COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL GLOBALIDADE E DIVERSIDADE

Manuela Guilherme

Professora Associada da Área de Línguas e Culturas da Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

A introdução da Comunicação Intercultural nos cursos universitários em Portugal

O meu argumento a favor da introdução da Comunicação Intercultural nos cursos universitários em geral no nosso país desenvolver-se-á, nesta comunicação, ao longo dos seguintes passos:

- a importância do desenvolvimento de competências de Comunicação Intercultural para a educação para a cidadania democrática;
- a evolução do conceito de identidade cultural da modernidade para a pós-modernidade;
- a identificação de uma dimensão crítica na Comunicação Intercultural;
- a realização de uma educação para a Comunicação Intercultural a nível universitário.

A primeira questão que se nos coloca neste debate sobre a importância ou não do desenvolvimento de competências de comunicação intercultural a nível universitário é se faz sentido ou não falar de educação para a cidadania democrática a este nível. As perspectivas que se possam adoptar dependem essencialmente do conceito de cidadania que tomarmos como referência. Se o exercício da cidadania se limitar ao gozo de direitos legais e administrativos, ao direito de voto e a pouco mais no que diz respeito à intervenção cívica e se se circunscrever ao âmbito do estado-nação tido como uma entidade cultural e politicamente homogênea, então a escolaridade básica e secundária pode ser suficiente para preparar cidadãos capazes de funcionar dentro destes limites. No entanto, se entendermos que o exercício da cidadania democrática compreende também o dever de cada cidadão potencializar as suas capacidades de intervenção crítica numa democracia dialogante, participativa, plural e global, então o ensino universitário tem também um papel importante a desempenhar na preparação de cidadãos críticos e interventivos.

A noção de cidadania tem-se desenvolvido nas sociedades modernas em estreita ligação com o ideal de igualdade, distribuída por indivíduos unidos por um contrato civil em relação ao estado (Wexler, 1993: 164). Uma vez que está directamente ligada à organização do estado-nação, tem significado, por um lado, o gozo de direitos civis, políticos e sociais e, por outro lado, pressupõe o ideal da homogeneidade cultural. Este modelo de democracia cumpre-se numa esfera pública feita de interesses gerais, da maioria, e baseada na construção de representações culturais comuns. No entanto, as teorizações filosóficas contemporâneas sobre a vida política tendem a questionar esta formulação do ideal de igualdade e a consequente conceptualização do Eu, o que pode resultar num impacto considerável na percepção do exercício da cidadania. Ao mesmo tempo, as instituições mentais, sociais, políticas e económicas com as quais vivemos, e que são no seu cerne legados do iluminismo, têm sido abanadas pela formação de estruturas políticas e

económicas transnacionais, decorrentes de uma crescente globalização e pela mobilidade internacional e a consequente «interculturalização» dos cidadãos a par de um reforço visível e audível das comunidades étnicas. Assim, enquanto que o legado mais apreciado da criação do estado-nação moderno foi a busca da igualdade traduzida no acesso tão amplo quanto possível ao bem comum e na distribuição de um património cultural inquestionável, a principal preocupação das sociedades mais desenvolvidas, pós-materialistas, é como lidar com a diferença assegurando a equidade e a equivalência. Mais ainda, o desconstrucionismo pós-moderno já não se baseia apenas na diferenciação entre grupos mas também na hiperdiferenciação, isto é, na diferenciação intra e através dos grupos, o que vai exigir nas palavras de Fraser «a deep restructuring of relations of recognition» (Fraser 1998, 35).

