

UMA VISÃO INTERCULTURAL CRÍTICA DO ENSINO DE *DEAD MAN'S PATH*

Danilo Neves Pereira*, Dilys Karen Rees**

RESUMO

Este artigo representa um recorte de uma pesquisa intitulada *O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais*, que, por sua vez, faz parte do projeto chamado *A porosidade das fronteiras culturais: a dialogia nas produções interculturais*. Em termos de teoria, este texto discute os conceitos de Santos (2010) e Walsh (2008) acerca das epistemologias do Sul, como também discute e define a interculturalidade crítica a partir de conceitos em Kramsch (1993) e Matos (2012). Desse modo, o objetivo deste artigo é propor uma discussão, em sala de aula de língua inglesa, sobre o lugar de diferentes conhecimentos, incluindo os saberes produzidos fora dos centros europeus e americanos. Os participantes leram e discutiram o conto do escritor nigeriano Chinua Achebe (2008), intitulado *Dead Man`s Path*, com o intuito de debater o colonialismo na Nigéria. As falas dos alunos foram gravadas e posteriormente analisadas usando inicialmente a teoria dos domínios culturais proposta por Spradley em *Participant Observation* (SPRADLEY, 1980), para, em seguida, tecer uma discussão acerca da compreensão intercultural crítica das falas. Ao final do texto, este estudo aponta que a leitura literária de textos críticos em sala de aula de inglês pode contribuir para a construção de diálogos interculturais e críticos em sala.

Palavras-chave: língua inglesa; contos; interculturalidade crítica.

A CRITICAL INTERCULTURAL VIEW OF THE TEACHING OF DEAD MAN'S PATH

ABSTRACT

This article is an excerpt from the study entitled "the use of short stories in the English language classroom: a study of intercultural readings". It is part of the project "the porousness of cultural frontiers: dialogism in intercultural productions".

* Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Língua Inglesa do Centro de Línguas da UFG. ORCID: 0000-0002-5975-1111. Correio eletrônico: danilonlinguistics@gmail.com

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: 0000-0002-6941-1524. Correio eletrônico: dilyskaren@gmail.com

*The text discusses the concepts by Santos (2010) and Walsh (2008) concerning the epistemologies of the South and discusses and defines critical interculturality based on Kramersch (1993) and Matos (2012). Thus, the goal of this article is to propose a discussion in the English Language classroom regarding the place of different knowledges, including in this epistemological framework knowledge produced outside of European and American centers. The participants of this study read and discussed a short story by Nigerian author Chinua Achebe entitled *Dead Man`s Path* in order to discuss colonialism in Nigeria. The students` participation was recorded and initially analyzed in terms of the cultural domain analysis proposed by Spradley in his famous book *Participant Observation* which in turn led to a discussion of their critical intercultural comprehension. At the end of this text, this study suggests that the literary reading of critical texts in the English language classroom can contribute to the construction of intercultural critical moments in class.*

Keywords: *English language; short stories; critical interculturality.*

UNA VISIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE DEAD MAN`S PATH

RESUMEN

*Este artículo es un recorte de una investigación titulada “El uso de cuentos en el aula de lengua inglesa: un estudio de lecturas interculturales”, que, por su vez, forma parte del proyecto “La porosidad de las fronteras culturales: la dialogía en las producciones interculturales”. En términos de teoría, este texto discute los conceptos de Santos (2010) y Walsh (2008) acerca de las epistemologías del Sur como también discute y define la interculturalidad crítica a partir de los conceptos de Kramersch (1993) y Matos (2012). De este modo, el objetivo de este artículo es proponer una discusión, en el aula de lengua inglesa, sobre el lugar de diferentes conocimientos, incluyendo los saberes producidos fuera de los centros europeos y estadounidenses. Los participantes leyeron y discutieron el cuento *Dead Man`s Path*, del escritor nigeriano Chinua Achebe, con el intuito de debatir el colonialismo en Nigeria. Se grabaron las conversaciones del alumnado y, posteriormente, se las analizó usando, a principio, la teoría de los dominios culturales propuesta por Spradley en *Participant Observation* (1980) para, enseguida, formular una discusión de comprensión intercultural crítica. Al final del texto, este estudio señala que la lectura literaria de los textos críticos en el aula de inglés puede contribuir para la construcción de diálogos interculturales y críticos en el aula.*

Palabras clave: *enseñanza de inglés; cuentos; interculturalidad crítica.*

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a educação brasileira, percebemos que as disciplinas de língua são, frequentemente, tratadas de forma separada de disciplinas de litera-

tura e pensadas como diferentes campos do saber. As humanidades em geral são fragmentadas em várias disciplinas, de forma que “artes”, “literatura”, “língua portuguesa” e “língua estrangeira” fazem parte do currículo da educação nacional, mas com construtos específicos. Essa realidade pode levar os nossos alunos a pensar sobre o conhecimento como existindo de forma estanque, em áreas isoladas, não havendo diálogo entre os saberes ensinados na escola. De forma semelhante, ainda podemos pensar sobre a constituição dessas disciplinas e como, em seu corpo de conteúdos, alguns conhecimentos são selecionados e incorporados ao currículo enquanto outros saberes são delegados às margens das disciplinas escolares ou completamente excluídos da grade curricular. Usando uma metáfora, o ensino escolar atual, em muitas instâncias, apoia-se, de forma recorrente, em barreiras, e não em pontes e fronteiras.

