinz, 2010; Altmayer, 2010).

Poder-se-ia de certa maneira afirmar que o *self* contemporâneo vive em dinâmica permanente com muitas comunidades pelo que se teria “emancipado” e tornado independente delas. É portanto nesta linha que se propõe a troca do termo intercultural pela expressão transcultural sublinhando-se assim a ideia de que o *self* já não têm pertença específica (Heinz, 2010). Considera-se a hipótese de os indivíduos gerarem continuamente alianças temporais, não-vinculativas, que conseqüentemente poderiam ser facilmente quebradas.

Bredella considera que este *transcultural self* mais não é do que uma versão radicalizada do *self* liberal: “*a free-floating post-modern protean self*” (Bredella,

2010: 31), considerando-o produto de uma visão romantizada da vida e da linguagem. No entanto, um contributo positivo do *self transcultural* seria a ideia de que “*globalization abolishes the distinctions between “them” and “us”*” (pag.33).

Bredella afirma com Sen (2006) que se por um lado os indivíduos partilham múltiplas identidades, esta complexidade não os torna necessariamente transculturais (Bredella, 2010: 33).

*“modernity requires an enduring tension between individual and group, citizen and member (...) post modernity requires a similar enduring tension with modernity itself: between citizens and members on one hand and the divided self, the cultural stranger on the other.”*

Bredella (2010: 33)

O trabalho de Bredella acentua uma dimensão ética sobre as relações, notando que na sociedade ocidental somos estimulados a ser indivíduos autónomos “*who create themselves*” (p.33) mas a ideia liberal-radical ignora uma “*ethic of care – a felt concern for the good of the others and for the community with them*” (Bredella, 2010: 33).

Certas notas são muito punitivas: o individualismo ocidental “*acknowledges only – a minimal formal common good – which plays little attention to unchosen relations*” (Bredella, 2010: 33). Como exemplo fala dos pais e das mães de um bebé cujo papel não é apenas livremente escolhido nem simplesmente um produto de decisões autónomas (pag.33).

Sendo convictamente um moralista, o autor afirma no entanto que “*morality cannot be based on moral rules alone – It presupposes that we perceive the others situation. Empathy plays a constitutive role in morality*” (pag.33).

## Capítulo 6. O conceito de *Kultur* no contexto do *DSR*

A *interkulturelle Landeskunde* surge, como vimos, da confluência entre a *Intercultural Communicative Competence (ICC)* tal como aplicada no âmbito da União Europeia e de uma lógica específica do *DSR* ligada à evolução particular da *Landeskunde*, área de pesquisa sobre questão cultural no ensino da língua estrangeira.

Segundo Altmayer (2010: 1480), na literatura sobre a *interkulturelle Landeskunde* é usada normalmente a noção de Thomas (1993): “a cultura como uma sociedade, organização ou grupo onde a estandardização da percepção, pensamento e valores influenciam os aderentes dessa mesma sociedade, proporcionando aos indivíduos um sistema/sentimento de pertença” (Thomas, 1993: 380). De acordo com Thomas (1993) o valor central de uma cultura são os *standards* culturais. Neste conceito cabem todos os tipos de percepções, pensamentos e valores que para a maioria dos membros de um grupo são entendidos como normais, típicos e vinculativos. É a partir desta base que se desenvolve a percepção e regulação do que é ou deve ser considerado como estrangeiro, que é portanto aquele/a, que não corresponde a esses *standards* culturais estabelecidos (Thomas, 1993: 380).

### 6.1. A discussão atual e a crítica de Altmayer

É precisamente colocando em causa este princípio que Altmayer (2010) e alguns/mas outros/as autores/as que investigam no domínio do DAF/DAZ, desenham as suas propostas. Altmayer considera que o modelo de IL erra ao dar dignidade pseudo-científica a formulações baseadas em estereótipos e clichés.

*Interkulturelles Lernen*, como definição central da “nova” *Landeskunde* (a partir dos anos 80) designa, como vimos, a passagem de um sistema baseado na noção de *Lehr-Lern* para a designada competência intercultural que se relaciona com a compreensão do “estrangeiro” (ou do/a Outro/a), e que passa por uma reflexão por parte do/a aprendiz sobre o seu próprio sistema de orientação cultural, o que

significa a capacidade de relativizar os seu próprios paradigmas culturais através da possibilidade de *Perspektivwechsel* (mudança de perspectiva) Altmayer (2006, 28-32). Thomas (1993) utiliza também a expressão mediação – tal como Byram (2006) – entre a cultura “própria” e a cultura “estrangeira”, como forma de ultrapassar os “mal-entendidos”.

Segundo Altmayer, atualmente não existe no espaço de língua Alemã (*DSR*), nenhuma abordagem pedagógica que não tenha em conta o conceito de *IL*. Havendo abordagens e interpretações diversas do que deve ser a interculturalidade, não se pode no entanto conceber o *DAF/DAZ* sem o exercício da denominada consciência cultural (*Kulturbewusstsein*) Altmayer (2008: 1402).

A proposta do autor sugere contudo um questionamento de como é concebida e operada a noção de cultura no domínio da IC/IL, sobretudo na forma como essas interpretações espelham ou não as alterações sociais, tecnológicas e filosóficas ocorridas desde os anos 60/70 do século XX (Altmayer, 2010).

Em primeira linha o autor constata que nas atuais noções pedagógicas em circulação no *DSR* existe um uso essencialmente descritivo, utilitário, não-científico e por isso mesmo arbitrário, do termo *Kultur* (Altmayer, 2010: 1402-1403).

Subjacente a esta crítica estaria a própria natureza complexa do conceito, que como veremos mais à frente, autorizaria as mais variadas interpretações, o que potencia usos muito frequentemente de-historicizados, gerando equívocos e contradições (p.1403).

Um dos aspetos que mais sublinha é o facto de que até agora teriam sido ignoradas as denominadas aproximações pós-modernas à noção de cultura. Altmayer tem em vista a mudança fundamental de paradigma nas ciências sociais (em curso desde o final dos anos 70), o chamado *cultural turn* (*Kulturelle Wende*), que se afasta decisivamente de uma epistemologia positivista e que não estaria de todo refletido na teoria e praxis do *DAF/DAZ* (Altmayer, 2010: 1407-1408). Seria por isso evidente, uma abordagem que considera ultrapassada, que grosso modo associa cultura à ideia de nação ou a grupos étnicos definidos, internamente homogéneos e externamente diferenciados (p.1403).

Nos programas e orientações pedagógicas do *DAF/DAZ* utilizar-se-ia uma noção de *Kultur* desatualizada, o que justificaria a necessidade de através de uma

operação interdisciplinar suturar essa fratura entre o campo pedagógico e a investigação filosófica, etnológica e sociológica contemporânea (Altmayer, 2010; 2008).

Como imagem da complexidade do conceito, o autor relembra as 150 diferentes definições de *Kultur* que os antropólogos Alfred L. Kroeber e Clyde Kluckhohn (1952) exibiam a meio do século XX (Altmayer, 2010: 1402). Neste sentido favorece a necessidade de análises crono-históricas relativas às variações etimológicas do termo.

Pela sua pertinência para a compreensão da proposta do autor e também pelo que revela da especificidade do *DSR*, esquissamos no capítulo seguinte a perspectiva histórica de Altmayer relativamente ao conceito *Kultur*.

## **6.2. Desenvolvimento histórico – Uma perspectiva germânica**

Etimologicamente o termo *Kultur* viria do Latim *colere* (cuidar, cultivar, plantar), uma palavra com origem no contexto agrário e que significava tanto o processo como o resultado do trabalho no campo. Ainda na época latina, o termo passa do mundo agrário para o domínio humano e poderia significar três coisas: a) cuidados das pessoas consigo mesmo (com a sua aparência mas também com o carácter); b) virtudes, conhecimento relativo a coisas espirituais – *cultura animi* –; c) os cuidados dispensados às tradições religiosas e ao culto dos deuses. Todas estas três variações de significado poderemos encontrar ainda hoje em uso na linguagem (Altmayer, 2010: 1403-1404).

O desenvolvimento moderno do termo cultura, e de algum modo do termo civilização, está desde o século XVII fortemente relacionado com o processo de desenvolvimento social na Europa e com a colonização do espaço extraeuropeu (p.1404).

Aquele que durante a idade média teria sido um termo largamente esquecido, é então recuperado e expande-se ao domínio da vida humana. Altmayer refere os trabalhos do professor de ciências naturais Samuel Pufendorf que começa a usar noção *Kultur* de forma geral, ou seja sem o atributo genitivo. É concebida por

oposição a um estado pré-societário, natural, de luta pela sobrevivência (Altmayer, 2010: 1404).

No contexto do iluminismo o termo ganha definitivamente uma dimensão temporal que designa uma evolução qualitativa em direção a um estado considerado superior do ponto de vista moral, científico e tecnológico (p.1404). Neste sentido *Kultur*, e talvez também de maneira ainda mais forte o termo civilização, trazem consigo a pretensão de definir a sociedade europeia por oposição ao espaço dito “selvagem”, sem cultura, ou não-civilizado como era entendido boa parte do resto mundo. Teria sido por isso durante largas décadas uma importante legitimação teórica para os processos de colonização e exploração do Outro. Cultura passa então a ser compreendida em função de uma ideia de progresso da humanidade (Altmayer, 2010: 1404-1405).

Sendo que a história etimológica dos termos cultura e civilização nas mais importantes línguas europeias demonstra terem raízes bem diferenciadas, no discurso do iluminismo, foram usados amplamente com o mesmo significado (p.1404). No entanto, no início do século XIX, especialmente no *DSR*, importantes alterações filosóficas que viriam a constituir o que se designou por romantismo Alemão – que justamente se define parcialmente pela oposição/reação ao iluminismo Francês – começam a operar uma distinção conceptual entre um aspeto “exterior” (a vida em sociedade), a dita civilização, e um outro mais “interior”, ligado a uma ideia espiritual, de desenvolvimento do indivíduo, que seria portanto a *Kultur* (Altmayer, 2010: 1404).

No final do século XIX e no início do século XX, sobretudo no contexto da primeira guerra, esta diferença ainda se acentuaria mais, assistindo-se a uma deriva do termo *Kultur* para o território político do nacionalismo, à exaltação dos valores “interiores” culturais alemães, uma espécie de desígnio superior do indivíduo, contrastando-os com as coisas fúteis do quotidiano, da vida social, da técnica e da política (Altmayer, 2010: 1404).

A reivindicação da *Kultur* contra a *Zivilisation*, a defesa da “cultura espiritual” contra o cosmopolitismo e o universalismo da ideia de civilização, encontra por exemplo em Thomas Mann, na sua fase inicial, um representante que manifestou

tudo o seu desprezo pela classe que ele denominou como intelectuais da civilização, *Zivilisationsliterat*.

A forte diferenciação entre cultura e civilização, pelo menos com a carga nacionalista referida, teria sido hoje finalmente ultrapassada. Teria ocorrido o que Altmayer designa como um “aburguesamento” do termo e como veremos mais à frente, o advento das chamadas noções neutras de cultura (p. 1405).

### **6.3. O termo setorial *Kultur* na *Landeskunde* e na política cultural**

Estes sentidos de cultura acima descritos serão ainda muito relevantes no quotidiano atual. Cultura é muitas vezes associada a um produto da intelectualidade, serão as coisas “superiores”, como a arte ou a filosofia (Altmayer, 2010: 1405). É este entendimento de cultura a base para as concepções institucionais que a pensam como um “corpo” convivendo em paralelo com os outros “corpos” da estrutura social, sendo por isso passível de processos de delimitação, produção, discussão e distribuição. É o que Altmayer designa como visão setorial (p.1405).

De acordo com o autor, esta perspetiva estaria ainda “enquistada” em duas valências fundamentais: a (a) *Landeskunde* e (b) a política cultural - a) *Kultur* seria um objeto de estudo da *Landeskunde* ao lado da política, história e geografia; b) na área da política cultural externa dos países (p.1405).

Estes usos traduziriam um conceito que pouco teria de analítico. Na opinião de Altmayer, se pretendemos trabalhar com um conceito científico, passível de análise e pesquisa, então *Kultur* teria de ser entendida como uma categoria plural (p.1405).

### **6.4. *Kultur* como totalidade homogénea: O conceito clássico-etnológico**

A pluralização e relativização de *Kultur* em *Kulturen* seria já visível em autores como Herder (Johann Gottfried) que no fim do século XVIII anteciparam aquilo que

vão ser as conclusões da antropologia cultural na passagem do século XIX para o século XX (Atmayer, 2010: 1405-1406).