As propostas políticas culturais baseadas na diferença têm, portanto, problematizado as questões de acesso institucional e de representação. A fragmentação do Eu e do Social e também da vida cultural e ainda as alterações na articulação entre o global e o local exigem, portanto, uma abordagem diferente às questões respeitantes ao exercício da cidadania. O cidadão pode apelar não só para a participação em e a protecção de uma multiplicidade de organizações locais, nacionais e transnacionais (Giddens, 2000), mas pode também exigir a representação das suas esferas pública e privada na arena política e a diferentes níveis. Os deveres de uma cidadania participativa não se limitam assim a uma cidadania instrumental, em termos do gozo dos direitos políticos de representação, mas têm como objectivo um exercício mais intenso da cidadania numa democracia mais radical que estimula o indivíduo a ser mais activo, argumentativo e interventivo. Digamos, assim, que todas estas exigências tornam o exercício da cidadania uma tarefa cognitiva, emocional e socialmente complexa e que requer uma preparação constante e mais elaborada.

De igual modo, o conceito de identidade cultural tem evoluído. Na modernidade as identidades culturais têm-se construído com base num «padrão de semelhança *versus* dessemelhança» (Akzin, 1964, p. 30) segundo o qual a homogeneidade interna dos grupos reforça a heterogeneidade externa. Esta ideia aplica-se tanto à identidade nacional como à identidade do grupo étnico. Esta pretensa homogeneidade interna tem justificado preconceitos e estereótipos que se fundamentam em representações culturais do Eu definitivas e estáticas. Deste modo, as identidades nacionais são vistas como «ilhas culturais» dentro das quais existem as identidades étnicas e regionais, «ilhéus» que se lhe opõem, apesar da impossibilidade real desta metáfora geográfica. A intensificação do processo de globalização tem reforçado a complexidade das identidades culturais. A era pós-colonial tem trazido grandes grupos de imigrantes de África, da América do Sul, da Ásia, da Europa de leste para as sociedades ocidentais e vice-versa. Por outro lado, as imagens exóticas de países distantes e as imagens destes povos nas periferias das grandes cidades ocidentais entrecruzam-se com as imagens de um

modo de viver urbano pré-empacotado que se vai disseminando pelo mundo fora através do cinema e da televisão.

Homogeneidade cultural, diversidade cultural e hibridismo cultural vão, portanto, interagindo dentro de várias espécies de normalidade. Nem a globalização cultural nem a diversidade cultural se auto-excluem, nem o hibridismo cultural significa exactamente o «melting pot» das culturas. A globalização não é vista apenas como sufocante uma vez que é reciclada localmente e o choque de culturas acaba também por revitalizar cada uma (Robertson, 1995). Movimentos globais, tais como os que se centram na ecologia ou nos direitos das mulheres, têm tido grande impacto a nível local mas também têm recebido muita energia na sua versão global a partir das realizações específicas locais.

Homi Bhabha identifica ainda o «Terceiro Espaço» onde as identidades culturais individuais se formam por entre ou nas fronteiras das suas diferenças (Bhabha, 1994). Esta terceira possibilidade, que se situa entre ou para além do Eu e do Outro aponta para as complexidades do encontro intercultural e, em consequência, para as complexidades da construção da(s) identidade(s) cultural(is) no mundo de hoje. Ou ainda, tal como explica Stuart Hall, a construção da identidade cultural vai-se fazendo através de identificações múltiplas e, por isso, nunca está completa (Hall, 1992). Para mais, as novas indústrias tecnológicas de cultura oferecem possibilidades desconhecidas e *mis-en-scènes* culturais em realidade virtual (Baudrillard, 1981). Face a estas explosões/implosões culturais o indivíduo tem de ser crítico e selectivo nas suas identificações culturais tendo em vista a construção *em curso* da(s) sua(s) identidade(s). Parece-me, pois, que tais desafios se impõem aos indivíduos também no contexto da cultura universitária.

