

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU MESTRADO EM**  
**LETRAS**

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL E O CINEMA**  
**CONTEMPORÂNEO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Ana Carolina Pimenta Assoni**

**São Paulo**

**2017**

ANA CAROLINA PIMENTA ASSONI

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL E O CINEMA  
CONTEMPORÂNEO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Ensino de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Harabagi Hanna

São Paulo

2017

A849c Assoni, Ana Carolina Pimenta.

A competência comunicativa intercultural e o cinema contemporâneo no ensino de língua estrangeira / Ana Carolina Pimenta Assoni.

128 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

Orientador: Vera Lucia Harabagi Hanna.

Bibliografia: f. 123-128.

1. Competência comunicativa intercultural. 2. Ensino de língua estrangeira. 3. Cinema contemporâneo. I. Hanna, Vera Lucia Harabagi, *orientador*. II. Título.

CDD 372.65

ANA CAROLINA PIMENTA ASSONI

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL E O CINEMA  
CONTEMPORÂNEO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Estudos Culturais.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Harabagi Hanna – UPM

---

Profa. Dra. Lilian Cristina Correa – UPM

---

Profa. Dra. Vanessa Maria da Silva

São Paulo

2017

## DEDICATÓRIA

*À meus pais, Leci e Laercio, por me apoiarem e me instigarem a não desistir e sempre caminhar com amor e coragem!*

## AGRADECIMENTOS

Apreendi que existem várias maneiras de amar. Há aqueles que são servos para de alguma forma fazer as coisas funcionarem para você; aqueles que ficam ao seu lado; aqueles que preferem se distanciar para seu próprio bem; aqueles que falam com amor, até o que você não quer ouvir; aqueles que dão ânimo; aqueles que torcem de longe e os que torcem de perto; aqueles que oram (com você e/ou por você); aqueles que colocam a mão na massa por você; aqueles que passam horas conversando para te ajudar, mesmo que seja pra te ajudar a respirar; aqueles que te ensinam o óbvio com amor; aqueles que tomam café, e os que fazem café, ou chá. Pessoas que nos ajudam a lembrar a razão do que fazemos e o porquê estamos aqui, que é passageiro, mas que enquanto isso, vivermos um dia de cada vez.

A Deus, por me sustentar com sua graça e seu amor, me dando alegria e capacidade para essa jornada todos os dias de minha vida.

A minha família, por seu amor, suporte e compreensão mesmo à distância em momentos como esse.

A minha vózinha, Martha, por seu encorajamento, amor e delicadeza em me ouvir e me apoiar.

A minha irmã de coração, Andressa, por seu amor, parceria, paciência e café.

Aos meus amigos, família dada por Deus para caminhar comigo, e fazerem meus dias mais fáceis e mais alegres.

A Professora Dra. Vera Lucia Harabagi Hanna, por ter sido uma orientadora amável, paciente, e sempre professora, por incansavelmente me guiar, me instruir, e me fazer acreditar que eu poderia ir além.

A Professora Dra. Lilian Cristina Correa, por ser uma amiga, por sempre me ensinar, me apoiar e me fazer rir, por me inspirar em seu amor e carinho pelas pessoas;

A Professora Dra. Vanessa Maria da Silva, por seu carinho e dedicação comigo desde que me conheceu, por ser uma inspiração como professora e pesquisadora.

*“O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor. O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade. Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta”.*

Essa é a base para qualquer relação intercultural.

(Bíblia Sagrada, 1 Coríntios 13:4-7)

## RESUMO

Na sociedade contemporânea temos nos deparado com contextos que envolvem a necessidade de habilidades que vão além de um nível proficiente de um idioma ao nos relacionarmos com pessoas de outras culturas, e sim de habilidades que incluem motivação, respeito e atitudes eficazes para se comunicar em contextos com culturas diferentes. Por essa razão, consideramos a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) uma palavra-chave para essas interações, a partir dos teóricos Edward Hall (1959, 1966, 1976, 1988, 1990) e Bennett (1993, 2008), entre outros. Desse modo, buscamos compreender, no contexto do Ensino de Línguas Estrangeiras, como desenvolver essa competência, em autores, como Kramsch (1993, 2005) e Byram (1997; 1998; 2001; 2002). Nesse âmbito, apoiamos-nos no cinema contemporâneo sob um viés intercultural, com França e Lopes (2010), Mishan (2005), além de outros pesquisadores, como material autêntico para dois propósitos: como objeto de estudo, em que analisamos cenas de filmes mostrando a manifestação e a relevância de habilidades da CCI; e segundo, como ferramenta prática para sala de aula de línguas estrangeiras. Essa pesquisa apresenta a importância de professores, aprendizes e interessados em buscarem seu próprio desenvolvimento para se tornar um aprendiz e um falante intercultural.

Palavras-chave: Competência Comunicativa Intercultural; Ensino de Língua Estrangeira; Cinema Contemporâneo



## **ABSTRACT**

In our contemporary society, we have been facing with contexts involving the need of having skills that go beyond language proficiency level when relating with people from other cultures, but skills which include motivation, respect and efficient behavior within contexts with different cultures. For this reason, we have considered the Intercultural Communicative Competence (ICC) a key-word for these interactions, from the theorists Edward Hall (1959; 1966; 1976; 1988; 1990) and Bennett (1993; 2008), among others. Therefore, we sought to comprehend, within the Foreign Language Teaching context, how to develop this competency, in authors, such as Kramsch (1993; 2005) and Byram (1997; 1998; 2001; 2002). In this scope, we relied in the contemporary cinema under an intercultural angle, with França and Lopes (2010), Mishan (2005), apart from other researchers, as authentic material for two purposes: as an object of study, in which we analyzed movie scenes showing the manifestation of the ICC's skills; and second, as a practical tool for foreign language classroom. This research presents the importance for teachers, learners and people in general to seek their own development to become an intercultural learner and speaker.

Key-words: Intercultural Communicative Competence; Foreign Language Teaching; Contemporary Cinema.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Definição de cada C do American Council for the Teaching of Foreign Languages.....	36
Quadro 2. Como usar efetivamente o cinema na sala de aula.....	59
Quadro 3. Os 5'c's retomados.....	66
Quadro 4. Lista de filmes interculturais contemporâneos.....	114

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Protagonista no elevador em Lost in Translation (2003).....	71
Imagem 2. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	76
Imagem 3. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	77
Imagem 4. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	77
Imagem 5. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	78
Imagem 6. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	79
Imagem 7. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	79
Imagem 8. Primeira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	79
Imagem 9. Segunda cena analisa em Lost in Translation (2003).....	83
Imagem 10. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	82
Imagem 11. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	83
Imagem 12. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	84
Imagem 13. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	84
Imagem 14. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	84
Imagem 15. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	84
Imagem 16. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	85
Imagem 17. Segunda cena analisada em Lost in Translation (2003).....	85
Imagem 18. Terceira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	88
Imagem 19. Terceira cena analisada em Lost in Translation (2003).....	88
Imagem 20. Primeira cena analisada em The Namesake (2003).....	95
Imagem 21. Primeira cena analisada em The Namesake (2003).....	96
Imagem 22. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	100
Imagem 23. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	100
Imagem 24. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	101
Imagem 25. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	101
Imagem 26. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	104
Imagem 27. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	104
Imagem 28. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).....	104
Imagem 29. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	107
Imagem 30. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	108
Imagem 31. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	108
Imagem 32. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	109
Imagem 33. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	109
Imagem 34. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	110
Imagem 35. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	110
Imagem 36. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	111
Imagem 37. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	111
Imagem 38. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).....	112

# SUMÁRIO

RESUMO .....	8
ABSTRACT .....	9
1. INTRODUÇÃO .....	14
1 – A Competência Comunicativa Intercultural e o Ensino de Língua Estrangeira .....	20
1.1 A Interculturalidade na sociedade pós-moderna.....	20
1.2 Comunicação Intercultural .....	25
1.2.1 Estereótipo e generalização.....	27
1.3 Competência Comunicativa Intercultural.....	29
1.3.1 Conceitos da CCI para análise .....	31
1.4 Ensino de Língua Estrangeira e o Ensino Intercultural .....	35
1.4.1 Falante intercultural .....	41
2 – O Cinema Contemporâneo e a Competência Comunicativa Intercultural .....	47
2.1 O Papel da Arte .....	47
2.2 Refletindo sobre o cinema contemporâneo – a influência que exerce nas relações humanas.....	48
2.3 O Estereótipo no Cinema.....	52
2.4 Complementando a CCI com o cinema intercultural .....	54
2.4.1 Investigação social pelo aprendiz intercultural.....	56
2.5 O cinema no Ensino de Línguas Estrangeiras .....	57
3 – Os conceitos da CCI em cenas de filmes contemporâneos para o Ensino de Línguas Estrangeiras .....	61
3.1 Critérios para as escolhas dos filmes e das cenas .....	64
3.1.1 Empatia e Simpatia .....	65
3.1.2 Alto Contexto e Baixo Contexto .....	65
3.1.3 Os 5 C's - Padrões de Preparação Mundial para o Aprendizado de Línguas.....	66
3.1.4 Savoirs - Habilidades e Conhecimentos.....	67
3.1.5 Etnorelativista e Etnocentrista - Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural .....	68
3.2 Cinema Intercultural .....	68
3.3 LOST IN TRANSLATION (2003).....	69

3.3.1 Narrativa fílmica.....	70
3.3.2 Preparar, câmera, tradução.....	76
3.3.3 Um convite sutil à Ikebana.....	82
3.3.4 Japonês, inglês ou francês .....	87
3.4 THE NAMESAKE (2003) .....	89
3.4.1 Narrativa fílmica.....	90
3.4.2 Falta competência na graduação.....	94
3.4.4 Meus pêsames! .....	106
3.5 Lista de filmes contemporâneos.....	114
4. CONCLUSÃO .....	117
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

# 1. INTRODUÇÃO

A compreensão do ensino-aprendizagem de uma língua não consiste apenas em aprender/ensinar aspectos linguísticos – o entendimento e domínio do léxico, morfologia, fonologia e sintaxe. Sabemos que consiste, igualmente, na coerência entre o que a língua descreve e o conhecimento de mundo que tanto o professor quanto o aprendiz de línguas estrangeiras possuem, adquirem e se permitem desenvolver.

Desde o início da década de 1970 linguistas têm demonstrado que além do conhecimento léxico-gramatical, é imprescindível o conhecimento cultural a respeito da língua-alvo sobre as pessoas que a utilizam naquele país ou países. Situações comunicativas que não consideram tais aspectos tendem a causar incidentes que, quando não se tornam engraçados, podem ocasionar incompreensões sérias, resultando em uma ‘não-comunicação’. Além da necessidade de conhecer uma língua, torna-se relevante demonstrar respeito às diferenças, sejam elas linguísticas ou culturais, e considerar como as pessoas se comportam, quais são seus interesses e posturas.

Edward Hall afirma que,

As galáxias do universo são controladas pelas mesmas leis. Isso não é verdade para os mundos culturais criados por humanos, cada qual opera de acordo com sua própria dinâmica interna, seus próprios princípios, e suas próprias leis – escritas e não-escritas (HALL, 1988, p. 53, tradução nossa<sup>1</sup>).

Nesta dissertação examinaremos perspectivas teóricas voltadas para os Estudos da Interculturalidade e para o Ensino de Línguas Estrangeiras. Além disso, analisaremos como o cinema (visto aqui como material autêntico) pode servir como ferramenta importante em aulas de língua estrangeira, a partir de filmes cuidadosamente selecionados que apresentam aspectos interculturais. Relacionaremos cenas de filmes, no que concerne à cultura dos países envolvidos na relação intercultural e em que sentido comportamentos, ações,

---

<sup>1</sup> *The galaxies of the universe are controlled by the same laws. This is not true of the cultural worlds created by humans, each of which operates according to its own internal dynamic, its own principles, and its own laws – written and unwritten* (HALL, 1988, p. 53).

maneiras de pensar e agir podem influenciar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Temos como objetivo geral, examinar perspectivas teóricas voltadas para os Estudos da Interculturalidade e para o Ensino de Línguas Estrangeiras, buscando analisar a presença da Competência Comunicativa Intercultural retratada no cinema contemporâneo e a relação entre essas temáticas com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas cenas dos filmes *Lost in Translation* (2003) e *The Namesake* (2003).

Assim, como objetivos específicos, analisaremos cenas dos filmes *Lost in Translation* (2003) e *The Namesake* (2003), com a presença de pessoas envolvidas em uma relação intercultural. Observaremos em que sentido comportamentos, ações, maneiras de pensar e agir podem influenciar no ensino-aprendizagem de línguas. E finalmente, analisaremos aspectos da Interculturalidade retratado no cinema contemporâneo e a relação entre essas temáticas com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ademais, traremos uma reflexão sobre a necessidade da Competência Comunicativa Intercultural.

A partir da seleção e observação desses filmes, procuraremos identificar os aspectos culturais – e suas respectivas relevâncias – relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Para isso, analisaremos a visão e a postura que as pessoas têm diante de indivíduos de culturas diferentes a partir da teoria sobre como desenvolver a Competência Comunicativa Intercultural (CCI)<sup>2</sup>. Ressaltaremos o papel do cinema contemporâneo sob um viés intercultural para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras a fim de analisarmos cenas que se coadunam com aqueles conceitos e identificarmos o cinema com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

O problema central de nossa pesquisa pode ser guiado por meio das seguintes perguntas de análise, a saber: Como desenvolver a Competência Comunicativa Intercultural no Ensino de Línguas Estrangeiras? De que modo trabalhar com o cinema em salas de línguas estrangeiras contribuirá para um aprendizado

---

<sup>2</sup> A partir daqui a sigla CCI para Competência Comunicativa Intercultural será utilizada.

intercultural? Tais questões norteiam nossa pesquisa e tentaremos respondê-las na teoria e na prática docente.

Partindo desses questionamentos, e para alcançarmos nossos objetivos, nos embasaremos teoricamente em autores da área da Interculturalidade, como Edward Hall (1959; 1966; 1976; 1988; 1990) e Milton Bennett (1993; 2008); da área de Ensino de Línguas Estrangeiras e da relação com Interculturalidade, como Claire Kramsch (1993), Michael Byram (1997, 1998, 2001, 2002), Liddicoat (2009), Michael Byram & Bella Gribkova & Hugh Starkey (2002), Freda Mishan (2005) e Vera Hanna (2012; 2014; 2015); com a teoria sobre textos autênticos e na relação dos filmes em sala de aula; Janet Shier (1990) na relação da arte com o Ensino de Língua Estrangeira; Andréa França e Denilson Lopes (2010) sobre cinema, globalização e interculturalidade; dentre outros relacionados às palavras-chaves dessa pesquisa.

Em termos estruturais optamos por dividir a dissertação em três capítulos:

No primeiro capítulo são discutidas teorias e pesquisas que tratam da Interculturalidade e da Competência Comunicativa Intercultural. Inicialmente, abordamos de forma breve o início da relação entre a Interculturalidade e o Ensino de Língua Estrangeira; em seguida, a importância da interculturalidade no contexto contemporâneo com o intuito de compreender a importância do conceito para o aprendizado e o ensino intercultural de Línguas Estrangeiras. Defendemos, sobretudo, que a Competência Comunicativa Intercultural se desenvolve a partir de um entendimento crítico sobre língua e cultura.

Sabemos que desenvolver habilidades que facilitem as relações comunicativas é de fundamental importância, uma vez que existe uma necessidade constante de aprimorar a comunicação. No âmbito das Línguas Estrangeiras isso é primordial, por esse motivo, decidimos ser de suma relevância compreender mais amplamente a Competência Comunicativa, doravante CC. De acordo com Dell Hymes (1995), a CC é entendida como a maneira adequada de se usar a língua estrangeira conforme os diferentes contextos em que há necessidade de comunicação. É nesse contexto que a importância da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) se faz presente e, ainda conforme Hymes (1995), remete a essa capacidade de comunicação em circunstâncias nas quais há culturas diferentes. Essas, por sua vez, são características que Byram (1997)



afirma serem parte do processo de desenvolvimento do aprendiz intercultural, a fim de se tornar um falante intercultural, e que não estão relacionadas a se tornar um falante nativo.

Finalmente, buscamos no campo do Ensino de Língua Estrangeira a importância da CCI em sala de aula, refletindo sobre o ensino a partir do conceito intercultural, assim como sobre o aprendiz e falante intercultural.

O segundo capítulo consiste em analisar o cinema contemporâneo, à partir da década de 1990, sob o viés intercultural. Assim, podemos observar, como objeto de análise, que papel o cinema pode desempenhar e, até mesmo, facilitar no desenvolvimento de habilidades críticas em relação às culturas diferentes, tanto dos professores como dos aprendizes.

É de nosso interesse também verificar como, de forma geral, os cineastas têm narrado questões interculturais no período em que vivemos, de mudanças no tempo e espaço da comunicação, em especial, no campo do ensino de idiomas. Logo, é necessária a busca por possuir atitudes críticas e resilientes sobre as pessoas e suas relações, e olhares que busquem maior compreensão do que se escuta e do que se vê.

Essas questões nos motivaram a fazer uso de cenas de filmes (como veremos no Capítulo 3), de modo a constatar a comunicação intercultural por meio do cinema. Não só isso, mas devido a nossa experiência em relação ao ensino de inglês e português como línguas estrangeiras, as questões levantadas são particularmente de nosso interesse pessoal. Além de tudo, existe também nossa fascinação pelo cinema, pelo aspecto artístico e pela liberdade de análise cultural.

Nos filmes, a maneira como a comunicação é realizada como um retrato do cotidiano, os contextos comunicativos podem ser comparados com a realidade e investigados como artefatos de representação histórica. No século XXI não é possível ficar indiferente ao impacto causado pela criação e difusão do cinema e outros meios de comunicação de massa. No desenrolar da história, percebemos seu impacto pela verossimilhança, pelas cenas e cenários fantásticos que envolvem o espectador e influenciam o modo como as pessoas vivem.

E, por fim, no terceiro capítulo retomaremos alguns aspectos da Teoria da Interculturalidade e características da Competência Comunicativa Intercultural e faremos a justaposição com as cenas selecionadas de filmes contemporâneos.

Selecionamos longas-metragens a partir dos seguintes aspectos: pelo papel de relevância no contexto contemporâneo; pela possibilidade de observarmos a cultura e relacionamentos culturais neles retratados com mais clareza; por abrangerem países ou grupos de culturas diferentes, que tenham a língua inglesa como interface – para nossos propósitos nesta pesquisa; pela criticidade que podemos desenvolver ao mergulharmos no universo das narrativas, e por revelarem interações entre pessoas que agiam com sucesso ou com falhas em relação à Competência Comunicativa Intercultural.

Os filmes selecionados (de diretores e gêneros diferentes) são: *The Namesake* (Nome de Família, de 2006), um filme indiano-americano da diretora indiana Mira Nair, do gênero drama romântico; e *Lost in translation* (*Encontros e Desencontros*, de 2003), um drama japonês-americano, dirigido por Sofia Coppola (Norte-Americana).

Analisaremos as obras cinematográficas a partir dos conceitos de Habilidade e Conhecimentos do falante intercultural, por Byram, Gribkova e Starkey (2002); os 5'C's, do Conselho Americano de Ensino de Língua Estrangeira (ACTFL, 1996), que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem voltado para o aprendiz do século XXI; Edward Hall (1976), com *Alto/Baixo Contexto*, em que observaremos a dimensão da necessidade contextual que cada cultura possui, sejam verbais ou não-verbais, para haver clareza na comunicação; Etnorelativismo e Etnocentrismo, a partir de Bennett, Hammer e Wiseman (2003); e Empatia e Simpatia, segundo Milton Bennett (1998), sugerindo como uma pessoa de uma cultura se depara com alguém com características culturais e linguisticamente diferentes e se há ou não estereótipo ao se ter empatia ou simpatia.

Ao adentrar em um contexto multicultural, os conceitos que analisaremos são necessários para perceber que não basta apenas entender o que o senso comum diz sobre os hábitos e costumes de uma determinada cultura, mas que é a partir de relacionamentos que identidades e valores são expostos e descobertos.

Cada um dos aspectos mencionados possui grande importância para nossa pesquisa a fim de analisarmos as cenas dos filmes e entendermos melhor as interações de pessoas de culturas diferentes, mais especificamente no nosso capítulo A Competência Comunicativa Intercultural e o Cinema Contemporâneo, uma análise para o Ensino de Língua Estrangeira.

Acreditamos que estes conceitos servem para alcançar uma melhor prática de ensino, além de desenvolvimento pessoal. Foi de nosso interesse apresentar as teorias desses autores brevemente de uma maneira prática para ser inserido no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, cremos que este trabalho contribuirá para o conhecimento e desenvolvimento tanto do estudante quanto do professor, além de agregar ao campo de línguas estrangeiras sob um viés intercultural.

# 1 – A Competência Comunicativa Intercultural e o Ensino de Língua Estrangeira

*A cultura esconde muito mais do que revela, e estranhamente, o que esconde, esconde eficazmente de seus próprios participantes.* (HALL, 1959, p. 39, tradução nossa<sup>3</sup>).

A cultura e a língua afetam o modo como as pessoas se relacionam e se comunicam. No entanto, há outros fatores que também influenciam essas interações. À medida que percebemos e estudamos manifestações verbais e não-verbais em contextos multiculturais constatamos que há habilidades, como apresentar comportamentos de respeito, abertura (*openness*), percepção sobre si e sua própria cultura, entre outras, necessárias a serem desenvolvidas em prol de uma comunicação eficaz.

Estudaremos essas e outras habilidades, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, pois acreditamos que conhecimento profissional da gramática ou do léxico, fluência e pronúncia similares à de um nativo da língua-alvo não garantem sucesso em situações comunicativas. Da mesma forma, conhecimento teórico de dados históricos e culturais não traduzem necessariamente as habilidades de um aprendiz de se socializar, negociar significados e empregar estratégias de polidez em contextos culturais diferentes. Como diz Bennett, há uma necessidade atualmente de “ [...] entender mais completamente a dimensão cultural da língua” (1997, p. 16).

## 1.1 A Interculturalidade na sociedade pós-moderna

### ***Cultura e comunicação***

Estamos inseridos em um mundo globalizado, em que as informações, os capitais, as pessoas e as culturas têm cruzado fronteiras reais e metafóricas. Em um momento em que a diversidade cultural passou a ser a norma mais do que a exceção (Chen & Starosta, 2000), uma comunicação eficaz torna-se necessária,

---

<sup>3</sup> *Culture hides much more than it reveals and, strangely enough, what it hides, it hides effectively from its own participants.* (HALL, 1959, p. 39)

ou seja, que haja clareza e compreensão entre ambas as partes de uma interação.

Ao longo de nossas vidas, fomos aprendendo a nos comunicar tanto verbalmente quanto não-verbalmente. A língua, o contexto, a nossa personalidade, e circunstâncias externas são fatores, dentre outros elementos, que fazem parte do que chamamos de interação. Aspectos culturais internalizados influenciam em nossas escolhas linguísticas e comportamentais, assim como aspectos inconscientes, como por exemplo, no Brasil, é muito comum as pessoas darem um beijo no rosto ao se cumprimentarem, e é possível um brasileiro fazer isso a um estrangeiro sem prestar muita atenção se isso é adequado ou não, por ser um hábito nosso.

Edward Hall (1959, p. 186) argumenta que “[...] cultura é comunicação e comunicação é cultura”. Tendo sido a partir desse entendimento que se obteve uma melhor compreensão maior sobre cultura e comunicação. Demonstrando que essa relação entre cultura e língua se dá pelo fato de estarem absolutamente interligadas. Além de ambas também se manifestarem de formas não-verbais.

A cultura é um sistema de criar, enviar, emitir, armazenar e processar informações. Logo, as comunicações culturais são muito mais complexas:

Comunicações culturais são mais profundas e mais complexas do que as mensagens faladas ou escritas. A essência da comunicação “*cross-cultural*” tem mais a ver com liberar respostas do que com enviar mensagens. É muito mais importante liberar a resposta certa do que enviar a mensagem certa (HALL, 1988, p. 53, tradução nossa<sup>4</sup>).

As culturas estão sempre em transição, levando as pessoas a se adaptarem de maneiras diferentes e até imprevisíveis diante de contextos e circunstâncias adversas. Claire Kramsch (2005) aponta que a cultura também está relacionada com uma “dimensão simbólica” na qual constantemente criamos significados e reconhecemos nossa identidade. Possuímos cosmovisões que moldam a nossa

---

<sup>4</sup> *Cultural communications are deeper and more complex than spoken or written messages. The essence of cross-cultural communication has more to do with releasing responses than with sending messages. And it is more important to release the right response than to send the right message* (HALL, 1988, p. 53).

percepção e interpretação do mundo. O que percebemos nas pessoas, assim como os outros observam em nós, não são necessariamente coincidentes.

Para Hall, ao falharmos na negociação das regras básicas de comportamento e de comunicação, é impossível fazer com que a cultura ‘funcione’, pois isso depende de um trabalho permanentemente voltado para a observação do modo como as pessoas vivem e se relacionam. Além disso, deve existir a prontidão para o aprendizado (para o outro e sua cultura), o respeito em relação a esse outro. Precisamos passar pela experiência de ser/sentir o “outro” ou, segundo Hall a noção *otherness*<sup>5</sup> para alcançar uma comunicação eficaz e com menos ruídos.

A ideia de *otherness* é fundamental para analisar como as identidades são construídas. Isso se dá pelo fato da representação de diferentes grupos em uma determinada sociedade ser controlada por grupos que detêm um poder político maior. De acordo com Bauman (1991, p. 8), a noção de *otherness* é importante para a forma com que as sociedades estabelecem categorias de identidade. Para os sociólogos, o termo *otherness* é usado para questionar as identidades sociais e suas categorias, isto é, o entendimento de que o outro seja diferente do “eu”.

Hall (1988) também afirma que a cultura esconde muito mais do que revela aos seus participantes. O autor apresenta alguns aspectos fundamentais para uma melhor compreensão cultural por meio de conceitos, como *proxemics* – a relação entre o espaço pessoal que as pessoas têm umas das outras. Além dessa, há outros conceitos que estão relacionados a essa cultura escondida (*hidden dimension*). No exemplo, da *proxemics*, a distância que um indivíduo se posiciona em relação a outro (da mesma cultura ou de outra) revela características implícitas sobre esse relacionamento. Portanto, para qualquer tentativa de entender alguém ou um grupo, devem ser considerados o tempo, o contexto e as diferenças individuais.

---

<sup>5</sup> Uma tradução mais próxima seria ‘alteridade’, mas fizemos a escolha de manter a palavra em inglês por uma maior precisão.

## ***A Interculturalidade na pós-modernidade***

A noção de intercultural é determinante para o entendimento das relações multiculturais no século XXI. A intercultural ocorre quando há a presença de duas ou mais culturas em contato. Sabemos que os povos compartilham etnicidade, nacionalidade, costumes inatos, certas habilidades, aspectos socioeconômicos, entre outras características. Nesse encontro entre culturas, povos e línguas, há complexidade na compreensão e na tentativa de comunicação.