Como *standard*, manter-se-ia até hoje a definição do etnólogo Edward B. Taylor de 1871:

*“culture or civilization taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, costum and any other capabilities and habits acquired by man as a member of the society”*

Altmayer (2010: 1406) *apud* Fisch (1992: 747)

Taylor e alguns dos seus contemporâneos, se por uma lado não teriam conseguido ainda alterar uma perspectiva normativa ou processual de *Kultur*, que teria durado até ao século XX – estabelecida nesse contraste em relação ao ditos povos “primitivos” ou “naturais –, por outro teriam aberto as portas para a possibilidade de uma noção científica (p.1406).

Para a dimensão pluralista do conceito, tal como este vai ser desenvolvido na modernidade, terão sido decisivos os contributos da antropologia cultural da primeira metade do século XX, sobretudo a investigação americana, nomeadamente através de Franz Boas, Alfred Kroeber, Ruth Benedict e Margaret Mead (p.1406).

A discussão em torno do conceito *Kultur* vai entrar numa orientação anti-evolucionista e antirracista (da escola de Boas), muito construída contra a noção de “raça” também ela popular nos anos 20/30 do século XX. É a partir deste momento que se passa a poder explicar a pertença a diferentes grupos étnicos sem recorrer ao estabelecimento de diferenças (pseudo) biológicas, mas baseada em razões puramente sociais (p.1406).

Fundamentados na pesquisa de campo dedicada aos grupos de origem americana, os defensores da escola de Boas argumentaram que cada grupo desenvolve uma orientação específica que se conclui na formalização de um sistema que é estruturalmente composto por padrões consistentes e homogêneos que depois se constituem em *standards* característicos desse mesmo grupo (p.1406). Atente-se na passagem de Benedict (1952) retirada do sugestivo “*Patterns of culture*” (1952):

*“The life-history of the individual is first and foremost an accommodation to the patterns and standards traditionally handed down in his community. From the moment of his birth the customs into which he is born shape his experience and behaviour. By the time he can talk, he is a little creature of his culture, and by the time he is grown and able to take part in activities, his habits are his habits, his beliefs his beliefs, his impossibilities his impossibilities. Every child that is born into his group will share them with him, and no child born into one on the opposite side of the globe can achieve the thousand part”*

Altmayer, 2010: 1406 *apud* Benedict, 1952: 2

Este seria justamente o momento histórico em que se teria formalizado a definição de cultura enquanto corpo fechado e homogêneo, um sistema de padrões estandardizados e singulares que operam a diferenciação em relação aos outros grupos (p.1407). No dizer de Benedict *“a culture is like an individual”* (Benedict, 1952: 2). Altmayer nota no entanto que este conceito foi desenvolvido tendo em conta estudos empíricos que por razões práticas foram feitos tendo como objeto grupos já de si facilmente delimitáveis (Altmayer, 2010: 1407).

Posteriormente, em virtude das necessidades militares e políticas da segunda guerra mundial (e também do pós-guerra), no quadro dos famigerados *estudo de carácter nacional* (desenvolvidos por exemplo no Japão e na Rússia), esta interpretação do conceito teria sido transferida de forma laboratorial para o plano dos estados nacionais, produzindo-se uma identificação entre a cultura e o estado, estimulando assim o conceito de estado-nação (p.1407).

É esta linha de desenvolvimento do conceito de cultura que Altmayer considera estar na origem da denominada comunicação intercultural, já então esboçada por autores da antropologia cultural como Edward T. Hall, o antropólogo social holandês Geert Hofstede ou o psicólogo alemão Alexander Thomas. Esta noção de cultura vai ser a base para a investigação no domínio do ensino da língua estrangeira (*DAF/DAZ*), nas suas mais diversas declinações, *interkulturelles Lernen*, *interkulturelle Kompetenz* ou a *interkulturelle Landeskunde* (p.1407).

## 6.5. Kultur como significado e conhecimento partilhado: conceito hermenêutico e social-construtivista

Nos últimos tempos, nomeadamente a partir do início do século XXI, ter-se-ia acentuado uma crítica a este entendimento de cultura que supostamente esquece as heterogeneidades das sociedades modernas e se inspira na ideia de pertença étnica (e/ou pertença nacional) institucionalmente traduzível, por exemplo, nos conceitos ainda vigentes de *ius sanguinis* ou de *ius solis*.

Referindo-se especificamente ao *DAF/DAZ*, Altmayer considera que até ao momento presente, apesar da existência de muito trabalho teórico visando a diferenciação e relativização do conceito, não se teria conseguido expurgar totalmente as noções essencialistas e homogeneizantes de cultura (Altmayer, 2010: 1407).

É precisamente toda a interpretação contemporânea de *Kultur* veiculada por disciplinas como a sociologia, a etnologia, ou as ciências históricas, sobretudo na viragem histórica em direção ao *sentido* (*Bedeutungsorientierung*) proporcionada pela *Kulturelle Wende* (*cultural turn*) que oferece uma alternativa às necessidades científicas do *DAZ/DAF* (pag.1407), sendo que o termo cultura não poderá ser mais sinónimo de homogeneidade nacional, regional ou temporal.

O termo original em inglês *cultural turn* é uma expressão que nas ciências sociais sinaliza o afastamento decisivo de uma ciência nomotética, ou seja capaz de a todo o tempo estabelecer leis e generalizações, por oposição a uma abordagem idiográfica, que pretende investigar sobretudo o nível simbólico da atribuição dos sentidos (Jameson, 1998).

Várias correntes teóricas como a fenomenologia, a hermenêutica e a sociologia (nomeadamente a sociologia da compreensão de Max Weber), passando pelo interacionismo simbólico ou o pós-estruturalismo, passam a ter como denominador comum a ideia de que a realidade social não é dada imediatamente, mas mediada e construída através de atos de interpretação discursiva e de atribuição de significado, operados pelos próprios atores. A pesquisa, no campo social e cultural, deve pois focar-se na análise desses atos. Trata-se de os reconstruir, num sentido explicativo/causal, embora o acesso aos

atos deva ser compreensivo, no sentido *Weberiano* do termo, portanto com um foco no indivíduo que pensa, analisa e conseqüentemente contribui para as mutações sociais, por oposição a uma lógica *Durkheimiana*, onde as instituições se sobrepõem aos indivíduos (Jameson, 1998).

Para a mudança de paradigma e num sentido histórico, Altmayer nomeia a importância do trabalho do antropólogo Clifford Geertz (1995), a chamada etnologia interpretativa, nomeadamente o seu conceito de *teia de significados*. Trata-se de uma noção semiótica que entende o ser humano como estando emaranhado nessa teia de significados por ele próprio produzida. Cultura seria essa mesma teia (Altmayer, 2010: 1408 *apud* Geertz, 1995: 9).

A pesquisa cultural não pode então ser equiparada a uma ciência experimental que procura estabelecer leis e ou generalizações, mas deverá ser fundamentalmente interpretativa procurando desse modo aduzir sentidos e significados. A análise cultural seria então algo por definição incompleto e inacabado.

Os estudos antropológicos de Geertz (1995) focam-se na compreensão dos conflitos que ocorrem no interior de grupos que designa como heterogêneos – como é o caso da região do Araguaia, onde se estabelecem pelos menos três grupos identificáveis: guerrilheiros, camponeses e militares. Geertz procura demonstrar que grande parte dos conflitos ocorre por causa dessa heterogeneidade, o que gera interpretações opostas. No entanto o que está subjacente à sua análise não é a eliminação da heterogeneidade. O ênfase é colocado no conceito de estrutura cultural orientadora de ação, que tem como objetivo último compreender os conflitos entre os grupos.

Outro estudo paradigmático é a análise da situação particular da Balinézia que o etnógrafo descreve culturalmente como texto, portanto com um significado social particular que segundo Altmayer (2010: 1408) pressupõe uma alegada homogeneidade/uniformidade do significado mas que segundo Geertz (1995) é o mecanismo basculante necessário para mediar as diferenças. Os conflitos locais (entre os diversos grupos e indivíduos) são então lidos por Geertz como interpretações desviantes (das diversas partes) em relação à “realidade” cultural.

Altmayer reconhece a importância da teia de significados, que aliás estaria mais ou menos digerida no *DAF/DAZ*, na atual noção de *interkulturelle Landeskunde*, no sentido de que dignifica todos os indivíduos enquanto sujeitos/atores sociais (Altmayer, 2010: 1408-09). Mas por aquilo que ela tem de incompleto e pelo uso que dela é feito pode ser potencialmente geradora de equívocos. A metáfora da teia dos sentidos acentua a perspectiva subjetiva dos indivíduos muito imprecisa para uma análise cultural concreta (p.1409). Em Geertz, Altmayer identifica portanto ainda uma certa tendência para homogeneizar as culturas e interpretá-las como texto, isto porque o autor utilizaria ainda os instrumentos de análise típicos da etnologia clássica.

Com o olhar voltado para Foucault, especificamente na análise em torno do discurso, e para a referida discussão cultural no âmbito das ciências sociais, Altmayer ensaia uma proposta alternativa à IC que vai denominar de *Deutungslernen* (Altmayer, 2002; 2006; 2008).

Em primeira linha esta noção tem em conta a complexidade crescente da sociedade industrial e pós-industrial assim como as alterações filosóficas na noção de sujeito ocorridas ao longo do século XX.

Particularmente ilustrativo poderá ser o conceito de entre-lugar de Bhabha (1994) que pensando as sociedades pós-coloniais e os espaços metropolitanos quebra a ideia antropológica de aculturação enquanto processo passivo. Bhabha, partindo da equação de poder na relação colonial desconstrói o conceito clássico de colonizadores (= dominantes) e colonizados (= dominados).

Bhabha (1994) conclui que esses espaços (pós-coloniais) fornecem terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou colectiva – que dão início a novos signos de identidade, de colaboração e contestação, estando portanto os indivíduos num permanente entre-lugar. Trata-se da emergência das noções de impermanência, hibridez e ambivalência, como conceitos dominantes nas sociedades contemporâneas.

O conceito de cultura de Altmayer não se baseia num *set* de comportamentos ou mentalidades mais ou menos uniformes. O autor fala de um *fundus*, uma pasta de recurso(s) de conhecimento coletivo, uma espécie de arquivo de elementos distintos e significativos que nos colocam em posição de dar sentido

ao mundo que nos rodeia e também à nossa vida e ações. É o que chama de *kulturelle Deutungsmuster*, em português algo como *padrões* interpretativos culturais, termo que segundo o próprio deriva da hermenêutica objetiva mas também do campo sociológico da investigação cultural (Altmayer, 2008: 31-24).

No dia-a-dia, na comunicação, utilizaríamos intensivamente esses *Deutungsmuster* que os nossos/as parceiros/as comunicacionais aceitam como implícitos. A tarefa da pesquisa cultural no contexto do *DAF/DAZ* seria reconstruir os *Deutungsmuster*, quer com isto o autor dizer, torná-los explícitos, visíveis e por isso mesmo também passíveis de serem aprendidos (p.26).

Segundo Altmayer (2008), *Kultur* seria por tudo o que até agora foi exposto, uma definição vaga mas que justamente pela sua ambivalência fornece a possibilidade de romper as fronteiras tradicionais entre as ciências sociais em direção a uma abordagem que se pretende científica e necessária para o *DAF/DAZ*.

Como consequências (e desejos), o autor aponta a urgência de se sair da dicotomia entre cultura (própria ou nacional) e cultura estrangeira, observando que mesmo que por vezes tal já aconteça nas reflexões teóricas, na aplicação prática não é de todo observável. Trata-se de abandonar um conceito de *Kultur* que é tendencialmente essencialista e de sublinhar o seu carácter híbrido, e o seu modo de funcionamento em rede (Altmayer, 2008: 26-40). Não se trata apenas de decalcar tendências ou *trends* específicos das ciências sociais, mas de aproveitar aquilo que possa ser relevante em relação às necessidades da disciplina do *DAZ/DAF* (Altmayer, 2008: 26-40).

## **6.6. *Deutungslernen* – Uma proposta alternativa à interculturalidade**

Para o seu modelo Altmayer (2006; 2008) recorre a vários elementos e um dos mais importantes seria a “reanimação” do construtivismo entendido como processo de aprendizagem coproduzido pelo indivíduo, i.e, construído a partir de estruturas cognitivas pré-existentes (e não um processo planeado “externamente” por outrém como se fosse uma mera transferência de conhecimentos) Wolff (2012).

Altmayer considera que a época da IC trouxe para a *interkulturelle Landeskunde* um enfoque nos conteúdos e nos objetivos em detrimento da ideia de *processo* (Altmayer, 2008: 33). O que designa como “o colapso do modelo *intercultural*” (Altmayer, 2008: 33) proporcionado pela dissolução dos conceitos objetivos de cultura levou-o ao questionamento/problematização desse foco nos conteúdos.

Altmayer (2002; 2006; 2008) volta-se para um modelo de *Lern- und Bildungstheorie* que tem sido aplicado/desenvolvido nos últimos anos no contexto da educação pedagógica para adultos alemã e que o autor considera poder ser aplicável ao processo de aprendizagem no contexto da *Landeskunde*. Trata-se justamente do modelo de *Deutungslernen* (Altmayer, 2008: 34).