Neste artigo, focalizando a sala de aula de língua estrangeira, e mais especificamente a sala de língua inglesa, sugerimos uma prática docente intercultural crítica que seja realizada na interseção dos saberes, ou, como Boaventura Sousa Santos (2010) defende, que explore a biodiversidade epistêmica contemporânea em toda a sua multiplicidade. Assim, consideramos o ensino de línguas estrangeiras como uma rede interligada de saberes na qual a literatura dialoga com a história, que, por sua vez, dialoga com a língua-alvo, que, finalmente, entre em diálogo com as outras disciplinas que fazem parte da grade curricular. Adotar uma postura crítica é, em um primeiro momento, reconectar a língua-alvo à biodiversidade epistemológica e cultural que a perpassa, criando pontes entre os conteúdos escolares e derrubando as fronteiras epistemológicas que criam as barreiras curriculares.

Nesta perspectiva pedagógica, faz-se importante não somente promover o diálogo entre as disciplinas escolares e a língua inglesa, mas também pensar sobre a própria constituição dessas disciplinas escolares. Afinal, se um dos objetivos de uma postura crítica é ligar os saberes, e reconectar as epistemologias escolares, é necessário também conectar os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar com os conhecimentos periféricos que ainda não fazem parte do que é ensinado na escola (MIGNOLO, 2000; WALSH, 2008). Para Santos (2010, p. 31), “[...] o pensamento moderno é um pensamento abissal [...]”, que divide o mundo em dois polos distintos: o Norte e o Sul. Nas palavras do autor,

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A ideia central é, como já nos referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. (SANTOS, 2010, p. 19).

O Norte, devido à forte herança colonial no Ocidente, tem ocupado um espaço de primazia entre os conhecimentos escolares¹, relegando aos conhecimentos do Sul um lugar periférico em relação às epistemologias do Norte. Walsh (2008, p. 137), por sua vez, afirma que “[...] a colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educacional (desde a escola até a universidade), onde se eleva o conhecimento e a ciência europeia como o marco científico-acadêmico-intelectual.” Dessa maneira, “[...] a colonialidade penetra em e organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares.” (WALSH, 2009, p. 9). É preciso, portanto, interligar os saberes e introduzir os conhecimentos produzidos no Sul global, incluindo os conhecimentos indígenas e da diáspora africana, ao ambiente escolar, enriquecendo as epistemologias escolares e encorajando o diálogo entre a língua inglesa e as outras disciplinas e outros conhecimentos.

Portanto, introduzir diferentes saberes à sala de aula de línguas estrangeiras e quebrar as barreiras e o pensamento abissal se faz uma necessidade. Necessidade essa mais urgente se considerarmos o papel da globalização na difusão de culturas locais, tanto do Norte global, quanto do Sul. Vivemos em um mundo no qual as fronteiras entre ex-colônias e ex-metrópoles, entre Norte e Sul, já se encontram diluídas via internet e fluxo de pessoas, uma realidade sobre a qual Risager (2010, p. 3) postula que

[...] temos visto a emergência de ideias de pós-modernidade, interculturalidade, transnacionalidade e transculturalidade – são todas ideias que tem como tema o afastamento do nacional como referência primária e acordada, como também, usada como base para atividades políticas, sociais e culturais.²

Walsh (2008), por sua vez, a partir da realidade da América do Sul, problematiza os termos multicultural e pluricultural. Segundo a autora, *multi* implica “[...] uma coleção de culturas singulares sem relação entre elas [...]” e *pluri* indica “[...] uma convivência de culturas no mesmo espaço territorial sem, no entanto, uma profunda relação equitativa.” (WALSH, 2008, p. 140). É possível dizer que o afastamento do nacional como referência primária, como postula Risager (2010), não significa, necessariamente, paridade entre grupos culturais.

Há de se considerar, portanto, fluxos globais de línguas e culturas que resultam em complexidades linguístico-culturais locais cada vez mais interconectadas e densas e que diluem as fronteiras linguísticas, nacionais e culturais do estado-nação, conceito típico do século XX (RISAGER, 2006). No entanto, não se deve cair numa avaliação ingênua que faz equivalências entre a queda de barreiras de comunicação e a igualdade linguístico-cultural-epistêmica entre grupos culturais. Desta forma, faz-se necessário situar a sala de aula de língua inglesa nas redes socioculturais que a permeiam, deixando de lado uma visão simplista que acredita que o ensino de uma língua é equivalente ao ensino de uma cultura somente. Os fluxos linguístico-culturais presentes na sala de aula de língua transcendem o conceito de nação, pois os alunos, o professor, os textos, enquanto produtos culturais, e a própria instituição de ensino estão situados em

¹ Lembramos que o ensino de história e culturas da África só foi considerado obrigatório em 2003, com a Lei n.º 10.639/2003.

² Todas as traduções foram feitas pelos autores.

um mundo conectado digital e economicamente, mas um mundo ainda extremamente desigual.