A Competência Intercultural, tal como eu a defino, é a capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa (Guilherme, 2000). De uma maneira geral, as culturas partilham alguns hábitos, crenças e valores, os universais culturais, e diferem em outros que são as especificidades de cada cultura. Interagir com eficácia significa negociar com base nas semelhanças e diferenças de modo a atingir uma plataforma que pode não ser comum mas que é respeitadora, equitativa e, tanto quanto possível, favorável para ambos. Deste modo, não tem que se limitar ao consenso, deve otimizar a diferença e mesmo potencializar o conflito. Smith, Paige e Steglitz identificam os conceitos de «eficácia» (*effectiveness*) e de «adequação» (*appropriateness*) em relação à comunicação, isto é, na comunicação intercultural pode predominar uma de duas atitudes: (a) ou se espera que um dos interlocutores se adegue ao contexto cultural do outro, e aqui verifica-se um desequilíbrio de poder com base em critérios que não são postos em causa por nenhuma das partes; (b) ou, se o tipo de comunicação se pretende eficaz, procura-se atingir uma comunicação negociada que satisfaça ambas as partes (Smith, Paige, Steglitz, 1998). A dificuldade em atingir uma interacção intercultural bem sucedida não corresponde necessariamente à distân-

cia cultural ou mesmo geográfica entre os contextos culturais. Há outros factores que interferem como, por exemplo, a personalidade, a formação moral, etc. O domínio da língua é obviamente fundamental. Esta pode ser nativa, segunda ou estrangeira para todos os interlocutores ou nativa para uns e segunda ou estrangeira para outros. Daí que Byram diferencie entre «Competência Intercultural», que define como a capacidade de interagir na língua nativa com pessoas de culturas diferentes, e a «Competência Comunicativa Intercultural» que envolve o uso de uma língua estrangeira (Byram, 1997).

Byram e Zarate identificam então o «intercultural speaker» que definem como um especialista no trânsito do património cultural (Byram & Zarate, 1997). Assim, o comunicador intercultural deverá negociar entre as suas próprias identificações culturais, sociais e ideológicas e as do Outro. Para isso é necessário que seja um comunicador intercultural crítico. Este está preparado para apreciar as diferentes narrativas culturais ao seu dispor, reflecte sobre o modo como elas se vão articulando, como se posicionam entre si e como esses posicionamentos determinam as perspectivas que evidenciam. O comunicador intercultural crítico está consciente de que a construção das identidades étnicas, nacionais ou outras, envolve um diálogo constante entre o lembrar e o esquecer, as idiossincrasias e os interesses gerais. Tem consciência de que o processo de modernização tem tornado as sociedades mais interdependentes e mais interactivas e que as identidades culturais se têm tornado mais permeáveis. Reconhece que não é possível controlar todos os factores num encontro intercultural nem é possível evitar a tensão nem o desentendimento, mas que se pode lidar com estes de uma forma positiva. Está também ciente de que, em situação de encontro intercultural, haverá sempre campos desconhecidos e inatingíveis no Outro e em si próprio. Contudo, o comunicador intercultural crítico não é um cosmopolita que flutua sobre as culturas mas alguém que procura desenvolver relações interculturais, quer a nível profissional quer a nível pessoal.

Falta-me agora apresentar a minha proposta para a introdução da Comunicação Intercultural no ensino universitário. Esta baseia-se no carácter essencialmente interdisciplinar desta área do conhecimento. Por um lado, é uma preocupação que estará presente nas várias disciplinas de cada curso, em todos os cursos, tendo em vista a formação pessoal e a aptidão profissional dos nossos alunos que em ambos os campos da sua vida enfrentam, no presente e no futuro, os desafios acima enunciados. Por outro lado, reflecte-se numa preocupação interdisciplinar nos cursos mais ligados às línguas e culturas modernas. A Comunicação Intercultural deve estar, por excelência, ligada ao ensino/aprendizagem de uma ou mais línguas/culturas estrangeiras.