De acordo com Estermann (2010, p. 33),

a interculturalidade descreve as relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de se enriquecerem mutuamente e contribuírem para uma maior plenitude humana.

Esse enriquecimento se faz por meio de trocas relacionais e se estabelece a partir do quanto cada indivíduo se predispõe a submeter-se àquela interação. Para isso, são consideradas: a mudança na maneira de ver o mundo, a percepção e compreensão sobre si mesmo e sobre as identidades, possíveis diferenças culturais e a suspensão de nossos preconceitos, estereótipos (Bennett, 1998). Outros fatores serão citados mais adiante ao abordarmos o falante intercultural e suas características com os autores Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 12).

A interculturalidade é referida como a “[...] compreensão do que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo” (MENDES, 2012, pp. 359-360). A sociedade contemporânea precisa desenvolver o conhecimento e a competência intercultural para conviver em mais harmonia, respeito, criando “pontes, diálogos inter/entre culturas”. (MENDES, 2012, pp. 359-360).

Isso posto, também é necessário entender que em uma cultura há características que são tão intrínsecas que em alguns momentos não há adaptação nem tradução. Mas é justamente com habilidades interculturais que é possível haver descobertas e a busca por convivência e respeito. Para isso um indivíduo precisa entrar na caminhada de se conhecer, e ter consciência de sua própria identidade e cultura.

O conceito de identidade que no passado era considerado algo fixo e quase imutável para cada indivíduo se desfez na percepção do homem pós-moderno. Sabemos que não há um sujeito de identidade única, pelo contrário, admitimos a existência de crises identitárias diante de incertezas e de intermináveis buscas. O encurtamento de tempo-espço fez com que o próprio conceito de identidade fosse questionada. Stuart Hall (2006, p. 12) afirma que essa identidade fragmentada é um eco do interior do homem contemporâneo:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Um diálogo intercultural possibilita uma leitura positiva à pluralidade desse indivíduo que, de acordo com o teórico, se encontra em uma época de descobertas dessas múltiplas identidades, na sociedade pós-moderna, e em meio a uma maior exposição a culturas diferentes da sua, que estão sempre confrontando e questionando o individual e o coletivo. Sendo necessário, assim, uma busca individual por mudanças de ponto de vista baseadas no respeito às diferentes identidades que caracterizam a singularidade, além da perspectiva de alteridade na educação do indivíduo e da sociedade como um todo. Acrescentando a esse pensamento, Hall (2006) afirma:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente descoladas” (p. 2).

As disposições necessárias para conviver neste mundo globalizado devem percorrer um caminho que leve o indivíduo a conhecer os traços, regras e códigos culturais dos outros, respeitando-os e respondendo a esses elementos culturais e comportamentais de modo eficaz (HANNA, 2014).



## 1.2 Comunicação Intercultural

Milton Bennett (1993) explica que lidar com a diferença, entendê-la, apreciá-la e respeitá-la é o ponto principal dos aspectos da Comunicação Intercultural. Diante disso, a comunicação precisa ser realizada por meio de um diálogo intercultural. Podemos afirmar que a comunicação intercultural consiste na criação de um ambiente de respeito, tolerância, flexibilidade, resiliência entre as culturas.

Bennett (1998) atesta que a comunicação intercultural tenta responder à pergunta: “Como as pessoas entendem umas às outras quando elas não compartilham de uma experiência cultural comum?” (p. 4). Essa pergunta torna-se diária, não somente a diplomatas e viajantes, alunos e professores de línguas estrangeiras, por exemplo, mas engloba também atualmente àqueles que vivem dentro de sociedades multiculturais.

Um ponto muito importante em relação a essa pergunta é respondido por Byram (2001, p.239). O autor comenta que os aprendizes de hoje, que estão inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem intercultural, não estão simplesmente adquirindo habilidades por si só. Nesse processo de pesquisa, descoberta, ensino e aprendizagem no universo de um idioma diferente do seu, eles são envolvidos como pessoas e é exigido que eles pensem e reflitam sobre como interagir com as pessoas de modo geral; tornando-os mais preparados e sensíveis para se comunicar na nossa sociedade global.

Em todos os âmbitos, essas sociedades têm aumentado e se fortalecido com a globalização devido às mudanças sociais e econômicas que atravessaram fronteiras nacionais, integrando comunidades, organizações e indivíduos e, conseqüentemente, suas culturas. Essas conexões têm se formado a partir de ambientes virtuais que “encurtaram” o tempo e modificaram o espaço fazendo com que o mundo se tornasse mais interligado, gerando novas percepções, experiências e identidades.

Acreditamos que um professor de línguas estrangeiras precisa estar atento e sensível a essas mudanças. Como afirma Liddicoat,

os professores precisam analisar sua *posição* pessoal e profissional de ensino: o panorama geral do entendimento e da posição profissional que trazem para seu trabalho e que molda seus programas e pedagogias. (2009, p. 20, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Compreendemos atualmente que as pessoas apresentam formações complexas e possuem múltiplas camadas de identidades influenciadas pela história, religião, política, e pela própria globalização, então, torna-se imprescindível que as pessoas estejam mais conscientes sobre si mesmas diante de relações interpessoais cada vez mais frequentes.

Segundo Hanna e Bastos (2012), a globalização não apaga as diferenças. Além da competência em um código linguístico diferente, em um diálogo intercultural, os interlocutores assumem consciência não só da própria identidade e cultura, mas também da percepção do modo como são vistos pelos outros com quem interagem. Por exemplo, deparar-se com a cultura indiana em um contexto cultural norte-americano, como no filme *The namesake* (2003) – um dos filmes a serem analisados nesta dissertação –, não é incomum, muito pelo contrário.

Quantos são os nascidos nos Estados Unidos da América que possuem famílias de origem indiana e vivem sua cultura em solo americano? Eles são considerados tanto americanos (de nascimento) quanto indianos por seus históricos familiares, dando origem às chamadas identidades hifenizadas, como *Indian-Americans*, neste caso, e inúmeras outras, como *Afro-Americans* e *Mexican-Americans*, entre outros.

Essas alterações sócio-históricas-culturais trazem à luz a necessidade de uma prática comunicacional que englobe habilidades de interação que gerem modelos para evitar e diminuir conflitos, por meio de trocas culturais, e trazer benefícios à comunidade. Para que tal aconteça, novas perspectivas ao indivíduo são necessárias. Como Hanna (2013, p. 5) argumenta,

a identidade cultural de um grupo, porém, pode ser vista pelos aprendizes de uma língua estrangeira de maneira estereotipada, pois a percepção do indivíduo a respeito da

---

<sup>6</sup> “the teachers need to analyse their personal, professional teaching stance: the professional big-picture understanding and position they bring to their work which shapes their programs and pedagogies.” (LIDDICOAT, 2009, p.20)

identidade social do outro está diretamente ligada à maneira como interpreta a própria cultura.

Souza e Fleuri (2003, p. 69) afirmam que o diálogo intercultural é uma prática que “se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros”. Os autores preocupam-se não somente em buscar apreender o que está inserido em cada cultura, mas, sobretudo, em compreender os significados de suas ações e como elas se assumem nos contextos de seus padrões culturais. Atentam, ainda, na disponibilidade de se deixar ser interrompido, influenciado, tocado em sua cultura pelos sentidos das ações dos outros e pelos sentidos constituídos por tais contextos.

### **1.2.1 Estereótipo e generalização**

Por haver diferentes visões de mundo envolvidas, é comum o estabelecimento de preconceitos e generalizações nos diálogos. E em se tratando de cultura, é relevante enfatizar o fator do estereótipo que pode estar presente nas trocas culturais. Para tanto, voltamos a Bennett (1998) que exemplifica que se os padrões culturais de homens e mulheres são comparados, alguém sempre poderá dizer, por exemplo, que por ser mulher/homem não agiria de determinado modo. Então, entende-se por estereótipo quando “nós agimos como se todos os membros de uma cultura ou grupo compartilhassem as mesmas características” (BENNETT, 1998, p. 5).

Bennett (1998) em seu livro *Conceitos Básicos da Interculturalismo*<sup>7</sup> traz a definição de estereótipos positivos e negativos. Considerados positivos quando tais características são assumidamente compartilhadas por membros de um grupo e respeitadas pelo observador. Em contrapartida, no caso de características que não são respeitadas, o estereótipo torna-se negativo.

No entanto, ambos estereótipos compõem uma problemática na comunicação intercultural, segundo o autor (Ibid., p. 6). Uma das razões se dá pelo fato de que o estereótipo pode nos fornecer um falso entendimento da comunicação de

---

<sup>7</sup> Tradução nossa do original: *Basic Concepts of Interculturalism*.

nossos parceiros. Independentemente de ser positivo ou negativo, o estereótipo é sempre parcialmente correto.

Um segundo aspecto, contrário ao estereótipo, que nos ajuda a buscar uma maior compreensão na Comunicação Intercultural é a generalização. Bennett (1998) afirma que nela se mantém a ideia de “predominância da crença” (*preponderance of belief*) ao passo que se evita estereótipos. Ele aponta que,

aproximadamente todas as possíveis crenças são representadas em todas as culturas e em todos os tempos, mas cada cultura diferente tem uma preferência por algumas crenças em detrimento de outras (BENNETT, 1998, p. 6, tradução nossa<sup>8</sup>).

A descrição dessa preferência se torna uma generalização cultural, segundo o autor. Indivíduos de qualquer cultura podem possuir crenças similares às de outras culturas. A título de exemplo, o brasileiro é considerado uma nacionalidade de cultura conhecida por ser orientada para o coletivo, de modo muito preciso na generalização cultural. Por outro lado, o americano mais conhecido com uma generalização cultural mais voltada para o individualismo, também de forma precisa. Apesar disso há, na nacionalidade brasileira, pessoas que são tão individualistas quanto os americanos; e há americanos que possuem tais características coletivas, como os brasileiros. Essas pessoas são consideradas, “ [...] no sentido sociológico neutro do termo, ‘desviantes’” (Ibid., p. 6, tradução nossa)<sup>9</sup> em suas respectivas culturas.

Na apreciação de interculturalidade, além do estereótipo e da generalização, merece atenção o conceito de interstício, entre culturas, de Homi Bhabha (1998, p. 96), ou como ele mesmo descreve, espaço *in-betweenness*:

A miscigenação, ou hibridismo, passa a ser entendida como processo inerente às interações e ao jogo de forças. As tradições e os valores são recriados, reconstruídos de modo dinâmico e flexível, tal como um organismo vivo. É esse o espaço liminar, fronteiro, polifônico da intercultura. Entendemos intercultura como os espaços de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o ‘*in-between*’ no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir – se assim

---

<sup>8</sup> *Nearly all possible beliefs are represented in all cultures at all times, but each different culture has a preference for some beliefs over others* (BENNETT, M. J., 1998, p.6).

<sup>9</sup> *In the neutral sociological sense of the term, “deviant”* (BENNETT, M. J., 1998, p.6).

podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados (apud MENDES, 2008, p. 74).

Nesse espaço tratado por Bhabha, o local da cultura é necessariamente o local da incerteza, em que as diferenças se expressam a todo momento. O autor explica que haverá conflito entre as relações, levando a novos significados nas trocas interculturais.

Quando pensamos na responsabilidade do professor de línguas, nos deparamos com uma citação de Byram (1998, p.70) que diz,

Professores não podem ser neutros em questões culturais uma vez que eles respondem a outras culturas como seres humanos não só como professores de línguas. Eles precisam, portanto, considerar como seus próprios estereótipos e preconceitos podem influenciar seu ensino inconscientemente, e que efeitos isso pode ter no aprendiz. Eles também precisam refletir sobre como eles respondem a isso e desafiam os preconceitos dos aprendizes não somente como professores, mas como seres humanos inconscientemente influenciados pela experiência com o outro (tradução nossa<sup>10</sup>).

### 1.3 Competência Comunicativa Intercultural

A partir da década de 1970, os idiomas passaram a ser predominantemente ensinados pelo ensino da Abordagem Comunicativa. Que tinha como objetivo desenvolver habilidades linguísticas – ou seja, compreensão oral, leitura, escrita e fala – que permitissem ao aprendiz compreender e expressar-se no idioma estudado. A Abordagem Comunicativa não foi apenas mais um método de ensino, e isso foi uma das suas grandes contribuições (Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001). A mudança de perspectiva do ensino de línguas estrangeiras “da língua como chave para uma alta cultura à língua como uma base para a comunicação do dia-a-dia” (Ibid., 2001, p. 239, tradução nossa<sup>11</sup>)

---

<sup>10</sup> *Teachers cannot be neutral on cultural issues since they respond to other cultures as human beings and not just as language teachers. They need therefore to consider how their own stereotypes and prejudices may influence their teaching subconsciously, and what the effects of this may be on learners. They also need reflect upon how they respond to and challenge their learners' prejudices not only as teachers but also as human beings subconsciously influenced by their experience of otherness. (BYRAM, 1998, p. 70).*

<sup>11</sup> *“from language as a key to high culture to language as a basis for everyday communication” ROBERTS, BYRAM, BARRO, JORDAN & STREET, 2001, p. 239).*

fez com que o processo de ensino-aprendizagem, paralelo à acontecimentos na educação na Europa e nos EUA, desse um passo diferente rumo à algo mais alcançável a todos, não só para uma elite social.

Esse entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras veio de teorias linguísticas mais difundidas na época e a partir de então se deu o desenvolvimento do conceito de Competência Comunicativa.

O conceito de competência comunicativa foi desenvolvido<sup>12</sup> de modo que incluía entre seus componentes não apenas conhecimento do código linguístico, mas também habilidades discursivas, assim como estratégias sociolinguísticas.

Byram (1997) argumenta que a base para desenvolver a CCI é a Competência Comunicativa. Através da CCI podemos refletir sobre a cultura do outro e, pela comparação, sobre a própria cultura:

As características de um determinado grupo como um todo [...] alcançam a maioria da sua significância em relação às diferenças percebidas de outros grupos e das conotações importantes dessas características [...] (TAJFEL, 1978, apud BYRAM, 1997, p. 20, tradução nossa<sup>13</sup>).

No centro da CCI está a preparação dos indivíduos para interagirem apropriadamente e de forma eficaz com aqueles que possuem realidades diferentes dos seus. Como resultado, entender a cultura se torna um componente primordial da competência intercultural.

Competência Comunicativa Intercultural (CCI) é a habilidade de comunicar eficientemente e apropriadamente em diversos contextos culturais. Há inúmeros componentes da CCI. Alguns deles são motivação, autoconhecimento e conhecimento do outro, e tolerância na incerteza/ambiguidade.

A motivação de uma pessoa para se comunicar deve ser levada em conta em um contexto em que haja pessoas de culturas diferentes. Ela se refere à raiz das vontades de uma pessoa para promover relacionamentos interculturais e pode ser intrínseca e extrínseca. Se uma pessoa não se sente motivada a se

---

<sup>12</sup> Por Canale e Swain (1980), nos EUA; por Van Ek (1986), na Europa.

<sup>13</sup> *The characteristics of one's group as a whole [...] achieve most of their significance in relation to perceived differences from other groups and the value connotations of these differences [...]* (TAJFEL, 1978, apud BYRAM, 1997, p. 20).

comunicar com uma pessoa de outra cultura então os componentes da CCI não fazem muita diferença, em contrapartida, se uma pessoa tem uma curiosidade que o leve a um encontro intercultural para aprender mais sobre si mesmo e sobre os outros, então, há uma base na qual há espaço para se construir e desenvolver habilidades concernentes à CCI.

Essa motivação intrínseca faz com que a comunicação seja voluntária e recompensadora, visando um processo a longo prazo. Por outro lado, a motivação pode ser extrínseca, que significa que o desejo pela comunicação intercultural seja motivado por recompensas externas como dinheiro, poder ou reconhecimento. Os dois aspectos podem desenvolver a CCI, mas deve-se levar em consideração que o contexto pode ajudar ou atrapalhar nessa interação e até mesmo na motivação.

### **1.3.1 Conceitos da CCI para análise**

Como parte do desenvolvimento intercultural, em especial na sala de aula de idiomas, o reconhecimento e uma maior compreensão de sua própria cultura para assim reconhecer e compreender melhor as outras se faz necessário nesse processo. Buscamos nessa pesquisa entender melhor alguns aspectos importantes da CCI para o professor e aprendiz em busca de se aprimorar em sua comunicação quando diante de outras culturas.

Considerando características para uma comunicação intercultural mais eficaz, segue abaixo, para a análise de nossa pesquisa, três dos conceitos da CCI que abordaremos no capítulo 3 – Os conceitos da CCI em cenas de filmes do Cinema Contemporâneo para o Ensino de Línguas Estrangeiras. Apresentaremos os demais mais adiante.

#### **Alto Contexto e Baixo Contexto**

Hall (1988) afirmou que a categorização das culturas em Alto Contexto e Baixo Contexto ajuda a entender suas diferenças básicas no estilo comunicacional e questões culturais. A expressão estilo de comunicação se refere a maneiras de alguém se expressar, padrões de comportamento que são compreendidos como

sendo “típicos” de um certo povo. Trata-se de quanto o contexto, além gestos, feição, trejeitos são significativos ou não em certas situações de interação em uma determinada cultura.

O contexto tem um papel importante no modo como as pessoas de uma determinada cultura agem a partir dos aspectos verbais e não como mencionado e o quanto elas se apoiam neles. E pode ser definido como a informação que envolve um evento; e está diretamente relacionado ao significado daquele evento. “As culturas do mundo podem ser comparadas em uma escala de alto e baixo contexto” (HALL, 1990, p. 6, tradução nossa<sup>14</sup>).

Nas culturas de Alto contexto, o estilo de comunicação é influenciado pela proximidade das relações humanas, hierarquia social, e normas comportamentais fortes. Em uma cultura de contexto alto, o significado interno é normalmente incorporado de forma profunda na informação, de modo que nem tudo seja explicitamente manifestado na escrita ou na fala. Nesta cultura, é esperado que o ouvinte “leia nas entrelinhas”, perceba o que está implícito, entenda o que não é dito com a seu conhecimento anterior.

Hall (1976) enfatiza que

uma comunicação ou mensagem alto-contexto é uma em que a maior parte da informação é tanto no contexto físico ou internalizado da pessoa, enquanto que muito pouco está no código, explícito, ou transmitido como parte da mensagem (1976, p. 91).

Em uma cultura de Baixo Contexto os significados são explicitamente colocados na fala. As pessoas normalmente se comunicam objetivamente e esperam explicações quando algo não fica muito claro. De acordo com Hall (1976), o contexto (tanto interno quanto externo) deve ser suprido com informações contidas na mensagem verbal.

A cultura de Baixo Contexto possui uma comunicação normalmente linear, direta, objetiva e algumas vezes dramática. Existe também esclarecimento nas palavras de sentimentos e intenções (HALL, 1976).

Um outro aspecto que diferencia esses dois contextos, é a noção e percepção de polidez e tratamento em relação ao outro. Na cultura de Baixo Contexto, em

---

<sup>14</sup> “*The cultures of the world can be compared in a high and low contexto scale.*” (HALL, 1990, p. 6).



geral, é considerado educado fazer algumas perguntas que na cultura de Alto Contexto podem parecer muito pessoais e até ofenderem a outra pessoa.

Abaixo delineamos alguns países, que Hall (1976) aponta, em ordem de Alto Contexto para Baixo Contexto (tradução nossa):

#### ALTO CONTEXTO

Japão

China

Árabe

Grécia

México

Espanha

Itália

França

Inglaterra

EUA

Alemanha

Suíça (Alemanha)

#### BAIXO CONTEXTO

### **Etnorelativismo e Etnocentrismo**

Estes conceitos vindos de Bennett (1986, 2003) e com algumas publicações dele com Hammer e Wiseman (2003), é bem reconhecido nas áreas de interesse que se preocupam com a competência intercultural, como mencionamos no primeiro capítulo.

Por meio do Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS), propõe um trabalho de conscientização intercultural onde o indivíduo busca o conhecimento sobre sua própria cultura e as diferenças culturais, passando por etapas de sensibilização que vão de uma visão de mundo etnocêntrica para uma visão etnorelativista.

Esse modelo descreve perspectivas e comportamentos dos indivíduos diante das diferenças culturais, com o objetivo de sensibilizar o indivíduo para essas diferenças. Assim, o indivíduo evolui através de diferentes estágios de sensibilização, até atingir uma maior consciência cultural que o leva a adquirir uma competência intercultural. Trata da natureza e da evolução das relações e das interações nos contextos de comunicação ao longo de vários estágios.

Consiste em seis fases. As três primeiras são consideradas estágios etnocêntricos, onde prevalece a visão de mundo da própria cultura, que está no centro de toda e qualquer realidade; as três últimas fases estão no estágio Etnorelativistas, onde as culturas e os comportamentos dos indivíduos só podem ser compreendidos quando inseridos no contexto de outras culturas. As fases são as seguintes: Negação, Defesa, Minimização, Aceitação, Adaptação, Integração.

### **Empatia e Simpatia**

Bennett (1998) explica o quanto a Empatia e a Simpatia podem afetar a comunicação intercultural, então é necessário entendê-las para desenvolver a CCI.

Quando pensamos na Simpatia, enxergamos as semelhanças do outro a partir da nossa cultura, o que pode ser positivo ou negativo. Por exemplo, se sabemos que alguém faleceu e ouvimos essa informação, e nos posicionamos com sentimentos de simpatia, de sentir o pesar com a outra pessoa, em geral, é positivo. Se simpatizar com os sentimentos tendo clareza de que a pessoa possui aqueles sentimentos, se não, pode haver complicações na comunicação.

É relevante percebermos a necessidade de alcançarmos a Empatia. Quando buscamos entendê-la, partimos do pressuposto de que “precisamos entrar na cabeça e no coração do outro, participar da experiência dele/dela como se fossemos mesmo a outra pessoa” (1998, p. 197, tradução nossa).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> “we need to get inside the heart and head of the other, to participate in his or her experience as if we were really the other person” (Bennett, 1998, p. 197).

Finalmente, acreditamos que cada um desses aspectos, os modelos de Byram e de Bennett, os conceitos de Edward Hall, os 5 'C's do Conselho Americano de Ensino de Língua Estrangeira, são fundamentos para a compreensão do desenvolvimento de um aprendiz intercultural. Considerando mudanças de perspectivas tanto da parte dos professores quanto do aprendiz partindo de um autoconhecimento de seu comportamento e cultura para o comportamento e cultura do outro.

#### **1.4 Ensino de Língua Estrangeira e o Ensino Intercultural**

Abordaremos a seguir como a CCI pode ser vital no ensino de línguas estrangeiras, os aspectos que envolvem um ensino com uma perspectiva intercultural e as características de um aprendiz e falante intercultural.

Um dos questionamentos que tanto Bennet (1998), quanto Byram, Gribkova e Starkey (2002) refletem é o que as pessoas precisam aprender para lidar com situações de contato intercultural? Com o aumento da globalização, migração e imigração houve um grande reconhecimento da necessidade de um foco intercultural no ensino de língua estrangeira. A língua não é mais o único objetivo do ensino-aprendizagem.

As escolhas, sejam elas semânticas ou lexicais, devem ser balanceadas a partir contexto (por exemplo, formal ou informal), pela proximidade ou distanciamento de relacionamentos e posições sociais, entre tantos outros fatores que vão direcionar à fala. Assim como Hanna (2013) afirma que

ensinar uma língua é também ensinar um complexo sistema de costumes sociais, maneiras de pensar e agir, o que torna imperativo a contextualização social (p. 167).

Byram, Gribkova e Starkey (2002) dedicam o livro *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for teachers* para esclarecimento de professores sobre a dimensão intercultural. Explicam o que a envolve e como desenvolvê-la. É um guia para o professor, o qual deve saber ensinar, mediar e conduzir a sala de aula de modo que relacione o ensino da

língua com contextos e encontros interculturais, por meio tanto de material autêntico quanto de encontros com outras culturas.

Pesquisas sobre a CCI no discurso são relevantes para engajar aprendizes e professores e para colaborar com uma sociedade global ao descobrir meios apropriados de interagir com pessoas de outras culturas.

O *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL), fundado em 1967, é direcionado e “[...] dedicado à melhoria e expansão do ensino-aprendizagem de todas as línguas em todos os níveis de instrução” (tradução nossa<sup>16</sup>). O ACTFL define os objetivos do ensino-aprendizagem em 5 ‘C’s: Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades. Esses ‘C’s foram criados para guiar os aprendizes a se tornarem contribuintes eficazes e participantes em uma sociedade diversificada linguisticamente e culturalmente. Segue no quadro abaixo a definição de cada ‘C’ (tradução nossa), também chamados de Padrões de Preparação Mundial para o Aprendizado de Línguas<sup>17</sup>

Quadro 1. Definição de cada C do American Council for the Teaching of Foreign Languages.

<b>Comunicação</b>	<b>Communication</b>
Comunicar eficazmente em mais de uma língua para a funcionalidade em uma variedade de situações e para múltiplos propósitos.	<i>Communicate effectively in more than one language in order to function in a variety of situations and for multiple purposes.</i>
<b>Comunicação Interpessoal:</b> aprendizes interagem e negociam significados em conversações de fala, sinais ou escritas para compartilhar informações, reações, sentimentos e opiniões.	<b>Interpersonal communication:</b> learners interact and negotiate meaning in spoken, signed, or written conversations to share information, reactions, feelings, and opinions.
<b>Comunicação Interpretativa:</b> aprendizes entendem, interpretam, e analisam o que é ouvido, lido, ou visto em uma variedade de tópicos.	<b>Interpretive communication:</b> learners understand, interpret, and analyze what is heard, read, or viewed on a variety of topics.
<b>Comunicação Expositiva:</b> aprendizes apresentam informações, conceitos, e ideias para informar, explicar, persuadir, e narrar em uma variedade de tópicos usando mídia apropriada e adaptando à vários públicos de ouvintes, leitores ou espectadores.	<b>Presentational communication:</b> learners present information, concepts, and ideas to inform, explain, persuade, and narrate on a variety of topics using appropriate media and adapting to various audiences of listeners, readers, or viewers.

<sup>16</sup>The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) is dedicated to the improvement and expansion of the teaching and learning of all languages at all levels of instruction.

<sup>17</sup> (tradução nossa) *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>>.

<b>Cultura</b>	<b>Cultures</b>
Interagir com competência e entendimento cultural.	<i>Interact with cultural competence and understanding.</i>
<b>Relacionar Práticas Culturais às Perspectivas:</b> aprendizes usam a língua para investigar, explicar, e refletir sobre o relacionamento entre as práticas e as perspectivas das culturas estudadas.	<b>Relating cultural practices to perspectives:</b> learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the practices and perspectives of the cultures studied.
<b>Relacionar Produtos Culturais às Perspectivas:</b> aprendizes usam a língua para investigar, explicar, e refletir sobre o relacionamento entre os produtos e as perspectivas das culturas estudadas.	<b>Relating cultural products to perspectives:</b> learners use the language to investigate, explain, and reflect on the relationship between the products and perspectives of the cultures studied.