2 O ESTUDO

Este artigo representa um excerto de um estudo de caso que buscou ensinar a língua inglesa de forma intercultural e crítica. O estudo foi conduzido no segundo semestre de 2014 em uma escola de idiomas de uma universidade pública e faz parte da pesquisa de mestrado *O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais* (2016), que, por sua vez, se inseriu no projeto de pesquisa maior, *A porosidade das fronteiras culturais: a dialogia nas produções interculturais* (2016). Spencer-Oatey e Franklin (2012), ao discutirem como os conceitos de interculturalidade e de proficiência intercultural são abordadas por estudiosos, apontam que

[...] uma infinidade de termos é usada com pouco vigor semântico. Às vezes um só termo é usado para se referir a diferentes conceitos e às vezes um termo diferente é escolhido para o mesmo conceito. Isso gera confusão e faz com que a discussão sobre o conceito e a pesquisa sobre o mesmo seja difícil. (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2012, p. 51).

Neste artigo, definimos a interculturalidade crítica como um espaço de encontro e recriação de relações binárias, que abre para novas alternativas, categorias e para novos horizontes. No nosso caminho à procura de uma definição, usamos como ponto de partida a discussão da metáfora do terceiro lugar em relação ao ensino de línguas, encontrada em Kramersch (1993), e a discussão do terceiro lugar em relação ao texto literário e a leitura, encontrada em Matos (2012). Kramersch (1993) se refere ao terceiro lugar, que engloba novos entendimentos e apropriações que surgem nos interstícios entre as culturas e as línguas que o aluno já conhece e as novas culturas que está conhecendo por meio da língua-alvo. Matos (2012), por sua vez, concentra a sua discussão no espaço da leitura e nas questões de alteridade cultural:

O espaço ficcional da leitura se mostra como um ponto de entrada útil para a problemática da alteridade cultural. O significado e a compreensão são contemplados numa terceira dimensão que implica em conscientização reflexiva e crítica... Isto significa que o terceiro lugar literário é transposto para a relação leitor-livro durante o ato de leitura, fato este que reforça o potencial de textos literários em promover a capacidade intercultural e a reflexão. (MATOS, 2012, p. 20).

Na nossa conceituação de interculturalidade crítica, consideramos as questões levantadas por Kramersch (1993) e Matos (2012) conjuntamente com o ponto de vista de Walsh (2008, p. 140), que postula uma interculturalidade em formação, já que é “[...] um processo e um projeto social político direcionado a construir sociedades, relações e condições de vida novas e distintas.” Dessa forma, julgamos que as discussões geradas a partir dos textos usados em sala de aula podem contribuir, de uma forma pequena, para novos entendimentos que

podem, por seu turno, levar a relações mais justas que contribuem para uma sociedade mais igualitária.

Dito isso, vemos no texto literário não apenas um material didático, mas também entendemos que o ato da leitura coloca o leitor em um terceiro espaço, no qual ele encontra e interage com as culturas da língua estrangeira. Assim, em meio aos fluxos culturais discutidos por Risager (2010), a literatura promove não somente a interação com as várias vozes da língua estrangeira, mas também promove o questionamento do pensamento abissal moderno (SANTOS, 2010), ao tornar possível a leitura e discussão de textos escritos por indígenas e africanos, reconectando assim o currículo escolar à diversidade epistemológica do mundo atual.

Para esclarecer o processo da compreensão, usamos conceitos da filosofia hermenêutica de Gadamer (1999) na sua discussão acerca da abertura ao outro. Segundo o autor, é preciso “[...] experimentar o ‘tu’ (do diálogo) realmente como um tu [...]”, visto que “[...] [a] abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o vá fazer valer contra mim.” (GADAMER, 1999, p. 532). Ao fazer isto, o EU se coloca em posição de abertura para ouvir e compreender a posição diferente. A compreensão, no entanto, não é única e estável, uma vez que tem o caráter de um processo contínuo. Não é algo já construído e terminado e não significa, necessariamente, a concordância. No ato da compreensão, o momento presente, como posição fixa e privilegiada da qual se observa a vida, dilui-se no fluxo da vivência e transforma-se em um momento criativo e revelador que pode, em uma sala de aula, levar a discussões interculturais críticas.

3 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Para localizarmos o estudo que aqui relataremos, primeiramente, é importante situar o Brasil e a língua inglesa em um cenário global dentro do qual existe uma forte herança colonial. Diversos autores já discutiram como as práticas coloniais, tanto no continente africano quanto nas Américas, não se limitaram às políticas econômicas exercidas pela Europa nos territórios dominados, mas se estenderam aos discursos e às ideologias coloniais veiculadas para a manutenção do sistema colonial (PENNYCOOK, 1998; SANTOS, 2010). O racismo e a intolerância às culturas dominadas não só justificavam as crueldades europeias, mas também as sustentaram como ações necessárias para o próprio bem das colônias. Como explica Zizek (2009), a violência se manifesta como subjetiva, visto que é cometida por sujeitos, ou seja, agentes visíveis praticantes dos atos violentos. Há, porém, por trás destes atos, a violência objetiva que se manifesta em duas categorias, a simbólica, que toma forma na língua e no discurso; e a sistêmica, que se incorpora nos sistemas econômicos e políticos. Desta forma, a colonização, uma forma abrangente de violência, revelou-se por meio da língua, do discurso, da política, da economia e em atos de violência concretas entre sujeitos. As consequências dessa cultura colonial ainda persistem no Brasil e nos países de língua inglesa na contemporaneidade. Em outras palavras, as práticas coloniais “[...] têm existido como crenças culturais bem além do final formal da dominação colonial na maioria das partes do mundo.” (PENNYCOOK, 1998, p. 47).