Este modelo vai reter aspetos da proposta construtivista mas reserva um papel principal ao conceito de *Deutungsmusteransatz*, que vem da metodologia sociológica qualitativa de Schüßler e que parte da ideia de que o nosso acesso ao mundo (e o nosso processo de aprendizagem) acontece no *modus Deutung* (interpretativo), i.e, nós interpretamos o mundo, não apenas de forma individual (tal como postulado pelo construtivismo “radical”), atribuindo significado às pessoas, às situações, às ações (Altmayer, 2008: 34). Esta atribuição acontece com base do conhecimento disponível que nos foi previamente disponibilizado durante os processos de socialização. Trata-se de algo que já foi mediatizado socialmente: “Eu” não invento nada de novo; “Eu” extraio significados dos significados que me foram oferecidos. Na linguagem da sociologia qualitativa, nós acessamos em permanência às pastas de recursos ou aos arquivos de conhecimento disponíveis: Os *Deutungsmuster* (Altmayer, 2008: 34).

Se por um lado nós atribuímos significado ao mundo individualmente, por outro recorreremos a padrões socioculturalmente mediatizados, o que significa padrões que não são necessariamente nossos, mas partilhados. Apenas na ideia deste conhecimento partilhado e na dialética instaurada entre estes dois aspetos se poderá conceber a comunicação (p.34-35).

Partindo do princípio de que a “realidade” é sempre “vista” através destes *Deutungsmuster* podemos aduzir que não fazemos parte apenas de um grupo social específico (p.ex. a nação) mas de muitas e distintas “realidades”. Altmayer

deduz que a nossa identidade pessoal é construída através destas pertenças complexas e é sobre elas que construímos o nosso repertório específico de *Deutungsmuster* (p.35).

Se a isto adicionarmos a proposta da psicologia cognitiva que designa que o processo de aprendizagem apenas funciona quando requerido e processado pelos próprios/as alunos/as, ou seja, só pode acontecer porque os/as alunos/as têm acesso a um conhecimento que de alguma forma já possuem (Wolff, 2012), então Altmayer afirma que a aprendizagem apenas é possível quando se liga aos *Deutungsmuster* que o indivíduo já possui (Altmayer, 2008: 35).

Com base nestas premissas o autor esboça três modelos possíveis de aprendizagem que correspondem também a diferentes visões filosóficas (p.35-36):

- 1) Transmissão de conhecimento: este conceito parte da ideia de que os *Deutungsmuster* quotidianos dos/as alunos/as são deficitários, contêm erros, são por vezes unidimensionais e portanto não utilizáveis. Através do transmissão conhecimento científico a partir de um ponto de vista exterior, pode-se melhorar os *Deutungsmuster*. Este modelo corresponderia ao modelo clássico de ensino onde o professor é visto como mais e melhor informado do que o/a aluno/a. Seria, segundo Altmayer, um modelo obsoleto porque não valoriza a perspectiva, experiência e personalidade dos/as alunos/as (p.35).
- 2) Troca de experiências: trata-se de uma “resposta” à proposta anterior. Será um método pedagógico dialético, que se foca nos *Deutungsmuster* dos aprendentes, fornecendo a possibilidade de cada um/uma, partilhar a sua visão com os/as outros/as. O/a professor/a coloca-se no mesmo nível dos alunos/as e torna-se essencialmente num motivador de troca de experiências. Segundo Altmayer, embora desta forma os alunos/as sejam valorizados/as, muitas vezes trata-se de uma afirmação mútua do que cada um já sabe/conhece. O que fica a faltar é justamente um processo de aprendizagem (p.25-36).

3) Deutungslernen: procura um meio termo entre as duas propostas acima descritas. Pretende manter as experiências do aprendente em primeiro plano, mas quer expô-las a situações nas quais as visões e os padrões disponíveis individualmente poderão eventualmente ser postos em causa. Os *Muster* que eram antes importantes para a atribuição de sentido às situações seriam de certa forma retirados de uma “zona-de-conforto” e testados num outro *set* de situações/experiências, o que faria com que (talvez) não produzam os mesmos efeitos de reconhecimento, não gerando a expectável sensação de confiança/familiaridade com a experiência. Esta sensação de não-adequação é portanto a condição *sinequanon* para a possibilidade de gerar novos *Muster*. É justamente isto que Altmayer considera ser a aprendizagem (p.35).

Altmayer considera que esta abordagem poderia abrir novas perspectivas na *Landeskunde* intercultural, porque liberta a relação pedagógica de qualquer pressuposto cultural (no sentido essencialista do termo).

Poder-se-ia então concluir que na *Landeskunde* factual, a questão dos pré-conhecimentos dos/as aprendentes não joga nenhum papel porque se trata da pura transmissão de conteúdos. No entanto, segundo Altmayer (p.37), na versão intercultural, porque a lógica é justamente intermediar entre o que se quer aprender/conhecer (*Zielkultur*) e os supostos pré-conhecimentos dos indivíduos (i.e. as imagens da “sua” cultura), a valorização do que os alunos/as transportam como pré-conhecimento acaba por acontecer (p.37).

No entanto, o autor afirma que esta relação entre os pré-conhecimentos e os objetivos da aprendizagem processa-se na IC de uma forma canónica: aos alunos/as são transmitidos conhecimentos sobre a *Zielsprachenland* para depois surgir a inevitável pergunta: E como é no vosso país/cultura? (p.37-38). Este paradigma seria um dos mais praticados no *DAF/DAZ* o que implica que os/as aprendentes sejam raramente percebidos/as na sua individualidade mas vistos/as tendencialmente como representantes de culturas nacionais, etnias, ou grupos, o que no dizer do autor, equivale a colocá-los/as em “gavetas” (Altmayer, 2008: 36).

Altmayer (2008: 37-38) enumera vários exemplos do problema que levantam os exercícios práticos interculturais. Olhemos para um deles: No manual *Sichtweise* (um dos métodos mais populares atualmente no *DSR*) é sugerido o seguinte exercício: Os/as alunos/as recebem uma lista de 15 exemplos de situações e têm de classificá-los como *trabalho* ou *não trabalho*. Dois exemplos distintos: Um professor de Inglês vai ao teatro com os alunos. É trabalho ou não? Um empregado de mesa durante o serviço vai à casa de banho. Faz parte do trabalho ou não? A partir daqui os/as alunos/as têm de gerar critérios de definição entre trabalho e não trabalho e trocar as respostas com os colegas. Os autores do livro dão direções sobre os critérios de julgamento/distinção e a tónica é colocada na diferenciação cultural. É estimulada a comparação em relação às “culturas” de cada indivíduo presente na sala. Ora é isto que Altmayer designa como “a armadilha da interculturalidade” (Altmayer, 2008: 38).

Altmayer sugere que sem prejuízo de discussões adicionais, a tónica deveria ser colocada nos significados individuais que os aprendentes associam à ideia de trabalho. Trata-se do *Deutungsmuster* trabalho. Seria um bom ponto de partida para a aprendizagem porque ao/à aluno/a seria pedido para refletir, articular e analisar os seus próprios *Muster* dentro de exemplos concretos (Altmayer, 2008: 38-39).

Contudo tal seria ainda insuficiente para permitir o *Kulturbezogenes Lernen*, porque ausentes estariam as ferramentas para desenvolver e sobretudo alterar os *Deutungsmuster* disponíveis. Isto significa que é necessário estimular o/a aprendente a refletir/analisar mas também a observar a possível unidimensionalidade da sua concepção e isso só poderá acontecer através de vários caminhos: confrontação de *Deutungsmuster*, sugestão/informação de textos/imagens/conceitos onde não sejam aplicáveis aos *Deutungsmuster* atuais, através do *Rollenspiel*, esvaziando a tendência para leituras culturais essencialistas (p.38-39).

## 6.7. Os pontos de ruptura do conceito intercultural

Altmayer (2002; 2008) diferencia o seu conceito de *Deutungslernen* em relação à IC através de uma estratégia de contraste que embora ajude a tornar visível alguns aspetos relevantes da IC na sua possível fragilidade exhibe também alguma tendência para paradoxalmente essencializar alguns dos tópicos desta corrente.

A IC apresenta modelos muito diversos que podem eventualmente não corresponder às generalizações propostas pelo autor. Referimo-nos às noções de intracultura ou à visão dos indivíduos enquanto células compósitas de várias influências e culturas.

Note-se no entanto que Altmayer (2008: 30) refere-se frequentemente à praxis atual no domínio do *DAF/DAZ*. Assim vejamos a sua sistematização do que poderia ser esse exercício:

- 1) O ensino da língua estrangeira é entendido como uma relação entre diversas culturas, sendo que uma será a *Zielsprache* e o/a aprendente representará a cultura *Ausgangskultur* (cultura de saída).
- 2) As culturas valem como um princípio pluralista nas quais grupos mensuráveis de pessoas, especialmente nacionais ou etnicamente semelhantes estão juntos e partilham um sentido de pertença e assim se diferenciam de outras culturas.
- 3) O entendimento com nacionais de culturas estrangeiras é percebido como difícil em contraste com o “bom” entendimento dentro da própria cultura. A comunicação intercultural funciona como panaceia para estas dificuldades ou está de algum modo relacionada com os potenciais mal-entendidos que na comunicação dentro do próprio grupo nacional (a chamada comunicação intracultural) em princípio não acontecem.
- 4) O aprendente de língua estrangeira é determinado pela sua pertença nacional ou de origem. Por exemplo, um Francês será visto como Francês. Os aprendentes são em geral vistos enquanto indivíduos socializados como monoculturais, ou seja, não possuem nenhuma ou pouco experiência de relação com o “estrangeiro cultural”.
- 5) A cultura estrangeira será para o aprendente algo não reflectido (em função das suas pré-determinações culturais) e depois eventualmente rejeitado ou pelo menos mal-entendido. O objetivo da *interkulturelle Landeskunde* é por isso fornecer ao aluno uma ligação consciente à sua própria cultura e às suas pré-definições culturais o que lhe permitira de algum modo a compreensão e a tolerância, facilitando o entendimento do chamado “estrangeiro”. Desse modo devem os aprendentes ser especialmente competentes, aprendendo a entrar na cultura imperceptivelmente, i.e., aprenderem a movimentarem-se nessa cultura para evitar erros de comunicação (*Fettnäpfchen*).

Altmayer (2008: 30)

O autor sustenta que não pode haver dúvida de que a *IL*, em contraste com o conceito “realista” de *Landeskunde* – ou *Faktenvermittlung* – oferece uma vantagem significativa porque passou a considerar a perspectiva dos/as alunos/as, eliminando a orientação unidimensional dos *targets* puramente cognitivos, substituindo-os por aspetos pragmáticos e afetivos. Mesmo assim considera que as premissas acima enumeradas geram muitos problemas (Altmayer, 2008: 30).

As ditas sociedades homogêneas nunca teriam existido, muito menos na época da globalização. Será muito complicado inventariar os estereótipos nacionais/étnicos e usá-los como valores de distinção cultural.

Na sua perspectiva os aprendentes, embora não de forma exclusiva, são primeiramente indivíduos e os processos de aprendizagem mesmo que em interação com múltiplas variantes, são individuais (Altmayer, 2008).

As nações e as noções de raça seriam construções discursivas. A cultura é construída através de redes abertas e complexas de discurso e ninguém pode pretender dominar/interpretar essas redes.

Por outro lado os indivíduos já desde há muito tempo que não têm acesso apenas a padrões locais e regionais. Passaram a possuir um repertório de interpretações que é transregional, transnacional e global (Altmayer, 2008).

Uma abertura e atenção do *DAF/DAZ* às alterações teóricas e mudanças de paradigma operadas pela *Kulturelle Wende* nas ciências sociais teria provocado um foco maior no processo de aprendizagem (*Lernprozess*) em detrimento dos conteúdos (Altmayer, 2006, 2008).

Como dissemos o modelo que em se apoia é justamente a pedagogia de/para adultos, suportado pela noção de *autonomia* de Little (1991) ou Benson (2001), assim como pela *psicologia cognitiva*, nomeadamente o trabalho de Wolff (2002), propostas que analisaremos de seguida em mais detalhe.

## Capítulo 7. Autonomia e Construtivismo –

David Little, Phil Benson e Dieter Wolff

Partindo do atual contexto político e social, Altmayer propõe a releitura de Little (1991) e Benson (2001), sublinhando fundamentalmente o aspecto individual/emancipatório de cariz *construtivista* como princípio alternativo às teorias assentes na diferenciação cultural, visando dessa forma repensar a noção clássica de IC.

No início dos anos 90 do século XX, David Little (1991), desviando-se dos conceitos então em voga de comunicação e autêntico, vai explorar a noção de autonomia.