<b>Conexões</b>	<b>Connections</b>
Conectar-se à outras disciplinas e adquirir informações e perspectivas diversas a fim de usar a língua em sua funcionalidade em situações acadêmicas e relacionadas à carreira.	<i>Connect with other disciplines and acquire information and diverse perspectives in order to use the language to function in academic and career-related situations.</i>
<b>Fazer Conexões:</b> aprendizes constroem, reforçam, e expandem seu conhecimento sobre outras disciplinas enquanto usam a língua para desenvolver e solucionar problemas criativamente.	<b>Making connections:</b> learners build, reinforce, and expand their knowledge of other disciplines while using the language to develop critical thinking and to solve problems creatively.
<b>Adquirir Informações e Perspectivas Diversas:</b> aprendizes acessam e avaliam informações e perspectivas diversas que estão disponíveis por meio da língua e suas culturas.	<b>Acquiring information and diverse perspectives:</b> learners access and evaluate information and diverse perspectives that are available through the language and its cultures.

<b>Comparações</b>	<b>Comparisons</b>
Desenvolver percepção sobre a natureza da língua e da cultura a fim de interagir com competência cultural.	<i>learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.</i>
<b>Comparações da Língua:</b> aprendizes usam a língua para investigar, explicar e refletir sobre a natureza da língua por meio de comparações da língua estudada e suas próprias.	<b>Language Comparisons:</b> Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

<p><b>Comparações Culturais:</b> Aprendizizes usam da língua para investigar, explicar, e refletir sobre o conceito da cultura por meio de comparações das culturas estudadas e sua própria.</p>	<p><b>Cultural Comparisons:</b> Learners use the language to investigate, explain, and reflect on the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.</p>
--	---

<b>Comunidades</b>	<b>Communities</b>
<p>Comunicar e interagir com competência cultural a fim de participar em comunidades multilíngues em casa e ao redor do mundo.</p>	<p><i>Communicate and interact with cultural competence in order to participate in multilingual communities at home and around the world.</i></p>
<p><b>Escolas e Comunidades Globais:</b> aprendizizes usam a língua tanto dentro e fora da sala de aula para interagir e colaborar com sua comunidade e o mundo globalizado.</p>	<p><b>Schools and global communities:</b> learners use the language both within and beyond the classroom to interact and collaborate in their community and the globalized world.</p>
<p><b>Aprendizagem Contínua:</b> aprendizizes estabelecem objetivos e refletem sobre seu progresso ao usar as línguas por prazer, enriquecimento e avanço.</p>	<p><b>Lifelong learning:</b> learners set goals and reflect on their progress in using languages for enjoyment, enrichment, and advancement.</p>

Considerando os novos espaços contemporâneos, percebemos que há uma figura de um novo perfil de aprendiz de línguas, retratado pelos autores nessa pesquisa. Por isso, tornam-se necessárias novas perspectivas de ensino que levem o estudante a ultrapassar suas limitações de visões de mundo pelos óculos da cultura nativa. E é por meio da perspectiva intercultural que esse tipo de ensino torna-se viável. Ressaltamos que, diante do desenvolvimento do indivíduo, seja aprendendo uma língua estrangeira ou não, é relevante entender o significado dos 5 ‘C’s.

É proposto por pesquisadores, como Byram e Fleming, que estudantes de língua estrangeira devam ser ensinados a se tornarem “falantes interculturais” (BYRAM & FLEMING, 1998. p. 17). Afinal, a busca por essa competência está cada vez mais presente no cenário atual, visto que a geografia não interrompe mais a comunicação e as distâncias estão ficando menores. Sendo assim, o homem

moderno precisa aprender a se posicionar e a se relacionar com essa nova realidade.

O professor é proposto e encorajado a pensar em questões (abaixo) como as sugeridas pelo *Council of Europe*, em um artigo sobre o Quadro Comum Europeu de Referência<sup>18</sup> (2002, p. 3), para sua prática e reflexão metodológica, para aqueles que se preocupam com a organização do ensino de língua estrangeira, para basear seu trabalho nas necessidades, características e recursos que os aprendizes dispõem, a saber: O que os aprendizes precisarão fazer com a língua?; O que eles precisam aprender para serem capazes de usar a língua para alcançar seus fins?; O que os faz querer aprender?; Que tipo de pessoas eles são (idade, sexo, social e histórico educacional); que conhecimento, habilidades e experiências seu professor possui?; Que acesso eles tem a livros didáticos, obras de consulta (dicionários, gramáticas, etc.), meios audiovisuais, programas hardwares e softwares?; Quanto tempo eles podem (e estão dispostos) a gastar? (tradução nossa<sup>19</sup>).

Esse principiante aprende a “negociar” significados e passa a ter “(...) consciência e respeito diante da diferença, bem como a capacidade sócio afetiva para ver a si mesmo através dos olhos dos outros” (KRAMSCH, 2005, p. 553). Logo, é esperado que esse aprendiz poderá manter relações mais amistosas com pessoas de outras culturas e tornar-se mais apto ao manejo e rompimento com seus próprios preconceitos. Kramsch (2005) argumenta que pela abordagem intercultural é possível haver superação de determinados conhecimentos culturais, que leva o indivíduo a refletir sobre sua língua nativa e sobre a língua estrangeira.

Uma abordagem com viés intercultural não só traz uma nova e maior dimensão para o ensino de línguas estrangeiras como também resolve algumas lacunas existentes. Apenas o domínio de competências linguísticas não é o bastante para efetivar a comunicação em língua estrangeira. As estruturas formais de uma

---

<sup>18</sup> *Common European Framework of Reference*

<sup>19</sup> “*What will learners need to do with the language?; What do they need to learn in order to be able to use the language to achieve those ends?; What makes them want to learn?; What sort of people are they (age, sex, social and educational background, etc.); What knowledge, skills and experiences do their teachers possess?; What access do they have to course books, works of reference (dictionaries, grammars, etc.), audio-visual aids, computer hard - and software, etc.?; How much time can they afford (or are willing, or able) to spend?*” (CEFR, 2002, p. 3).

língua são instrumentos operatórios e não são suficientes para formação da competência comunicativa do aluno.

Em vez de as palavras serem vistas como periféricas no entendimento da realidade, o entendimento da realidade passa a ser visto como que revolvendo uso social do signo linguístico, ou seja, dele dependente. (SAUSSURE, 2012, apud HANNA, 2015, p. 20).

O objetivo do ensino intercultural não é somente aprender sobre a cultura do outro, e sim a partir do encontro e da relação das culturas envolvidas. Ele prepara o aluno para dialogar com o outro, não importando sua nacionalidade. Sendo assim, o professor tem como um de seus desafios, “incentivar aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais” (MENDES, 2012, p. 361).

É importante lembrar que o ensino de línguas tem um histórico de uma progressão de vários métodos, mas atualmente, no âmbito desse processo sob o conceito do ensino intercultural,

é que essa perspectiva não constitui um “método” de ensino de idiomas. Não há um conjunto único de práticas pedagógicas que possa ser considerado como metodologia de ensino sob o enfoque intercultural. Isto quer dizer que o ensino de língua por meio da perspectiva intercultural é considerado mais como um conjunto de pressupostos compartilhados sobre a natureza da língua, cultura e aprendizagem que molda uma compreensão global do que um sistema de ensino de língua de forma intercultural. É uma abordagem a partir da qual os professores de língua constroem a prática, em vez de um conjunto de práticas estabelecidas a serem adotadas (SILVA, 2016, p. 66).

Portanto, esse processo permite que o professor tenha mais liberdade para guiar seu aluno em um processo que o faça desenvolver habilidades preparando-o para o mundo global. Atualmente há muitos pesquisadores, teóricos e professores que tem pensado na formação docente no ensino intercultural.

Em *Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching - A Practical Introduction For Teachers*, Byram, Gribkova e Starkey (2002) apontam, em um formato de perguntas e respostas, esclarecimentos para professores sobre como desenvolver uma prática que considera o momento presente de nossa sociedade



na identidade dos aprendizes e suas culturas, seus valores e até seus preconceitos. Além do livro mostrar a relação com o aprendiz, ele também reafirma<sup>20</sup> o que estamos observando nessa pesquisa: a necessidade de o professor realizar uma autoavaliação acerca de seus preconceitos, uma vez que o educador atua como um falante intercultural. Uma postura ativa sobre o desenvolvimento de sua própria prática docente está cada vez mais presente e necessária. Hanna afirma que, atualmente

exige-se uma tomada de novas e corajosas revisões no sentido de se repensar alguns conceitos estabelecidos sobre a natureza da língua e de como se trabalhar com ela numa realidade em que a comunicação é mediada pelo computador” (2015, p. 1).

#### **1.4.1 Falante intercultural**

Pesquisas<sup>21</sup> sobre Competência Intercultural revelam a importância de preparar os estudantes a colaborarem, se engajarem em uma sociedade global e interagirem com pessoas de outras culturas. Um falante de uma língua estrangeira com competência intercultural possui a capacidade comunicativa linguística assim como determinadas habilidades, atitudes, valores e conhecimento sobre uma cultura.

De acordo com Byram (1997) um falante intercultural faz com que encontros culturais se tornem relacionamentos interculturais. Isto é, alguém determinado em entender os pontos de vista de dentro da cultura do outro enquanto contribui para o entendimento dessa outra pessoa sobre sua própria cultura.

Quando as habilidades linguísticas e a competência cultural estão integradas em um ambiente de aprendizado, os aprendizes ficam mais preparados para participar do mundo globalizado.

---

<sup>20</sup> Capítulo 12: *How do I overcome my own stereotypes and misconceptions?*

<sup>21</sup> Alexandre, Aline Facchini. Competência comunicativa intercultural de professores em formação: um estudo longitudinal de participantes do programa de licenciaturas internacionais. 2015. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015; SILVA, Vanessa Maria da. Ensino de língua e estudo da cultura: um desafio aos cursos de letras na formação de professores. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012;

Hanna (2014, pp. 20-21) destaca que o entendimento intercultural engloba o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre duas ou mais culturas. Essa compreensão também faz referência ao falante intercultural como sujeito que possui consciência de sua própria identidade e de sua própria cultura. Além disso, pondera que, diante de múltiplas identidades e culturas o indivíduo conseguirá se relacionar, respeitar e se fazer respeitar mais facilmente, ao mesmo tempo em que se posicionará de forma a evitar generalizações e estereótipos.

Adicionalmente, a autora aponta que o falante intercultural é alguém que ultrapassa fronteiras com o objetivo de que as identidades possam se combinar e ser sempre negociadas, resultando em identidades, contextos e grupos modificados por todos os envolvidos.

Os estudantes de LE devem ser “falantes interculturais”, explicam Byram & Fleming (1998. p. 17). Os autores esclarecem que não há uma pedagogia orientada acerca do falante intercultural. Há grandes esforços na comunidade europeia, nos Estados Unidos e em diversos outros países o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de línguas de forma ‘intercultural’ e ‘transnacional’, em prol da melhoria da qualidade dos contatos e de suas interações. No Brasil também há um esforço nesse sentido, no entanto, são necessárias mais pesquisas no assunto do ensino intercultural.

No âmbito de aprendizagem de um idioma para se tornar um aprendiz intercultural, os professores e estudantes fazem uso da língua tanto como um objeto de estudo quanto como um meio para o aprendizado (Liddicoat, 2009). A língua-alvo é mais do que simplesmente um “novo código”, mas se torna juntamente da cultura “uma oportunidade para aprender novos conceitos e novos modos de entender o mundo”. (LIDDICOAT, 2009, p. 32, tradução nossa<sup>22</sup>).

O professor que busca uma perspectiva intercultural tem consciência de que este é um processo para a vida toda e que sua aquisição vai além da sala de aula. No caso do aprendiz, este poderá ser motivado e orientado sobre essa percepção no contexto de aula. Byram (1997) afirma que há aspectos

---

<sup>22</sup> “*opportunity for learning new concepts and new ways of understanding the world*” (LIDDICOAT, 2009, p. 32).

importantes para esse falante adquirir esse entendimento: o conhecimento tanto da língua quanto preferencialmente de mais de uma cultura e identidades sociais; percepção em relação ao outro; e capacidade de descobrir e se relacionar com pessoas de outros contextos. Portanto, essas são alguns aspectos a serem desenvolvidos e considerados pelo falante, seja ele professor e/ou aprendiz, nas relações humanas interculturais.

Ainda nos estudos do autor, certas características são consideradas (como as dimensões mencionadas anteriormente dos autores Chen e Starosta (2000), neste trabalho, importantes para serem desenvolvidas por meio do professor de língua estrangeira, e também pelo aprendiz de língua estrangeira. Nelas incluem abertura (*openess*), curiosidade e que um indivíduo se mantenha receptivo para deparar-se com novas crenças, valores e pontos de vistas, além de outros aspectos que abordaremos a seguir.

Consideramos também como um dos conceitos de análise nesta pesquisa o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Byram, Gribkova & Starkey (2002) para a análise da prática docente e mais adiante na análise dos filmes sob um viés intercultural.

Byram (1998) define alguém que adquire competências interculturais como um indivíduo que tem sucesso em construir relacionamentos – enquanto fala a língua estrangeira do participante da interação – e que negocia como se comunicar de modo mais eficiente, a fim de que ambas as necessidades comunicativas dos indivíduos envolvidos sejam atendidas. Além disso, é alguém que media a conversa entre aqueles que possuem históricos culturalmente diversos; e finalmente, um indivíduo que continua a adquirir habilidades comunicativas em línguas estrangeiras ainda não aprendidas.

Adquirir a CCI é mais do que promover simples trocas interculturais. A construção de relacionamentos e o engajamento na comunicação – mesmo quando os participantes envolvidos não compartilham dos mesmos pontos de vista – são os pontos de real importância. Byram assim define as Habilidade e Conhecimentos, que como sendo características da Competência Intercultural (1998, p. 42), a saber:

A primeira característica é a *Atitude Intercultural*. Nela, a curiosidade e abertura (*openess*) são parte central, como mencionamos. O objetivo é estar preparado para suspender descrenças e juízos de valor, ou seja, ser curioso sobre onde você está (no caso de uma viagem), sobre as pessoas e em tentar entendê-las.

A segunda característica é da *Habilidade de Interpretar e Relacionar*, que se refere a interpretar eventos do ponto de vista de outra pessoa. Isto é, descentralizar sua cultura para compreender o outro, colocando-se no lugar dele e criando relações com sua própria cultura para agregar conhecimento.

A terceira característica é a *Habilidade Conhecimento*, de buscar conhecimento a partir da vivência na sociedade. Conhecimento de como os grupos sociais e os indivíduos funcionam. Não se trata de descobrir sobre uma cultura específica, mas sobre as possíveis identidades, aspectos e produtos inseridos nas interações sociais.

A quarta, *Habilidade de Descoberta e Interação*, se refere a obter novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas. Também é manejar o saber, com as possibilidades do desconhecido na interação, dispondo-se para descobrir com o conhecimento e as atitudes.

A quinta e última característica é a *Consciência Crítica Cultural*. Trata-se de responder positivamente nas interações comunicativas diante da avaliação crítica, utilizando da autoavaliação para se colocar no lugar do outro. Além disso, propõe avaliar a cultura do outro e relacionar com a sua própria para haver harmonia nas interações.

Lembramos ainda que a transformação de atitudes, incluindo a autoconsciência e abertura (*openess*) para novos valores e crenças são vitais para ser um falante intercultural, de acordo com o teórico (1998).

Como vimos, dentro do desenvolvimento da competência intercultural, é esperado que exista uma maior percepção do aluno para seu próprio contexto cultural. O desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de língua envolve: gerar a competência intercultural nos aprendizes, assim como a competência linguística; prepará-los para interagir com pessoas de outras culturas; capacitá-los a entender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos; e ainda ajudá-

los a enxergar que essa interação é uma experiência enriquecedora para alcançar a fluência em uma determinada língua e para o amadurecimento pessoal (Byram, 1998, p. 10).

Considerando o contexto de sala de aula em ambiente intercultural, o aprendizado é frequentemente caracterizado por centrar-se no aluno, por ser envolvente, interativo, participativo e cooperativo. A CCI considera o aprendiz um pesquisador ou descobridor de conhecimento. O estudante é visto como um etnógrafo que explora e investiga um assunto, negocia “suas próprias identificações e representações culturais, sociais e políticas com as daqueles com quem se relacionará” (HANNA, 2015. p. 5) tanto dentro quanto fora da sala, tornando-se um aprendiz e falante intercultural. Abordaremos alguns aspectos do falante intercultural mais adiante.

Além disso, os professores de língua estrangeira do século XXI não estão mais na posição de transmitir informações exaustivamente detalhadas sobre determinada cultura. Em vez disso, é necessário que os professores assumam o papel de facilitadores, envolvendo ativamente os aprendizes enquanto eles exploram, descobrem, analisam e avaliam as informações. Essa busca pode tornar-se significativa por meio de textos, áudios, vídeos e mídias autênticos.

Isso posto, consideramos válido anotar que, segundo Freda Mishan, os textos autênticos (2005, apud Hanna, 2012, p. 58) são aqueles produzidos por falantes da língua-alvo com o objetivo de transmitir uma mensagem real. É todo texto criado para preencher um propósito cultural na língua da comunidade em que foi produzido. Inserir materiais autênticos é necessário para expor os aprendizes aos hábitos, costumes, comportamentos e interações dos povos da língua-alvo. Adicionalmente, Kramsch afirma que a noção de autenticidade se refere aos textos que não foram criados para fins pedagógicos, mas que podem e devem ser levados para dentro da sala de aula (Kramsch, 1994, apud Hanna, 2012 p. 59).

O professor que tem sua abordagem voltada para um ensino comunicativo intercultural deve considerar recursos e materiais que explorem a pluralidade dos estudantes, estimulando e facilitando o aprendizado. Os docentes devem conduzir os discentes por caminhos a fim de provocar reflexões sobre sua

própria cultura e sobre a de outros, evocando novas representações mentais, percepções e atitudes.

Pelos motivos elencados, a importância da exposição do material em contato com a língua-alvo proporciona o desenvolvimento da competência léxico-gramatical que envolve aspectos sociais e culturais. Richards e Rogers (2001, p. 26) complementam que a Abordagem Comunicativa é focada no “[...] uso autêntico da língua com contextos situacionais e que busca fornecer oportunidades para o uso funcional e comunicativo da língua na sala de aula”.

A preocupação com o processo de aprendizado e o sucesso dos alunos em adquirir, interiorizar e utilizar a língua estrangeira por meio de técnicas comunicacionais também se dá pelo fato da cultura estar sempre em mudança<sup>23</sup>. Logo, os professores de língua estrangeira devem estar preparados para criar um ambiente de curiosidade e pesquisa, a fim de guiar os aprendizes à competência intercultural.

Consideramos textos de jornais, revistas, livros; textos audiovisuais, como filmes e séries; pinturas e fotografias; como sendo primordiais para a aquisição linguística e para a aplicação, reflexão e análise do ensino de língua estrangeira. Assim, o Capítulo 3 desta dissertação, chamado de “O cinema Contemporâneo e a Competência Comunicativa Intercultural”, analisará a partir de inúmeros itens aqui apontados, dois filmes interculturais que auxiliarão a justificar essa abordagem.

Para uma melhor compreensão dos princípios defendidos nesta pesquisa voltados para um aprendizado que tem como prioridade o desenvolvimento comunicativo, buscaremos analisar cenas de filmes – rigorosamente selecionadas e podendo ser planejadas para aulas contextuais no ensino intercultural de línguas estrangeiras – de vários gêneros que demonstrarão diferentes aspectos da interculturalidade.

---

<sup>23</sup> Como mencionado anteriormente na página.

## **2 – O Cinema Contemporâneo e a Competência Comunicativa Intercultural**

*“A sociedade não é mais a mesma, assim como as imagens que ela produz” (FRANÇA; LOPES, 2010, p. 46).*

Refletimos, nesse capítulo sobre o cinema contemporâneo, o retrato da sociedade atual e sua relação com a interculturalidade. Atendo-nos ao objetivo principal de nossa pesquisa, observamos a relevância do cinema para o Ensino de Línguas Estrangeiras.

Com o objetivo de instigar o desenvolvimento de opiniões e olhares mais críticos acerca do cinema e para fomentar novas atitudes e garantir que haja comunicação no universo fílmico de possíveis confrontos e situações, buscamos nesse capítulo entender a posição do cinema na história e como observar a comunicação intercultural nele.

### **2.1 O Papel da Arte**

Consideramos necessário apresentar acerca da relevância da arte e de seus benefícios, dentro e fora da sala de aula de ensino de língua estrangeira, para o indivíduo como um todo.

A arte é um dos meios mais importantes de expressão humana. Ao longo da história, os artistas demonstram sua preocupação com a vida que os rodeia. Revelando suas visões de mundo nas mais diferentes manifestações artísticas, transpondo suas opiniões sobre a cultura, a vida, a sociedade, englobando aspectos positivos e negativos. Nós, como apreciadores e espectadores, refletimos sobre as obras.

A arte expressa significados tal como a língua o faz; e de tal modo como a língua tem como função básica promover a interação e comunicação, a arte também tem sua função de interagir e comunicar. Não somente a partir de textos verbais (por exemplo, a literatura), mas por meios de não-verbais (por exemplo, pintura,

música instrumental). Flemming (2012, p. 22) destaca a arte como sendo um conceito aberto, dinâmico, em evolução, tal qual o conceito de cultura.

Entendemos a arte com a propriedade de estimular sensações, gerar significados; a partir da cultura, das transformações histórico-sociais, também responsáveis por mudanças na e a partir da arte.

As artes auxiliam na formação do indivíduo, a compreender que a diversidade de valores orienta tanto os modos de pensar e quanto de agir da sociedade e a ter percepção da sua própria realidade intensificando e aprimorando seu contato e suas relações com indivíduos; favorecendo o entendimento da riqueza e da diversidade da imaginação humana (Araújo, 2007). As artes também afetam as habilidades de expressar seus próprios sentimentos e pensamentos, afirma Shier (1990, p. 301).

Portanto, torna-se imprescindível conhecer a dimensão que a arte ocupa na vida cotidiana, seja estudando-a ou praticando-a, em contextos profissionais, educacionais ou simplesmente por lazer. Logo, reconhecemos para esta pesquisa sua relevância, sobretudo o papel do cinema para se entender o desenvolvimento intercultural do aprendiz e do professor de Línguas Estrangeiras.

## **2.2 Refletindo sobre o cinema contemporâneo – a influência que exerce nas relações humanas**

O cinema, como objeto de análise e de apreciação, assume um papel para a transformação e a interação das relações humanas em prol de uma comunicação mais eficaz entre culturas diferentes dentro e fora da sala de aula.

Ao considerarmos o cinema uma ferramenta, devemos afirmar que é um dos mais variados modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea. Desde sua criação com os curtas-metragens dos irmãos Lumière, incluindo *Trabalhadores saindo da Fábrica Lumière*<sup>24</sup> (Paris, 1895), o

---

<sup>24</sup> *Employees Leaving the Lumière Factory*, Paris, 1895.



cinema mudo com Charlie Chaplin, aos *cults* russos da década de 1920 e *blockbusters* de Hollywood, o cinema é uma mídia incrivelmente poderosa.

O cinema não deixa de fazer parte da história da arte e do pensamento, sob as formas autônomas insubstituíveis que esses autores foram capazes de inventar e, apesar de tudo, de fazer passar para um público (DELEUZE, 1985, p. 5).

É importante lembrar que o cinema apresenta uma dimensão diferente de estratégias retóricas comuns. Os filmes expõem uma retórica que cria um relacionamento de duas vias entre o sujeito e o espectador, fazendo com que ambos tragam suas próprias perspectivas ao conjunto de informações contidas na apresentação fílmica. Isso gera entretenimento e conhecimento.

A sétima arte, sendo uma das mais consumidas e prestigiadas na contemporaneidade, consegue atrair a atenção de um público bastante heterogêneo, influenciando-o das mais diversas maneiras, sejam elas positivas ou negativas. O cinema exerce muitas funções, como capturar momentos, manifestar emoções por meio de suas narrativas e servir também como um objeto de análise do comportamento humano.

A informação não deve se limitar apenas ao que o filme está narrando. Assim como as mensagens contidas na narrativa, a informação deve ser considerada como um ponto de partida para pesquisas posteriores e para um diálogo ativo sobre o motivo pelo qual o cineasta escolheu dizer nas imagens, por exemplo. O conhecimento é absorvido a partir do conteúdo da imagem, ou melhor, na edição das imagens.

A fim de buscarmos no cinema um instrumento de ensino na sala de aula, devido à sua relevância para o Ensino de Língua Estrangeira e para o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural<sup>25</sup>, atentaremos para a obra cinematográfica como um objeto de análise, que contém elementos de investigação, visto que este estudo tenta agregar mais um ponto de vista acerca das narrativas fílmicas.

Por meio do diálogo, da ação e da reflexão, os aprendizes são expostos às potencialidades da vida dentro das narrativas, em um cenário de antecipação de

---

<sup>25</sup> Como mencionado no Capítulo 1.

sentimentos e expectativas. A narrativa do cinema possui diversas funções, sendo algumas delas com viés subjetivo, como terapêutico, mas de relevância para a influência que o cinema possui, e outras funções de crítica e de investigação (que iremos abordar mais adiante).

Os grandes autores de cinema nos parecem competir não apenas com pintores, arquitetos, músicos, mas também com pensadores. Eles pensam com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos (DELEUZE, 1985, p. 5)

Ao considerarmos os conhecimentos e saberes contidos nos filmes, percebemos que o uso do cinema e do audiovisual transcendem um único sentido: servem como ilustração da vida; como inspiração para novos olhares, representação do tempo e do espaço, entre tantos outros aspectos.

Assim, partindo das artes, refletiremos sobre o cinema, sua narrativa, entre outros aspectos. Nas narrativas dos filmes existem duas paisagens: uma “paisagem de ação” (OCHS & CAPPS, 1996, p. 26) que foca no que o protagonista faz na narrativa do filme, e uma “paisagem de conscientização” que centraliza no que o protagonista e o narrador acreditam e sentem, que é exposto por todo o filme. Logo,

ao relatarem suas histórias, os narradores constroem uma paisagem dupla, uma paisagem de ação e uma paisagem de conscientização. (OCHS & CAPPS, 1996, p. 26).

Desse modo, há a necessidade de analisar com criticidade os aspectos mencionados. Acabamos por ficar “habitados aos clichês e as imagens convencionais eurocêntricas do Outro, do estrangeiro, da cultura e de novas práticas sociais” (FRANÇA; LOPES, 2010, p. 48). Portanto, os espectadores precisam ter consciência que o que está sendo visto não é necessariamente uma “verdade”, mas uma realidade transposta à tela pelos cineastas.