Enquanto Pennycook (1998) discute a cultura colonial e as suas influências na língua inglesa e nas culturas dos povos anglófonos, Boaventura de Sousa Santos (2010) problematiza a produção epistemológica atual, colocando-a no campo de práticas discursivas coloniais que visam promover os conhecimentos produzidos pelo Norte global em detrimento aos conhecimentos do Sul. Segundo o autor, para possibilitar a quebra com os discursos coloniais, é necessário descolonizar os saberes e valorizar os povos e as culturas do Sul. Para tal, Santos (2010) nos apresenta a possibilidade da criação de uma ecologia dos saberes de acordo com a qual a diversidade epistemológica do mundo descentralizaria os discursos eurocêntricos coloniais que legitimam a posição da Europa como “berço da civilização”, ou seja,

[...] como ecologia dos saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. (SANTOS, 2010, p. 54).

Essa ecologia dos saberes, também em consonância com a visão crítica do ensino intercultural, possibilita-nos quebrar com a soberania colonial das epistemologias do Norte, que, segundo Walsh (2008), nega os saberes não eurocêntricos do Sul, e mudar a nossa própria prática educacional. Fazendo isso, nós nos desvencilhamos de uma epistemologia hegemônica, começamos a dialogar com diversos conhecimentos do Sul e quebramos possíveis barreiras que dividem as humanidades. Afinal, uma prática docente decolonial significa se engajar em quebrar as barreiras entre os conhecimentos escolares e se comprometer com a proposta de um ensino crítico intercultural.

4 O ESTUDO DE CASO

Os participantes deste estudo leram o conto *Dead Man's Path*, de Chinua Achebe (2008), e se engajaram em discussões sobre o colonialismo na Nigéria à luz do conto. Com base em uma perspectiva que valorize as vozes do Sul global e que priorizem contextos pós-coloniais, o conto de Chinua Achebe foi escolhido por tratar de várias questões pertinentes para o ensino e aprendizado de inglês na contemporaneidade, em especial, a questão dos choques culturais entre colonizadores e colonizados.

Nascido em 1930, em Ogidi, na Nigéria, Chinua Achebe é um dos escritores africanos de língua inglesa reconhecidos mundialmente por suas obras. Além disso, Chinua Achebe é famoso pelo seu trabalho que traz à tona os conflitos entre o governo britânico colonial e a cultura nigeriana. Achebe também é o autor do romance nigeriano *Things Fall Apart*.

No conto escolhido, o escritor narra a história do coordenador escolar Michael Obi, cujo trabalho era transformar uma escola nigeriana em uma escola “melhor”. Obi e sua esposa são nigerianos ocidentalizados que se imbuíram do discurso do colonizador. Para reformar a escola, Obi e sua esposa a decoram com flores e decidem restringir o seu acesso à população local, construindo uma cerca ao redor do prédio. Contudo, ao criar a cerca ao redor da escola, Obi acaba bloque-

ando um caminho utilizado pelos nativos que ligava o cemitério da cidade a um santuário religioso. Esta trilha era uma estrada de chão milenar considerada importante, porque, de acordo com os habitantes daquela região, ligava o mundo dos mortos ao mundo dos vivos, sendo utilizada pelos ancestrais que haviam morrido e estavam a caminho do pós-vida, bem como por bebês a caminho deste mundo para nascer. O ato de Obi revolta a população e, mesmo alarmado pelo sacerdote religioso da comunidade, Obi decide manter a cerca ao redor da escola, pois para ele a estrada religiosa demonstrava um retrocesso na cultura local. Porém, logo após a construção da cerca, uma mulher morre ao dar à luz a uma criança, e a população local, influenciada pelos seus credos, atribui a morte do bebê ao bloqueio na estrada que liga o mundo dos vivos ao mundo espiritual. Indignada com a morte da mulher, a população se revolta e destrói a escola.

No primeiro momento da análise, usamos o conceito de domínio cultural, definido por Spradley (1980, p. 88) como “[...] uma categoria de significado cultural que inclui outras categorias menores.” Para fazermos o levantamento dos domínios culturais usamos o quadro de Spradley (1980, p. 93) como base:

Quadro 1 – Levantamento de domínios culturais

Termos Incluídos	Relação Semântica	Termo Geral
-----	-----	
-----	-----	
-----	-----	→
-----	-----	-----
-----	-----	

Fonte: Spradley (1980).

O **Termo Geral** se refere ao termo que está sendo analisado. Por exemplo, se conceitos sobre o continente africano estão sendo analisados, as palavras *continente africano* seriam inseridas no espaço para o **Termo Geral**. Os domínios são analisados usando relações semânticas, tais como: X é uma característica de Y; X é uma razão para Y; X é um resultado de Y. Spradley (1980) lista nove relações semânticas, mas permite a criação de outras de acordo com o foco de análise de cada pesquisa. Voltando às palavras *o continente africano*, é possível montar um quadro de análise de domínios culturais usando *X é uma característica do continente africano*, buscando os **Termos Incluídos** nas falas dos alunos que fazem parte dos dados gerados, criando o quadro a seguir:

Quadro 2 – Exemplo de domínio cultural

Termo Incluído	Relação Semântica	Termo Geral
X	é uma característica de	Y
pobreza	é uma característica do	continente africano
muitas línguas	são características do	continente africano

Fonte: elaborado pelos autores.