O termo autonomia surgiu sobretudo no contexto da educação para adultos, embora se possa traçar uma genealogia que passa por autores como Rousseau, John Dewey, William Kilpatrick, Paolo Freire, Ivan Illich ou Carl Rogers, pelas teorias construtivistas da aprendizagem (Vygotsky) ou até por uma certa ligação à filosofia política (Benson, 2001: 22-50).

David Little (1991: 6-14) define a autonomia como a capacidade do aluno/a para o *detachment*, reflexão crítica, capacidade decisória e ação independente.

Pressupõe-se portanto que o/a aluno/a desenvolverá uma relação psicológica consciente com os conteúdos e sobretudo com o processo de aprendizagem. Fundamental é a ideia de que estimulada essa capacidade de autonomia esta irá mais tarde refletir-se em contextos mais amplos. Têm-se em vista uma dimensão política sustentada na ideia de indivíduos emancipados vistos como potenciais modificadores das estruturas macro-societárias :

*“the need to develop the individual freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives (...) becomes an instrument for arousing our increasing sense of awareness and liberation in man, and, in some cases, an instrument to change the environment itself (...) From the idea of man “product of his society”, one moves to the idea of man “producer of his society”.*

(Holec 1991:1 *apud* Little 1991: 6)

Encontramos portanto na ideia de autonomia resíduos de algumas noções de cidadania numa perspectiva não nacional. Por outro lado, em Little (1991) e Benson

(2001), a ideia de autonomia nunca é algo traduzível literal e diretamente para a esfera social/política. Em primeira linha, tanto na aprendizagem individual como no campo social, se a autonomia implica uma ideia de liberdade ou independência considerável esta funcionaria sempre em relação com uma noção de dependência (da rede social). Segundo Little (1991: 8) o que definiria a condição humana seria justamente um complexo de interdependências.

Não se pode portanto concluir por uma relação evidente entre a noção de autonomia destes autores e as teorias liberais (discutidas no caps. 3 e 4), até porque em Little (1991) ou Benson (2001), não há um investimento teórico no modo como essa participação individual na esfera colectiva seria concretizada; apenas a assunção de que a aprendizagem potencia um aspeto participativo crítico e por inerência cívico.

Holec define autonomia como “*the ability to take charge of one’s learning*” Holec (1981: 3), o que significa a capacidade do/a aluno/a em:

- Determinar os objetivos.
- Definir os conteúdos e as progressões.
- Selecionar os métodos e as técnicas a serem usadas.
- Monitorizar o processo de aquisição propriamente dito (ritmo, tempo, lugar).
- Avaliar o que foi adquirido.

Holec (1981: 3)

Tudo assenta no princípio de que o programa educativo clássico é normalmente imposto do exterior sem ter em conta as idiosincrasias (leia-se sistema de construções) de cada indivíduo. Tal como na *Deutungstheorie* de Altmayer (2002; 2006), trata-se de olhar em primeiro lugar para o indivíduo e não para as suas etiquetas culturais, ou pelo menos de não as pensar como definitivas, unívocas e exclusivas, de forma a desenhar uma aproximação pedagógica individual.

No limite o aluno seria por assim dizer desinstitucionalizado, e as fronteiras entre vida e aprendizagem diluir-se-iam. A este propósito Little (1991) cita o seminal *Deschooling Society* de Ivan Illich (1971), texto escrito em plena atmosfera *soixante huitard* ecoando as suturas teóricas entre a vida e a arte, as instituições e a sociedade, o privado e público e outros binarismos descritos como estruturantes da sociedade que então vigorava: “*The pupil is schooled to confuse teaching with*

*learning, grade advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something new” (Holec, 1971: 9 apud Little, 1991: 9).*

De acordo com Little (1991) que evoca a este propósito o trabalho de Carl Rogers, a solução para a aprendizagem de línguas estrangeiras, reforçada pela investigação cognitiva, passaria pelo modelo de autonomia:

*“It seems to me that anything that can be taught to another is relatively inconsequently and has little or no significance or influence in behaviour. Such self discovered learning truth that has been personally appropriated and assimilated cannot be directly communicated to another.”*

Rogers (1957) apud Little, 1991 (12-13)

Apoiando-se na investigação cognitiva, Illich (1979) enfatiza o facto de que a maior parte da aprendizagem não seria resultado de uma instrução programada,

*“we can understand information only in terms of what we already know (...) The learner is able to integrate the new information that is being offered with the sum of his experience to date. This means that any attempt to solve fundamental communication problems must take as its starting point the learners needs, his interest, and his learning purpose”.*

Illich (1979) apud Little (1991: 14)

Antecipando já o advento da tecnologia digital e a conseqüente transformação da sociedade numa lógica de funcionamento em rede, Little (1991) acentua a ideia do desenvolvimento das capacidades individuais como uma forma de acompanhar *“the rapid changes in knowledge (...) as the central goal for education. A reliance on process rather than upon static knowledge.”* (Little, 1991: 14).

## **7.1. Autonomia e a psicologia da aprendizagem**

Há nos autores que trabalham o conceito de autonomia um ceticismo generalizado acerca da efetividade do ensino expositivo porque a aprendizagem não seria um processo (a)cumulativo. Trata-se de um mecanismo onde cada incremento tem de ser acomodado naquilo que o/a aluno/a já sabe através de processos de ajustamento e revisão, ou seja, o novo conhecimento produz a reorganização do conhecimento já existente (Wolff, 2002; Little, 1991).

A análise remete para os estudos do desenvolvimento da linguagem de Jean Piaget e de Jerome Bruner. Ambos partilham a visão de que o desenvolvimento cognitivo é conduzido por um constante *problem-solving*. De acordo com esta visão, a criança é autónoma no sentido de que o estímulo para o desenvolvimento viria do interior e não seria sujeito a um controlo externo, o que leva Little a partir do seguinte princípio: (...) *The child retains a high degree of independence as it participates in the interdependent processes that provide the material and the context for its problema solving* (Little, 1991: 16).

## 7.2. A Psicologia das construções pessoais e a cultura

De modo fundamentar o conceito autonomia, Little (1991) procura uma psicologia que concorde nos seus traços essenciais com o estudo do desenvolvimento descrito por Piaget e Bruner. A chamada psicologia das construções pessoais elaborada pelo psicoterapeuta George Kelly vê os indivíduos como cientistas equipados com teorias, hipóteses e uma necessidade vital em questionar.

Kelly (1964) afirma que cada um de nós tem uma visão do mundo; de acordo com essa visão teríamos expectativas sobre o que acontecerá em dada circunstâncias. As nossas vidas seriam a todo o momento um contínuo testar de hipóteses e revisão de teorias, à procura do sentido.

Little (1991) citando Kelly postula que as construções fazem parte de um sistema:

*“a system in the sense that they are interrelated; and they are “dichotomus” or “bipolar”, in the sense that it is usually easier to think of them as having two poles – black versus white, up versus down (...) Constructs tend to interact with one another hierachically”*

Bannister & Fransella (1989: 13) *apud* Little (1991: 18)

A estrutura hierárquica dos *construct systems* seria então o que torna o mundo um lugar intelegível.

Por outro lado a questão que Little (1991) coloca e que vai de encontro à nossa reflexão em relação ao conceito de cultura, é: De onde emergem primariamente estas construções pessoais?

De acordo com o autor muitas teriam uma origem cultural, isto quer dizer que derivariam da massa de valores que adquirimos inconscientemente desde o nascimento e que nos ajudariam a definir uma pertença a determinada cultura ou a uma sociedade. Mas na sua totalidade, como um sistema, elas seriam únicas em cada um de nós porque são constantemente formatadas e reformatadas pelas tentativas que fazemos de dar sentido à experiência que é nossa e apenas nossa (Little, 2001: 18).

O autor sugere que no caso de uma turma escolar com indivíduos originários de diversas culturas poderá haver uma grande variação de um sistema de construções para outro, enquanto que numa outra turma na qual os/as alunos partilhem o mesmo *background* cultural, a diferença poderá ser menos marcada. Mas sublinha que independentemente da composição do grupo, a experiência individual torna impossível que dois alunos partilhem exatamente o mesmo sistema de construções (Little, 2001: 19).

Sendo assim, não negligenciado a questão cultural, ela passaria para um segundo plano, o que resolveria certas problemáticas inerentes à produção/receção das imagens culturais.

Apesar de ser normalmente classificada como uma variante da psicologia cognitiva, a *personal construct psychology* pretende ser mais abrangente, tendo em vista não só a cognição como também as emoções. Kelly (1968) refere-se a estados como a ansiedade, a hostilidade, a culpa, a ameaça, o medo e a agressividade como elementos importantes no processo.

Esta ideia poderá significar que não é necessário utilizar argumentos culturais como forma de explicar as dificuldades na aprendizagem.

Kelly (1968) acreditava que os/as alunos/as e os/as pacientes de psicoterapia estavam engajados numa mesma procura – um novo entendimento de si próprio – que poderia inevitavelmente desafiar o atual sistema de construções do indivíduo e que necessariamente poderia comportar grandes ajustamentos.

Alguns autores ligados à autonomia defendem que a verdadeira aprendizagem não pode ser essencialmente controlada por forças externas, sendo principalmente inconsciente. Justamente, na aproximação de Kelly (1968) à psicoterapia e ao ensino, a técnica básica era fazer com que o paciente (ou o/a aprendiz) se tornasse consciente do seu sistema pessoal de construções. Tal percepção permitiria ao indivíduo identificar as áreas de potencial dificuldade ou conflito nos processos terapêuticos (e/ou de aprendizagem) permitindo gradualmente assumir um controlo consciente do processo.

Little (1991: 21) refere a técnica desenvolvida por Kelly, a *Repertory Grid Technique*, “as a method of uncovering patients personal constructs” (Little, 2001: 20) que se iniciaria através uma conversa exploratória que daria origem a uma negociação prévia entre terapeuta e paciente (ou justamente entre professor/a e alunos/as).

Little (1991: 21), recorrendo a Thomas e Harri-Augstein formula os três estádios nos quais o/a aluno/a passa progressivamente de uma performance inconsciente para uma aprendizagem auto-organizada.

*“The first stage is characterized “dogged practice and repetition”; some level of competence is achieved, but the learner remains totally content or task bound. The second stage is characterized by detachment from the task and reflection on it; but the task remains the total focus of attention. In the third stage the focus of attention shifts to the process of learning itself, and this is what provides the crucial trigger to total self-organization in learning”.*

Little (1991: 21)

Little (1991: 21) nota que os alunos terão dificuldade em atingir estes estádios sozinhos. Daí a necessidade da existência do/a professor/a, o que complexifica o processo, porque este também possuirá o seu próprio sistema individual de construções.

A este respeito Little (1991) nota que as tentativas para explicar (por parte dos/as alunos/as) porque que é que alguns professores seriam melhores do que outros, recaem invariavelmente sobre a personalidade do/a professor/a, e muito pouco sobre o conteúdo/forma do ensino:

*“Classroom learning involves an encounter between a number of personal constructs systems, all of them having some things in common but each at the some time uniquely individual;*

*and there is a sense in which, whatever her subject, the teacher cannot help but teach herself. The teacher autonomy is a precondition for learner autonomy”.*

Salmon 1998:30 *apud* Little, 1991: 22

### **7.3. Autonomia e Cultura**

No campo da autonomia, é justamente Phil Benson (2001: 55-58) que problematiza de forma mais direta a relação entre a autonomia e o conceito de cultura.

Partindo portanto do princípio caro a estes autores de que a aprendizagem é um processo singular e de que até o mesmo indivíduo pode apresentar diferentes processos de aprendizagem consoante os contextos, poderíamos supor então que o mesmo acontece com a cultura (p.55).

O autor levanta a questão se o conceito de autonomia, que é fundado na tradição filosófica e psicológica ocidental do século XX, ou seja na ideia de que os indivíduos têm um direito de “autoria” (e de controlo) sobre as suas próprias vidas, seria relevante nos contextos não-ocidentais (Benson, 2001: 55), paradoxo que a existir, poderia fazer ruir a possibilidade de Altmayer (2008). Não se estaria também aqui a sustentar uma espécie de “universal”, que de universal nada teria?

De acordo com Benson (2001: 55) este tipo de questões já teriam sido levantadas por Riley (1988), quando a discussão sobre a autonomia ainda era essencialmente intraeuropeia. Teria sido inicialmente suscitada pelo aumento do número de alunos não-europeus inscritos no quadro institucional europeu e das supostas problemáticas geradas pelo confronto com os modelos de ensino ocidentais de cariz mais autónomo em comparação com a educação que estes alunos/as tinham experimentado previamente nos seus países de origem (Benson, 2001: 55).

A partir dos anos 90, no quadro de uma globalização mais acentuada, estas suspeitas ter-se-iam levantado sobretudo em relação aos alunos asiáticos.