Devemos observar que os filmes giram em torno de pontos de vista e de opiniões próprias. Portanto, é necessário que o professor e o aprendiz de LE assistam aos filmes com intenção crítica e reflexiva. Sabemos que o cinema se tornou, conforme nota Duarte,

uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras

literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. (DUARTE, 2006, p. 17)

O cinema é uma manifestação cultural, ainda que se apresente “*baseado em fatos reais*”<sup>26</sup>. Essa frase não isenta o filme de possuir parcialidade ou de se apoiar em partes de uma história ou ainda apresentar somente a opinião de uma das partes envolvidas em determinada história “real”.

Apoiamo-nos no entendimento de que ao analisarmos determinadas cenas estamos avaliando os pontos de vista dos diretores e da produção envolvida, além da nossa própria de análise. Se tomarmos, o filme *Babel* (2006, Estados Unidos e México), um exemplo de filme intercultural contemporâneo, do diretor Alejandro González Iñárritu e de produção norte-americana, vemos que por mais que o diretor tenha trazido um olhar que tentasse fazer críticas a várias sociedades, ele ainda está pautado em sua própria visão de mundo ocidental. As tramas se passam no sul do Marrocos, com personagens norte-americanos e marroquinos; no Japão, com personagens que falam a língua japonesa de sinais; e nos Estados Unidos e México, com personagens mexicanos e norte-americanos que transitam entre os dois países.

Algumas vezes os filmes passam uma versão aos espectadores que pode ficar longe do real, dando margem a interpretações errôneas sobre uma cultura e resultando em possíveis estereótipos. Muitos cineastas têm produzido obras cinematográficas sobre outras culturas e suas histórias,

mais do que em qualquer outro período na história do cinema, os filmes disponíveis nas cidades cosmopolitas como Nova Iorque, Toronto, Londres, Paris ou Sidney possuem uma variedade global, em vez de somente euro-americana. Os festivais de cinema da América do Sul, da África e da Ásia complementam o número crescente de filmes transnacionais e da diáspora. (FRANÇA E LOPES, 2010, p. 27)

Podemos citar os filmes independentes e/ou de países emergentes também carregam significados culturais e históricos permitindo percepção e reflexão sobre as complexidades do modo de vida no passado e no presente de um país.

---

<sup>26</sup> “Baseado em histórias reais”: frase usada no início ou fim de filmes para explicar que aquela obra se apoiou em informações verídicas de pessoas reais.

Além disso, são construtivos e informativos em um âmbito global ao serem úteis para compreender melhor as lacunas que podem existir entre as culturas.

Desse modo, como afirma Mishan, a “autoconsciência/percepção cultural pode fornecer um foco frutífero para a sala de aula de idiomas”. (MISHAN, 2005, p. 227, tradução nossa<sup>27</sup>). Questões que podem ser levantadas sobre quão realista e autêntica podemos esperar que uma obra seja, ou até qual imagem daquela nacionalidade estão sendo retratadas. De modo que o aprendiz de língua possa pensar na sua própria cultura, tanto por meio de filmes que tratem de sua nacionalidade pela perspectiva do falante da língua-alvo, quanto por comparação com filmes que retratem outras nacionalidades.

### **2.3 O Estereótipo no Cinema**

Conforme abordado anteriormente neste trabalho, aspectos como a estereotipagem são relevantes serem anotadas para se ter maior entendimento de que há características em comum conhecidas sobre as culturas e seus indivíduos, e que existe tanto os estereótipos positivos quanto os negativos. No entanto, mesmo os estereótipos positivos revelam parcialmente as identidades e/ou características de um determinado grupo, cultura ou indivíduo. Consideramos importante ter atenção voltada para estereótipos quando falamos de cinema, especialmente porque entendemos que sempre poderá existir valores e crenças incompatíveis entre pessoas de mesmas culturas e de culturas diferentes.

Rotineiramente observamos o mundo a nossa volta categorizando-o de maneira significativa para nós; tiramos conclusões e obtemos informações por meio de experiências anteriores. Isso se estende para as pessoas também. De acordo com Stuart Hall (1998), não é completamente negativo quando se atribui certas características a papéis como “pais”, “empresário”, mas se torna perigoso ao resumi-las e limitá-las a aspectos físicos, socioeconômicos, por exemplo.

---

<sup>27</sup> “*cultural self-consciousness can provide a fruitful focus in the language classroom*” (MISHAN, 2005, p.227)

As pessoas falam de seus próprios pontos de vista com uma bagagem própria e com sua maneira de ver o mundo, que são expressas por meio de processos e ideologias que passam pelos filtros mais variados e complexos (por exemplo, a moral, os valores coletivos da sociedade em que o indivíduo está inserido) (FOX, 1997, p. 17).

Com esse fator conflitante nos diálogos, por haver visões de mundo diferentes envolvidas, é possível e muito comum o estabelecimento de preconceitos e generalizações. Em se tratando de cultura é relevante enfatizar o fator do estereótipo que pode se fazer presente nas trocas culturais conforme mencionado no Capítulo 1.

No entanto, Fox explica que incompatibilidades nem sempre estão relacionadas às diferenças culturais ou discursos que reflitam essas diferenças, e sim pelas diferenças nas posições de poder e dominância relativas de uma cultura a outra.

O cinema em uma perspectiva nacional e/ou emergente, ou seja, de produção local de um determinado país, expressa significados culturais e históricos que buscam não repetir imagens que em geral mostram imigrantes, estrangeiros sendo marginalizados ou tratados como exóticos (FRANÇA; LOPES, 2010, p. 45). Para determinada nação há a promoção de si própria por meio de narrativas que revelam e avaliam os valores culturais, crenças sociais e particulares, e a própria visão de identidade (s) de uma sociedade.

Essas produções podem ser consideradas as obras de arte que revelam aspectos da nação e/ou dos indivíduos que talvez sejam desconhecidas para um estrangeiro, além de influenciar na formação e percepção do indivíduo e de suas experiências em neste dado país. Resultando no entendimento de que o cinema passa a ser “uma mídia portadora de significação para essa comunidade e um meio privilegiado de comunicação e experimentação artística” (FRANÇA; LOPES, 2010, p. 46).

Conforme mencionamos no Capítulo 1, o ser humano é inatamente inclinado a possuir dificuldades para aceitar as diferenças. Quando características diferenciadas evocam o respectivo o medo como resposta no cinema, elas podem resultar em categorias negativas e preconceito. Enquanto alguns possam discutir que estereótipos positivos (Bennett, 2008) não sejam tão perigosos, seus

efeitos de tipificação também podem atuar como forças opressoras em direção aos indivíduos que não se encaixam nos “esquemas hegemônicos”, cujas imagens são consideradas diferentes – parte do outro que é diferente (negativo) – portanto, gerando afastamento e estranhamento.

Stuart Hall aponta que esse processo de afastamento pode ser o alicerce para uma “obra” de estereótipo, um processo através do qual nós reduzimos uma pessoa a algumas características que nós exageramos ou simplificamos (HALL, 1997).

Entendemos a partir da direção de Bennett e de Hall a representação tipificada que o estereótipo cria a partir de pensamentos e valores e imagens pré-concebidas, dificultando a possibilidade de construção de uma nova identidade da pessoa em que foi criado esse estereótipo.

No cinema, percebemos que os filmes tendem a criar imagens estereotipadas e repetitivas nas cenas em que ocorrem determinadas situações e alguns diretores retratam aquela personagem de uma “mesma” maneira, limitando certas atitudes e valores àquela pessoa.

Especificamente, como Hall explica, isso significa fazer sentido de objetos do “mundo real” para construir “conceitos mentais” desses objetos, os quais são deduzidos como “sinais” ou linguagem com que comunicamos o “mundo real” um para o outro (1997, p. 61).

## **2.4 Complementando a CCI com o cinema intercultural**

De maneira geral, os filmes estrangeiros fazem com que pessoas de outros países e culturas percebam a história daquele país, elementos da cultura que os autores França e Lopes (2010), no livro *Cinema, globalização e interculturalidade*, apontam que “ (...) o cenário contemporâneo – globalizado, midiático, digital – tem tematizado de forma ampla e contundente questões de identidade individual, cultural, nacional” (p. 10).

No cinema, existe a tentativa de se traduzir em imagens a experiência do indivíduo que vive entre duas ou mais culturas e sociedades diferentes, a partir

da interculturalidade, que permite gerar novas formas de pensamento e de conhecimento.

O cinema intercultural tem o potencial de gerar formas de representação visual mais relevantes e significativas em relação ao Outro quando são retratados cenários em que culturas diferentes se interagem de forma harmoniosa, em uma conversa recíproca baseada na tentativa de compreensão mútua e uma atitude de abertura, mesmo que haja algum atrito ou conflito, pois como mencionado, nem tudo é possível de se traduzir ou compreender facilmente.

Determinadas condições são necessárias para haver comunicação intercultural autêntica, como argumenta Gadamer (apud FOX, 1997, p. 17), ou seja, a abertura de si para o todo do que o outro está dizendo, o que não significa necessariamente concordância, mas sim diálogo. Por exemplo, a necessidade da sinceridade e de ser capaz de explicar o que em alguns contextos é apropriado ou não.

Considerando as condições ineficazes, existe a possibilidade de haver o perigo do ponto de vista de uma pessoa ser sufocado pelo de outra pessoa, no sentido de superioridade, desentendimento ou falta de comunicação de uma das partes. Isso ocorrendo, é mais improvável que haja uma comunicação intercultural autêntica (Fox, 1997).

O espectador do cinema intercultural precisa estar consciente de que seu próprio entendimento sobre os filmes é imperfeito e que a visão dos diretores e dos próprios personagens complementa a sua própria. O espectador sabe que há um significado que é inerente na imagem, podendo ou não ser decifrado.

A interculturalidade no cinema tenta traduzir em imagens a experiência de viver entre duas ou mais culturas e sociedades diferentes, que concebem novas formas de pensar e de conhecimento (MARKS, 2000, apud FRANÇA, LOPES, 2010, p. 45).

Assim, o cinema intercultural não se limita a um mesmo tipo de características preconceituosas ou repetição de cenas de “marginalidade ou violência habitualmente ligada aos imigrantes da classe popular” (FRANÇA; LOPES, 2010, p. 46) sobre os mesmos tipos de finais de filme, mas passa a ser sobre vidas que compartilham experiências de deslocamento, hibridismo, de choque

cultural, etc. É necessário repensarmos sobre a prática cinematográfica do ponto de vista do “‘forasteiro’ que observa uma realidade exótica” (FRANÇA; LOPES, 2010, p. 46) e buscar um olhar integrador, que se adapta, recebe e aceita o Outro, “um olhar estrangeiro, vindo do interior mesmo dos cinemas nacionais” (Ibid., p. 46). Sendo assim, os cineastas emergentes acabam por originar novos olhares à sétima arte.

#### **2.4.1 Investigação social pelo aprendiz intercultural**

Considerando os discursos fílmicos, observamos aspectos da relação entre o olhar do espectador e o objeto sendo visto. Buscamos o entendimento de como se desenvolver um olhar investigativo, no nosso caso, sob uma perspectiva intercultural e seu aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem de LE, sobre os filmes e cenas a serem analisados (capítulo 3).

O filme é um “fenômeno” como intérprete da história, por sua complexa relação dentro e fora da tela. É também sob um viés que reconhece as narrativas fílmicas como interpretação das relações do *self* e do Outro que analisaremos as cenas selecionadas no capítulo 3.

Joana Miranda, em *Pelas narrativas do olhar: discursos fílmicos e fotográficos* (2008), expõe que “a narrativa e o *self* são indissociáveis, a narrativa dá sentido ao *self* e dá sentido à experiência” (p. 62), ou seja, existe um diálogo entre narrativa e *self*. Ela ainda argumenta que as narrativas criam a interface entre o indivíduo e a sociedade, proporcionando ao indivíduo a oportunidade de atribuir uma ordem a eventos dispersos e de criar continuidade entre o passado e o futuro e/ou entre o futuro e o imaginado (CABECINHAS, 2008, p. 62).

Entender e analisar as narrativas fílmicas é um exercício de investigação social. Como Hanna (2015) discorre, o falante etnográfico moderno deve ter seu aprendizado como campo de pesquisa, de descoberta de suas identidades além da do Outro, de transformação de si mesmo, e de influência positiva à sociedade nas mais diversas interações. Desejamos que possam ser falantes e aprendizes etnográficos, possam ter um papel mais ativo em seu próprio aprendizado e um olhar mais crítico para a cultura e as pessoas.



Acreditamos ser possível esse exercício investigativo nos filmes. Ainda que não demonstrem totalmente a realidade, eles apresentam fragmentos e um espelho da realidade. Como espelhos representam algo parecido com o real para avaliarmos a nós mesmos e o que nos concerne como indivíduos. O cinema tem sido “um objecto cada vez mais popular da investigação social” (MIRANDA, 2007 apud CABECINHAS, 2008, p. 62). Isso posto, podemos afirmar que nosso objetivo em focar e analisar cenas de filmes serve para nos impelir a refletir sobre os relacionamentos humanos em um ambiente de culturas que se cruzam, para assim alcançar um melhor entendimento intercultural tanto em contextos de ensino de línguas estrangeiras, quanto fora deles, no cotidiano das pessoas.

## **2.5 O cinema no Ensino de Línguas Estrangeiras**

Parte da própria história do cinema é a relação entre o cinema e a educação. É historicamente sabido que as produções cinematográficas, produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para instrução, educação e reflexão humanas. Por possuir uma variedade de informações e representações nos filmes, é possível transcender a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma representação da realidade.

Consideramos de fundamental relevância trazer para o universo da educação a reflexão e a investigação sobre como os filmes, as imagens e os estímulos audiovisuais educam as pessoas de maneira geral e influenciam seu imaginário, sua opinião e postura crítica.

O filme possui um enorme potencial para ser explorado no contexto de ensino-aprendizagem, no entanto, já foi considerado (não tendo perdido completamente essa imagem) como instrumento de relutância em ser usado na aula, por professores, tendo em vista um foco de dificuldade por ser considerado longo, então, seria dificultoso trabalhar com ele. Contudo, se um filme é abordado por seu conteúdo, nem sempre considerando o filme todo, mas cenas, torna-se mais acessível e prático (Mishan, 2005, p. 227).

Portanto, sendo usado como instrumento e canal de ensino-aprendizagem gera a oportunidade de o professor focar nos aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral do cinema enquanto mídia educativa.

Como mencionado no Capítulo 1, em uma educação intercultural espera-se a busca e o uso de novas estratégias de desenvolvimento do ensino-aprendizagem para a inovação pedagógica e a adequação às mudanças sociais a fim de proporcionar uma formação integral, crítica, e relevante aos aprendizes.

Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2006, p. 17).

Ter uma perspectiva intercultural no ensino de línguas envolve mais do que desenvolver conhecimento de outras pessoas e lugares, como temos visto por meio dos teóricos. Então, um processo de ensino-aprendizagem que eficazmente desenvolva habilidades interculturais pode acontecer ao passo que o aprendiz se envolva no entendimento e descoberta dos relacionamentos entre as culturas que estiverem presentes na sala de aula, por meio de seus colegas de sala e de filmes inseridos pelo professor, além de outras culturas (Liddicoat, 2009, p. 22).

Mishan (2005) aponta que há grande potencial para comparações entre culturas (*cross-cultural*) quando usamos os filmes no aprendizado. “Os padrões de comportamentos, estilo de vida, e maneiras de comunicação não-verbal que o filme pode retratar podem ser tão valiosos ao aprendiz quanto o *input* da língua fornece” (MISHAN, 2005, p. 227, tradução nossa<sup>28</sup>).

Considerar o uso do cinema no ambiente de ensino de línguas estrangeiras também envolve preparação e, de acordo com Mishan (2005, pp. 227-228, tradução nossa), alguns princípios (coluna direita do quadro) a serem atentados em relação ao uso de filmes. Todos os pontos são relevantes, mas atentamos especialmente nosso olhar nessa pesquisa para o último tópico do quadro. Sendo importante acrescentar que ao analisarmos, como professores, os

---

<sup>28</sup> *The patterns of behavior, lifestyle and modes of non-verbal communication that film can portray can be as valuable to the learner as the language input it provides*” (MISHAN, 2005, p. 227).

conceitos da CCI (como fazemos no capítulo 3) podemos fazê-lo tanto de aspectos triviais quanto mais aprofundados.

Quadro 2. Como usar efetivamente o cinema na sala de aula.

Priorizar o impacto afetivo do filme	<i>Prioritise the affective impact of film.</i>
Equilibrar aprendizado e diversão	<i>Balance learning and enjoyment.</i>
Ajustar de um foco com base na compreensão a um foco com base no conteúdo	<i>Adjust from a comprehension-based focus to a content-based one.</i>
Explorar o <i>input</i> (do filme) não para ensinar língua mas para liberá-la	<i>Exploit the input (the film) not to teach language but to release it.</i>
A 'dificuldade' do diálogo em si não é uma barreira para usar um filme com aprendizes de um determinado nível.	<i>The 'difficulty' of the dialogue alone is not a barrier to using a film with learners of a particular language level.</i>
Explorar oportunidades de comparações oferecidas por <i>remakes</i> e adaptações de livros	<i>Exploit comparison opportunities offered by film remakes and book-to-film adaptations.</i>
Explorar todos os elementos de um filme, mídias visuais, música, assim como a língua.	<i>Exploit all the elements of a film, visuals, music, as well as language.</i>
Explorar filmes da CA <sup>29</sup> por sua representação de todos os aspectos da cultura alvo do trivial ao profundo.	<i>Exploit TC<sup>30</sup> films for their portrayal of all aspects of the target culture from the trivial to the profound.</i>

(Elaborado pela pesquisadora)

Portanto, no âmbito da utilização do cinema como instrumento, a sétima arte torna-se uma ferramenta educativa repleta de potencialidades, contribuindo como objeto de pesquisa, de entretenimento e reflexão e gerando mudança social. Desenvolvendo a memória, a imaginação, o raciocínio, tanto de modo educativo dentro de sala de aula quanto fora dela, o cinema é um aprendizado para a vida, como afirmou a Profa. Vera Hanna em sala de aula inúmeras vezes. Construiremos, então, na análise do capítulo 3, a relação entre alguns aspectos selecionados da Competência Comunicativa Intercultural, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, sendo eles: os 5C's, do Conselho Americano de Ensino

<sup>29</sup> Cultura Alvo.

<sup>30</sup> *Target Culture* – considerando que se tratando da língua inglesa mais de uma cultura são consideradas nesse conceito (Mishan, 2005, p. 228).

de Línguas Estrangeiras (ACTFL, 1996); Habilidades e Conhecimentos de Byram, Gibkova e Starkey (2002); Alto e Baixo Contexto, de Edward Hall (1988); Etnorelativismo e Etnocentrismo, Bennett, Hammer e Wiseman (2003); Empatia e Simpatia, Bennett (1998). Fazemos uso desses conceitos para apresentar como as relações interculturais aparecem em determinadas cenas de filmes, e como essas vertentes podem contribuir para o ensino-aprendizagem da CCI.

### 3 – Os conceitos da CCI em cenas de filmes contemporâneos para o Ensino de Línguas Estrangeiras

*“Entender a cultura de um povo expõe sua normalidade sem reduzir sua particularidade (...) torna-os acessíveis: os ajusta ao quadro de suas próprias banalidades, dissolve sua opacidade”.* (GEERTZ, C., 1973, p. 14, tradução nossa)<sup>31</sup>

Neste capítulo integraremos as teorias apresentadas nos Capítulos 1 e 2 – à cenas selecionadas de duas obras cinematográficas, *The Namesake* (2006) e *Lost in Translation* (2003), tendo como objetivo analisá-las para observar de que modo os personagens se comportam em contato com outras culturas, com os conceitos da Competência Comunicativa Intercultural escolhidos, lembrados a seguir. Assim como, analisar como determinados comportamentos, maneiras de pensar no cinema contemporâneo podem influenciar o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Consideramos então, nesse capítulo, o ambiente de ensino-aprendizagem e um ambiente de pesquisa para se observar e gerar o entendimento e a prática sobre a CCI por meio do cinema.

Inicialmente, relembramos a teoria vista nos primeiros capítulos, como mencionado, de modo a abrir espaço para lembrar das possibilidades que filmes que cuidam de enredos contemporâneos, cujas histórias apresentam características de interculturalidade possam ser sugeridos ao se trabalhar com a temática no ensino de línguas para, por fim, e como central em nosso capítulo, abordarmos dois filmes e nos aprofundarmos nos aspectos estudados nesta dissertação. Primeiramente, haverá uma apresentação, descrição e análise de aspectos interculturais – de possibilidades de visão para sala de aula – do filme de modo geral; e, em seguida, introduziremos três cenas, com maiores detalhes para relacioná-las, com as proposições anteriormente comentadas. Finalmente, sugerimos uma lista de filmes contemporâneos no qual apontamos a presença de algumas características interculturais para uso em sala de aula, ou mesmo

---

<sup>31</sup> Understanding a people’s culture exposes their normalness without reducing their particularity (...). It renders them accessible: setting them in the frame of their own banalities, it dissolves their opacity”. (GEERTZ, C., 1974, p. 14)

para desenvolver o conhecimento sobre características da Competência Comunicativa Intercultural.

Como mencionado no Capítulo 1, a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) se refere à habilidade de entender culturas, incluindo a sua própria, e fazer uso desse entendimento para se comunicar de modo eficaz com pessoas de outras culturas. Por exemplo, ela poderia incluir um entendimento de como os gestos e a distância dos falantes varia de cultura para cultura, chamado *proxemics*, de acordo com Edward Hall (1988).

Consideramos alguns fatores que estão presentes na Competência Comunicativa Intercultural, como fizemos no Capítulo 1, em que abordamos a teoria da Interculturalidade, a Competência Comunicativa Intercultural (CCI), o falante intercultural e a relação e presença da CCI na sala de aula de línguas estrangeiras; e no Capítulo 2 a importância do cinema contemporâneo e sua relação com a CCI para o ensino de línguas estrangeiras. A relação da imagem e do som juntamente com seus aspectos linguísticos e culturais são de grande valia para serem considerados, explorados e analisados no aprendizado. Isso envolve aprendizes e professores em uma jornada para o desenvolvimento dessa habilidade tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Não partimos de um método específico, como mencionado, e sim, de um viés orgânico, flexível e dependente de pessoas, relacionamentos e suas culturas. Há inúmeras possibilidades de estratégias e atividades que podem ser aplicadas em sala pelo professor para que o aprendiz use, efetivamente, em suas descobertas culturais.

Um exemplo dentre muitos, é uma proposta de produção de um folheto em que os estudantes criem um guia turístico, na língua-alvo, para estrangeiros sobre sua própria cidade ou seu próprio país, contendo aspectos culturais, dicas turísticas, entre outros aspectos relevantes se baseando em algum filme que tenha mostrado aspectos culturais de uma determinada cidade. Essa atividade envolveria um processo de investigação, busca e uso de mídias e seleção de materiais. Gerando o envolvimento do aluno – que é o foco do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O professor comprometidos em alcançar essa competência precisa ter motivação e o aprendiz precisa ser motivado e instruído a ter motivação – aspecto citado por Hall (1988) – para se engajar em contextos interculturais. Em sala de línguas estrangeiras, há ambiente tanto para descobrir essa motivação quanto para gerá-la. Lembrando que a pessoa que apresenta o interesse intrínseco ou extrínseco pode ampliar seu conhecimento de si mesmo e do outro. Dessa forma, contribuirá para sua habilidade de ser mais consciente de sua própria comunicação e, reconhecer, saber vivenciar e respeitar situações de incerteza. Como afirmado por Hanna (2013, p. 4):

A partir do contato com uma língua estrangeira e, conseqüentemente, com outra cultura, é possível constatar que uma mesma realidade pode ser vista de maneira diferente. Isso dá ensejo a uma reflexão sobre a própria cultura, de modo a ampliar a capacidade de analisar o entorno social.

Desse modo, uma pessoa pode cultivar a CCI ao propiciar atitudes que a motivem descobrindo conhecimento que gere informações necessárias para um determinado contexto e desenvolver habilidades que a capacite a se relacionar ou se posicionar melhor em futuros encontros.

A implementação de uma abordagem comunicativa sob um viés intercultural ao ensino de língua estrangeira requer que o professor entenda a real natureza da CCI e sua familiarização com técnicas usadas para desenvolver a sensibilidade intercultural dos alunos.

Pesquisas acadêmicas, no que tange ao desenvolvimento da Competência Intercultural em relação ao Ensino de Línguas Estrangeiras e diversas outras áreas, tornam-se cada vez mais imprescindíveis para o fortalecimento e investigação teórica e aprimoramento do entendimento da CCI. Assim sendo, acreditamos que o cinema se enquadra nesses dois ambientes como ferramenta investigativa e didática.

Os filmes são uma “mídia única e rica para o propósito de se estudar cultura” (MALLINGER; ROSSY, 2003, p. 33, tradução nossa<sup>32</sup>). Um de seus benefícios é o fato de ser entretenimento, especialmente entre estudantes. Além de suas

---

<sup>32</sup> "uniquely rich medium for the purpose of studying culture." (MALLINGER; ROSSY, 2003, p. 33).

características que envolvem e estimulam a curiosidade sobre outras vidas, outras vivências e outras culturas, é um campo amplo de diversidade. Mendes (2012) afirma que a interculturalidade é a compreensão do que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais, logo, acreditamos que seja possível encontrar a interculturalidade no cinema.

### **3.1 Critérios para as escolhas dos filmes e das cenas**

Pessoas de países distintos tendem a se comunicar de maneiras diferentes. Hall (1966) aponta que esses modos estão mais diretamente relacionados a diferentes culturas de comunicação do que a outras diferenças. Tornar-se consciente dessas questões normalmente leva os aprendizes a compreender melhor o outro, a menos equívocos e mal-entendidos e a um respeito mútuo.

Considerando esse viés intercultural para nossa análise, fizemos uma breve descrição, observação e interpretação sobre as características culturais e maneiras de comunicação dos Estados Unidos e Japão nos filmes *Lost in Translation* (Encontros e Desencontros, 2003) e Estados Unidos e Índia, em *The Namesake* (O nome de Família, 2006).

Escolhemos esses dois filmes para poder observar com mais detalhes as cenas selecionadas, inserindo-as no contexto da obra fílmica a que pertencem. Os dois filmes escolhidos nos apresentam grandes possibilidades analíticas devido aos fatores<sup>33</sup> que gostaríamos de ter encontrado, ligados à interculturalidade. Desse modo, nossa escolha das cenas se deu a partir de alguns critérios: que houvesse interação e tentativa de comunicação entre duas culturas; que uma das línguas da interação fosse a inglesa (por nossa experiência); que mostrasse culturas de características comumente diferenciadas (como Japão - EUA, Índia - EUA); que as interações demonstrassem tentativas de sucesso ou de fracasso; e) que revelasse de dois a três aspectos da CCI.

Abaixo relembramos os conceitos que são analisados nos filmes:

---

<sup>33</sup> Conceitos abordados no capítulo “A Competência Comunicativa Intercultural e o Ensino de Língua Estrangeira”.