Como afirma Spradley (1980, p. 17), “Descrições culturais podem ser usadas para oprimir ou libertar.” Como consequência, compreender os significados culturais por meio do levantamento de domínios culturais não é simplesmente acres-

centar mais informação a um banco de dados, mas significa compreender como pessoas de certo grupo atribuem significado e, a partir desse significado, ter a possibilidade de iniciar discussões interculturais críticas que podem levar a questionar saberes arraigados.

5 OS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO

Antes de discutirmos os dados gerados neste estudo, apresentamos o perfil dos participantes desta pesquisa, contextualizando-os enquanto sujeitos constituídos sócio-historicamente. Primeiramente, todos os participantes da pesquisa eram alunos do último semestre de inglês em um centro de línguas de uma universidade federal. O curso de inglês tem duração de oito semestres e procura atender a comunidade universitária e a sociedade em geral. Após a conclusão do curso, os alunos devem ter chegado ao nível intermediário.

O estudo foi realizado no oitavo semestre do curso. Todos os alunos aceitaram participar, assinando um termo de consentimento no início do curso, permitindo a exposição e a discussão de todos os dados gerados durante as aulas. Alguns optaram pela anonimidade, usando um nome alternativo, enquanto outros utilizaram os seus nomes reais.

Neste quadro, apresentamos as iniciais dos nomes escolhidos pelos participantes, suas idades e seus níveis de escolaridade. Apresentamos as iniciais de todos os participantes do estudo para oferecer uma visão mais ampla do grupo, apesar do fato de que, nos recortes deste artigo, nem todos participaram.

Quadro 3 – Lista dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Nível e área de formação
L.	25	Aluna de graduação em Ciências Sociais
H. B.	20	Aluno de graduação em Agronomia
H.	20	Aluno de graduação em Medicina Veterinária
C.	24	Graduado em Economia
D. S.	18	Aluna de ensino médio
S.	23	Formada em Direito
E.	24	Formado em Engenharia Civil
E. C.	24	Aluno de mestrado em Engenharia da Computação
I.	22	Aluno de graduação em Ciências da Computação
S.	18	Aluno de graduação em Direito
D.	32	Ensino médio concluído

Fonte: Pereira (2016).

Percebe-se, então, que os participantes desta pesquisa eram jovens de vinte até trinta e dois anos e, em sua maioria, estudantes universitários ou profissionais formados.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

A aula se inicia com o professor ensinando algumas das palavras retiradas do texto *Dead Man's Path* através de um jogo de vocabulário. Nesse jogo, um aluno senta de costas para o quadro, e o professor escreve uma palavra relevante do texto no quadro, enquanto o resto da turma descreve a palavra escrita pelo professor para o aluno sentado na frente da turma. Após terminar o jogo, o professor pede para que os alunos leiam o conto silenciosamente para, em seguida, discutir em pares algumas perguntas impressas em tiras de papel. Terminado este primeiro debate, o professor abre a discussão para a turma toda.

Mantemos os recortes na língua inglesa para podermos analisar as falas dos alunos. As traduções em língua portuguesa das falas dos alunos estão apresentadas em notas de rodapé. Iniciamos com a fala de S. e E.

[1] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e o conceito de modernidade

S.: What did the headmaster do to make the school a “better” place?
 E.: They did a beautiful garden there...
 S.: In the first place?
 E.: Yeah, to make it modern and delightful, with modern things.
 S. (reading from the short story): Everything in the school “[...]” was backward in the very sense of the word “[...]”
 E.: Yeah, in the school, there were no modern things.³

Neste diálogo é perceptível que os dois alunos reproduzem as palavras do texto ao descrever as ações de Obi e associam o conceito de modernidade àquilo trazido de fora para a aldeia. Ao falar de modernidade, adjetivos positivos são usados, tais como *beautiful* (lindo) e *delightful* (encantador). A modernidade se opõe a *backwards* (atrasado). No contexto da história, Obi representa a imposição de um mundo ocidental, moderno, insensível, simbolizado pela escola, e a rejeição de um mundo antigo, complexo e tradicional. E. e S. reproduzem o ponto de vista de Obi.

Na fala dos participantes, dizer “*there were no modern things*” (“não existiam coisas modernas”) é o mesmo que afirmar, no contexto do conto, que não existiam “instituições e coisas europeias”. Ainda nesta mesma linha de pensamento, as “coisas modernas” são reconhecidas como “melhorias” ou “avanços”.

Quadro 4 – O Ocidente e a modernização

Termo incluído	Relação semântica	Termo geral
- coisas “modernas” - intervenções europeias/ocidentais - ocidentalização	são/é sinônimo/s de	melhoria

Fonte: Pereira (2016).

³ Tradução de [1] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos de modernidade

S: O que que o diretor da escola fez para tornar a escola um lugar “melhor”?
 E.: Ele fez um lindo jardim lá.
 S.: A primeira coisa que ele fez?
 E.: É, ele fez um jardim moderno e agradável, com coisas modernas.
 S. (lendo uma passagem do texto): É.... Tudo na escola “[...]” era atrasado no verdadeiro sentido da palavra”.
 E.: É, na escola não existiam coisas modernas.