Segundo Benson, alguns autores como Jones (1995) teriam manifestado reservas quanto à possibilidade do estímulo da autonomia junto de alunos/as provenientes de determinadas culturas: *“to make autonomy an undiluted*

*educational objective in a culture where it has no traditional place is to be guilty at least of cultural insensitivity*" (Jones, 1995: 229 *apud* Benson, 2001: 55).

De acordo com Benson (2001), que se baseia em Littlewood (1999), as dúvidas sobre a aceitação dos/as alunos/as asiáticos dos modelos de autonomia estavam fundamentalmente relacionadas com uma visão empírica das culturas asiáticas enquanto sociedades coletivistas com uma certa propensão para relações de poder e autoridade acentuadas (Benson, 2001: 56).

Littlewood (1999) é céptico relativamente à validade dessas visões que designa negativamente como estereótipos culturais. O autor fundamenta-se no princípio de que, na sua essência, a ideia de autonomia é partilhada por várias culturas (Littlewood, 1999 *apud* Benson, 2001: 56).

Benson refere alguns estudos do tipo antropológico que parecem fundamentar esta ideia. Cita os trabalhos de Kirtikara (1997) que argumenta que o ensino tradicional rural na Tailândia era largamente do tipo *self-educated*. Paradoxalmente teria sido apenas com a introdução da educação de tipo ocidental (na época colonial) que o ensino de cariz autónomo teria começado a desaparecer (Benson, 2001: 56). Piersen (1996) também advoga que as ideias de autonomia e *self education* têm uma forte e antiga tradição na escola chinesa. O autor, citado por Benson, nota que a pesquisa anterior apontava o típico aluno de Hong-Kong como "*passive, reticent and reluctant to openly challenge authority*" (Piersen, 1996 *apud* Benson, 2001: 56), mas investigações interdisciplinares mais profundas teriam levantado a hipótese de estas características serem em parte um produto da herança colonial, "*with its excessive workloads, centralized curricula, didactic and expository teaching styles, concentration on knowledge acquisition, examinations emphasizing reproductive knowledge over genuine thinking, overcrowded classrooms and inadequately trained teachers*" (Piersen, 1996 *apud* Benson 1991: 56-57), mais do que propriamente algo intrínseco à "cultura" chinesa.

A noção de que a autonomia é "inimiga" das culturas asiáticas também foi questionada pelo sucesso de vários projetos destinados a promovê-la. Benson (2001) dá o exemplo de Yang (1998) que desenvolveu um programa destinado a promover a autonomia entre os/as alunos/as de uma escola em Taiwan e que como resultado reporta um aumento da percepção e do desenvolvimento de estratégias

personais, tendo Yang concluído que o programa teria contribuído eficazmente para ajudar os/as alunos/as a definir objetivos e a avaliar o seu progresso, estratégias caras à ideia de autonomia (Yang, 1998: 31 *apud* Benson, 2010: 51).

A este propósito, em Angola onde em 2016 trabalhei durante cerca de meio ano, pude observar de forma não-científica a prevalência de modelos de aprendizagem baseados na memória e numa relação hierárquica professor/a/ aluno/a de tipo autoritário. Essa relação pareceu-me evocar o modelo de ensino português expositivo/autoritário de há cinquenta anos atrás misturado com influências de cariz leninista-estalinista, certamente adquiridas na fase pós-independência. Baseado em observações pontuais, pareceu-me que tais características (de autoridade) não eram tão visíveis na educação tradicional de transmissão oral.

Benson (2001) conclui que muitas afirmações ou ideias sobre as culturas são baseadas em estereótipos e traduzem lacunas de conhecimento que poderiam ser combatidas com a análise científica de cariz antropológico, sociológico ou histórico.

Com Altmayer (2006; 2008) adicionaríamos que um dos problemas das leituras que exprimem a homogeneidade dos comportamentos como factor de tipificação cultural é justamente contribuir para a formação de clichés sem suporte científico.

Benson conclui que não há evidências científicas que demonstrem que o suposto *background* cultural dos alunos seja um óbice aos programas de autonomia (Benson, 2001: 58).

Um outro argumento remete para questões políticas: “*arguments against the aspirations of people and/or for the political status quo in a particular context can easily be masked as arguments against cultural imperialism*” (Aoki e Smith, 1999: 23 *apud* Little, 2001: 57).

Benson sugere que, para além desta discussão, em todos os contextos, nomeadamente o europeu e o não europeu, a autonomia representará sempre um desafio em relação a um certo tipo de educação. O que é colocado em questão são fundamentalmente todos os princípios pedagógicos expositivos, que seriam “inimigos” da ideia de autonomia, o que implica que a aprendizagem deva ser um processo que contribua para a transformação dos pressupostos culturais que os indivíduos necessariamente transportam (Benson, 2001):

*“It is importante to recognize that autonomy is not an approach enforcing a particular way of learning. It is rather an educational goal, as Holec (1981) explicitly states. Objections to autonomy based on students current incapacity to learn in a wholly self-directed manner therefore lack validity in any context”*

Aoki e Smith (1999: 21) *apud* Little (2001: 57)

Benson (2001) refere que o debate sobre as pedagogias apropriadas em termos de estereótipos nacionais ou étnicos tem sido colocada em questão por muitos autores, especialmente por Holliday (1999), que distingue entre grandes e pequenas culturas e luta por uma aproximação à ideia de pequena cultura, ou seja a algo que permitiria uma afastamento dos conceitos de etnicidade e nação. Para Holliday uma pequena cultura pode ser todo e qualquer grupo coerente, o que retira a necessidade de subordinação a grandes padrões (Benson, 2001: 58).

Benson refere que o paradigma das pequenas culturas teria também paralelo em Crabbe (1993). Uma aproximação apropriada à cultura, diz o autor, seria uma que se focasse menos em grandes teorias de autonomia, mas mais na ideia de uma negociação entre professores/as e alunos/as, tendo em consideração os contextos específicos (Benson, 2001: 58).

#### **7.4. Etnicidade e Autonomia. Descrição detalhada do estudo de M.-C. Press**

Segundo Benson (2001), na relação entre etnicidade e autonomia, um dos estudos de caso mais relevantes seria o de M.-C. Press *“Ethnicity and the autonomous language learner: diferente beliefs and strategies”*, realizado em 1996.

Benson (2001), no livro *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, dedica um capítulo à transcrição do referido estudo, que de seguida resumimos:

A autora estava interessada na relação entre etnicidade e as atitudes em relação à autonomia no contexto do/as alunos/as asiáticos que estudavam uma língua estrangeira na universidade de Westminster. Tudo teria começado pela percepção da autora, enquanto professora de língua estrangeira, de que esses/as alunos/as procuravam um *input* mais “direto” junto dos professores e que estariam mais relutantes em usar o *self-access center* da universidade. De forma a testar as

suas intuições produziu um questionário para avaliar essa relação. As suas três questões fundamentais eram:

1. *Could students of different ethnic backgrounds have diferente expectations and needs in regard to foreign languages learning?*
2. *Would they consequently tend to use different learning strategies?*
3. *Would different strategies need to be highlighted in learner-training activities for students with different preferred approaches?*

Benson, 2010 *apud* Press, 2006

De uma forma mais genérica estava subjacente a questão: O conceito de autonomia é algo culturalmente favorável aos estudantes de origem europeia? O estudo focava-se em duas hipótese:

1. *Students of Asian origin would have a greater belief in the importance of rote learning and rule based study (in addition to the value of general study strategies) than other students.*
2. *A strong attachment to their ethnic identities would lead students to “adopt” instrumental approaches to language learning, rather than “integrative” aproches adopted by students who wish to become closer to native speakers of the target language.*

Benson, 2010 *apud* Press, 2016

Para tal desenhou um questionário em três partes, uma relacionada com a identidade etnolinguística, outra sobre as crenças e as ideias acerca da aprendizagem de uma L2, e uma terceira sobre as estratégias preferidas dos/as alunos/as.

Na primeira parte, pedindo aos/às alunos/as para identificar a sua própria identidade étnica e “pertença”, levantou questões do tipo: “*How often do you think of yourself as British?*” ou “*How often do you think of yourself as a member of your national or ethnic group?*”.

Na segunda parte perguntou aos alunos até que ponto eles concordavam com as 22 crenças identificadas num estudo anterior – de Wenden (1987).

Na terceira parte do questionário, que se reportava às estratégias preferidas dos/as alunos/as, perguntou quão frequentemente utilizariam uma das três estratégias taxionómicas de Oxford (1990) em 13 diferentes situações.

Como Press estava principalmente interessada em verificar até que ponto os grupos étnicos eram homogêneos nas suas crenças e nas suas estratégias preferidas, o teste estatístico usado na análise da informação foi o *ANOVA* (teste de análise de variação), um mecanismo que permite aos investigadores perceber se a variabilidade entre os grupos é maior do que a variabilidade intragrupo.

Os resultados do questionário destinados a identificar a etnicidade dos estudantes mostraram que estes não se dividiam em grupos étnicos claros e definidos. O estudantes identificaram a sua própria etnicidade usando 20 diferentes definições e alguns responderam: “nenhuma”. Press reduziu as 20 categorias a 4, usando aquelas mais utilizadas pelos próprios estudantes - asiático, negro, britânico e branco e adicionou ainda “outro”. A categoria asiática revelou 11 estudantes da china, japonês, Índia e Paquistão, alguns dos quais já nascidos em Inglaterra. Os resultados demonstraram ainda que os “asiáticos” consideravam-se mais frequentemente britânicos do que os negros, brancos ou outros grupos.

Os resultados relacionados com as crenças de aprendizagem mostraram alguma tendência por parte dos “asiáticos” por esquemas de repetição, memorização e correção sistemática do erro. Até certo ponto o estudo demonstrou que os/as alunos/as asiáticos eram mais propícios a resistir ao estudo autónomo. Também referiam maior uso de estratégias de visualização e de memorização e eram bastante motivados por testes escritos.

Os/as estudantes ditos “negros/as” foram identificados como tendo maior nível de pertença ao grupo. Contudo a hipótese de que os/as alunos/as com maior sentido de pertença demonstrariam mais motivação instrumental não se confirmou de todo. Por outro lado o grupo britânico mostrou maior motivação instrumental, enquanto que os grupos “negros/as” e “asiáticos/as” mostraram alguns traços integrativos, especialmente o desejo de serem identificado/as com os falantes nativos/as da L2.

O estudo demonstrou que havia alguma correlação entre a etnicidade e as aproximações preferidas ao tipo de aprendizagem, se bem que tal correlação era vaga, complexa e não como tinha sido inicialmente formulada por Press.

A conclusão final foi que não é possível nomear um método de aprendizagem ideal para todos os/as alunos/as. Press propõe que a prioridade nos programas de aprendizagem seja dada ao auto-conhecimento, o que poderia permitir aos alunos/as de diversos *backgrounds* culturais tomarem decisões mais informadas e fundamentadas acerca do tipo de ensino que melhor lhes convêm.

Benson (2001) argumenta que um estudo deste tipo, feito num ambiente já de si definido como “multicultural”, poderia ser replicado em populações consideradas homogêneas, o que certamente desmistificaria as noções de homogeneidade dos grupos. Por outro lado afirma que a preferência dos alunos/as por certas metodologias de ensino, estará também ligada ao puro e simples desconhecimento de outros modelos.

## Capítulo 8. Cultura e Filosofia

### 8.1. Hipóteses de leitura com José Gil e Gilles Deleuze

Como que aceitando o repto interdisciplinar de Altmayer (2002; 2006; 2008; 2010) trazemos neste capítulo a filosofia, nomeadamente o pensamento José Gil (2018) à coação. Trata-se de uma hipótese baseada em ideias como abertura, fluir e descoberta, integrando o que Dolto (1987) chama de ética psicanalítica do desejo.

Partindo do conceito de corpo de José Gil (2018), que de alguma forma remete para uma noção análoga em Gilles Deleuze (1966), tentaremos ir ao cerne da questão cultura, refletindo sobre o que estaria antes das construções, procurando esquivar formas pedagógicas empático/afetivas que reduzam a necessidade de recorrer às imagens culturais.

José Gil remetendo para Nietzsche e de certa maneira para Marx, propõe que o que designamos por “realidade” seja uma construção: “As nossas visões ou perspectivas não são ângulos que se projetam sobre o real preexistente, mas olhares que constroem o real (ao mesmo tempo que se constroem eles próprios a partir dele)” (Gil, 2018: 439).

O que estaria antes de todas as construções, o que as precede seria algo indefinível, que Gil, ainda com Nietzsche, designa como o caos: “O caos enquanto impensável, que torna também impensável o modo como advém o ser (...) Qualquer coisa vem do caos, mas não sabemos como. É a partir dele que se constroem as perspectivas (úteis para a vida)” (Gil, 2018: 440).