### **3.1.1 Empatia e Simpatia**

Empatia e Simpatia, dos estudos de Bennett (1998), significam o modo com que pessoas se colocam no lugar de outras em diversos contextos. Se alguém se assemelha à outra pessoa compartilhando do sentimento, ou se tenta alcançar uma compreensão do outro sabendo que talvez não tenha conhecimento de como a outra pessoa se sente.

A Simpatia se traduz em tratar o outro pela semelhança. Pode ser considerada positiva ou negativa, pois dependendo da situação pode não ser muito eficaz; e a Empatia é quando o indivíduo começa a lidar com a diferença. Se trata da tentativa de expandir seus horizontes para a visão e experiência de mundo do outro.

### **3.1.2 Alto Contexto e Baixo Contexto**

Quando consideramos as categorias de Hall (1988) de Alto Contexto e Baixo Contexto entendemos algumas diferenças em como pessoas de culturas diferentes se comunicam. Nesse conceito é considerado o modo com que se expressa, padrões de comportamentos que normalmente estão presentes em uma determinada cultura sendo considerados tanto a fala quanto os gestos, movimentos, feição, por exemplo.

Uma cultura de Alto Contexto se refere às sociedades ou grupos em que a comunicação possuirá significados mais internalizados; se apoiam no contexto da comunicação e se preocupam em como a mensagem será transmitida para evitar desconfortos ou conflitos, por isso o sentido das frases muitas vezes fica implícito.

Por outro lado, em uma cultura de Baixo Contexto, o comportamento cultural e crenças são explícitos para que todos daqueles ambientes entendam completamente o que está sendo dito; comunicação é mais direta e clara, se

preocupam mais com o conteúdo da mensagem do que com o modo de alcançar o interlocutor.

### 3.1.3 Os 5 C's - Padrões de Preparação Mundial para o Aprendizado de Línguas

O ACTFL<sup>34</sup> define os objetivos do ensino-aprendizagem em 5 'C's: Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades, também chamados de Padrões de Preparação Mundial para o Aprendizado de Línguas. Estão focados na formação e na aplicabilidade das línguas para o mundo real, ou seja, de forma prática, e também nas habilidades para o século 21 para guiar os alunos a se comunicarem local e globalmente.

Quadro 3. Os 5c's retomados.

<b>Comunicação</b>	Comunicar eficazmente em mais de uma língua para a funcionalidade em uma variedade de situações e para múltiplos propósitos.
<b>Cultura</b>	Relacionado a interagir com competência e entendimento cultural, sabendo relacionar práticas ou produtos culturais às perspectivas.
<b>Conexões</b>	Conectar-se com outras disciplinas e aquisição de informações e perspectivas diversas a fim de usar a língua em sua funcionalidade em situações acadêmicas e relacionadas à carreira.
<b>Comparações</b>	Desenvolver percepção sobre a natureza da língua e da cultura a fim de interagir com competência cultural.
<b>Comunidades</b>	Comunicar e interagir com competência cultural a fim de participar em comunidades multilíngues em casa e ao redor do mundo.

(Elaborado pela pesquisadora)

<sup>34</sup> American Council for the Teaching of Foreign Languages.

### 3.1.4 *Savoirs* - Habilidades e Conhecimentos

Consideramos Byram (1997; 1998; 2001; 2002) por sua pesquisa profunda sobre o falante intercultural e suas características, também em parceria com outros autores como Flemming (1998), Gribkova e Starkey (2010) que assimilam essa compreensão do que é necessário para que o aprendiz desenvolva a competência intercultural.

A primeira característica é a *Atitude Intercultural*. Nela, a curiosidade e abertura (*openess*) são parte central, como mencionamos. O objetivo é estar preparado para suspender descrenças e juízos de valor, ou seja, ser curioso sobre onde você está (no caso de uma viagem), sobre as pessoas e em tentar entendê-las.

A segunda característica é da *Habilidade de Interpretar e Relacionar*, que se refere a interpretar eventos do ponto de vista de outra pessoa. Isto é, descentralizar sua cultura para compreender o outro, colocando-se no lugar dele e criando relações com sua própria cultura para agregar conhecimento.

A terceira característica é a *Habilidade Conhecimento*, de buscar conhecimento a partir da vivência na sociedade. Conhecimento de como os grupos sociais e os indivíduos funcionam. Não se trata de descobrir sobre uma cultura específica, mas sobre as possíveis identidades, aspectos e produtos inseridos nas interações sociais.

A quarta, *Habilidade de Descoberta e Interação*, se refere a obter novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas. Também é manejar o saber, com as possibilidades do desconhecido na interação, dispondo-se para descobrir com o conhecimento e as atitudes.

A quinta e última característica é a *Consciência Crítica Cultural*. Trata-se de responder positivamente nas interações comunicativas diante da avaliação crítica, utilizando da autoavaliação para se colocar no lugar do outro. Além disso, propõe avaliar a cultura do outro e relacionar com a sua própria para haver harmonia nas interações.

### **3.1.5 Etnorelativista e Etnocentrista - Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural**

O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS) de Bennett, Hammer e Wiseman (2003) se pauta em seis partes progressivas de visão de mundo e comportamentos que se atenta às diferenças culturais, fazendo com que as experiências culturais se tornem mais eficazes.

Então, lembrando que há as três primeiras fases que são de características etnocentristas, ou seja, ter a capacidade de explicar e interagir com semelhanças e diferenças da própria cultura – a saber: negação, defesa e minimização; e as três últimas fases em que há a capacidade de explicar e interagir com similaridades e diferenças em contextos de mais de uma cultura, isto é, etnorelativistas, com as fases: aceitação, adaptação, integração. Como analisamos outros conceitos de outros autores, não iremos nos aprofundar nas fases do Modelo e sim nos dois principais pontos, etnocentrismo e etnorelativismo.

## **3.2 Cinema Intercultural**

Nossa contribuição visa à apresentação do conceito anteriormente (Capítulo 2) mencionado de cinema intercultural no qual a multiculturalidade e a diversidade étnica e cultural se encontra presente na obra fílmica. Os diretores normalmente buscam apresentar uma postura que tende à harmonização de grupos étnicos e das culturas envolvidas, gerando respeito mútuo às diversidades, e mesmo havendo interações com conflitos, os personagens podem ser vistos de maneira ampla, não se resumindo somente em atitudes negativas – como um estereótipo o classificaria.

### 3.3 LOST IN TRANSLATION (2003)

O filme *Lost in Translation* (2003), da diretora Sofia Coppola, considerado comédia-romântica na classificação de gênero fílmico, é uma obra cinematográfica que não se enquadra em sua magnitude nessa categoria devido à sua delicadeza e protagonismo das crises pessoais dos personagens principais, em aspectos culturais e na falta de comunicação, entre outros pontos que apresentaremos mais adiante.

A obra cinematográfica tem uma narrativa meditativa e introspectiva, com um teor levemente cômico e contemplativo e seu enredo flui por meio de imagens e cenas que são mostradas sob a emoção e olhar dos protagonistas, ou seja, características que não representam propriamente uma comédia-romântica padrão, conforme foi classificado o filme, e sim mais próximo da classificação de um drama.

O filme, em tradução literal, “Perdidos na tradução”, foi lançado no Brasil com o título de *Encontros e Desencontros* (2004). Ganhou o Oscar de Melhor Roteiro Original (2003). Em relação ao título, vale a pena fazer um breve comentário. Quando se diz respeito a um choque cultural, uma das fases é o sentir-se deslocado e “perdido”. A relação desse título com o filme demonstra o quanto os protagonistas se encontram nesse âmbito de deslocamento da cultura, língua e indivíduos. Eles passam o filme todo “perdidos na tradução”, sem necessariamente obter uma tradução clara e coerente, como gostariam ou como realmente buscam, do que está ocorrendo em sua volta.

O cinema contemporâneo, como mencionado no capítulo anterior, alcançou um ápice de criação e variedade de roteiros, efeitos especiais, assim como novas perspectivas narrativas. Ao mesmo tempo que esse longa se insere em um período de ideias, conceitos e imagens que fazem o espectador refletir e questionar-se em meio a cenas realistas, há também a visualização de um homem (personagens) pós-moderno, o qual sente uma necessidade de olhar para dentro de si mesmo e ressignificar seus valores, uma vez que esse sujeito encontra-se em crise, como afirma Stuart Hall (2006). Logo, o filme propõe essa reflexão e exerce esse papel contemporâneo.

### 3.3.1 Narrativa fílmica

O longa começa com um prólogo, em que há uma mulher deitada de costas para a câmera. A mulher em questão é a protagonista do filme, Charlotte (Scarlett Johanson). Quando o filme se inicia, há a seguinte narração: “Bem-vindo ao Aeroporto Nova Tóquio” (*Welcome to the New Tokyo Airport*). O norte-americano Bob Harris (Bill Murray), um ator de cinema, em crise de meia-idade, chega em Tóquio a trabalho para gravar um comercial do Suntory *whisky*. Vemos a cidade pós-moderna pelos olhos do protagonista que provavelmente pelo cansaço e pelo *jet-leg* se vê na limusine que o apanhou, tentando adaptar seus olhos a um novo ambiente, a uma nova cultura. Inesperadamente, ele se reconhece em um cartaz gigante de propaganda, o que revela sua postura sobre o mundo, sobre sua vida (posteriormente confirmado no filme) e, que adicionado ao cansaço, nada do que vê parece impressioná-lo. Temos, então, neste trajeto “turístico” até o hotel, o primeiro momento de como Bob Harris vê o Japão. Como nada o impressiona, ele o vê como qualquer outro lugar no mundo.

Ao chegar ao hotel, ele é recepcionado por uma equipe japonesa muito educada que o presenteia com uma caixinha de madeira e ao mesmo tempo entrega sua chave do quarto. Neste momento, vemos a primeira manifestação linguística, em inglês, que aparenta representar sua visão daquela cultura, e confirmada mais adiante no filme, uma vez que comenta: “Pequena e doce. Bem japonês” (“*Short and sweet. Very japanese*”), o que gera ambiguidade uma vez que ele usa dois adjetivos (pequeno e doce), e se referindo à caixa e mas a compara com os japoneses, não estando claro se ele estaria elogiando ou não.

A cena <sup>35</sup>seguinte merece destaque. Quando Bob entra no elevador, ele se sobressai no meio dos japoneses por ser mais alto do que todos ali. Essa cena pode nos proporcionar dois entendimentos: por um lado, podemos interpretar visualmente um clichê fílmico de um certo simbolismo da superioridade do ocidental que a muitos filmes já fizeram menção ou fortaleceram as características do homem, branco, alto, ocidental como sendo simbolicamente

---

<sup>35</sup> Cena do elevador: 01:38:29

superior, com um estereótipo como se talvez a sua altura representasse sua posição em vantagem histórica, capital, cultural, no mundo sobre a altura do japonês.

Em contrapartida, também podemos retirar dessa cena uma maneira de mostrar o desconforto do personagem em uma terra estrangeira, devido à sua altura no meio dos outros mais baixos, de feições parecidas entre si e diferentes das dele, em um local (elevador) apertado em que não há possibilidade de muito movimento, representando talvez seu deslocamento e apreensão diante daquela cultura desconhecida.



*Imagem 1. Protagonista no elevador em The Lost in Translation (2006).*

Apontamos estes dois lados da mesma cena, como faremos posteriormente nas cenas em que vamos analisar detalhadamente mais adiante, para mostrar algumas possibilidades de se trabalhar e analisar cenas de filmes (ou séries de tv) com os próprios alunos em sala de aula. O professor pode se preparar de antemão, de modo a instigar o aprendiz a perceber as nuances de uma cena e se tornar mais sensível para avalia-las

Relacionando a cena do elevador, conforme podemos notar pela foto, com os objetivos desta pesquisa, remete-nos a Edward Hall e serão sempre válidas em sala de aula para ajudar os aprendizes a observarem detalhes visuais e linguagens não-verbais, que incluem expressão facial, movimento e proximidade dos falantes, além de outros fatores, segundo Edward Hall (1988), de modo a saberem discernir o seu entorno, tanto em um outro país, quanto em seu próprio.

Ao longo de sua estada no hotel, Bob parece não possuir interesse na cultura local, uma vez que ouve músicas ocidentais, e joga golfe em um ambiente de

papel de parede do Monte Fuji – demonstrando os não-lugares que ele frequenta, como partes do hotel, campo de *Golf*, restaurantes, assim como aeroporto. Os “não-lugares” são lugares comuns que há no mundo globalizado em que muitas vezes há mais aspectos culturalmente estrangeiros do que locais ou regionais presentes, como uma rede do *McDonald’s*, por exemplo. Ele também não busca interação com pessoas locais, não explorando a cultura japonesa durante o filme (mudando de postura no decorrer do filme por outras motivações, como sua amizade com uma mulher, importante mencionar, no entanto, também norte-americana, como ele).

Devido à insônia, o protagonista passa parte de sua primeira noite no restaurante do hotel que tem música ocidental ao vivo. Quando consegue se deitar, quase dormindo, é interrompido pelo som da máquina de fax que sua esposa está mandando com informações sobre estantes novas para sua casa – é possível apreender que sua relação com ela aparenta ser de falta de compreensão e comunicação também.

Já a outra protagonista é apresentada em uma cena que demonstra ser de madrugada. Charlotte (Scarlett Johansson), sofrendo também de insônia, devido ao fuso-horário diferente, se encontra no mesmo hotel em que Bob está hospedado. Sentada na janela do hotel, o som do ronco de seu marido interrompe sua introspecção. Vai para a cama na tentativa de acordá-lo, mas sem sucesso se levanta para sair. Charlotte é uma filósofa norte-americana que acabou de se formar e está acompanhando o marido que também está a trabalho em Tóquio, fotografando uma banda de rock japonesa. Ao longo do filme, percebemos que ele demonstra nunca ter tempo para sua esposa. Essa introdução serve para compreendermos sobre o isolamento de Bob e Charlotte ao longo da narrativa fílmica, o que resulta em uma conexão entre os dois. Afinal, os dois se sentem “peixes fora d’água” por não se acomodarem na terra estrangeira.

Ambos se encontram no bar-restaurant do hotel. Os protagonistas aparentam apresentar a mesma sensação de deslocamento que extrapola a questão de estar em um lugar estrangeiro. Além de perdidos (*‘lost’*) na língua japonesa, estão perdidos (*‘lost’*) também em meio a crises pessoais e isso acaba por uni-los. Eles acabam por encontrar conforto um no outro e desenvolvem uma



amizade indefinida, à medida que passam tempo juntos no hotel, em um karaokê, e em algumas festas de amigos de Charlotte, apesar de suas dessemelhanças e do fato de ainda se sentirem deslocados naquela cultura.

Contudo, entendemos que estes aspectos de deslocamento e proximidade são comumente encontrados em pessoas de mesma nacionalidade que estão vivendo como estrangeiros em algum país.

É importante também lembrar que um aprendiz de idiomas, que já viajou ou pretende viajar para fora de seu país, pode se identificar com essas características de estar com/encontrar pessoas da mesma nacionalidade e talvez se sentir confortável em manter somente interações entre si, e não necessariamente considerar negativa essa sua posição em outro país.

No entanto, como um dos objetivos<sup>36</sup> desta pesquisa, vale ressaltar que a partir do momento que alguém visita ou se encontra fora de seu próprio país, é recomendável buscar uma maior interação com a cultura local em prol de seu próprio desenvolvimento e enriquecimento linguístico e cultural. O aprendiz, a partir de recursos linguísticos e *savoirs*<sup>37</sup> de atitudes e respeito (Byram, Gribkova e Starkey, 2002), deve conhecer e tentar entender a cultura e as pessoas locais juntamente com seus compatriotas.

O filme se passa principalmente no hotel, porém, são mostradas ao espectador cenas da cidade de Tóquio, de pontos turísticos, como os templos; e situações cotidianas, como a noite japonesa. Durante toda narrativa fílmica, o silêncio é mais expressivo do que os diálogos, que são poucos. E os diálogos que acontecem normalmente são entre os norte-americanos presentes na história.

Há uma contemplação superficial da parte de Charlotte e uma observação sem muito interesse da parte de Bob sobre a cultura local. Por exemplo, Charlotte faz um longo trajeto para visitar um templo budista. A cena mostra a personagem sozinha que de certa forma destoa entre os demais (por ser loira e por estar

---

<sup>36</sup> Analisar a visão e a postura que as pessoas têm diante de outros indivíduos de culturas diferentes, a partir da teoria sobre como desenvolver a CCI (Competência Comunicativa Intercultural)

<sup>37</sup> Mencionados no capítulo 1 – de Byram, Gribkova e Starkey (2002) – que definem de um modo geral características interculturais. Os autores chamam originalmente de “*savoirs*” (saberes em francês): *Atitude Intercultural, Habilidade de Interpretar e Relacionar, Habilidade de Conhecimento, Habilidade de Descoberta e Interação e Consciência Crítica Cultural.*

vestindo roupas ocidentais em um ambiente tradicional japonês, de pessoas de cabelos pretos e roupas tradicionais japonesas), observando as pessoas e o lugar a sua volta. No entanto, a cena é curta, assim como sua contemplação, pois de volta ao hotel sente-se atribulada em sua crise pessoal e liga para uma amiga em sua cidade natal para conversar.

Aos poucos, ela decide conhecer um pouco a cidade, e passa a fazer algumas caminhadas solitárias em busca de meditação e introspecção – paralelo a isso Bob grava os comerciais. Por outro lado, a falta de interesse de Bob começa de certa forma a mudar à medida que os dois vão se aproximando e começam a sair juntos. A amizade deles se torna uma motivação para ele, uma vez que começa a interagir com pessoas locais japonesas. Por exemplo, em uma festa, tenta conversar em francês com uma pessoa e em inglês com outra.

Na sequência do filme, o marido de Charlotte e ela encontram uma amiga norte-americana. Charlotte brinca com o marido sobre ela, sem perceber muito bem que sua amiga é muito centrada em si mesma, pois só fala de si de forma fútil sem perguntar nada sobre o casal, então, ele acha que sua esposa está implicando com sua amiga.

Em outra cena, Charlotte e Bob vão a um karaokê com uns amigos e ali a amizade começa a ficar mais ambígua. Ao longo dos encontros eles trocam sensíveis declarações sobre suas próprias crises e apesar da grande ligação que eles desenvolveram não acontece nada além dessas confissões rápidas. No dia em que Bob vai embora, eles se despedem, dolorosamente. Ele sai com seu motorista e avista, de repente, Charlotte no meio da multidão. Desce do carro, vai até ela, abraçando-a e sussurrando algo em seu ouvido de modo propositalmente inaudível para o espectador, encerrando o filme.

Esse filme possui características como de outros longas interculturais, tornam-se uma ferramenta de reflexão sobre interações. Pois, assim como com outras características que o filme possui, o público é direcionado a “por um raro momento no século 21, serem liberados a pensar por si próprios” (OLSEN, 2004, p. 15, tradução nossa<sup>38</sup>).

---

<sup>38</sup> “For a rare moment in 21<sup>st</sup> century cinema, allowed to make up their own minds”. (OLSEN, 2004, p. 15).

Esse final é nos faz entender como uma provocação ao espectador refletir sobre suas próprias interações e um convite à interação com o próprio filme. Além disso, traz um questionamento do “final feliz”, saindo do final esperado de uma comédia-romântica e indo de encontro ao realismo das incertezas pós-modernas, e mais uma vez, como afirma Stuart Hall (2006), um reflexo da inquietação do homem contemporâneo. Consiste em ver que as realidades são complexas e com inúmeras possibilidades de “consolidação”, assim como a ideia aberta da interculturalidade de ver as outras culturas.

É possível observar os aspectos da CCI sendo construídos no longa com elementos de ambas as culturas: a norte-americana e a japonesa. Podemos ressaltar tanto o contraste quanto à semelhança do mundo contemporâneo pós-moderno e o tradicional. A interação das culturas, a norte-americana e a japonesa, o contraste entre o Ocidente e o Oriente, apresenta inúmeros desencontros (‘Encontros e desencontros’), mal-entendidos linguísticos, contemplações do exótico, como também proporciona grandes semelhanças homogêneas em lugares comuns (os ‘não-lugares’ da pós-modernidade) de qualquer parte do mundo globalizado, como os aeroportos, hotéis, hospitais, shopping centers, trens, táxis, metrô ou boates – muitos deles presentes no filme.

De modo geral, a partir do filme, vemos as culturas norte-americana e japonesa; na primeira, considerada por Hall (1998) como Baixo Contexto, precisa que a mensagem transmitida seja considerada mais importante do que o meio pelo qual a mensagem será passada. Tem-se muito mais fala e a necessidade de se esclarecer tudo com palavras e objetivamente. Por outro lado, a cultura japonesa é considerada Alto Contexto, no qual o meio em que a mensagem será transmitida é mais relevante do que a própria mensagem em si, sendo necessários gestos, face e o ambiente ao redor para haver comunicação.

Acreditamos ser necessário ainda a análise de cenas específicas – que escolhemos dentro de alguns critérios – para um esclarecimento maior e mais profundo sobre a manifestação dos aspectos da CCI. Serão três cenas em que apresentaremos Alto e Baixo Contexto (Hall, 1988), Empatia e Simpatia (Bennett, 1998), Etnorelação e Etnocentrismo (Bennett, 2008), e os 5 Cs do ACTFL (1996), além dos *savoirs*, de Byram, Gribkova e Starkey (2010).

### 3.3.2 Preparar, câmera, tradução

Quando pensamos na relação entre a necessidade que cada cultura possui, vemos na cena<sup>39</sup> a seguir exemplos de tentativa e falta de comunicação, com a teoria de Bennett (Atitude Comparativa); de comportamentos e reações diferentes diante de leves conflitos, com Alto e Baixo Contexto de Hall (1988); e um indivíduo observando e comparando sua própria língua diante de um conflito, como definem os 5CS.

Bob Harris encontra-se sentado em uma cadeira preparado para gravar o comercial de *whisky*. No estúdio, encontram-se o diretor, a produção e uma tradutora. A cena inicia-se com o diretor do comercial explicando em japonês o que o protagonista deveria fazer para a gravação.



Imagem 2. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

Ele fala e gesticula bastante, sendo bem enfático, enquanto Bob observa aquela longa explicação com tanta ênfase. A tradutora ouve cuidadosamente e em seguida se posiciona ao lado de Bob para transmitir a mensagem do diretor. No entanto, o protagonista, Bob, percebe uma diferença: a tradução dela foi de duas frases em inglês: “Ähn, ele quer você olhe virando para câmera. Ok?” (“*Hum, he want you to turn, looking camera. Ok?*”). Nisso, Bob aparenta pensar um pouco sobre o que ouviu da tradutora em comparação com o diretor e pergunta: “Isso foi tudo o que ele disse?” (“*That’s all he said?*”) e ela responde: “Sim, vire para a câmera.” (“*Yes. Turn to camera.*”)

---

<sup>39</sup> *Lost in Translation* (2003): Parte 1: 00:08:40 – 00:10:43 / Parte 2: 00:11:44 – 00:11:58;



Imagem 3. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

Ele fica em silêncio, talvez tentando assimilar essa “defasagem” de linguagem, pois existem diferenças linguísticas entre as línguas orientais e ocidentais. Por não compreender exatamente o que o seu contratador espera, ele pergunta: “Tudo bem. Ele quer que eu vire da direita ou da esquerda?” (“*All right. Does he want me to turn from the right or turn from the left?*”). A tradutora ouve e traduz em japonês para o diretor esta pergunta. Novamente, a aparente diferença no número de frases ou palavras é grande em comparação com o inglês e o ator fica perplexo olhando em volta para quem sabe ver se alguém também estava achando o mesmo que ele.



Imagem 4. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2003).



Imagem 5. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

O diretor dá uma resposta bem veemente, novamente longa com muitos gestos, aponta para seu relógio e algumas palavras em inglês são reconhecíveis como “*Santory*”, “*Whisky*”, “câmera” (“*camera*”), “paixão” (“*passion*”), fato que, talvez, leve o ator a ficar confuso também. A tradutora volta na mesma posição, na altura do ator sentado, e traduz: “Lado direito e ... ãhn ... com intensidade. Ok? ”. (“*Right side and ...hum... with intensity. Ok?* ”). Mais uma vez ele questiona ainda confuso olhando tanto para a tradutora quanto para seu interlocutor em movimento: “Isso é tudo? Quer dizer, parece que ele disse um pouco mais do que isso” (“*Is that everything? I mean, it seems like he said quite a bit more than that.*”), enquanto o diretor continua falando da mesma maneira, ainda indicando o que o ator deve fazer no comercial. A tradutora não responde a pergunta de Bob, e traduz o que o diretor disse: “Como um velho amigo e para a câmera” “*Like an old friend and into the camera.*”

O norte-americano faz um olhar de desistência e aceitação e não questiona mais. Sem saber o que fazer ou como agir porque a tradutora não satisfaz suas expectativas, nem respondeu suas dúvidas, então ele teve que tentar abstrair o ocorrido e subentender o que queriam que ele fizesse, então diz: “Ok. ”

Bob, olha desolado para o diretor que está se movimentando e continuando a falar, até entender uma coisa que ele diz: “Hora Santory! Ok? ” (“*Santory time! Ok?* ”). Então, desacreditado na capacidade da tradutora, o ator se limita a responder: “Ok. ” Palavra que é possível ser compreendida em grande parte das línguas. Ao longo do filme, os personagens por não falarem a língua um do outro, acabam se comunicando com o ‘ok’.



Imagem 6. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

A segunda parte da cena segue com o comercial começando a ser gravado com a fala “Para momentos relaxantes, faça uma hora/momento Santory” (“*For relaxing times, make it Santory time*”) até o momento em que o diretor interrompe gritando, vai até Bob, pega a garrafa e explica algumas coisas olhando diretamente para ele. A tradutora se aproxima e diz enquanto o diretor ainda fala: “Você poderia fazer mais devagar” (“*Could you do it slower?*”), “Mais intensidade” (“*More intensity*”). Bob, expressando-se com um aceite, mas com simpatia aparentemente forçada, diz: “Ok. ”



Imagem 7. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).



Imagem 8. Primeira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

Ao se deparar com uma mensagem tão longa de seu interlocutor, em comparação com a da tradutora, Bob demonstra estranhar a tradução apesar de não entender o japonês e aparenta traçar algum paralelo entre as línguas. Este paralelo que o protagonista fez representa o conceito de Comparação da Língua, de acordo o ACTFL (1996), dentro dos 5Cs. O interlocutor passa a observar com mais atenção a língua do outro tendo a sua como referência, mas normalmente aberto para fazer relações entre as línguas e aprender algo, ou mesmo trocar informações.

Além desse aspecto, é possível observar outras questões relacionadas aos 5 'C's: a Comunicação problemática; falta de Conexão entre as duas culturas ali representadas; a noção de Comunidade de forma negativa com Bob sendo "usado" como personagem ocidental – modelo para o mundo oriental, também um aspecto estereotipado.