Para Pennycook (1998, p. 56), essa visão é um dos construtos culturais do colonialismo, já que

[...] os povos colonizados eram vistos como se não tivessem história, cultura, religião e inteligência, portanto, era claro que era uma obrigação europeia preencher esse vazio. Era o papel da Europa trazer história (tanto em termos da escrita da história das colônias e em termos de ajudar esses países a adentrar o caminho do “desenvolvimento”, que era o que a Europa entendia como história), cultura (introduzindo melhores maneiras de entender o mundo, especialmente através da vasta literatura europeia), religião (introduzindo a verdadeira crença no deus europeu [apropriado dos judeus] ao invés de superstições) e inteligência (a educação europeia que poderia levar essas pessoas a, pelo menos, perto do intelecto europeu).

S. e E., no Recorte 1, parecem concordar com a dicotomia entre o moderno e o antigo/tradicional, sendo que o moderno é visto como algo positivo, enquanto o antigo e tradicional como algo que deve ser superado. Neste momento da leitura, os alunos ainda não perceberam que o conto desmitifica a superioridade ocidental colonialista ao demonstrar a incapacidade dialógica na figura de Obi.

A discussão continua, e os alunos, apesar de, em alguns momentos, perpetuarem uma visão europeia em relação ao colonialismo na Nigéria, muitas vezes parecem entender que o colonialismo foi a causa de vários dos problemas que surgiram na história das colônias. Por exemplo, D., que viveu alguns anos em Londres, problematiza o fato de a Europa ser considerada uns dos maiores centros culturais do mundo.

[2] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os museus europeus

D.: When I lived in Europe, they have museums and they have things from everywhere. They have the best museums because they stole everything!

Teacher: Not to mention that people only consider art what is produced in Europe. What's produced in Africa and other places are...

S.: It's crafts!

[risadas]⁴

Nesse recorte, D. usa o verbo *steal* (passado - *stole*), que pode ser traduzido como roubar. Na definição jurídica, o verbo *roubar* significa, “[...] apropriar-se de bem alheio mediante violência, ameaça ou fraude.” (ROUBAR, 2017, p. 1). O aluno aponta uma grande ironia dos museus europeus, concebidos como *the best* (os melhores), mas cujas coleções são construídas sobre a apropriação de bens culturais alheios. Nesta fala, é possível entrever um momento de compreensão intercultural.

⁴ Tradução de [2] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos eurocêntricos de “arte”:
D.: Quando eu morava na Europa, eles tinham museus e eles têm coisas de todos os lugares. Eles têm os melhores museus porque eles roubaram tudo!
Professor: Sem mencionar que as pessoas só consideram “arte” o que é produzido na Europa. E o que é produzido na África e em outros lugares é...
Sakura: Artesanato!

tural crítica, em que o aluno descortina o embuste do domínio cultural da superioridade da Europa.

Por sua vez, S. usa a palavra *crafts* (artesanatos) para, com ironia, se referir à visão do Norte em relação a produtos artísticos do Sul. A risada em resposta à sua fala confirma a concordância do grupo. Podemos afirmar que, neste momento da discussão em sala, D., S. e a turma como um todo, por intermédio do riso, colocam-se como integrantes do Sul global e não do Norte, ou melhor, não desejosos do espaço mítico do discurso acerca do Norte como centro da civilização e dos saberes.

[3] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e o conceito de memória

E.: Next question: discuss the dialog between the priest and the headmaster. How does it show relations of power in colonialism?

E.: The dialog is like the priest requesting some things, like to let the footpath free to the born child, to the dead people. It remembers of colonialism, because the position of the colonizer did not get a chance to the local culture. They did not respect the local culture, and thought of that as an inferior thing.⁵

É interessante notar que, neste recorte, E. demonstrou um posicionamento crítico ao entender, em sua leitura, que a postura de Obi foi violentamente intransigente ao querer impor a sua cultura ocidentalizada aos seus conterrâneos. Em outras palavras, para E. colonizar é uma maneira de não ter abertura ao outro, de não entrar em diálogo Eu-Tu (GADAMER, 1999), como apresentamos no domínio cultural abaixo.

Quadro 5 – E. e o colonialismo

Termos incluídos	Relação semântica	Termo Geral
- not get (give) a chance to the local culture (não dar uma chance à cultura local) - not respecting the local culture (não respeitar a cultura local) - think the local culture is inferior (achar a cultura local como inferior)	é uma característica do	- colonizer (colonizador).

Fonte: Pereira (2016).

Mais uma vez, percebemos um momento em que a discussão se abriu para novas alternativas de compreensão da realidade do colonialismo. Estes momentos se configuram como o terceiro lugar (KRAMSCH, 1993; MATOS, 2012) em que há a possibilidade de novos significados e uma conscientização crítica. Na nossa definição de interculturalidade crítica, seria um momento de abertura a novos hori-

⁵ Tradução de [3] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e o conceito de memória:

E.: Próxima pergunta: discuta o diálogo entre o sacerdote e o diretor. Como ele mostra as relações de poder no colonialismo?
E.: O diálogo é... o sacerdote pedindo algumas coisas, como deixar a estrada livre para as crianças nascerem para as pessoas mortas. Ele representa o colonialismo por causa da posição do colonizador que não deu uma chance para a cultura local. Eles não respeitaram a cultura local e pensaram nela como algo inferior.

zontes de compreensão de realidades em que se vislumbram novas categorias socioculturais na compreensão da história da colonização.