Assim, as construções ou perspectivas, conforme se lhes queira chamar, apesar de terem um papel estruturante seriam ilusórias. Para as tentar descrever, Gil esquisia uma teoria da ilusão (p.441). Como se processa então essa formação das perspectivas?

“As perspectivas que dirigem a fabricação da realidade partem pois do caos – Deste saltam faíscas ou índices de movimento. São os primeiros sinais de „qualquer coisa“ que vem do caos quando este se retira. Sinais que não se ordenam segundo uma linha de sentido, nem se movem caoticamente, em conformidade com uma regra. São neutros e indiferentes, indiciando apenas que „qualquer coisa há“ – indicação vaga, significação indefinida”

Gil (2018: 441)

Gil dá o exemplo dos sinais somáticos desconhecidos que aparecem à superfície do corpo, sugerindo provavelmente uma doença. Perante esses sinais do caos há o apelo implícito para o estabelecimento de uma ordem: Esse vórtice imparável é o que Gil designa como a “força-desejo de existir, desejo de conhecer” (p.441), ou nas palavras de Nietzsche, citadas por José Gil, “vontade de potência” (p.441), que também designa esta dinâmica como instinto ou força afetiva vital, sempre pronta para se precipitar sobre o conjunto de sinais que brotam do caos:

“(…) esboça-se uma forma vaga, um esquisso de sentido antecipado, um novelo atmosférico de intenção, um fim confuso mas já marcante. Então dois casos são possíveis, ou a curva da proto-ideia submete os sinais ao seu nexu próprio, ou aqueles levam a melhor (…)”

Gil (2018: 441)

Em suma quando o pensamento se precipita sobre os indícios do caos, a realidade ganha consistência e a ilusão a aparência de verdade:

“(…) assim os homens edificam realidades que correspondem a ilusões, mas que ganham consistência empírica porque induzem práticas e comportamentos reais, que por sua vez fazem ideais que suscitam novas construções de realidade, novas regras, novas prática (…)”

Gil (2018: 442)

Diríamos que estas “realidades” descritas por Gil, poderiam ser o que o construtivismo clássico designa por construções.

O que os autores do designado construtivismo fazem seria então uma descrição/análise do processo de funcionamento dessas construções, que se por um lado não é incompatível com a visão de Gil (2018), por outro remete para a sua lógica interna e não propriamente para a questão da origem primordial. Por outras palavras, os autores do construtivismo dedicam-se sobretudo a analisar em filigrana o mecanismo de produção do que Gil designa como ilusões.

Nesta lógica, a questão de formulada por Benson (2001) ou Little (1991), ou seja, em que medida é que as construções têm uma origem agregada a determinado contexto cultural, perderia o sentido.

Segundo Gil, tanto Marx como Nietzsche, afirmando esse carácter *ilusório* das *construções*, não concluem por uma espécie de relativismo das ideias,

apontando, no primeiro caso para um devir que é político/social e no segundo para uma alteração da moral.

A grande questão seria então como distinguir entre um mundo “real” e, nas suas palavras, um mundo “enfeitado” (Gil, 2018: 436-442).

Gil (2018) apoia-se numa ideia mais psicanalítica, na linha de Deleuze e Guattari (1966) ou Dolto (1987). A questão não é colocada no plano dos valores morais ou das construções, mas centrada na zona de relação com esse impensável (o caos primordial). Ao eventual conflito entre a máquina-desejante e as construções/ilusões, para usar a terminologia dos autores, assentam os “bloqueios” e eventualmente a distinção/valoração das ideias. É neste sentido que Gil considera que haverá ideias mais enganadoras do que outras (Gil, 2018: 442).

Para o que nos interessa, ou seja, uma revisão do discurso da IC, Gil nomeia, a partir da análise dos mecanismos de formação da “ilusão”, as ideias mais “enganadoras” como sendo aquelas que dizem respeito às relações entre os indivíduos, isto porque: “os indícios de expressão da subjetividade do outro escasseiam perante a força do desejo de saber (poder) do individuo que o enfrenta” (Gil, 2018: 442).

É neste sentido que cita a *Genealogia da moral* de Nietzsche, de resto exemplo fundador do que encontramos na teoria pós-colonial do século XX e XXI, em diversas noções não-maniqueístas e mimicas.

A origem dos conceitos de „bom“ e „mau“, Nietzsche vai atribuí-la à força do ressentimento do escravo que cria, imaginariamente, os valores inversos da moral aristocrática. O reflexo invertido da visão do outro refluí sobre o escravo atribuindo-lhe um valor fictício. A autoavaliação é produzida pela vontade de poder, “de dominar e subjugar” do homem do ressentimento, o que equivale à construção da visão por envolvimento perspectivista, a partir do afecto (Gil, 2018: 442-43).

Atente-se na noção de *mimicry* (mímica) de Bhabha (1994), que surge quando a sociedade colonizada “mima” a cultura dos colonizadores: Inerente à construção colonial estaria o desejo de poder do colonizador por um Outro reconhecível que seja ao mesmo tempo o sujeito da diferença. Trata-se de uma dupla articulação porque o colonizado vai assumir uma estratégia de apropriação

do Outro, gerando uma ameaça iminente aos poderes instituídos. Embora o conceito se refira ao espaço colonial, poder-se-ia pensá-lo como dizendo respeito às relações de poder em geral.

É justamente pelo contributo desta perspetiva pós-colonial que se intui a complexidade inerente à relação entre os indivíduos quando são projetadas imagens culturais potencialmente conflituantes, o que lendo extensivamente Gil (2018), seriam sempre da dimensão da ilusão, do construído.

“(…) Que vêes em mim apenas sinais particulares, não considerando a „capacidade de envolvimento“ (singular) que só uma alma pode ter (…). É fácil construir uma visão distorcida quando a visão mais forte capta e devora a visão do mais fraco dissolvendo-a em si, para a fazer reaparecer falsamente autonomamente (como sendo a visão do outro, ou a visão objetiva do outro) interpretando-a através dos seus sinais – agora integrados na perspetiva hegemónica única (assim se forma as imagens racistas, xenófobas, populistas do outro).”

Gil (2018: 444)

Concluiríamos então que uma qualquer enunciação “inter-cultural” que se fundamente numa relação entre blocos espaço-tempo culturalmente homogéneos, poderia ser interpretada como uma teatralização de uma espécie de “instinto”, qual de mecanismo de afirmação estruturante para o processo de construção da identidade (de uma criança, por exemplo).

Diríamos então com Gil (2018) que a gestação de imagens culturais estandardizadas de/sobre o Outro responde a uma lógica inconsciente. Será então fácil então perceber os riscos que envolve.

Como evitar essa toxicidade das imagens culturais na relação com o Outro? O que seria então, por oposição, o que Gil chama a “boa envolvimento”?

“Pode haver erro, engano, mistificação quando a envolvimento lança o seu braço, ultrapassando a linha lógica de conexão das partes (ou dos sinais). Pelo contrário, quando ela segue, cobrindo ou prolongando, aquela linha, obtêm-se uma visão certa ou visionária”.

Gil (2018: 443)

O que se procura é justamente uma „respiração“ fluida com a dimensão do impensável de que falamos no início:

“Pense-se na imanência do pensamento à coisa visionada. A boa envolvimento não fecha a visão numa totalidade acabada. Na verdade a quase-totalidade fabricada vem apenas constituir uma nova parte (ou órgão) intensiva de um conjunto „superior“ (num grau mais elevado de envolvimento) que apela para uma outra envolvimento”.

Gil (2018: 443)

Como resolver então o problema que o construtivismo designaria como o confronto entre diferentes “construções”, ou como a o IC enuncia, como resolver um conflito entre diferentes culturas ou mundividências?

Segundo Gil (2018) a solução só pode ser encontrada com uma deslocação radical de plano. Trata-se de abandonar o território das ilusões e procurar uma harmonia com o caos primordial. Fala de uma ética do desejo; desejo no sentido de Deleuze (1968), enquanto torrente vital. Trata-se de “respeitar o impensável da sua origem, contrariamente a toda perspectiva enganadora que se dá como absoluta, autossuficiente e autolegitimada (autónoma, reificada e algoritimizada), e seguir a linha de desejo do corpo” (Gil, 2018: 445).

Por desejo do corpo Gil (2018) entende o desejo que exprime e realiza livremente os poderes do corpo, em particular, o poder metafísico ou o poder de desfazer algoritmos, abrindo novas possibilidades de vida:

“(...) Se em todo o tipo de terapia se abrem nós, bloqueios e fantasmas, para libertar circuitos saudáveis do desejo (mesmo se não sabemos traçar esse circuito), é porque há uma ética do desejo (Françoise Dolto chama-lhe ética da psicanálise), quer dizer a ideia de um investimento livre e vital do desejo. Isto que vale para as terapias psíquicas, vale também para todo o tipo de „visão enganadora“, como também no trabalho, na política (...)”

Gil (2018: 445)

Ligamos justamente esta ideia à proposta de Little (1991), baseada na ideia de Kelly (1968), ou seja uma certa ligação entre a terapia e a aprendizagem, se bem que em Gil (2018), Deleuze (1966) ou Dolto (1987) já se esteja nos antípodas das convenções psicanalíticas clássicas. Não se trata apenas de uma mera consciencialização das construções pessoais mas de uma procura que pretende sentir essas vibrações do caos, ou por outras palavras, fomentar uma “respiração” que vá para além da relação intersubjetiva.

“Se a perspectiva mistificadora não respeita o impensável da sua gênese, é porque se apresenta como fechada, se dá como absoluta e como totalidade acabada – a ela corresponderá um corpo isolado e encadeado (por oposição a um corpo aberto), cujo movimento é dirigido do exterior por regras e códigos imperativos“

Gil (2018: 445)

Uma visão que segue o desejo do corpo abre-se a outras visões e a outras forças, ativando o poder do impensável, preservando a vida:

“Mais, não basta criar, é preciso deixar que o corpo crie o seu espaço e tempo próprios, para que a visão produza o real. Trata-se de uma verdadeira auto produção do corpo (*autopoésis*) através da criação livre do seu espaço, do seu tempo e da sua abertura. Esta traz a potência do inconsciente do corpo à superfície da vida. A autoprodução do corpo implica necessariamente a criação de novos espaços de afetos e pensamentos. Como uma escultura surgem espaços desconhecidos, diferentes daqueles que o corpo conhece e com os quais lida. A autoprodução constrói um novo corpo sensorial e mental”

Gil (2018: 444)

## 8.2. Populismo e catástrofe

No campo da política, Gil (2018) dá exemplos do que seria a boa envolvência: faz nascer a democracia (há espaço para todos), e da má envolvência, cria a falsa imanência, por exemplo, a lógica do *Führer* (Gil, 2018: 444). O populismo seria portanto um prolongamento da má-envolvência:

“Ao reivindicar a restauração do espaço envolvente identitário, o populista aprisiona-o, fazendo dele o princípio (e o fim) da sua política. Ora o espaço da envolvência é o território do corpo criador, espaço envolvente sem contornos definidos, espaço-sombra do corpo, que o acompanha sem o prender, que se dilata e encolhe, se molda e se metamorfoseia, prolongando-se para além do corpo próprio como puro corpo de espaço sem órgãos, pronto a incorporar novos órgãos do exterior ou a produzi-los do interior. Quando ao volante do meu carro, viro intuitivamente no ângulo certo para que a roda direita da frente evite um obstáculo, estou a integrar a roda, o guarda-lama e toda a região do carro no espaço do meu corpo, como se um novo órgão se tratasse“.

Gil (2018: 444)

Encontramos aqui, por outras palavras, o que são justamente os objetivos últimos da IC na sua função de abertura ao Outro: capacidade de mudança, abertura, flexibilidade, empatia e criatividade, contudo sem a necessidade de

recorrer às imagens culturais e sem a necessidade do estabelecimento de mecanismos tais como direitos naturais ou os universais.

Segundo Gil (2018) as tecnologias da informação que se desenvolveram na segunda metade do século XX acentuaram o corte com o mundo natural, criando um mundo separado e virtual.

O autor desenha um cenário de catástrofe onde a disrupção ameaça tornar-se absoluta, “em todos os domínios desde os sistemas sociais até aos sistemas ecológicos (...) atingindo tal força e extensão que não se refere já a uma regra ou padrão normativo, tornando-se autoreferenciada.” (Gil, 2018: 450).

A realidade virtual evoluiria em separado, englobando nela todo o passado e futuro numa espécie de eterno contemporâneo (Gil, 2018: 450). O numérico estaria a transformar a relação do corpo com as outras coisas e os outros corpos.