Por outro lado, podemos notar na atitude comparativa de Bob, um começo para haver uma visão de Etnorelatividade (2008), no estágio da Aceitação, adotando uma posição mais reflexiva, que percebe a diferença cultural e, no caso, linguística, não necessariamente em concordância, mas com respeito. No caso do ator, ele faz um questionamento sobre como seria a mesma fala em sua própria língua e se ela se equivaleria ao mesmo em japonês. Seria interessante ressaltar que em sala de aula, o professor pode questionar os alunos sobre que postura eles acreditam que teriam na mesma situação. Assim, guiando os a percepção de que é necessário estar alinhado com essa atitude de respeito e paciência no caso de confusão e incompreensão da situação.

Muitas vezes, pessoas em interações buscam falar a mesma língua na medida do possível, quando este não é o caso, um tradutor ou uma pessoa intermediadora faz esse papel. Naturalmente, prestamos mais atenção à nossa língua quando na segunda situação. Aprendizes na busca de serem falantes interculturais quando têm um tradutor/mediador normalmente tentam apreender algo da língua desconhecida, pois com a competência intercultural se sentem



mais seguros e menos amedrontados diante de palavras ou frases não familiares.

No caso de Bob, ele precisava entender o que exatamente estava sendo dito principalmente para prestar seu serviço bem, entretanto, analisamos um outro possível motivo do modo pelo qual ele se sentiu tão frustrado. Ele é um norte-americano de uma cultura de Baixo Contexto, ou seja, tem necessidade de se comunicar diretamente por palavras.

Em geral, pessoas pertencentes a essas culturas possuem um foco direto na mensagem. O personagem estranha o que ouviu, independentemente dos gestos do diretor ou se a tradução da pessoa intermediando foi eficaz ou não. Neste momento, o ator apercebe-se que a comunicação está sendo feita com alguém que não fala a sua língua e necessita de um tradutor. Sem se valer de algum dicionário ou recurso de prontidão para ajudá-lo a sanar essa dúvida, ele pergunta à tradutora se o diretor realmente havia dito o que ela transmitiu. Ela confirma que sim. Bob, porém, questiona a tradução pelo choque de uma mensagem aparentemente incoerente para ele, devido à quantidade de palavras e frases percebidas em comparação do inglês com o japonês, e por sua necessidade de ouvir algo equivalente nas duas línguas. Acontece neste momento, pela primeira vez, como mencionado, uma atenção à língua do outro, em realmente tentar entender, mesmo que seja uma atitude frustrada, já que ele não compreende a língua japonesa

No entanto, ele concorda, as duas vezes, evitando assim maiores conflitos, apesar de demonstrar uma leve insatisfação. Sua atitude revela uma certa empatia por aceitar o fato de talvez os dois (diretor e tradutora) não conseguirem entregar uma mensagem mais clara.

Entender sua própria cultura e aceitar que, de maneira geral, por exemplo, como afirma Hall (1976) os brasileiros, os colombianos, os japoneses são de Alto Contexto, e que os russos, os alemães, e os norte-americanos são de Baixo Contexto, ajuda os indivíduos a evitarem algumas frustrações sobre suas próprias reações. Este aspecto é necessário para se desenvolver a CCI à medida que o aprendiz poderá refletir sobre suas próprias atitudes e possíveis reações, como a comparação, por exemplo, do que o aluno faria na posição do diretor, ou da tradutora ou do protagonista sem entender nada.

### 3.3.3 Um convite sutil à Ikebana

Em uma outra cena do longa notamos aspectos semelhantes das necessidades maiores e menores de fala ou de gestos; assim como de sentir simpatia/empatia em uma situação de incompreensão diante da atitude de outra pessoa; além de haver Comparação Cultural em um contexto de uma pessoa de outra nacionalidade interage com alguém de outra nacionalidade no país dela.



Imagem 9. Segunda cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

Em um dos momentos no qual Charlotte se encontra sozinha passeando pelo hotel, ela vê a entrada de um salão. Nesta cena, a protagonista vai até a porta desse salão do hotel em que há mulheres japonesas (em uma vestimenta tradicional da cultura) montando vasos de flores, uma espécie de *Ikebana*<sup>40</sup>.

No início da cena, Charlotte observa o que está se passando dentro do salão, e uma das mulheres percebe que ela entra e, com um gesto convidativo com as mãos, chama Charlotte para adentrar e acompanhá-la.

---

<sup>40</sup> Na cultura japonesa, há um ritual muito comum entre as mulheres chamado Ikebana, datado do século XVI. É um processo artístico de montar meticulosamente um arranjo de flores com tamanhos, tipos e alturas específicas de plantas e flores encaixadas em uma base\*. Normalmente realizado em grupo e entre mulheres japonesas. Disponível em: <<http://www.ikebanahq.org/history.php>>. Acesso em: 10 set. 2017.



*Imagem 10. Segunda cena analisa em The Lost in Translation (2006).*



*Imagem 11. Segunda cena analisada em The Lost in Translation (2006).*

Esta tenta fazer uma pergunta tentando achar palavras para esclarecer o que a outra esteja fazendo. Nesse interim, a japonesa direciona (ainda somente com gestos) a norte-americana a um determinado lugar da mesa no centro da sala, apontando para um vaso. Na cena, temos o olhar da protagonista que percorre o salão observando que existem outras mulheres (em silêncio) montando seus vasos de flores.

Charlotte, em uma tentativa frustrada de se comunicar por palavras, é guiada pela mulher japonesa a pegar uma flor e montar seu próprio vaso como as outras pessoas da sala. Finalmente, ao aceitar, ela consegue somente balbuciar um 'OK'. De acordo com Hall (1998), essa necessidade de se usar a língua é característico das culturas de Baixo Contexto, como a norte-americana.



*Imagem 12. Segunda cena analisada em The Lost in Translation (2006).*



*Imagem 13. Segunda cena analisada em The Lost in Translation (2006).*



*Imagem 14. Segunda cena analisada em The Lost in Translation (2006).*



*Imagem 15. Segunda cena analisada em The Lost in Translation (2006).*



Imagem 16. Segunda cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).



Imagem 17. Segunda cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

Com pouquíssimas falas, essa é uma cena curta que apresenta cores pastéis e iluminação baixa que combinam com a sutileza e requinte da *Ikebana*, assim como um ar reflexivo devido ao silêncio e necessidade de concentração que esse ritual traz.

Percebemos a possibilidade de desenvolvimento da CCI em Charlotte (mais provavelmente inconsciente), com abertura e curiosidade, uma vez que se interessa pelo que está acontecendo e, como pertencente a uma cultura que se apoia primariamente na língua para haver comunicação eficaz, deseja informações claras e objetivas (Baixo Contexto), tentando perguntar em inglês. No entanto, ela se coloca à disposição e se envolve pessoalmente ao se deixar ser guiada e ‘modificada’ pela cultura japonesa naquele contexto, aceitando fazer o vaso e não ter a “quantidade” esperada para receber uma mensagem de seu interlocutor que sua cultura característica de Baixo Contexto “demandaria”.



Entendemos de nossos estudos teóricos que, diante da fala ou da escrita, as comunicações quando são culturais são mais complexas e profundas. Os processos nas relações podem envolver mais do que os interlocutores estão esperando que aconteça. Exige-se muito mais uma resposta adequada a uma situação do que realmente dizer algo relevante (Hall, 1988).

Um segundo aspecto presente neste momento chama-se Atitude Intercultural que, de acordo com Bennet (1998), significa possuir curiosidade e abertura (*openess*), a qual se estabelece a partir do quanto cada pessoa possui predisposição a se sujeitar àquela interação.

Atrelada a essas atitudes que a escolha de Charlotte apresenta é uma posição de Empatia (Bennet, 1998) quando ela se posiciona como observadora e se oculta tentando assimilar o que a outra cultura poderia estar dizendo, sendo isto um aspecto relevante da Competência de características Interculturais diante de situações comunicativas. Essa motivação de Charlotte, de ser levada a uma interação com a japonesa a fim de aprender mais sobre os outros e sobre si, revela que existe um fundamento no qual há espaço para se desenvolver outras habilidades relevantes para a CCI na personagem.

Um estudante, em sua busca por aprender uma nova língua, deve levar em consideração a complexidade e o valor das interações interculturais como observamos nesta cena. Afinal, são elementos em que não há uma simples lista de regras a serem seguidas, por isso de sua complexidade e necessidade de um processo de desenvolvimento.

Percebemos, então, que o ambiente de ensino-aprendizagem é um berço para haver o início ou talvez continuação de tentativas e erros da prática do entendimento intercultural. Por meio de simulações de contextos adversos, de atividades gramaticais com foco comunicativo, e de exposição a textos autênticos como os filmes, por exemplo, permitimos a este aluno alterar/ressignificar suas perspectivas e se preparar para possíveis futuros encontros com outras culturas.

Vimos, portanto, alguns pontos relacionados a cultura norte-americana, além de tentar entender melhor as características que demonstram a semelhança com alguém que tenha características da CCI. Apresentaremos agora o lado da

cultura japonesa. Na cena, a única tentativa de Charlotte é recorrer à fala e ela não gesticula em nenhum momento; já a cultura japonesa, considerada de Alto Contexto, apresenta uma japonesa que gesticula de início ao fim, que recebe Charlotte, acena com a cabeça, depois direciona com as mãos, usa poucas palavras – quase inaudíveis –, guiando-a por meio das mãos, sem ao menos tocá-la.

Sua atitude, além de ser Etnorelativista (Bennett, 2008), por não partir do pressuposto etnocêntrico de que a cultura de Charlotte, por ser diferente, não poderia entender ou se relacionar com a dela, a japonesa convida a estrangeira para interagir com sua cultura.

Os japoneses tendem a possuir uma identidade de inclusividade, como argumenta Yoshikawa (1978), e ainda são considerados uma cultura coletivista (Hofstede, 1980) que os faz viver em grupos e se desenvolvem melhor quando estão em grupos. Japoneses, ainda de acordo com Hofstede (1980), também são orientados para se relacionarem com outras pessoas, buscando relacionamentos duradouros e de qualidade. Consideramos, então, a atitude da mulher japonesa em integrar a estrangeira norte-americana como uma característica das habilidades que envolvem uma competência comunicativa.

#### **3.3.4 Japonês, inglês ou francês**

A seguir apresentaremos a última cena analisada. Como mencionamos neste capítulo, Bob se envolveu em uma amizade com Charlotte e isto foi um grande motivador para fazê-lo perceber Tóquio de forma diferente. Não acreditamos que ele tenha adquirido tantas características interculturais. Mas, é possível perceber alterações em sua postura diante de outras pessoas locais, como veremos a seguir, em comparação com o início do filme enquanto ele estava sozinho.

Charlotte tinha alguns amigos em Tóquio e decidiu visitá-los, levando Bob com ela. Eles vão para casa de um desses amigos e, em seguida, a uma festa e depois a uma boate, e depois a um karaokê. Nessa festa há um momento em que Charlotte fica com seus amigos e Bob fica sozinho. E, de repente, o vemos

em interações com algumas pessoas japonesas. Nosso interesse nesta cena<sup>41</sup> se dá a partir de uma interação com um rapaz que aparenta não falar inglês mas entende, e que fala francês. E sabemos que Bob não fala japonês, mas aparentemente entende. A cena é curta, no entanto, há um corte na sequência que demonstra que os dois estiveram um certo tempo conversando. O rapaz japonês está falando sobre si em francês e o estrangeiro norte-americano responde ora em francês uma palavra ou outra (“*oui, oui*”) ora em inglês.



Imagem 18. Terceira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).



Imagem 19. Terceira cena analisada em *The Lost in Translation* (2006).

Essa interação é uma das mais bem-sucedidas de todas em que Bob se envolve. Os dois, independentemente do grau de competência intercultural que tenham, neste momento estão demonstrando Empatia um para com o outro – devido a abrirem mão de terem que falar a sua própria língua e buscarem compreender um ao outro, centrados mais na relação do que na própria cultura, ou seja, mais etnorelativistas e menos etnocentristas (Bennett, 2008).

---

<sup>41</sup> Cena 3 em *The Lost in Translation* (2003): 00: 45: 23 – 00: 45: 35;



Os dois são de culturas bem diferentes, o japonês de Alto Contexto e o norte-americano de Baixo Contexto, e demonstram também aqui a possibilidade de integração com a outra cultura, mesmo que este ambiente (balada) seja um não-lugar, ou seja, não é um ambiente de aspectos tradicionalmente japoneses. O interlocutor de Bob está demonstrando que aparenta ser um falante intercultural, com pouca necessidade de gesticulação e com bastante foco em sua fala. Há a presença da Habilidade de Descoberta e Interação (Byram, Gribkova e Starkey, 2010) a partir do momento em que os dois descobriram que poderiam se comunicar em uma terceira língua, a qual, mesmo não sendo a de fluência de um deles, era de possível compreensão.

### 3.4 THE NAMESAKE (2003)

O filme *The Namesake* (2006), trazido para o Português como *O Nome de Família*, é da diretora Mira Nair, baseado em um livro da escritora Jhumpa Lahiri, de mesmo nome, (*O xará*, no Brasil). A expressão *namesake* significa que uma pessoa ou coisa tem o mesmo nome de outra, homônimo, o que representa justamente o drama do protagonista por ter o mesmo nome que o escritor Nikolai Gogol<sup>42</sup>.

Ganhadora de alguns prêmios por meio desse filme, Mira Nair, traz uma temática que envolve imigração, conflitos e valores familiares, crise e busca de uma identidade, além da experiência de viver entre duas culturas. Ao retratar tanto a Índia quanto os Estados Unidos, Mira Nair, consegue alcançar um equilíbrio na representação das nacionalidades. Apresenta tanto as culturas quanto os personagens com muita realidade, ou seja, as adaptações à outra cultura, conflitos, e realizações de modo não exagerados.

O filme se passa nos dois grandes cenários de Calcutá, Índia e em Nova Iorque, Estados Unidos. Mostra características culturais de ambas cidades, positivas e negativas para Gogol e sua família. Apresenta também a relação entre o bengali

---

<sup>42</sup> Nikolai Vassilievitch Gogol (Ucrânia, 1809 – Moscou, 1852) - Gogol é a primeira grande figura do realismo russo. Gogol se sentia incompreendido, tanto irritado por aqueles que lhe apoiavam quanto por aqueles que lhe criticavam: pois acreditava que todos simplificavam e deturpavam seus pensamentos. (Biografia escrita por Vladimir Nabokov, 1961). Fala-se dele no filme *The namesake*.

(uma das línguas de Calcutá) e o inglês. Gogol somente faz uso do inglês, apesar de saber bengali (comprovado no final do filme quando se reaproxima de sua mãe falando a língua indiana).

Assim como em *Lost in Translation*, essa narrativa fílmica se enquadra no que no que os atuais cineastas têm feito no cinema intercultural, com “paisagens transculturais” que eles procuram delinear como são os entrelugares. (França, 2010, p. 96). Por exemplo, com a presença de personagens com sotaque ao falar uma outra língua, aproximando-os mais do mundo real.

### **3.4.1 Narrativa fílmica**

A história do filme é sobre as lutas e relacionamentos de uma família indiana nos Estados Unidos. A trama é centrada no crescimento do filho mais velho e sua relação com seu nome. O início do longa se passa na cidade de Calcutá, no estado de Bengali, na Índia, com o personagem Ashoke (Irrfan Khan) sofrendo um acidente de trem quando jovem e sendo salvo em meio aos destroços do trem por algumas pessoas que viram a página do livro de Nikholai Gogol se movendo nas mãos de Ashoke. Ele, então, passa a sentir como se tivesse renascido. A partir desse momento, decide seguir o que um tio havia dito nessa mesma viagem sobre viver sua vida mais intensamente, o que faz com que ele se mude para os Estados Unidos.

Sua família permanece em Bengali na Índia. Em visita a eles algum tempo depois, sua família deseja apresentá-lo a uma moça Bengali e a sua família. A personagem Ashima (Tabu) é apresentada na sequência, ao passo que suas famílias arranjam o casamento, uma prática cultural indiana. No sul da Índia, casamentos arranjados são a grande preferência até os dias de hoje pelos indianos para viver em matrimônio. A tradição que data de 500 a.C. consiste na decisão dos pais e de alguns parentes escolherem um parceiro que eles consideram apropriado para a pessoa.

Os jovens se casam e mudam para Nova Iorque – onde Ashoke já morava desde sua juventude. Nessa transição, Ashima sofre bastante para se adaptar à cultura

norte-americana. Ela sofre as fases do choque cultural<sup>43</sup>, segundo Oberg (2006, p.142), pois quando um estrangeiro muda para um determinado país, passa por essas fases, sendo elas: entusiasmo, choque, aceitação e adaptação, entre outros aspectos. No entanto, cada indivíduo passa do seu próprio modo e a seu tempo, podendo pular alguma fase e posteriormente voltar a ela.

O casal tem um filho, e a partir de um impedimento do hospital, são obrigados a nomear a criança antes de sair de lá. “Obrigados” porque, na Índia, a família dá um nome de nascimento (como um apelido, e é especialmente usado entre os mais próximos) para depois os membros mais velhos da família, no caso, a avó de Ashima, que mandaria uma carta da Índia (Calcutá, onde mora) informando o nome escolhido, mas que poderia levar muito tempo. Em contrapartida, de acordo com a cultura e leis norte-americanas, o indivíduo não pode sair da maternidade sem uma identificação oficial, logo, eles não têm outra alternativa naquele momento.

O pai Ashoke dá o nome em homenagem ao seu autor favorito, Gogol (autor ucraniano Nikolai Gogol), um evento que vai mudar muitos aspectos de sua vida. A história segue então em mostrar as experiências interculturais de Gogol na relação com seus pais, sua irmã mais nova, seus amigos de escola e com os Estados Unidos e a Índia.

Gogol (Kal Penn) não se incomoda com a natureza de seu nome até uns 11 anos de idade. No filme, é mostrada sua relação de conflito com seu nome à medida que ele passa por situações desconfortáveis em que outras pessoas o julgam por seu nome, principalmente na escola entre seus colegas, e em casa por sua própria irmã Sonia (Sahira Nair), e por sempre perceber que seu nome é único e diferente dos demais. Todos os seus amigos têm nomes com que ele não se identifica e não consegue se identificar, como os “Alexs”, “Trevors”, “Smiths” ou “Collins”, por exemplo, ou qualquer outro sobrenome tipicamente norte-americano. No decorrer do filme, é observado que suas atitudes se tornam mais agressivas, levando-o a apresentar um comportamento mais introspectivo.

---

<sup>43</sup> Nosso foco nessa pesquisa não se trata de abordar Choque Cultural, apesar de sua relevância teórica, devido aos nossos objetivos estarem atrelados nas interações sociais entre culturas diferentes e não somente em uma pessoa se adaptando como estrangeiro em um país.

Ao longo da obra cinematográfica, ele luta contra seu nome. Quando ele começa a entender de onde seu nome se origina ele passa a odiar seus pais por isso. Ele deseja um “nome normal” e deseja viver uma vida norte-americana. Torna-se um adolescente preguiçoso, rebelde e indiferente do seu histórico familiar cultural. Distancia-se dos pais, por se ressentir de hábitos e tradições que sua família possui. Entretanto, é interessante notar que, depois de uma viagem à Índia, há o começo de uma nova perspectiva sobre o país, depois que sua mãe o leva ao Taj Mahal, o que o faz cursar arquitetura na faculdade.

No entanto, após a faculdade, Gogol decide mudar de nome (para o que seria o oficial depois do postigo) para Nikhil, apelidado de Nick – sendo que com 4 anos de idade já havia decidido manter Gogol como seu nome verdadeiro, e mesmo sendo criança, ele poderia já ter escolhido seu verdadeiro nome, conforme a tradição na cultura indiana. Nikhil começa a trabalhar como arquiteto, inicia um relacionamento com Maxine (Jacinda Barrett) e vive uma vida mergulhado na cultura norte-americana, sendo muito próximo dos pais de Maxine – mais do que com seus próprios pais. Sua namorada é de uma família rica, com aspectos culturais tradicionais norte-americanos e não aparenta ter muita percepção sobre suas diferenças culturais.

Os pais dele não entendem seu relacionamento e seu distanciamento. Quando Nikhil apresenta sua namorada, eles demonstram estar apreensivos e a menina acaba agindo naturalmente como se estivesse em um ambiente tradicionalmente norte-americano. Neste encontro, seu pai Ashoke aproveita e conta a história da escolha do nome de Gogol. Explica que, além de ser seu autor favorito, está relacionado a um acidente de trem do qual sobreviveu graças ao livro em suas mãos.

Depois dessa situação, o pai de Nikhil viaja para outro estado a fim de fazer um curso. Devido a dores abdominais liga para sua esposa, é hospitalizado e falece. Gogol descobre da morte de seu pai enquanto viaja com Maxime. De luto, então, vai para o apartamento em que o pai estava e passa alguns dias para arrumar suas coisas. Tenta se reaproximar de suas origens culturais, procura se reconectar com sua mãe e termina o relacionamento com sua namorada pois se tornam cada vez mais distantes quanto mais próximo ele fica da cultura indiana.

Nesse interim, Nikhil reencontra a filha de amigos de sua família de Bengali, Moushumi (Zuleikha Robinson), começam a namorar e concluem que devem casar, tanto por serem indianos norte-americanos, quanto por se sentirem atraídos um pelo outro. Contudo, seu relacionamento parece não ir muito longe pelo fato de Moushumi não gostar da vida de “dona de casa” – bastante comum entre as indianas em geral, mas principalmente em ambas as famílias. Eles se divorciam pouco tempo depois porque sua esposa se sente entediada com a vida de casada e o trai.

Finalmente, Gogol retorna à casa de sua mãe para ajudá-la a mudar de volta para Calcutá e acaba encontrando o livro de Nicolai V. Gogol (*The overcoat and other tales of good and evil, 1842*) que Ashoke havia dado a ele. Após de novas perspectivas, ele decide ler o livro e viajar, buscando aceitar a si mesmo e reconectar-se com sua cultura indiana. O filme se encerra com Ashima cantando e tocando uma cítara como fazia antes de conhecer Ashoke.

Observar a vida cotidiana de outras culturas normalmente nos faz refletir sobre a nossa nos dando novas perspectivas sobre como as outras pessoas encaram e lidam com os mesmos problemas e dificuldades. Este filme agrega ao aprendizado por aspectos que representam valores familiares e sociais importantes para serem discutidos em sala. Este filme não se tratando somente dos conflitos de um adolescente, mas também de uma crise de identidade pela tentativa de compreensão de sua própria nacionalidade, do seu próprio nome – o qual carregamos conosco como parte da nossa identidade. Em muitas culturas, o nome representa a “face” (além de outras características) do indivíduo, ou seja, está também diretamente relacionado como sendo um aspecto social, que se refere ao público ou à imagem social como um indivíduo é visto pelos outros.

Como mencionado, um dos aspectos principais do filme e um dos temas implícitos de modo geral é seu nome. O nome do Gogol é o elemento destoante que o faz se sentir diferente dos outros. O seu nome não o liga diretamente a cultura nenhuma e isso o leva a questionamentos. Gogol teve que viver com esse homônimo (*namesake*), passando por crises existenciais, não entendendo a sua relação com seu próprio nome.

No filme também são apresentados personagens lidando com uma mesma língua, porém vindos de contextos culturais distintos. Suas próprias percepções

sobre a língua franca e seu próprio país são diferentes. Há personagens imigrantes que desejaram mudar de país e se adequaram a nova cultura – alterando alguns aspectos sobre sua cultura; há personagens que precisaram mudar carregando sua cultura consigo; e personagens que nasceram imersos em um país com cultura familiar que não é similar à nativa.

Nas cenas analisadas a seguir, pensamos nas características que resultaram em interações de sucessos ou falhas. Apresentamos, por exemplo, a percepção (ou falta dela) que uma pessoa possui diante de seu conterrâneo e com histórico familiar culturalmente distinto do seu. O quanto estamos atentos a diversidade cultural que os nossos próprios conterrâneos carregam de valioso? O quanto sabemos lidar com as diferenças e as próprias semelhanças das pessoas a nossa volta?

Questionamentos são necessários para serem inseridos em aulas em que apresentamos aquelas listas comuns de costumes e hábitos de um outro país, afinal, é comum acreditarmos que tudo pode ser explicado e entendido como uma conta de matemática. Há sempre complexidade nas relações da nossa própria cultura em que conhecemos e geralmente compartilhamos dos mesmos hábitos e costumes.

### **3.4.2 Falta competência na graduação**

A primeira cena<sup>44</sup> que vamos analisar notamos uma visão estereotipada em ação. A presença dos estereótipos não é incomum entre pessoas de duas culturas interagindo pela primeira vez, afinal, uma das partes que não esteve antes em contato com determinada cultura pode ter várias razões para ter aquele pensamento e visão sobre aquele povo. No entanto, como abordam os teóricos nessa pesquisa, mesmo havendo uma possível explicação para isso, não justifica comportamentos negativos diante do outro.

Na festa de formatura na casa dos pais de Maxime (namorada de Nikhil), sua mãe (Lidia) apresenta uma amiga dela para Nikhil. Apresentando-o como um

---

<sup>44</sup> Cena 1 – 00: 53: 08 – 00:53:32;

jovem arquiteto indiano e a moça como uma grande amiga da época de faculdade. Nikkil educadamente a cumprimenta, a moça responde do mesmo modo e faz uma pergunta sobre como foi sua transição de mudança para os EUA. Ele responde dizendo que nasceu lá, mais especificamente em Nova Iorque. Ela aparenta não prestar muita atenção no que ele diz e emenda um comentário de que teve uma amiga que foi para a Índia e emagreceu bastante. Ele pacientemente concorda com a cabeça e a cena se encerra.

A conversa<sup>45</sup> entre os dois segue-se assim (tradução nossa):

*Lydia: Eu quero que você conheça o jovem arquiteto indiano que tanto capturou o coração de Maxime. Esta é a Pamela B., querida amiga da escola. Este é Nikkil Gangholi.*

*Nikkil: Como vai?*

*Pamela: É muito bom conhecê-lo.*

*Nikkil: Você também.*

*Pamela: Como foi pra você quando você mudou para a América?*

*Nikkil: Na verdade eu nasci em Nova Iorque. Eu sou daqui.*

*Pamela: Eu tive uma amiga que foi para a Índia e voltou magra como um palito.*

*Nikkil: Tenho certeza.*



Imagem 20. Primeira cena analisada em *The Namesake* (2003).