[4] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos de cultura

E.: But this is comprehensible, because our civilization born in Europe. Our civilization, if you think scientifically, you will Africa, but if you think of civilization, complex civilization, it started in Europe.

Teacher: This is very complex; do you guys agree?

E.: It's like my friends who say that they don't like Goiânia because we don't have "culture" here, and I tell them that we can't compare Goiânia because Goiânia is [incompreensível]. It's like comparing Europe to Brazil. Come on, we are talking about a country that is very young compared to other places.

S.: That's why we say that Europe is "o berço da humanidade".

D.: It's the top of civilization because everything was discovered there.

S.: They are the beginning of the "Western way", but there are other societies that are older than European.

D.: I think that men support this idea every day. When we look at school, we study France, Portugal, and what about Africa? We just see they are poor; we don't study their culture like we study the European. It's something we have to change.⁶

No trecho acima, é relevante notar que a ideia de civilização aparece relacionada ao Norte. E., ao afirmar, "*complex civilization it started in Europe*" ("a civilização começou na Europa") rejeita povos e culturas não ocidentais, como os povos originários e os povos do continente africano e da Ásia. Ao usar a palavra *complex* para qualificar a palavra *civilization*, entende-se que E. cria um sistema binário de dois tipos de civilização - a complexa e a não complexa. Ao qualificar civilizações não europeias como não complexas, ele as relega ao esquecimento histórico e à desvalorização no mundo atual. A afirmação dele demonstra uma falta de conhecimento histórico e antropológico sobre a complexidade do grupo humano em se organizar socialmente e religiosamente dentro do seu bioma.

S. e D. corroboram a opinião de E. ao afirmarem que o continente europeu é "*o berço da humanidade*" e "*top of civilization*" ("o topo da civilização"). A afirmação da S. é interessante, pois, segundo uma teoria da paleoantropologia, o berço da humanidade, ou seja, do *homo sapiens*, é a África, mais especificamente a Etiópia, onde foi encontrado o fóssil Lucy. D., na sua afirmação, demonstra desconhecer o conceito de antropofagia de Boaventura de Sousa Santos (2015), que postula que a

⁶ Tradução de [4] Recorte da aula sobre o conto *Dead Man's Path* e os conceitos de cultura:

E.: Mas isso é entendível, porque a nossa civilização nasceu na Europa. Nossa civilização, se você pensar cientificamente, você vai encontrar África, mas se você pensar em civilização, em civilização complexa, ela começou na Europa.

Professor: Isso é bem complexo, vocês concordam?

E.: É que nem os meus amigos que dizem que não gostam de Goiânia porque nós não temos "cultura" aqui, e eu falo para eles que eles não podem comparar Goiânia porque Goiânia tem 300 anos. É como comparar Europa e Brasil. Gente, estamos falando de um país que é muito novo em comparação com outros lugares.

S.: Por isso que a gente fala que a Europa é o berço da humanidade.

D.: É o ápice da civilização porque tudo foi descoberto lá.

S.: Eles são o início do modo ocidental, mas existem outras sociedades que são mais antigas que as europeias.

D.: Eu acho que o homem apoia essa ideia todo dia. Quando a gente olha para a escola, a gente estuda a França, Portugal, mas e a África? A gente só vê que eles são pobres, e a gente não estuda a sua cultura como nós estudamos a europeia. É algo que nós temos que mudar.

Europa se apropriou de conhecimento de outras culturas (a bússola, o astrolábio, a pólvora) e o integrou ao domínio europeu como se fossem criações europeias.

Logo, analisando as falas dos alunos, pode-se dizer que o continente africano é visto como um lugar sem cultura, no sentido da cultura hegemônica, e, portanto, desvalorizada e sem civilização.

Quadro 6 – A Europa e o “berço da civilização”

Termo Incluído	Relação Semântica	Termo Geral
- top of civilization - berço da humanidade - culture - complex civilization	são sinônimos de	Europa

Fonte: Pereira (2016).

Pennycook (1998) sugere que o discurso colonial é dicotômico, apresentando sempre uma visão acerca das colônias e outra sobre o colonizador. Assim, é através do discurso e da linguagem que o colonizador cria a sua identidade enquanto europeu e a sua visão do colonizado. Essas dicotomias não apenas foram produtos do colonialismo, mas foram responsáveis por uma grande parte das práticas coloniais, justificando e naturalizando as atrocidades do colonialismo nas colônias. Na verdade, os alunos, nas suas falas neste recorte, repetem os argumentos colonizadores.