“As funções sensoriais (afectivas, sexuais, fisiológicas, estéticas), conectam o cérebro diretamente com o mundo virtual. Para que isto aconteça – e esta a acontecer – é preciso reduzir os estímulos infinitos do corpo a um número finito que caiba num algoritmo”

Gil, 2018: 451

### **8.3. Para além do corpo – As duas crises: ecológica e política**

A disrupção teria atingido a relação que o homem tem com a terra. Segundo Gil (2018) é esse laço com o território que funda o sentido, “sedimentando-o inconscientemente nos corpos, incorporando-o nas práticas sociais e nas construções humanas (mitológicas, religiosas, políticas, técnicas, éticas e estéticas)” (Gil, 2018: 453) e no qual poderíamos extensivamente incluir as línguas do mundo.

“Não é só a desterritorialização sem retorno, sem possibilidade de dispor de novos territórios, que expulsa as populações do seu espaço e do seu tempo, mas a morte provocada, desse espaço e desse tempo, do clima, das espécies, da água”

Gil, 2018: 453

O autor considera que “quanto mais se exerce violência sobre os sistemas ecológicos, mais se alarga a disrupção dos sistemas sociais”. Quanto mais estes últimos se destroem, “mais se acelera a fuga para a frente na procura de técnicas (sofísticas e ultra-inteligentes) de manipulação e controlo das forças da terra” (Gil, 2018: 453).

“No discurso populista vemos o desejo de responder às crises, restaurando o vínculo rompido (regenerar a nação) e a subjetividade perdida (apelo à identidade) e o espaço em ruínas (defesa do território pátrio)”

(Gil, 2018: 453).

Em Gil (2018) há por isso um lamento pela perda dos ecossistemas locais (a nossa ligação vital ao planeta) mas por outro a constatação de que a alternativa não pode passar por um retorno aos valores tradicionais, diríamos que ligam cultura a uma noção de soberania nacional, porque tal chocaria também com um sistema-terra adaptado às especificidades do planeta e da existência. É justamente aqui que o desafio futuro reside.

## Capítulo 9. Resumo / Conclusão

O conceito de IC no quadro do *DSR* está ligado ao desenvolvimento da *Landeskunde*, disciplina que aborda o aspeto cultural no ensino da língua estrangeira. Desde a fase factual passando pela emergência da noção comunicacional até chegar ao que hoje se denomina por *interkulturelle Landeskunde*, a disciplina tem ao longo do tempo assumido diferentes formas e objetivos que se por uma lado correspondem ao contexto histórico-filosófico germânico, por outro também espelham as grandes reflexões da teoria internacional.

Ora, no contexto europeu o termo interculturalidade e outros análogos ou derivados, foram forjados como resposta às transformações políticas, económicas e sociais que estavam já a ocorrer desde meados dos anos 70 e que ganharam forma plena a partir dos anos 80. Essa emergência está relacionada com a deriva ultra-liberal, o comércio livre, a circulação global de capital e pessoas e o estabelecimento dos processos multilaterais de negociação, nomeadamente o GATT. Estas transformações foram potenciadas pela revolução tecnológica que aumentando exponencialmente a mobilidade individual, quer física quer digitalmente, produziu o que alguns autores chamam a “terceira vaga” da globalização, que é constituída não só pelos processos de horizontalidade económica referidos, mas também por outros de cariz político e social.

A UE foi precisamente a tentativa da construção de um intraespaço – internamente aberto e exogenamente fechado – onde se cultivassem esses novos valores de *free-trade*, acompanhados por uma dimensão social-assistencialista contrastante com o modelo americano. Tratava-se de uma proposta que tentando fundir a noção de estado-nação com a ideia de federação, propunha uma solução geopolítica híbrida.

Nas mais diversas áreas da sociedade foram consagrados princípios basilares, orientações programáticas e uma imensidão de instrumentos jurídicos que não só condicionavam os Estados na sua autonomia – favorecendo a transferência de poderes para a união –, mas que também estimulavam a livre

circulação e a igualdade de direitos para todos os cidadãos/ãs independentemente da sua nacionalidade.

Antecipando possíveis tensões culturais/nacionais que poderiam emergir nas novas sociedades tendencialmente “multiculturais” desenharam-se instrumentos que funcionavam como válvulas ou factores basculantes. Ora é justamente nesta lógica que se inscreve a IC. Prova disso é a larga expressão que o conceito tem nos documentos institucionais da UE, em plena sincronia temporal com seu desenvolvimento académico.

Os princípios subjacentes à noção de IC de cariz europeu eram semelhantes àqueles que podemos encontrar na formação da UE, justamente uma tensão entre a tradição liberal e a tradição comunitarista, ideologias que também podem ser declináveis em outras aceções análogas, conforme o quadro de referência geopolítico que se adote.

No capítulo 2 demonstramos que a UE tende para uma noção difusa de CP, ou seja, limitada por universais e direitos naturais, sendo que a hipotética dimensão de *deep diversity* (comunitarista) é residual.

Ora a IC, embora assuma vários desenhos e concepções, tem como forma de gerir as tensões, o princípio basculante dos direitos naturais (ou universais). A figura do moderador que lhe é cara, traduz a ideia de um interlocutor ideal que compreende, traduz e auto-reflete, mas que traça as suas “linhas vermelhas” em relação ao que é aceite ou não em termos éticos.

Como se depreende da análise do trabalho de Fossum (cap.2) e é mais ou menos do senso-comum, na UE tem prevalecido um exercício de *Realpolitik* que não deriva fundamentalmente de filosofias políticas alternativas. Os supostos, poucos, elementos de *DD* (comunitarismo) presentes na UE estão quase sempre relacionados com as incapacidades de consenso entre os estados-membros.

Fossum (2001) acrescenta que o processo de construção europeia foi desenvolvido de cima para baixo, chamando-lhe *elite driven*, com pouca participação efetiva dos cidadão: “*where the leaders have shied away from debating the fundamentals*” (Fossum, 2001: 337), o que talvez seja um bom exemplo da tese cética de Cooper (1989) relativamente à afirmação de poder enquanto móbil subjacente às decisões/opções políticas.

Segundo Altmayer (2008), a *interkulturelle Landeskunde*, ainda que instaurando o diálogo através de estratégias empáticas despoletadas por processos autoreflexivos, assentaria numa lógica que é essencialista em relação às culturas. Estas, independentemente do seu tamanho ou configuração, seriam tendencialmente vistas como agregados homogêneos de indivíduos.

Apesar das várias inflexões e discussões que ao longo de décadas se verificaram, a UE no início do século XXI, tem reafirmado pragmaticamente os valores ligados ao conceito do estado-nação: O *brexit*, a política contraditória em relação aos refugiados, a afirmação “às claras” de um diretório dos países economicamente mais fortes, a incapacidade em democratizar o processo de eleição dos órgãos executivos/legislativos, acentuaram a deriva populista (ou nacionalista). Tal facto leva a crer que a mescla de ideias (entre DD e CP) que a dado momento histórico da UE se refletiam em princípios como o cosmopolitismo, a hibridez, a horizontalidade social e política, a autonomia, os direitos sociais universais e o famigerado princípio da subsidiariedade, estarão hoje em causa.

A noção de *interkulturelle Landeskunde* do DAF/DAZ é muito semelhante àquela que está desenhada no CoE, que por sua vez se baseia em parte no trabalho científico de Byram (1997). Segundo Altmayer, a *interkulturelle Landeskunde*, tal como operada no contexto do DAF/DAZ é redutora por se basear em visões de *Kultur* ultrapassadas, quer pelo advento do *cultural turn*, quer pela investigação recente na área das ciências sociais.

No entanto, uma análise dedicada à discussão teórica no âmbito do DSR, revela um conceito de IC mais elástico do que à partida se poderia supor. Justamente, Bredella, autor de referência no DSR, já nos anos 80-90 do séc.XX apresentava uma abordagem a que chamou de interculturalidade cosmopolita (que se apoiava na discussão americana), condimentando a noção de universais com a hipótese de as identidades individuais e coletivas poderem ser múltiplas e complexas.

Na América, a discussão entre interculturalidade e multiculturalismo é transversal à sociedade porque remete para a natureza dos Estados Unidos enquanto *patchwork* cultural; trata-se por isso de um tema antigo, discutido ao longo

de décadas sob outros termos e nomenclaturas, respondendo à tensão entre as concepções liberais e comunitaristas, tendo no centro o tema da identidade.

Outros autores/as de língua inglesa, refletindo a partir do quadro britânico e apoiados em algumas noções caras à chamada teoria pós-moderna francesa - portanto influenciados por alguma tradição continental de cariz francófono -, lidam sobretudo com as questões levantadas por um contexto pós-colonial complexo, o que lhes dá também uma densidade apreciável.

A proposta de Bredella dialoga com essas outras noções, com o cosmopolitismo de Nussbaum, que se distancia das noções patrióticas, ou por exemplo, com o *rooted cosmopolitanism* de Appiah, um cosmopolitismo com uma vinculação *soft* em relação às particularidades locais.

Bredella traz para a primeira linha da reflexão o exercício de factores empáticos e afetivos estimulados através da percepção das diferenças e da *Perspektivwechsel*, mecanismos que permitiriam o desvelar das supostas semelhanças, os designados universais, tendo para tal um instrumento operativo favorito que é a utilização das narrativas locais. Segundo o autor estas podem refletir princípios, ambições e desejos que seriam genuinamente partilhados por todos os seres humanos.

Havendo uma variedade de propostas em torno da ideia de IC é contudo notória a tendência genérica para assentar os respetivos modelos numa lógica de diferenciação cultural, que não sendo necessariamente binária, prevê a noção de estrangeiro (o Outro) em micro ou macro-escala, como pivot da sua construção teórica.

Altmayer (2010), tendo sempre como referente o *DAZ/DAF*, levanta a questão de como é concebida e operada a noção de cultura no domínio da *interkulturelle Landeskunde*, sobretudo na forma como essas interpretações espelham ou não as alterações sociais, tecnológicas e filosóficas atuais.

A proposta de Altmayer quer ser simbiótica em relação à evolução do mundo e à sua transformação. Tem em vista, direta ou indiretamente, o advento do virtual, a compressão do espaço-tempo – tal como enunciada por Sloterdijk (2005) –, a transformação do estado-nação, o fim do binarismo natureza/cultura, sujeito/objeto, a crise da fronteira vertical estimulada pela questão ecológica, o advento do

antropoceno e sobretudo a emergência de uma visão de cultura enquanto processo do tipo rizomático.

Segundo o autor, a sociologia, a nova etnologia ou a antropologia teriam já pulverizado as dicotomias descritas assim como desenvolvido grelhas de leitura teóricas que respaldam o mundo em que vivemos. Trata-se portanto de proceder a um ajuste entre os princípios informadores do *DAZ/DAF* e a contemporaneidade.

Altmayer vai assim sugerir um modelo teórico/prático que tendo em conta a diferenciação cultural não se baseie nela. Trata-se de evitar uma *praxis* que não recorra primariamente à produção de imagens culturais, algo que considera tendencialmente tóxico. É todo um programa de ação que propõe o deslocamento de uma lógica baseada nos conteúdos (que seria na sua opinião típica da *interculturalidade*), para uma outra baseada sobretudo no *processo*.

O autor vai portanto privilegiar uma noção de *Kultur* pós-moderna, recuperando os modelos da tradição da *autonomia* (Benson, Little) e do *construtivismo* (Wolff), aproveitando a investigação recente na área da educação para adultos alemã. É desta confluência que propõe a *Deutungslernen*.

Em termos mais genéricos a hipótese de Altmayer poderia ser vista também como um *output* da discussão IC vs TC que ocupa alguns autores do *DSR*, que em comum partem da inevitabilidade de uma abordagem interdisciplinar.

A *Deutungslernen* foca a atenção no indivíduo enquanto detentor de um processo singular de aprendizagem que é o produto da sua relação ou interação particular com o meio e com os *Musters* disponíveis, sendo a questão da cultura/origem cultural enquanto marcador comportamental, muito relativizada.

Este desvio da atenção dos conteúdos para o processo automaticamente dissolveria o jogo de contrastes em que assentaria a IC. Cultura passa a ser vista como uma teia de significados, no dizer de Geertz (ou como um *rizoma*, para utilizar uma imagem Deleuziana), que é tecida por cada indivíduo em função das suas reações particulares aos *Deutungsmuster* disponíveis.

Poderiam ser levantadas questões em relação à aplicabilidade universal destes propósitos, sobretudo a partir do momento em que Altmayer recorre às teorias da autonomia (Benson, Little), enquanto instrumentos privilegiados para singularizar os processos de aprendizagem do indivíduo. Alguns autores

argumentam que os modelos baseados na emancipação/autonomia dos/das alunos/as seriam eminentemente ocidentais e portanto não aplicáveis a outras tradições culturais, nomeadamente a algumas cultura asiáticas.

Se pensarmos a partir do argumento de Altmayer, o problema desta visão é que enferma justamente da tendência para homogeneizar as culturas, partindo sempre de estereótipos que como demonstramos no cap.9 podem eventualmente ser desmontáveis.