---

<sup>45</sup> *Lydia: I want you to meet the young Indian architect that has so captured Maxime's heart. This is Pamela B., dear college friend. This is Nikkil Gangholi.*

*Nikkil: How do you do?*

*Pamela: It's very nice to meet you.*

*Nikkil: You as well.*

*Pamela: How was for you when you moved to America?*

*Nikkil: I was actually born in New York. I'm from here.*

*Pamela: I once had a girlfriend who went to India came back thin as a rail.*

*Nikkil: I'm sure.*



Imagem 21. Primeira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Os dois, Nikkil e Pamela, são de mesma nacionalidade, contudo, com realidades diferentes. A cultura norte-americana, como mencionado, é de Baixo Contexto, a indiana de Alto Contexto. A moça foca (inconscientemente) mais no que ela vai dizer e tem pouca preocupação em como dizer a mensagem, não percebendo como o seu interlocutor vai recebê-la. Temos a impressão de que ela não identifica Nikkil como da mesma cultura norte-americana (Baixo Contexto) aparentando ignorar a explicação dele de que é Nova Iorque, mostrando não ter tido abertura para essa informação. É percebido que Pamela se atentou somente ao que sua amiga disse, de que ele é indiano, pois não pergunta nada sobre ele, e nem comenta sobre o fato dele ser seu contemporâneo.

Essas atitudes são mais próximas das etnorelativistas e mais distantes de serem etnorelacionais, ou seja, uma pessoa que “adapta seus julgamentos aos cenários interpessoais” (DEANE, 1991, p. 1, tradução nossa<sup>46</sup>). Ela se apoia somente no conhecimento que sua amiga compartilhou, somado a uma falta de abertura e curiosidade, especialmente pelo fato deles serem contemporâneos. Não apresenta nenhuma atitude ou fala de empatia, uma vez que faz um comentário infórtunio pautado em uma visão estereotipada da Índia. Partimos do pressuposto de que se a amiga dela voltou de lá magra é porque ela não comeu, o que nos faz entender que ela talvez acredite que a comida indiana é ruim, por ser famosa pelos muitos temperos, além de ser calor, o que geraria desconforto e impediria uma pessoa, não indiana, a comer bem, emagrecendo, ou ainda porque a Índia seria considerada um país pobre. O estereótipo acontece pela

---

<sup>46</sup> “Who can adapt his/her behavior and judgments to many interpersonal settings” (DEANE, 1991, p. 1).



maneira com que Pamela comenta isso, parecendo que teria sido algo positivo porque sua amiga perdeu peso.

Esperamos que nos filmes interculturais, e na aplicação deles, os estereótipos possam ser identificados em conjuntos pelos alunos, de modo que eles fiquem atrelados às características mais simples, memoráveis e grandemente reconhecidas de um modo geral sobre um indivíduo, reduzindo-o a tudo aquilo que se diz sobre ele, isto é, características encerradas e aparentemente imutáveis. Hall (1997) afirma que

reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a “diferença” [...], implantam uma estratégia de “divisão”. Eles dividem o que é normal e aceitável daquilo que é anormal e inaceitável. Excluem ou expõem tudo o que não se encaixa, que é diferente. Então, outra característica dos estereótipos é a sua prática de “fechamento” e exclusão. [...]. Os estereótipos, em outras palavras, formam parte da manutenção de uma ordem social e simbólica. (HALL, 1997, p. 258, tradução nossa<sup>47</sup>).

Consideremos que a interlocutora de Nikkil não saiba que seu comentário seria negativo, o que é possível acontecer com qualquer um. Então, é importante o professor que está expondo aspectos relevantes ao interagir com a cultura da língua-alvo ressaltar que ao invés de simplesmente afirmar algo como ela fez, é recomendado pensar no que irá falar e fazer uma pergunta. A título de exemplo, poderia ter sido perguntado: se por ele ter nascido nos Estados Unidos já teria ido à Índia; se seus pais são dos Estados Unidos; se ele come comida indiana, entre inúmeras outras questões para realmente tentar conhecer o outro sem (pré) julgamentos. Perguntas representam abertura para o que o outro diga o que quiser, podendo ser até mesmo algo contrário ao que ao que o que perguntou acreditava. Dessa forma, evitando ou minimizando, a possibilidade de conflitos ou deslizes.

---

<sup>47</sup> “stereotyping reduces, essentializes, naturalizes and fixes ‘difference’. Secondly, stereotyping deploys a strategy of ‘splitting’. It divides the normal acceptable from the abnormal and the unacceptable. It then excludes or expels everything which does not fit, which is different. [...] So, another feature of stereotyping is its practice of ‘closure’ and exclusion. [...] Stereotyping, in other words, is part of the maintenance of social and symbolic order. [...]” (HALL, 1997, p. 258).

### 3.4.3 Nice to meet you, North-American

A seguir observamos duas partes de uma cena<sup>48</sup> em que existem perguntas sendo feitas, mas que, por haver falta de Empatia, de estar atento ao outro, as perguntas se tornam superficiais ou até ofensivas. Seu desenvolvimento faz com que um aprendiz de uma língua estrangeira esteja mais preparado e direcionado na comunicação intercultural. Continuamos também a analisar os dois lados da interação, considerando aspectos positivos e negativos desses encontros em relação à Competência Comunicativa Intercultural, ou seja, as habilidades e as atitudes necessárias para que pudesse ter sido evitado ou amenizado um desconforto interacional.

A cena que segue é o momento em que Nikkil (Kal Penn) leva sua namorada para conhecer seus pais. Anterior a esse momento, ele antecipa para ela que, a cultura “de seus pais”, a indiana, diferentemente da norte-americana, não é acostumada a ter um casal de namorados trocando afetos na presença da família. No momento do encontro, a namorada não se atém ao que lhe foi dito, extrapolando em seus costumes norte-americanos, agindo naturalmente como se estivesse presente na casa de uma família tradicionalmente norte-americana. É relevante lembrar que ambos falam inglês e a namorada age como se as culturas fossem as mesmas. Ela não investiga e nem recorda o que Nikkil lhe avisou, abrindo espaço para pouco desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural.

No momento antecedente à nossa primeira parte da cena, Nick e Max estão no Mercado, ela está comprando produtos para montar uma cesta para Ashima e Ashoke, então conversam<sup>49</sup> (tradução nossa):

---

<sup>48</sup> Cena 2 – Parte 1: 00: 57: 03 – 00: 59: 15; Parte 2: 00: 59: 04 – 00: 59: 53;

<sup>49</sup> *Nikkil: There are some things you should know. Hum, no kissing, no holding hands. My parents are not Lidia and Gerald. I've never seen them touch let alone anything else.*

*Maxime: That's impressive.*

*Nikkil: A little bit. You know you really want to forget all this stuff. C'mon. Why are you getting truffles?*

*Maxime: They won't like them, will they? C'mon, Nikki. Everyone loves truffles.*

*Nikkil: No.*

Nikkil: Há algumas coisas que você deve saber. Hum, não beijar, não segurar nas mãos. Meus pais não são Lidia e Gerald. [Pais de Maxime]. Eu nunca os vi tocar um ao outro que dirá qualquer outra coisa.

Maxime: Isso é impressionante.

Nikkil: Um pouco. Você sabe você vai querer esquecer todas essas coisas [a cesta]. Fala sério. Porque você está pegando essas trufas?

Maxime: Eles não vão gostar, né? Fala sério, Nick. Todo mundo ama trufas. Nikkil: Não.

A afirmação de Maxime não é incomum, uma vez que, ser etnocentrista, leva a todos nós uma vez ou outra a agir do mesmo modo, ou seja, centrados em nossas próprias culturas, baseando no que nós acreditamos ser o melhor para aquela pessoa. Bennett (1998) afirma que este aspecto consiste em ser uma posição de Simpatia porque existe uma atitude de carinho no que ela acredita que a outra pessoa possa gostar. Contudo, ela não está demonstrando com esse comentário uma atitude que facilite a aprendizagem da CCI, incluindo abertura e curiosidade.

É relevante mostrar na sala de aula de uma língua estrangeira, por meio do cinema, tanto as atitudes positivas quanto as negativas, como defendemos ao longo de nossa pesquisa, pois nos possíveis encontros interculturais que nossos alunos podem enfrentar, terão consciência de que as relações estão frequentemente em desenvolvimento e aprendizado, e que a motivação para que haja sucesso parte de cada um. Assim como, apresentar e refletir sobre expressões, gírias, e falas que possam ser positivas e/ou negativas e o motivo disso, de acordo com o contexto da cena.

Na primeira parte da cena<sup>50</sup> (tradução nossa), o casal de namorados está diante da porta da casa dos pais de Nikkil. Nikkil chama por sua mãe e apresenta Maxime a Ashima, que vai até a porta conhecê-la:

Nikkil: Ma, estamos aqui. – Ma, oi. Ma, esta é Maxime. Esta é minha mãe.

Maxime: Olá, Ashtma. É tão bom finalmente conhecê-la.

---

<sup>50</sup> “Nikkil: Ma, we’re here. – Ma, hi. Ma, this is Maxime. Maxime, this is my mother.

Maxime: Hello, Ashtma. It’s so nice to finally meet you.

Ashtma: Hm.

Maxime: These are for you and Ashoke.

Ashtma: Uhun. There was no need. Thank you. Please come in.

Maxime: Thank you.

Ashtma: Please, seat”.

Ashtma: Hm.  
Maxime: Isso é para você e para o Ashoke.  
Ashtma: Aham. Não precisava. Obrigada. Por favor, entre.  
Maxime: Obrigada.  
Ashtma: Por favor, sente-se.



*Imagem 22. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).*



*Imagem 23. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).*

Hall (1988) afirma que depende muito de nós para negociarmos regras básicas através de nossos comportamentos e comunicações, exigindo de nós um esforço permanente enquanto presente diante do outro. Ou seja, precisamos prestar atenção nas atitudes que nos levem à observação do modo como as pessoas vivem e como seria mais adequado se relacionar com elas, para que haja interações bem-sucedidas. Por exemplo, é possível ser um falante intercultural bem-sucedido se o aprendiz em seu local de morada começar a observar suas relações em sua volta, transformando suas atitudes e praticando a autoconsciência.

Se Maxime tivesse tido um pouco mais de abertura à curiosidade, como discorre Byram & Flemming (1998), seria possível não ter gerado desconforto em seu

encontro com a família, pois quando se sentam na sala, ela toca na perna de Nikkil e encosta nele algumas vezes.

Assim que o pai dele entra em cena, ela levanta para ir beijá-lo – prática que dependendo da região dos Estados Unidos é comum entre relações de pessoas mais próximas.



*Imagem 24. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).*



*Imagem 25. Segunda cena analisada em The Namesake (2003).*

Não que na Índia não haja essa relação de proximidade, até porque eles são considerados, por Hall (1966), como uma cultura de uma grande proximidade interpessoal entre seus familiares e amigos e é, ainda, uma cultura coletivista de relações muito próximas e de grande valor à sua própria família. Entretanto, devemos levar em consideração o choque cultural da família conhecer Maxime, que é de uma cultura diferente daquele país, de certo modo como seu filho também é, devido ao distanciamento e mudança de nome. Por um lado, eles podem estar receosos pela interação, ao mesmo tempo que Maxime não está considerando que vai se deparar com outra cultura.

Essa afirmação pode ser observada em dois momentos: em uma cena anterior ao do encontro, Ashima está conversando com sua colega de trabalho sobre o distanciamento de Nikkil e questiona sobre a namorada: “Que tipo de nome de garota é Max? ” (*What kind of name is Max?*”). Principalmente porque não é um nome muito comum para uma mulher, de acordo com a impressão de Ashima.

Em um segundo momento anterior ao encontro, Nikkil está dando os avisos a Maxime sobre como se comportar na presença de seus pais. Ela não presta tanta atenção, pois está escolhendo uns artefatos para fazer uma cesta de produtos gastronômicos para dar de presente para Ashima. Nikkil questiona o porquê de ela estar comprando “trufas”: “Porque você está pegando trufas? ” (*Why are you getting truffles?*”), ela questiona: “Eles não vão gostar, né? ” (*They won't like them, will they?*”), e acrescenta: “Fala sério, Nikki. Todo mundo gosta de trufas.” (*C'mon, Nikki Everyone loves truffles*”).

Portanto, as incertezas e até desconhecimentos sempre existirão previamente e no momento de encontros sociais. E isso é o que a Competência Comunicativa Intercultural interpela, uma vez que seu objetivo é buscar estar mais preparado para essas situações, considerando o conhecimento de sua própria cultura e abertura para a pessoa e a cultura do outro.

Por um outro lado, constatamos que apesar do desconforto do momento, Ashima tem uma reação de compreensão apesar de estranhar o presente de Maxime e suas atitudes. Este é um aspecto relevante diante de uma outra cultura, no caso da outra pessoa cometer deslizes, ter atitudes não muito coerentes em nosso ambiente de convívio, ou diante de nossa cultura. É sábio saber relevar e tentar entender que o outro talvez não possua informações necessárias para ajudá-lo na comunicação, ou que realmente não seja alguém com habilidades interculturais intrínsecas. Por mais que sejam os pais de Nikkil, eles representam pessoas com maior sensibilidade, como Bennett (1993) argumenta que é necessário para um falante intercultural.

Embora Maxime tenha agido sem considerar um âmbito mais amplo da cultura da família de seu namorado, ela apresenta uma leve curiosidade ao interagir com a Ashima perguntando sobre o tecido de sua roupa e dizer que aprendeu com sua mãe sobre tecidos. Talvez de forma inconsciente, Maxime faz uma

Comparação Cultural. De acordo com ACTFL (nos 5'C's) ela faz uso de sua língua para refletir e comparar sobre um aspecto cultural.

É importante salientar para o aprendiz e/ou falante intercultural que buscar reconhecer semelhanças entre hábitos também é parte de se desenvolver uma boa comunicação, o que se enquadra no desenvolvimento da CCI. A identificação entre alguns hábitos, características que não sejam constrangedoras, ou até detalhes pertinentes como o exemplo de Maxime e Ashima faz com que haja proximidade entre as partes envolvidas. Com esta atitude Maxime minimiza o desconforto criado por suas ações anteriores.

Temos consciência de que conflitos e mal-entendidos acontecerão vez ou outra, mas o que é proposto pelos teóricos em questão nesta pesquisa, assim como nosso entendimento e experiência, é que as relações humanas não são apenas suscetíveis a conflitos, como também a acertos devido a nossa possibilidade de adaptação, respeito e transformação. Um professor pode expor os aspectos culturais do filme *The Namesake*, por exemplo, e apontar não somente para as atitudes de Maxime, mas para as reações dos pais de Nikkil. Ressaltar os dois lados da interação social e fazê-los questionar quais seriam suas próprias atitudes se estivessem naquela situação agrega ao desenvolvimento de se tornar um falante intercultural.

Na terceira parte da cena, os quatro se encontram na sala de jantar terminando de comer e Maxime comenta que a comida estava muito boa. Ashoke responde dizendo que ela ficou dois dias cozinhando. Em seguida, Maxime diz que a comida era melhor do que a que Nikkil cozinha, tocando em sua mão sobre a mesa. Nesse momento, Ashima vê essa cena e para de sorrir. Para descontraí-la, Ashoke fala rapidamente que esqueceu de comprar o sorvete e chama Nikkil para comprá-lo.



Imagem 26. Segunda cena analisada em *The Namesake* (2003).



Imagem 27. Segunda cena analisada em *The Namesake* (2003).



Imagem 28. Segunda cena analisada em *The Namesake* (2003).

Bennett (1993) afirma que um falante intercultural deve buscar ser “etnorelativista” (*ethnorelative*) em oposição a ser etnocêntrico, ou seja, estarmos abertos para uma relação interacional independentemente do interlocutor e de suas atitudes e valores. Aceitar a diferença cultural, que talvez o outro não perceba, não significa necessariamente ter de concordar em tudo, mas em manter seus valores e também se comportar de um modo culturalmente apropriado.



A atitude de Ashima e Ashoke revela esse aspecto em relação a Maxime, No entanto, não é tão surpreendente, pois a Índia é conhecida como culturalmente etnorelativista (*ethnorelative*). Mania & Naidu na *SAGE Enciclopédia of Intercultural Communication* afirmam que a Índia, apesar de assim como outros países, ser um modelo de diversidade e multiculturalidade, tem essas características de modo mais evidente, com uma

diversidade topográfica extrema, tradições e filosofias antigas, identidades regionais marcadas pelas especificidades linguísticas e culturais, crenças e práticas religiosas diversas, formas artísticas culturais ricas e vibrantes que variam entre o clássico e o folclórico, várias influências históricas, e uma diversidade e interpretação de costumes e práticas difíceis de compreender. (MANIA & NAIDU, 2009, p. 234, tradução nossa<sup>51</sup>).

Portanto, há alguns aspectos a serem levados em consideração: A Índia tem maior flexibilidade diante de diferenças culturais, considerando especialmente que eles, os pais de Nikkil, mudaram para os Estados Unidos e passaram pelas fases de adaptação que gerou maior Competência Intercultural neles.

Um segundo fator, é que, em geral, a cultura indiana é conhecida como de Baixo Contexto (Hall, 1998), o que predomina ter uma maior preocupação com o outro, com seu próprio comportamento, a fim de evitar tomar alguma postura que vá fazer alguém “perder a face”, por exemplo. Não significando que uma cultura de Alto Contexto, como a norte-americana, não se preocupe com o outro. Mas como já abordado anteriormente, a preocupação maior desta é que a mensagem seja transmitida, e o contexto a volta, ou seja, gestos, face, ou a própria maneira com que a mensagem alcançará o outro não são tão relevantes quanto a mensagem em si.

---

<sup>51</sup> “Linguistic and cultural specificities, diverse religious beliefs and practices, rich and vibrant cultural art forms that range from the classical to folk, various historical influences, and a baffling diversity and interpretation of customs and practices” (MANIA & NAIDU, 2009, p. 234).

#### 3.4.4 Meus pêsames!

Na próxima cena<sup>52</sup>, consideramos também a Comparação Cultural, Comparação da Língua, Empatia e Simpatia, Habilidade de Descoberta, aspectos da Competência Comunicativa Intercultural, ao passo que um personagem não se percebe em um ambiente de costumes distintos dos seus, e por falta de algumas habilidades consideradas importantes, de acordo com o teórico Byram (1997), comete deslizes e produz um certo desconforto. Por outro lado, buscamos perceber também como é a reação das pessoas que se deparam com tais atitudes.

Quando Ashoke falece, Nikkil está viajando com sua namorada. Maxime se oferece para ajudá-lo, mas ele recusa. Analisando sua vida, decide raspar a cabeça, uma vez que seu pai havia feito isso quando seu avô morreria (de acordo com o próprio filme, esse é um ritual Bengali quando há falecimento dos pais). Nesse ato, ele simboliza um rompimento com o seu 'eu' atual que estava distante e desconexo de sua cultura de origem e tenta se reaproximar de suas origens culturais.

Nessa cena, sua namorada vai ao funeral. Sendo alguém que não parece demonstrar buscar novos conhecimentos sobre as práticas da cultura de seu namorado, como o funeral é nos Estados Unidos ela parte do pressuposto de que não seria diferente, ou seja, não há investigação, assim como não havia feito anteriormente para conhecer os pais de Nikkil. Maxime não possui curiosidade em pesquisar sobre o funeral indiano, em saber costumes, hábitos ou quaisquer informações necessárias que fossem relevantes para fazer alguma alteração de seu comportamento.

Os indianos têm uma percepção do conceito de vida e morte diferente dos norte-americanos, em geral. De acordo com Mania & Naidu (2009, p.7), por suas crenças, a vida é considerada como “um ciclo longo de nascimentos e mortes”, ou seja, eles acreditam em reencarnação e isso influencia valores e outras crenças e, conseqüentemente, seu comportamento. Isso faz com que seus rituais cerimoniais funerários sejam distintos. Por exemplo, a cor do luto é

---

<sup>52</sup> Cena 3 – Parte 1: 01:20: 07 – 00: 21: 43; Parte 2: 01:21:44 – 00: 23: 40.

diferente. Eles usam branco, uma espécie de toga para os homens e *sarees* para as mulheres, e ficam em silêncio, meditando e permanecendo em luto sentados no chão.

Maxime chega ao local em que está acontecendo o funeral vestida de preto. Na porta da casa tem sapatos no chão, ela retira os seus e entra indo perguntando a um homem desconhecido onde Nikkil se encontra (inaudível para o espectador) e aquele aponta com a mão.

Na sala do funeral há muitas pessoas da família, uma amiga do trabalho de Ashima, entre outros amigos, alguns sentados no chão, outros em bancos e uns de pé. Sobre um pano branco largo se encontram os que estão no chão, juntamente com louças com comidas e uns objetos indianos, além de fotos de Ashoke. Todos estão vestidos de branco, com *sarees* ou togas, usando tecidos que cubram a maior parte do corpo, exceto o rosto.



Imagem 29. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Maxime adentra um pouco mais, se direciona a uma mulher e pergunta: “Com licença. Você viu Nikkil Ganhouli? ” (“*Excuse me, have you seen Nikkil Ganghouli?* ”), a mulher no caso é a amiga da Ashima, que aponta dizendo: “Ele está ali. Em algum lugar”. (“*He’s over here. Somewhere. So tragic about Ashoke. Him going like that.* ”). Maxime olhando para encontrá-lo responde à mulher: “Sinto muito”. (“*I’m sorry*”).



Imagem 30. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Em seguida, Nikkil e sua namorada se veem de longe, vestido da mesma maneira que os outros e de cabeça raspada. Ele vai ao seu encontro, ela tenta acariciá-lo e pergunta: “Ei, como você está?” (“*Hey, how are you?*”). Ele responde não deixando ela encostá-lo: “Bem, obrigado por trazer minhas coisas”. (“*Good. Thanks for bringing my stuff*”), pois ela levou as coisas do seu apartamento para a casa de seus pais.



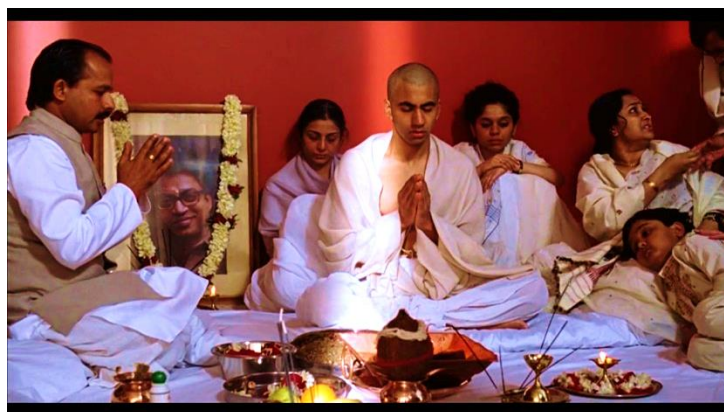
Imagem 31. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Alguém o chama em bengali, pelo nome de Gogol, que então diz: “Com licença”. (“*Excuse me*”) e se retira. A amiga de Ashima avisa: “A cerimônia está para começar agora. Você quer se sentar?” (“*the ceremony is about to begin now. Do you want to seat?*”), Maxime responde: “Obrigada”. (“*Thank you.*”) Aceita e retira seu casaco. Ao lado dela há uma senhora que encosta nela com carinho dando um sorriso, e atrás dela há outras que olham com estranhamento.



*Imagem 32. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).*

Ashima está com sua filha sentada sobre o pano branco com feições tristes e em silêncio como a maioria na sala. Um senhor começa a entoar um cântico em bengali e Gogol está sentado ao meio de olhos fechados com as mãos em posição de oração, na mesma posição que o senhor cantando. A câmera então volta-se para Maxime olhando para Nikkil. A primeira parte da cena se encerra com a câmera passando pela fotografia de Ashoke, por Ashima e Nikkil.



*Imagem 33. Terceira cena analisada em The Namesake (2003).*





Imagem 34. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

A segunda parte da cena, após este momento, Nikkil está com Maxime no quarto que era seu na casa de seus pais, sentados na cama e ela pergunta: “Então, quando você vai voltar para a cidade [Nova Iorque]? (*“So, when are you coming back to the city?”*)”, ele responde: “Eu não sei. Eles [o trabalho] me deram um mês. Eu não sei se quero”. (*“I don’t know. They’ve given me a month. I don’t know if I want.”*) Ela se aproxima dele e passa a mão em suas costas e diz: “Eu sinto sua falta. Eu sei o quanto isso deve ser bem difícil para você”. (*“I miss you. I know how this must be hard for you.”*) Nikkil ouve em silêncio, sem expressar nenhuma reação.



Imagem 35. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).



Imagem 36. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Ela então continua: “Eu vocês dois não podem ficar com sua mãe para sempre. Você sabe disso”. (“*And you guys can’t stay with your mother forever. You know that.*”) Assim que ela fala isso, a feição dele muda, franzindo a testa e olhando estranhamente para ela.



Imagem 37. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Sentados na cama, ela se apoia em seu ombro, beija-o e sorri, e diz, se levantando da cama e chamando sua atenção: “Ouça, eu realmente, realmente, realmente quero ir para Índia com você jogar as cinzas”. (“*Listen, I really, really, really want to come to India with you to scatter the ashes.*”) O cenho de Nikki volta a se franzir e nega com a cabeça, para de olhar para ela e se senta mais para trás e mais distante dela, afirmando: “É uma coisa de família”. (“*It’s a family thing.*”) Ela responde questionando e se sentando novamente: “Eu achei que nós fossemos família, Nikki. Você certamente é parte da minha”. (“*I thought we were family, Nikki. You’re certainly part of mine.*”) Ele não responde a isso, mas afirma: “Eu tenho tantos arrependimentos, Max.” (“*I have so many regrets, Max.*”) Ela dá

um beijo em seu joelho (pela posição que ele está sentado) dizendo: “Você está propenso a isso” (“*You’re bound to*”), emenda perguntando: “Porque nós não vamos de viagem para o Ano Novo como planejamos?” (“*Why don’t we still go away for the New Year’s, like we planned?*”) Nikkil olha com tristeza e estranhamento e quase chorando, Maxime finaliza: “Talvez faça bem a você se afastar de tudo isso.” (“*It might do you good to get away from all this.*”) Respondendo “Eu não quero me afastar”. (“*I don’t want to get away*”) se afasta dela na cama. Ela, então, começa a chorar e pergunta: “O que você quer de mim, Nick? Eu estou tentando estar aqui por você mas parece que eu nem te conheço mais”. (“*What do you want from me, Nick? I’m trying to be here for you but it’s like I don’t even know you anymore.*”) Ele não responde e ela vai embora.



Imagem 38. Terceira cena analisada em *The Namesake* (2003).

Percebemos que Maxime não possui a percepção muito acirrada para o outro, ou seja, falta-lhe habilidades interculturais de curiosidade, de empatia, de busca de conhecimento do outro. Os 5C's (ACTFL) comentam sobre a habilidade de Descoberta e Interação, em que há “possibilidades do desconhecido na interação, dispondo-se para descobrir com o conhecimento e as atitudes” (ACTFL, 1996). Ela, então, aparece de roupas pretas (costume norte-americano e de outras culturas ao se vestir de luto) e sem mangas, sendo que na cultura indiana eles se vestem de tecidos da cor branca que cobrem praticamente o corpo todo.

Quando observamos interações nos filmes, inúmeras vezes vemos estereótipos sendo construído pelos diretores ao não apresentarem aquele personagem sendo estereotipado, e sim como sendo suas características fechadas (que não



se alteram), não gerando reflexão sobre as possíveis tipificações desse personagem.