Recentemente têm sido criados cursos de Comunicação Intercultural na Europa e nos Estados Unidos, a nível empresarial, nas universidades técnicas e mesmo nas universidades em geral. Estes raramente apresentam uma visão crítica desta matéria e baseiam-se muito

em generalizações e estereótipos. Brislin, por exemplo, é um dos autores mais conhecidos no domínio da psicologia intercultural e juntamente com Yoshida e Cushner tem apresentado modelos para cursos de Comunicação Intercultural (Brislin & Yoshida, 1994; Cushner & Brislin, 1997). Chamam a atenção para a gestão de diversas áreas como a «Consciencialização», o «Conhecimento», as «Emoções» (que incluem as atitudes) e as «Capacidades» que dizem respeito ao comportamento visível. Distinguem nestas áreas entre os universais culturais e os aspectos específicos de cada cultura e promovem o desenvolvimento de competências interculturais através sobretudo da simulação. No entanto, elaboram quadros de comportamentos que os Americanos devem adoptar ao interagir com Alemães, Japoneses, etc. Embora as suas propostas tenham em vista gerar a consciência intercultural através do diálogo e da discussão, são também muito prescritivas, demasiado orientadas para os fins a atingir e perdendo assim muito da riqueza do processo e ainda baseadas na mecanização de comportamentos. Focam, portanto, pouco na complexidade da Comunicação Intercultural que a reflexão sobre o uso da língua/cultura lhes daria e que constitui a dimensão crítica do ensino/aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras. No entanto, a integração da língua e cultura não é uma condição que determine por si só esta abordagem crítica, como se pode verificar nas obras de Seelye (1982, 1992) que se fundamenta demasiado em generalizações especialmente no que respeita a noções de «appropriateness» (adequação), como por exemplo numa actividade visando a aquisição de boas maneiras a utilizar numa casa francesa. Embora reconheça variedades regionais negligencia outras variáveis.

Tem havido, sem dúvida, um interesse crescente, tanto nos Estados Unidos como mais recentemente na Europa, na criação de cursos de Comunicação Intercultural no ensino universitário quer a nível de licenciatura ou de pós-graduação, bem como na introdução desta matéria nos mais diversos cursos. Embora tenham vindo a ganhar cada vez mais credibilidade, são ainda escassos por falta de docentes especializados. Cabe, sem dúvida, aos especialistas de Línguas e Culturas Modernas explorar este novo campo do conhecimento. Fantini e Smith investigaram cursos/cadeiras deste tipo em onze países e concluíram que a sua metodologia consiste numa mistura de exposição, discussão e prática. Analisando os seus objectivos, conteúdos e prática verificaram que são, na sua maior parte, descritivos, prescritivos e exploratórios, incluindo tanto conhecimentos linguísticos como culturais (Fantini & Smith, 1997). Tanto os conteúdos culturais como linguísticos, e ainda o treino de capacidades são importantes, mas a aprendizagem experiencial é também fundamental. Gannon e Poon compararam um grupo cujo curso de Comunicação Intercultural incluía actividades experienciais e outro cuja aprendizagem se limitou à sala de aula ainda que com actividades práticas e uso de meios áudio-visuais e verificaram que, no final dos cursos, o último grupo, sem actividades experienciais, estava

mais irrealisticamente otimista em relação à sua capacidade de interagir interculturalmente com eficácia. Não ficaram pois bem conscientes das complexidades que a comunicação intercultural envolve porque lhes faltou a experiência dessas situações (Gannon & Poon, 1997). Por isso, o desenvolvimento de competências de Comunicação Intercultural deve estar associado a oportunidades tais como as proporcionadas pelo Programa Erasmus ou outros que possibilitem a mobilidade dos estudantes. Mais ainda, a formação em Comunicação Intercultural é imprescindível no contexto da mobilidade dos estudantes para a rentabilização desta experiência, quer como preparação prévia quer na otimização da estadia e nas inferências retiradas posteriormente. É, portanto, a reflexão sobre todo o processo cognitivo, emocional e pragmático que lhe vai dar a sua dimensão crítica. No entanto, tal como diz Celia Roberts e outros, assume-se normalmente que toda essa aprendizagem de comunicação intercultural se faz «por osmose» (Roberts, 1994; Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B., 2001). Por isso, esta autora tem desenvolvido, com estudantes universitários, programas de pesquisa etnográfica aplicados à cultura nativa, antes da partida, e que se repetem na cultura alvo durante a estadia. A elaboração das conclusões são feitas com o aluno já de volta, portanto, é um processo em que o aluno é sempre acompanhado por especialistas na sua universidade de origem.