Tendo em vista a visão dos alunos expressa no domínio cultural anterior, é possível afirmar que existe, nas falas dos participantes da pesquisa, uma relação dicotômica na qual para o “ápice da civilização” está implícita a existência da “decadência da civilização”. Nessa dicotomia entre “ápice” e “decadência” da civilização, há um lugar onde a humanidade ainda não está presente na sua completude. Oposto ao lugar “de cultura” existe um “sem cultura”, e oposto à “civilização complexa”, existe uma “civilização simples e primitiva”. As falas dos participantes neste trecho refletem vários dos construtos discursivos e culturais do período colonial que ainda persistem até o dia de hoje, mantendo a posição do Norte como a verdadeira e legítima produtora de epistemologias, conhecimentos e culturas. Como Santos (2010) discute, o pensamento ocidental é abissal, pois divide o mundo entre o Norte e o Sul, priorizando o Norte e relegando o Sul ao esquecimento, ao lugar sem cultura, ao lugar primitivo. Assim, para Santos a “[...] humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna.” (SANTOS, 2010, p. 39).

7 APONTAMENTOS FINAIS

Neste trecho da pesquisa que apresentamos e analisamos, focalizamos a sala de aula de língua estrangeira com uma ênfase intercultural crítica buscando a intersecção dos saberes e a problematização epistêmico-cultural dos saberes contidos no conto. Os alunos puderam se debruçar sobre questões históricas referentes ao colonialismo e à relação entre a matriz e a colônia. Puderam, também, externar suas próprias opiniões sobre o conto, como também se posicionar quanto à atitude colonial de Obi ao cercar a escola e não dar ouvidos aos líderes da aldeia.

Essas discussões ocorreram na língua inglesa, demonstrando a intersecção de ensino de línguas com questões históricas (o colonialismo), questões abrangendo o silenciamento da cultura de um povo e as consequências do colonialismo no microcosmo da aldeia apresentada no conto.

A compreensão do aluno quanto à realidade do colonialismo e quanto aos efeitos do colonialismo até os dias atuais, não é única e estável, mas, como apontamos na introdução, é um processo que depende do diálogo EU-TU (GADAMER, 1999). Dessa maneira, é possível constatar que um aluno tenha uma opinião interculturalmente crítica quanto à posição histórica cultural da Europa no Recorte 2; enquanto, no Recorte 4, constata-se que há alunos com opiniões que colocam a Europa como o berço da civilização, desmerecendo o continente africano e silenciando outros saberes. Os alunos, portanto, em alguns momentos, entram em diálogo; utilizando as palavras de Gadamer (1999, p. 532): “[...] deixando valer em mim algo que para mim é estranho.” Em outros momentos, no entanto, repetem os conceitos prévios recebidos da sociedade, do senso comum; em outras palavras, das suas vivências numa sociedade ainda dominada pelos efeitos do colonialismo. O trabalho intercultural da intersecção de saberes é um trabalho não linear, mas dialógico, representado pela metáfora de uma espiral que pode ir e vir por meio dos questionamentos e assuntos trazidos à baila no decorrer de uma aula.

Este artigo aponta, portanto, para a possibilidade do uso da literatura e da discussão de textos literários no ensino de línguas estrangeiras justamente para oferecer a possibilidade da criação do terceiro lugar, isto é, um espaço que promove a discussão intercultural crítica. A literatura possibilita a imersão do aluno em diferentes contextos sócio-históricos - no caso do conto, a Nigéria colonial - nos quais a língua-alvo é utilizada, fugindo da vinculação da língua inglesa somente ao Norte global e ao episteme europeu.

Fechamos o artigo afirmando que se faz necessário trazer novos conhecimentos-para a sala de aula, contribuindo para a diversidade epistêmica escolar e para a incorporação das epistemologias do Sul ao corpo de conhecimento imbricado no ensino de língua estrangeira. O posicionamento teórico da interculturalidade crítica oferece esta possibilidade para o aluno se engajar em novos conhecimentos, novas discussões e novos conceitos. Usando a nossa definição de interculturalidade crítica, acreditamos que a aula de língua inglesa pode ser um espaço de encontro e recriação de relações binárias, levando a novas alternativas e novos horizontes de compreensão intercultural.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. *Dead Man`s Path*. In: GWYNN, R. S. *Literature: a pocket anthology*. Beaumont: Pearson, 2008.
- GADAMER, H-G. *Verdade e método*. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

- MATOS, A.G. *Literary texts and intercultural learning*. Oxford: Peter Lang, 2012. v. 9.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.
- PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.
- PEREIRA, D. N. *O uso de contos em sala de aula de língua inglesa: um estudo de leituras interculturais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006.
- RISAGER, K. The language teacher facing transnationality. In: SYMPOSIUM OF EUROPEAN UNIVERSITIES NETWORK ON MULTILINGUALISM, 2010, Udine. *Anais [...]*. Udine: EUNOM Report, 2010. p. 2-13.
- ROUBAR. In: INFOPÉDIA. *Dicionários Porto Editora*. Porto: Editora Porto, 2017. p. 1.
- SANTOS, B. S. *As epistemologias do Sul e a descolonização das ciências sociais: palestra*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 29 out. 2015. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=30634>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: B. S. SANTOS; M. P. MENESES (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-84.
- SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural interaction; a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company, 1980.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistêmicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, v. 1, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.
- WALSH, C. Interculturade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. CONGRESSO ARIC, 12., 2009, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ARIC, 2009. p. 61-74.
- ZIZEK, S. *Violence*. London: Profile Books, 2009.

Recebido em: 3 maio 2021.
Aceito em: 22 set. 2021.

Visite nosso site
www.imprensa.ufc.br



Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br