No filme *The Namesake* existe uma preocupação com os estereótipos, assim como em vários filmes contemporâneos interculturais. A apresentação dos rituais, os acertos e deslizos na comunicação e no comportamento mostram possíveis realidades e até possíveis identificações com o personagem.

Assim, pudemos perceber que nesses dois filmes, como recorrente nos filmes interculturais, os personagens não são apresentados como pessoas totalmente desprovidas de habilidades e percepções, se possuem grande dificuldade assertiva vemos as possíveis reações que neutralizam e que poderiam acontecer com qualquer um, tanto com pessoas de sua própria cultura quanto de outras. Sendo muito mais próximos da realidade e de possíveis interações interculturais.

Fizemos uso de muitas teorias que acreditamos necessitar de mais aprofundamento, e de mais pesquisas, mas nossa intenção foi tentar demonstrar de forma prática as possibilidades de análise de uma narrativa fílmica para a reflexão do professor como um indivíduo em desenvolvimento e para ser usada na aula de línguas estrangeiras. O filme se confirma como uma ferramenta para o professor explorar aspectos culturais, artísticos, e todos os aspectos que consituem a língua, para agregar ao aprendizado.

A partir dessas cenas pudemos comprovar que as teorias de Edward Hall, Bennett, Byram, França & Lopes, Hanna entre tantos outros autores e estudiosos aqui mencionados que se preocupam com a comunicação, com o ensino e a relação dos indivíduos com a cultura e a percepção sobre ela, confirmam a necessidade e relevância do desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial o uso do cinema como material autêntico e reflexivo como meio para demonstrar outros povos, outras línguas, outras culturas, outras interações.

### 3.5 Lista de filmes contemporâneos

Além dos filmes *Lost in Translation* (2003) e *The Namesake* (2003), gostaríamos de citar algumas obras cinematográficas interculturais que podem ser utilizadas na sala de aula. No quadro abaixo há uma seleção de dez filmes que escolhemos por serem contemporâneos e tratarem de aspectos interculturais. Há histórias mais densas e outras mais leves, de gêneros diferentes e escolhemos ter nessa lista filmes de várias nacionalidades, pois acreditamos ser relevantes como recurso de consulta para o professor de língua estrangeira, independentemente da língua-alvo.

Quadro 4. Lista de filmes interculturais contemporâneos.

Filme	Países envolvidos	Sinopse	Aspectos Competência Comunicativa Intercultural
Um cuento chino / Um conto Chinês, Diretor Sebastián Borensztein (2001)	Argentina	Um chinês cai de paraquedas na cidade e na vida de um chileno. Ele percebe que o rapaz está perdido, mas um não fala espanhol e o outro não fala mandarim. Ele o acolhe e pede que ele fique uns dias até encontrar sua família. Em sua convivência, eles têm de se adaptar para se comunicar.	É possível observar o crescimento da relação da Simpatia à Empatia.
<i>My Big Fat Greek Wedding</i> / Casamento Grego, Director Joel Zwick (2002)	EUA / Grécia	Uma mulher grega se apaixona por um rapaz americano, e a família da moça não aceita inicialmente. A família é muito próxima e conectada, o que faz com que o casal tenha dificuldades em seu relacionamento. O rapaz tem de enfrentar a presença da família em seu namoro e no casamento.	Contém aspectos de <i>proxemics</i> - da diferença de proximidade, espaço pessoal entre indivíduos de culturas diferentes em relação aos familiares, amigos, conhecidos e estranhos.

<p><i>Real Women Have Curves / As mulheres reais tem curvas,</i> diretora Patrícia Cardoso (2002)</p>	<p>México/ EUA</p>	<p>Mostra os dilemas de uma menina mexicana e suas experiências quando ela tem que decidir entre as demandas de sua família mexicana e suas aspirações ao sonho americano.</p>	<p>No conflito dos dilemas da personagem vemos o Individualismo vs. o Coletivismo. São mostradas as diferentes características da sua família coletivista contra a norte-americana individualista.</p>
<p><i>Habi, la extranjera/ Habi, a estrangeira,</i> diretora Maria Florencia Álvares (2013)</p>	<p>Argentina / Brasil</p>	<p>Se trata de uma menina, Analía, que é de uma cidade pequena, e decide fazer uma viagem à Argentina. Acidentalmente, Analía entra em um velório mulçumano, onde é acolhida com respeito e carinho. Interessada nas pessoas e curiosa sobre a cultura, ela se “infiltra” e finge ser outra pessoa.</p>	<p>É possível observar <i>proxemics</i>, empatia e simpatia, rituais culturais no desenvolvimento das relações.</p>
<p><i>Slumdog Millionaire / Quem quer ser um milionário?,</i> diretor Danny Boyle (2008)</p>	<p>Reino Unido / ÍNDIA</p>	<p>Jamal Malik é um menino de 18 anos que passou muita dificuldade na infância, vivendo em contextos com violência e miséria na Índia. Ele é chamado para participar de um famoso programa de TV “Quem quer ser um milionário?”. Com sua experiência de vida, responde às perguntas e acaba por ter de provar sua honestidade à polícia.</p>	<p>É possível observar preconceitos e estereótipos entre as castas na Índia, e características de uma cultura de Alto Contexto.</p>
<p><i>Paradise Road / Um canto de Esperança,</i> diretor Bruce Beresford (1997)</p>	<p>EUA</p>	<p>História baseada em fatos reais sobre um grupo de mulheres que são feitas prisioneiras na Ilha de Sumatra pelos japoneses. Elas fazem uso da música para aliviar e enfrentar seus problemas. Acontece durante a II Guerra Mundial.</p>	<p>Interações baseadas em estereótipos, mas que acarretam em empatia devido à extensão dos relacionamentos. É possível observar a relação de várias culturas. Há a presença de características de relações de longo prazo, outras de curto prazo, umas são de Alto Contexto outras de Baixo, além de <i>proxemics</i> diferentes.</p>

<p><i>Crash / No Limite</i>, diretor Paul Haggis (2004)</p>	<p>EUA</p>	<p>Diversos personagens de etnias diferentes se cruzam em um incidente em Los Angeles. E o que causa problemas e tensões maiores são seus pré-julgamentos estereotipados.</p>	<p>É possível observar várias tensões raciais nas tramas, além dos estereótipos sociais em torno de alguns grupos que afetam decisões e julgamentos.</p>
<p><i>A United Kingdom</i>, diretora Amma Asante (2016)</p>	<p>Reino Unido / África do Sul</p>	<p>Em 1947, o príncipe de uma região na África do Sul conhece uma secretária da Inglaterra. Apaixonados, os dois enfrentam a aprovação das duas famílias, assim como dos governos do Reino Unido e da África do Sul.</p>	<p>Apresenta racismo e preconceito entre etnia, além de culturas de Alto Contexto e de Baixo Contexto interagindo, possível também observar Etnorelativismo e Etnocentrismo.</p>
<p><i>The hundred-foot journey / A 100 passos de um sonho</i>, diretor Lasse Hallstrom (2014)</p>	<p>França / Índia</p>	<p>Uma família deixa a Índia para morar na França, onde abrem um restaurante em frente ao de uma chef famosa e estrelada. Os dois vivem uma guerra até a chef francesa conhecer o filho do indiano, que cozinha muito bem, e ajuda-o a se desenvolver na gastronomia francesa sem abandonar a tradição indiana.</p>	<p>A presença de duas culturas de características de comunicação diferentes; Baixo Contexto e Alto Contexto. Além de mostrar preconceitos e pré-julgamentos. Há também o desenvolvimento de Simpatia e Empatia, como também o Etnorelativismo e Etnocentrismo.</p>

## 4. CONCLUSÃO

Chegamos ao final de um processo árduo e recompensador. Nossa pesquisa partiu de grande parte das nossas indagações pessoais ensinando o inglês e o português como línguas estrangeiras. Nos deparamos com dificuldades de alunos ao voltarem de outros países que passaram por situações conflituosas com pessoas de outras culturas, e questionaram se a questão estava no nível linguístico em que se encontravam. Também de salas com umas seis nacionalidades diferentes, com visões de mundo diferentes aprendendo a mesma língua estrangeira, e materna para nós. Além de outros questionamentos.

Desafios estes que estão cada vez mais comuns na nossa sociedade globalizada, em que é possível ter aulas de culinária, de língua, ou de tantos assuntos via computador com alguém do outro lado do planeta. Por vivermos entre culturas, pensamos sobre o que é necessário para uma interação positiva com alguém que não compartilhamos os mesmos valores, crenças, hábitos e língua.

A compreensão da interculturalidade vem responder essa questão. Pesquisar sobre essa teoria ampliou a nossa compreensão sobre a necessidade de maior esclarecimento sobre fatores necessários para essas interações, nos levando mais especificamente para a compreensão da Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Teóricos como Edward Hall (1959, 1976, 1988), Bennett (1993, 2003, 2008), Byram (1997, 1998, 2002, 2008) empenhados em conhecer melhor e entender como o ser humano se comunica e se comporta; e ainda como este compartilha de espaços em comum, com aqueles que não necessariamente conhecem, ou que são do mesmo país e necessitam ou pretendem se comunicar. Pesquisamos sobre como o homem se relaciona e passamos a entender melhor que é possível essas interações em contextos multiculturais por meio da CCI.

Desse modo, descobrimos outros caminhos a serem percorridos, por exemplo, como desenvolver a CCI e em que contexto? Na realidade, praticamente em qualquer contexto é possível adquirir conhecimentos sobre a CCI, mas nos

interessou o nosso campo de trabalho, a sala de aula de aula de línguas estrangeiras. Um campo vasto e amplo de pesquisas em que professores, estudiosos buscam melhores soluções e práticas para que o aprendiz faça um bom uso da língua. E por meio de novas pesquisas adquirimos uma perspectiva centrada no aluno e voltada para a comunicação, que envolva todas as habilidades. Posteriormente, com um viés que se preocupa com as interações que este aprendiz pode ter com outras culturas, uma perspectiva intercultural no ensino de línguas.

Considerando esse universo em que exista uma sala de aula e o aprendiz torne-se capacitado para entender melhor o mundo com habilidades que o faça adentrar culturas e se relacionar eficazmente, pensamos, como poderíamos comprovar que isso seria possível? De que maneira observaríamos alguns conceitos na prática, sem por meio de uma pesquisa de campo? Após extensa pesquisa, deparamos com um grande número de possibilidades de materiais autênticos que poderiam ser utilizados em sala, mas um dos que mais nos chamou a atenção foi o cinema.

O cinema é arte. E as artes vem sendo comprovadamente usadas para transformação não só do indivíduo que a aprecia, mas do que aprende por meio dela. As artes são autênticas, portanto, o cinema também é autêntico, além de ser entretenimento. Por meio das pesquisas, pudemos entender melhor o papel do cinema na sociedade, e lembrar do valor que tem ao ser usado na sala de língua estrangeira.

Recordamos que os filmes, em geral, apresentam interações entre nacionalidades diferentes. Além de tudo, nos pautamos em pesquisas sobre o uso de filmes no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os filmes puderam ser usados tanto como nosso objeto de pesquisa, em que analisamos conceitos da CCI nas cenas, quanto como sugestão de ferramenta para o professor de idiomas.

O cinema retrata a visão de mundo dos cineastas. Então, nos deparamos com um problema. Sabemos o quanto o cinema pode retratar pessoas marcadas em estereótipos que não ajudariam a exemplificar habilidades da CCI. Acontece que, assim como as artes e os homens se modificam, o cinema também sofre modificações. Com teóricos da área do cinema, como França e Lopes (2010)

vimos que atualmente há uma busca maior pela desmistificação da estereotipagem nas obras cinematográficas. Cineastas de nacionalidades de países emergentes, ou que viveram imigrações e se veem em múltiplas nacionalidades, retratando contextos multiculturais em que as pessoas interagem, de forma conflituosa ou não, acabam por expor essa realidade. Contudo, percebemos que também houve mudanças em muitos filmes hollywoodianos, e de países de primeiro mundo, apresentando perspectivas mais interculturais em suas narrativas.

Nesse âmbito, encontramos teóricos, como Mishan (2005), que explicam que o cinema intercultural contemporâneo possui o potencial de gerar novas perspectivas para o aprendiz em sala, percebendo nas relações com as habilidades interculturais retratadas no cinema uma forma de aprendizado sobre comunicação, respeito, atitudes, também sobre o modo de se expressar de cada um.

Os estudantes podem aprender a perceber nuances antes não vistas para melhor se relacionarem com olhares mais integradores e menos preconceituosos não só com os estrangeiros, mas com as pessoas ao seu redor. Ainda por meio da CCI, perceber que é autônomo em seu aprendizado, e aprender a fazer uso do que foi apreendido em sala em seu cotidiano. Nesse aspecto de ensino de línguas estrangeiras, contamos com teóricos, como Kramsch (1993, 2005), Hanna (2012, 2014, 2015), Liddicoat, entre outros.

Consideramos que usar filmes exige preparação cuidadosa da aula em que serão exibidos e muitas vezes levamos tempo considerável escolhendo e assimilando a melhor forma de apresentar as habilidades interculturais nas cenas selecionadas. Desse modo, decidimos fazer uma lista de sugestões de filmes contemporâneos que acreditamos terem características da CCI nas relações entre duas ou mais culturas e separamos algumas (dentre inúmeras) características concernentes à Competência Comunicativa Intercultural.

É válido ressaltar também a representação de aspectos interculturais nas interações têm se tornado comuns em filmes e séries, e outras mídias, como vídeos de *YouTube* e *Vimeo*, por exemplo, aplicativos e redes sociais. Essas ferramentas midiáticas acabam por ser muito práticos para escolhas de

atividades do professor de idiomas que se preocupa em usar material autêntico para trazer novas perspectivas interculturais para seus alunos.

Para nossa análise, escolhemos especificamente os filmes *Lost in Translation* (2003) e *The Namesake* (2003). Ambos com duas nacionalidades interagindo uma com a outra. Selecionamos cenas dos filmes e as relacionamos com os conceitos interculturais para analisarmos os personagens em contextos em que se deparavam com a outra cultura. Por exemplo, o dia em que uma das personagens do filme *The Namesake*, Maxime, vai ao funeral do pai de seu namorado. Nesse primeiro momento da cena, ela não tem necessariamente muita interação de fala, mas suas atitudes e escolhas revelam suas habilidades (ou a total falta delas).

Os cinco conceitos<sup>53</sup> escolhidos são de vertentes diferentes justamente para apresentarmos a CCI com diversos autores, de maneira prática, por meio de um corpus autêntico e interessante, que é o cinema. Percebemos que este tipo de análise pode servir para o interessado nos estudos culturais, para o aprendiz que busca seu desenvolvimento pessoal, para o estudante de Letras, para o professor que quer se aprimorar e aplicar qualquer um dos conceitos em qualquer filme que apresente características interculturais.

Portanto, foi possível concluir, primeiramente, que a CCI é fundamental para o nosso futuro, se quisermos mais harmonia e respeito no espaço-tempo encurtado em que estamos inseridos. Seja em contextos profissionais, educacionais, acadêmicos, desenvolvê-la é relevante para o homem globalizado.

Em segundo lugar, no âmbito da aprendizagem de idiomas encontramos um dos melhores lugares para o alcance da CCI. Por meio de professores que refletem sobre si mesmos para então cooperarem com o aprendizado de seus estudantes. A CCI pode ser adquirida por meio de relações e do conhecimento de sua própria cultura, suspensão de preconceitos e abertura de opiniões.

Em terceiro lugar, a CCI está presente no cinema contemporâneo. Por meio de narrativas como as que estudamos, pudemos entender que os conceitos que

---

<sup>53</sup> Alto e Baixo Contexto, Hall (1988); os 5 'C's, do ACTFL (1996); Habilidades e Conhecimentos, Byram, Gribkova e Starkey (2002); Etnorelativismo e Etnocentrismo, Bennett, Hammer e Wiseman, (2003); Simpatia e Empatia, Bennett (1998).



selecionamos confirmam a necessidade de mais conhecimento sobre esses aspectos e mais criticidade ao assistir uma obra cinematográfica.

Por exemplo, em uma cena, de *Lost in Translation*, entre a norte-americana Charlotte e uma japonesa (não identificada no filme) em um salão de hotel, em que mulheres japonesas estão praticando um arranjo tradicional japonês de flores, a *Ikebana*. A interação entre as duas nos revelou seus estilos comunicacionais, o fato de uma precisar se pautar na fala e a outra não; assim como a empatia de tentar entender a situação pelo olhar da outra; e até mesmo suspender seus costumes para se integrar em conhecer a cultura estrangeira naquele contexto.

Finalmente, o cinema contemporâneo tem retratado as relações humanas com mais complexidade e proximidade com a realidade, podendo ser visto isso em personagens mais complexos que não têm somente atitudes de fracasso, pelo contrário, são constituídos de identidade múltiplas e complexas, tal como o homem contemporâneo se apresenta.

Esta pesquisa nos permitiu responder alguns questionamentos que permeiam uma aula de língua estrangeira. Em nosso caso, nos fez refletir sobre nossa prática docente, e repensar valores, alterar algumas atitudes e certamente acrescentar mais filmes no planejamento de aulas. Nossa pesquisa nos impele a continuar estudando a presença da CCI no âmbito de aulas de idiomas, mas de modo a pensarmos na preparação do professor em contextos interculturais.

Finalmente, acreditamos que esta pesquisa possui relevância acadêmica na área de Estudos Culturais e Ensino de Línguas Estrangeiras, de modo que o aprendiz e o professor possam aprimorar não só os aspectos linguísticos como também suas próprias interculturalidades. Utilizar o cinema como objeto de pesquisa não só é de grande auxílio na observação da interculturalidade, como também agrega valores éticos ao aprendizado, na vida prática.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Aline Facchini. *COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: um estudo longitudinal de participantes do programa de licenciaturas internacionais*. 2015. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

ARAÚJO, S. A. Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula. *Revista Espaço Acadêmico* – Nº 79 – Ano III. Dezembro. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/079/79araujo.htm>>. Acesso em 10 jan. 2017.

BASTOS, Neusa M.O e HANNA, Vera L. Harabagi. *Historiografia Linguística e Estudos Culturais: outras implicações*. IN: BASTOS, Neusa Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. *História Entrelaçada 6: Língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação*. São Paulo, Nova Fronteira. 2014. P.1-13.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernity and Ambivalence*. Ithaca: Cornell University Press, 1991. 285 p.

BENNETT, M. J. *On becoming a global soul*. In: *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*. Sterling: Stylus, pp. 13-31, 2008.

\_\_\_\_\_. *Intercultural communication: a current perspective*. In: *Basic concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press, pp. 1-34, 1993.

\_\_\_\_\_. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc, 1998.

BENNETT, M. J.; HAMMER, M. R.; WISEMAN, R. *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. *International journal of intercultural relations*, Vol. 27, No 4, 2003, pp. 421-443

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1998.

BÍBLIA SAGRADA: Nova Versão Internacional [traduzida pela comissão da Sociedade Bíblica Internacional]. São Paulo: Editora Vida, 2000.

BIRDWHISTELL, R. L. *Kinesics and context: Essays in body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 25, 1970.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council

Of Europe, 2002. 42 p. Disponível em: <<http://give2all.org/pdf/dimension/5.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. *Developing Intercultural Dimension in Language Teaching*. Multilingual Matters, 2008.

BYRAM, M; ROBERTS, C; BARRO, A; JORDAN, S; STREET, B. *Language Learners as Ethnographers*. Inglaterra: Cromwell Press Ltd. 2001

BYRAM, M. & FLEMMING, M. (Eds.) *Language Learning from an Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CABECINHAS, R. CUNHA, L. *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*, Porto: Campo das Letras, 2008.

CHEN, G.M., STAROSTA, W.J. *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association. Seattle, WA. 2000.

\_\_\_\_\_. *Intercultural Communication competence: a synthesis*. Communication Yearbook, pp. 19 - 353. 1996.

CONDON, J. *Values and ethics in communication across cultures*. *Communication* 6, 255-265, 1981 In ROGERS, M. E.; HART, B. W.; MIIKE, Y.. *Edward Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan*. Nº 24. Tóquio: Keio Communication, 2002.

DEANE, B. R. *A Model for Personal Change: Developing Intercultural Sensitivity*. In *Cultural Diversity at Work Journal*, May 1991, Vol.3 Nº 5. Seattle: The GilDeane Group, Inc, 2001, p.1.

DEARDOFF, D. K. (edited) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. ISBN: 978-1-4129-6045-8. US: SAGE Publications, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESTERMANN, J. *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: Estermann, p. 33, 2010.

FLEMMING, Michael. *The Arts in Education*. Oxford: Routledge, 2012.

FOX, Christine. The authenticity of intercultural communication. *International Journal Of Intercultural Relations*. [s. L.], p. 85-103. fev. 1997.

FRANÇA, Andrea; LOPES, Denilson. *Cinema, Globalização e Interculturalidade*. Chapecó: Argos, 2010. 401 p.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures – Selected Essays*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.

HALL, E.T. *The Silent Language*. NY: Doubleday, 1959.

\_\_\_\_\_. *The Hidden Dimension*. NY: Doubleday, 1966.

\_\_\_\_\_. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, 1976.

\_\_\_\_\_. *The power of hidden differences*. In: BENNETT, M. J. (Ed.) *Basic concepts of intercultural communication – selected readings*. Yarmouth: Intercultural Press, p. 53-67, 1988.

\_\_\_\_\_. *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese*. NY: Anchor Press/ Doubleday, 1990.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 12.

\_\_\_\_\_. *The work of representation*. In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HANNA, V. L. H. *Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural*. São Paulo: Editora Mackenzie. 2012. (Coleção Conexão Inicial; v.2).

\_\_\_\_\_. *Intertextualidades culturais no ensino de língua estrangeiras: repensando o contexto*. IN: HANNA, Vera L. Harabagi. (org.) *Letras no terceiro milênio: diálogos transdisciplinares*. São Paulo: Editora Mackenzie. 2014

\_\_\_\_\_. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto de pós-humanidades: os estudos culturais, a transdisciplinaridade*. IN: VASCONCELOS, Maria Lucia. *Língua e Literatura: ensino e formação de professores*. São Paulo: Editora Mackenzie. Prelo [2015].

HYMES, D. H. *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995, p. 27-46.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power*. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 26, n. 4, p.545-567, dez. 2005.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 12ª ed. RJ: Jorge Zahar, 2002.

LEEDS-HURWITZ Wendy. *Notes in the History of Intercultural Communication: The Foreign Service Institute and the Mandate for Intercultural Training*. Quarterly Journal of Speech, 76(3): 262-281, 1990.

LIDDICOAT, J. A.; SCARINO, A. *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Australia: GEON Impact Printing Pty Ltd, 2009.

MAHER, T. M. *A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo*. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 257-283.

MALLINGER, M. & ROSSY, G. *Film as a lens for teaching culture: Balancing concepts, ambiguity, and paradox*. Journal of Management Education. Vol. 27, Nº 5. Northridge: California State University, 2003, p. 608-624.

MENDES, E. *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 355-378.

\_\_\_\_\_. *A Perspectiva Intercultural no ensino de línguas: uma relação "entreculturas"*. In: ORTIZ, M. L.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007, pp. 119-154.

\_\_\_\_\_. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural*. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). *Saberes em português: ensino e formação de docentes*. Campinas: Pontes Editores, 2008, pp. 57-77.

MIRANDA, J. *Pelas narrativas do olhar: discursos fílmicos e fotográficos*. In R. Cabecinhas & L. Cunha (Eds.), *Comunicação Intercultural: perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campo das Letras, pp. 109-132, 2008.

MISHAN, Freda. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect, 2005. 330 p.

MYRON, L. & JOLENE, K. *Intercultural Competence*. Pearson: Londres, 2012.

OCHS, E. & CAPPS, L. *Narrating the self*. Annual Review of Anthropology. 25: 19-43, 1996.

ROGERS Everett M., HART William B. & MIIKE, Yoshitaka. *Edward Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan* In Keio Communication Review No. 24. Tóquio: Keio University, pp. 1-24, 2002.

SHIER, J. H. *Integrating the arts in the foreign/second language curriculum: Fusing the affective and the cognitive*. Foreign Language Annals, 23, 301, 1990.

SILVA, Vanessa Maria da. Ensino de língua e estudo da cultura: um desafio aos cursos de letras na formação de professores. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SILVA, Vanessa Maria da. Ensino de Português como Língua Estrangeira e a Perspectiva Intercultural: um estudo etnográfico nos Estados Unidos. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

PADILHA, P. R. *Currículo inter/transcultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2006

SCHEYERL, D. & SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável*. In: MOTA, K.; SHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, pp. 57-96.\*\*\*

SEELYE, H.W. *Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative Competence* In: Fantini, A E (ed) *New Ways in Teaching Culture*. Bloomington, Tesol, 1997.

SHIER, J.H. *Integrating the Arts in the Foreign/Second Language Curriculum: Fusing the Affective and the Cognitive*. *Foreign Language Annals*, 23, No. 4, 1990.

SOUZA, M.; FLEURI, R. *Entre limites e limiães de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 53-84, 2003.

SHI-XU; WILSON, J. *Will and power: towards radical intercultural communication research and pedagogy*. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 1, No. 1, p. 76- 93, 2001.

TAJFEL, H. *The achievement of group differentiation - Differentiation between groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press, 1978, pp. 77–100. In BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

WIRTH, ANDRZEJ. *Interculturalism and Iconophilia in the New Theatre*. In: *Interculturalism and Performance*. New York: Ed. Bonnie Marranca and Gautam Dasgupta, 1991.

## Webgrafia:

IKEBANA. Disponível em: <<http://www.ikebanahq.org/history.php>>. Acesso em: 10 set. 2017.

PERRY, L. B. & SOUTHWELL, L. *Developing Intercultural understanding and skills: models and approaches* 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROGERS, Everett M.; HART, William B.; MIKE, Yoshitaka. Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*, Minato, v. 24, n. 1, p.1-24, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

*The 5 C's Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities*. Disponível em: <<http://globalteachinglearning.com/standards/5cs.shtml>>. Acesso em 10 dez. 2016.

*World-Readiness standards for learning languages*. Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

## Cinematografia:

*Babel*. Direção de Alejandro González Iñárritu. Intérpretes: Cate Blanchett, Brad Pitt, Gael García Bernal. Roteiro: Guillermo Arriaga. [s.i]: Paramount Vintage, 2006. (143 min.), son., color. Legendado.

*Lost in Translation*. Direção de Sofia Coppola. Realização de Francis Ford Coppola. Intérpretes: Scarlett Johansson, Bill Murray. Roteiro: Sofia Coppola. 2003. (102 min.), son., color. Legendado.

*The Namesake*. Direção de Mira Nair. Intérpretes: Kal Penn, Irrfan Khan, Linus Roache. Roteiro: Sooni Taraporevala. [s.i]: Fox Searchlight Pictures, 2003. (122 min.), son., color. Legendado.