A vantagem do processo desenhado por Altmayer, ou em geral da autonomia, é que singularizando os processos não ficaríamos dependentes de (pré)conceitos ou descrições exógenas sobre o que possam ser os grupos culturais.

No contexto contemporâneo a noção de *Kultur* anunciada pelo *cultural turn* é por isso incompatível com esquemas baseados em pressupostos étnicos, nacionais ou de tipo semelhante. Na atualidade, argumentos baseados nestas premissas, sobretudo em determinados contextos políticos, poderão dissimular afirmações de poder.

Assim interpreta Bethencourt (2015) a história do racismo: O autor demonstra que subjacente a todos os projetos ditos racistas desenvolvidos ao longo da história humana estaria um desejo de poder manifestado na vontade de imposição de um coletivo sobre outro, geralmente obtido ou iniciado através de um processo narrativo que é descritivo das culturas e da sua história, ou dito de outra forma, através de processos de ficcionalização.

Bethencourt conclui que as sociedades constituídas por diversas culturas sempre existiram nas mais variadas formas e níveis de mistura, sendo por vezes difícil afirmar se o grau de capacidade de convivência mútua era maior ou menor do que o atual.

Assim também funciona o esquema mental do nacionalista contemporâneo, na declinação populista, jogando sempre com uma noção essencialista de cultura, mesmo que ele próprio tenha paradoxalmente a consciência dessa impossibilidade, porque habita já um mundo irremediavelmente globalizado, do qual usufrui e não prescinde. Tal contradição transporta-nos justamente para um cenário hiper-real, tal como Baudrillard (1986) o conceptualiza,

o que seria uma explicação possível para a atual abundância de exercícios políticos de cariz demagógico.

Por outro lado, para afirmar o seu modelo, Altmayer recorre a uma estratégia de contraste em relação às concepções de IC e é neste ponto que o autor pode ser redutor na interpretação que delas faz. Nas suas palavras, a IC associa *Kultur* à ideia de nação ou de grupos étnicos definidos, internamente homogêneos e externamente diferenciados. Justamente modelos como o de Bredella, se bem que recorrendo a uma lógica de contraste cultural, não essencializam necessariamente as culturas, porque sugerem uma atenção à diferenciação intracultural. Por outro lado certas estratégias de IC, como o modelo de Bennet e Bennet, têm em vista um estágio final de supressão desses supostos contrastes.

Como vimos a IC tem muitas nuances e recortes sendo que pode funcionar eficazmente no processo autorreflexivo e na possibilidade de descentramento do indivíduo, reduzindo ou contribuindo para eliminar as leituras unívocas, essencialistas ou estereotipadas sobre o Outro.

Por outro lado, como qualquer outro conceito, não é possível desligá-lo de um contexto histórico-político particular, de uma determinada visão/concepção do mundo e sobretudo da sua função eminentemente preventiva dos conflitos.

Não seria errado afirmar que na sua maioria, as noções clássicas de IC apenas tangencialmente gerenciam noções de cultura pós-modernas, ou seja, noções híbridas e instáveis que levantem problemas em relação à dicotomia sujeito/objeto e à intersubjetividade.

Problemática parece ser ainda a noção de universais, sobretudo no que diz respeito à “autoria” desses conteúdos, o que interpretando extensivamente alguns autores como Cooper (1989), poderia traduzir por vezes uma estratégia de poder não declarada.

Naquilo que a *Deutungslernen* se torna relevante em relação à IC, é porventura na estratégia definida para atingir os desideratos comuns de convivência, descentramento e autorreflexão. O processo não recorre a imagens culturais ou a estratégias intensivamente comparativas, que de resto talvez já correspondam à forma como os indivíduos interpretam a “realidade” (Heinz, 2010).

O mundo já não é mais o mesmo de há 40 anos atrás. A encenação mediática em torno da ideia de espaço ocidental vs não-ocidental, islão vs cristandade, ou outros binómios inerentes tais como povos civilizados vs primitivos, natureza vs cultura, em termos científicos terá hoje um valor nulo; corresponderá a uma romantização do mundo enquanto paliativo pela perda de referentes orientadores.

Do ponto de vista psicanalítico, a defesa atual de propostas políticas baseadas nessas dicotomias assentaria num desajuste entre o indivíduo e o “real” que é o que justamente gera o reprimido. É este o processo de formação dos bloqueio(s), podendo o nacionalismo de cariz populista ser um exemplo da toxicidade provocada por tais retenções (Gil, 2018).

Na procura de novas abordagens em relação à noção *Kultur*, aproveitando a deixa interdisciplinar de alguns autores como Altmayer, derivamos em direção à filosofia.

Tendo em conta que a proposta de *Deutungslernen* se inscreve num quadro de análise construtivista, procuramos auscultar hipóteses que não se baseiem apenas nessa lógica mas que indaguem a relação primordial do ser com o mundo, o que inevitavelmente implica abordar aspetos de ordem ontológica. A ideia seria evitar a necessidade que Altmayer tem de definir a *Deutungslernen* à *contrario* da IC ou de uma dicotomia acentuada entre IC e TC. Para tal mudamos radicalmente de plano de análise.

É justamente através dessa concessão à filosofia e ao pensamento de José Gil, que analisamos ideias que em termos práticos poderão ter algumas semelhanças com Kelly (1968) e com a sua abordagem da aprendizagem ligada à perspetiva terapêutica. Com Gil (2018), Dolto (1987) ou Deleuze (1966), tentamos aumentar ainda mais a extensão desse território: Trata-se de conceber uma ideia de aprendizagem relacionada com o facilitar uma “respiração” entre aquilo que precederia o ser (aquilo que é a matéria primordial) e as construções a que Gil (2018) chama de “ilusões”. É um princípio de desbloqueio, que pretende desfazer os “nós” e os recalques que impedem a harmonia do ser.

A tradução destas ideias para uma didática que incorpore as reflexões da IC, da TC, da *Deutungslernen* ou de outros modelos, ajustada ao tempo presente seria justamente o caminho a percorrer num futuro próximo.

## Bibliografia

- ABCD – Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). Fremdsprache Deutsch, 60-61
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presse Universitaires de France
- Altmayer, Claus (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines „Konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts“. *Babylonia*, 2, 7-13
- Altmayer, Claus (2006). Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 44-59
- Altmayer, Claus (2008). Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A. & Tschirner, Erwin (Hrsg.), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28-41
- Altmayer, Claus (2010). Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. HSK 35.2. Berlin u.a.: De Gruyter, 1402-1413
- Appiah, Kwame Anthony (1996). Race, Culture, Identity: Misunderstood Connections. In: Kwame Anthony Appiah and Amy Gutmann, eds., *Color Conscious. The Political Morality of Race*, Princeton University Press
- Appiah, Kwame Anthony (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*, New York and London: Norton
- Baudrillard, Jean (1986). *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d´água
- Benedict, Ruth (1952). *Patterns of Culture*. 5.Aufl. London: Routledge
- Benson, Phil (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education
- Bethencourt, Francisco (2015). *Racismos – Das cruzadas até ao século XX*. Lisboa: Temas & Debates – Círculo de Leitores
- Bhabha, Homi K.(1994). *The Location of Culture*. London: Routledge
- Biechele, Markus e Padrós, Alicia (2003). *Didaktik der Landeskunde*. München: Goethe-Institut

Bredella, Lothar (1991). Mediating a foreign culture: the United States and Germany. In Studies in intercultural understanding / Lothar Bredella (ed.). Tübingen: G. Narr

Bredella, Lothar (2010). How to conceive of Intercultural Understanding. Considering the Tensions Between the Liberal and the Communal Concept of the Self In: Anton, Heinz / Merkl Mathias / Stiersdorfer, Klaus / Volkmann, Laurenz (Eds.). From Interculturalism to Transculturalism: Mediating Encounters in Cosmopolitan Contexts. Heidelberg: Winter, 15-38

Bredella, Lothar (2012). Narratives und interkulturelles Verstehen: zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr

Brunzel, Peggy (2002). Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Säkundarstufe I. Tübingen : Narr

Butjes, Dieter (1989). Landeskunde-Didaktik und Landeskundliches Curriculum. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Competence, Clevedon: Multilingual Matters

Byram, Michael (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages in Sage Handbook for Intercultural Competence

CoE (2008). White Paper on Intercultural Dialogue «*Living together as equals in dignity*». Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper\\_InterculturalDialogue\\_2\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp#TopOfPage) (Consultado a 20.11.2019)

Cooper, Robert, L (1989). Language Planning and Social Change. Cambridge: Cambridge University Press

Deleuze, Gilles (1966). O Anti-édipo – Capitalismo e Esquizofrenia. Lisboa: Assírio e Alvim

Descola, Phillipe (2011). Jenseits von Natur und Kultur. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Dolto, Françoise (1987). Das unbewusste Bild des Körpers. Weinheim: Quadriga

Esselborn, K. (2012). Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 3(1). Berlin: Transcript. pp. 39-54.30

Filipe, Mário (2008). Cidadania Europeia e Direitos Linguísticos no espaço da União, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Fisch, Jörg (1992). Zivilisation, Kultur. In: Hans-Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*. Stuttgart: Klett-Cotta

Fossum, John Erik (2001). *The European Union – In Search of an Identity*. In: *European Journal of Political Theory*. Pag.319-340. London: Sage Publications, Ltd.

Geertz, Clifford (1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, 4 Auflg. Frankfurt a.M: Suhrkamp

Gil, José (2018). *Caos e Ritmo*. Lisboa: Relógio D'Água

Heinz, Antor (2010). From Postcolonialism and Interculturalism to the Ethics of Transculturalism in *From Interculturalism to Transculturalism*. In: Anton, Heinz / Merkl Mathias / Stiersdorfer, Klaus / Volkmann, Laurenz (Eds.). *From Interculturalism to Transculturalism: Mediating Encounters in Cosmopolitan Contexts*. Heidelberg: Winter, 1-13

Holec, H (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon

Illich, I. (1979). *Deschooling Society*. Harmondsworth. New York: Penguin

Jameson, Fredric (1998). *The cultural turn. Selected writings on the post-modern*. London: Verso

Kelly, George (1968). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn : Junfermann

Kristeva, Julia (2004). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard

Krumm, Hans-Jürgen (1998). *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. *Info DaF*

Lilla, Mark (2018). *De esquerda, agora e sempre – Para além das políticas identitárias*. Lisboa: tinta-da-china

Little, David (1991). *Lerner Autonomy 1: Definitions, issues and Problems*. Dublin: Authentik

Mauss, Marcel (2009). *Die Gabe. Die Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp

Nietzsche, Friedrich (2000). *Para a Geneologia da Moral*. Lisboa: Relógio D'água

Nussbaum, Martha C. (1994a) *Patriotism and Cosmopolitanism*. In: *Boston Review*. Oct/Nov 1994. Vol.XIX No.5. Consultado a 11.10.2019. Disponível em: <http://bostonreview.net/martha-nussbaum-patriotism-and-cosmopolitanism>

Nussbaum, Martha C. (1994b). Replies – Patriotism and Cosmopolitanism. In: BostonReview.<https://bostonreview.net/archives/BR19.5/beacon%20articles/replies.html>

QECR (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa

Roche, Jörg (2008): Zur Professionalisierung in der Sprach- und Kulturvermittlung. Von der Grundlagenforschung zur Konzeption einer wissenschaftlich kohärenten interkulturellen Sprachdidaktik und deren Folgen für die Lehre. In: Kulturwissenschaftliche Germanistik in Asien. Seoul: EURO Trade & Publ.

Segalen, Victor (1978). Essai sur l'exotisme. Paris: Fata Morgana

Sen, Amartya (2006). Identity and Violence. New York-London: Norton

Sequeira, R. M. & Boni, V. V. (2019). Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação (pp. 395-408). Braga: CEC

Sloterdijk, Peter (2005). Im Weltinnenraum des Kapital – Für eine philosophische Theorie der Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Soromenho-Marques, Viriato (2019). Ecologia. Artigo publicado a 24.10 de 2019 no Jornal de Letras (JL)

Studer, Thomas (2013). Braucht es ein neues DACH(L)? in: *DACHL-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: ludicum 2013.

Fossum, John Erik (2001). The European Union – In Search of an Identity. In: *European Journal of Political Theory*. Pag.319-340. London: Sage Publications, Ltd.

Thomas, Alexander (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handels. In: Alexander Thomas (Hg.), Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung, 377-42. Göttingen, Hogrefe

Wolff, Dieter (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik, Frankfurt am Main: Wien – Lang

Zeuner, Ulrich (2010), Interkulturelle Landeskunde. in: Hans-Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2.Halbb. Berlin/New York, 1472-1478

### **Consulta adicional (história da União Europeia):**

[https://europa.eu/european-union/about-eu/history\\_pt](https://europa.eu/european-union/about-eu/history_pt)