Para concluir, vou então resumir o meu argumento:

- a educação para a cidadania democrática deve continuar a ser um objectivo fundamental no ensino universitário;
- o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural deve constituir um aspecto predominante na formação universitária e integrado no âmbito da educação para a cidadania democrática;
- a evolução da noção de cidadania e do conceito de identidade cultural nas sociedades contemporâneas requer uma formação constante e mais elaborada que inclui uma formação universitária;
- a competência para a comunicação intercultural eficaz será um requisito imprescindível na formação, a vários níveis e em todas as áreas, dos profissionais do futuro que terão de integrar equipas multiculturais e interagir num contexto global;
- a preparação para a Comunicação Intercultural deverá entrelaçar os universais e as especificidades culturais e, portanto, estará ligada concretamente à aprendizagem de uma ou mais línguas/culturas;
- o Comunicador Intercultural será crítico, isto é, será informado, selectivo e criativo, e para tal empreenderá empenhadamente o desenvolvimento equilibrado das suas capacidades cognitivas, afectivas e pragmáticas;
- a Comunicação Intercultural constitui, no contexto universitário, um campo que deverá ser ligado ao estudo, de carácter interdisciplinar, de línguas e culturas estrangeiras e extensivo também às várias áreas disciplinares;

- a preparação para a Comunicação Intercultural deve incluir o estudo do discurso e dos conteúdos culturais de uma forma crítica, dialógica e pragmática e favorecer as actividades experienciais em que prevaleçam a pesquisa e a reflexão orientadas.

Referências

- Akzin, B. (1964). *State and nation*. London: Hutchinson University Library.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulations*. Paris: Éditions Galilée.
- Brislin, R. e Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. e Zarate, G. (Eds.). (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cushner, K. e Brislin, R. W. (Eds.). (1997). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs*. Thousand Oaks: Sage.
- Fantini, A. E. e Smith, E. M. (1997). A survey of intercultural communication. *International Journal of Intercultural Communication*, 21(1), 125-148.
- Fraser, N. (1998). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a «post-socialist» age. Em C. Willet (Ed.), *Theorizing multiculturalism: A guide to current debate*. Malden, Ma.: Blackwell, (pp. 19-49).
- Gannon, M. J. e Poon, J. M. L. (1997). Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 21(4), 429-446.
- Giddens, A. (2000). Citizenship education in the global era. Em N. Pearce e J. Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education*. London: Institut for Public Policy Research, pp. 19-25.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. Em M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, (pp. 297-300)
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. Em S. Hall, D. Held e T. McGrew (Eds.). *Modernity and its futures* (pp. 273-325). Cambridge: Polity, Blackwell, and the Open University Press.
- Roberts, C. (1994). Ethnographic approaches to cultural learning. *British Studies Now*, 3(January), 2-3.
- Roberts, C. (1994). Ethnographic approaches to cultural learning. *British Studies Now*, 3(January), 2-3.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. Em M. Featherstone, S. Lash e R. Robertson (Eds.), *Undoing culture: Globalization, Postmodernism and identity*. London: Sage, pp. 25-44.
- Seelye, H. N. (1982). *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*. Stokie, Il.: National Textbook Company.
- Seelye, H. N. (1992). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnhood, Il.: National Textbook Company. (1st ed. 1984).
- Smith, S. L., Paige, R. M., e Steglitz, I. (1998). Theoretical foundations of intercultural training and applications to the teaching of culture. Em D. L. Lange, C. A. Klee, R. M. Paige, e Y. A. Yershova (Eds.), *Culture as the core: Interdisciplinary perspectives on culture teaching and learning in the language curriculum*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, Working Paper Series: University of Minnesota, pp. 53-91.
- Wexler, P. (1993). Citizenship in the semiotic society. In B. Turner (Ed.), *Theories of modernity and postmodernity*. London: Sage, pp. 164-175.