

## TRANSCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: METADE DE UM SOL AMARELO NA SALA DE AULA DA LICENCIATURA

---

*Transculturality in English Teaching: Half of a yellow Sun in the undergraduate classroom*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-7](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-7)

Simone Batista da Silva\*

---

**RESUMO:** Este artigo relata trabalho pedagógico realizado em turma de licenciatura em Letras – Português/Inglês de uma Universidade pública do Rio de Janeiro com proposta de incluir no currículo culturas anglófonas não hegemônicas. As bases teóricas foram a Transculturalidade e a Complexidade, marcadas pelo movimento entre culturas com proposta dialógica. No trabalho desenvolvido, os textos básicos foram o livro *Half of a yellow Sun*, publicado em 2006 pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, e a produção cinematográfica britânico-nigeriana, de 2013, adaptação da obra literária original. Dentre os resultados, pude perceber mudança de perspectivas dos alunos quanto às culturas anglófonas de países não hegemônicos, em um movimento de ampliação de sua condição humana, para gerar atitudes revestidas pelo olhar transcultural de entender que estamos complexamente ligados às outras culturas dos diversos povos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transculturalidade. Culturas não hegemônicas. Ensino de Inglês. Licenciatura em Letras.

**ABSTRACT:** This article reports on a pedagogical work developed in an undergraduate class of Portuguese/English at a public university in Rio de Janeiro with the purpose of including non-hegemonic anglophone cultures in the curriculum. The theoretical bases were Transculturality and Complexity, characterized by a movement between cultures with a dialogical purpose. The main texts were the book *Half of a yellow Sun*, published by the Nigerian writer Chimamanda Adichie in 2006, and the 2013 British-Nigerian film production based on the original literary work. The results pointed to a change in the students' perspectives on the Anglophone cultures of non-hegemonic countries, in a movement toward expanding their human condition and therefore producing attitudes embedded in the transcultural view that we are complexly linked to other cultures of several peoples.

**KEYWORDS:** Transculturality. Non-hegemonic cultures. English teaching. Undergraduate studies in Language Teaching.

---

---

\* Doutora em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Docente da UFRRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-6006>. E-mail: [simone\(AT\)ufrj.br](mailto:simone(AT)ufrj.br).

---

## 1 Introdução

A racionalidade cartesiana que atravessa nossas práticas, teorias e epistemologias na sociedade ocidental contemporânea enfatiza que o conhecimento precisa ser fragmentado para que seja aprofundado, e, é desse modo, que entendemos a legitimação da produção do conhecimento. Os cursos de ensino superior, em geral, incluindo-se os de Letras, seguem essa orientação científico-epistemológica, e adotam o formato cartesiano e moderno de fragmentar o conhecimento, separando-o em disciplinas isoladas. Somos herdeiros do mecanicismo, vivemos em um paradigma cartesiano, positivista e newtoniano. Acabamos por ter, assim, uma visão mecânica do ser humano, como uma máquina, que pode ser fatiado e fragmentado em seus saberes, conhecimentos e práticas.

Assim como o olho humano que, ao mesmo tempo em que nos permite ver, nos limita a ver somente aquilo de que é capaz, o método científico cartesiano nos limita às percepções e descobertas com somente uma configuração epistemológica de construção de sentidos. A concepção cartesiana de sujeito-objeto, ao ser apropriada por determinada vertente da linguística, nos ensinou que a língua está fora de nós, e separou o sujeito de sua realidade e da sua língua. Assim, contribuiu para produzir o que chamei em outro momento de alienação linguística (SILVA, 2018), ou seja, o sujeito perde a consciência de que ele, de fato, constrói a realidade com sua palavra, com sua linguagem, com seus discursos. Isso significa dizer que a língua adquire certo tom de neutralidade como se não fosse elemento construtor da realidade como ela se apresenta.

Outras vertentes epistemológicas, tais como a transdisciplinaridade, entendem que a produção ampla do conhecimento se dá quando aceitamos a condição inegociável de complexidade do mundo (MORIN, 2011). Esta, conforme Morin (1996; 2011; 2014), dá conta da interdependência entre as culturas, entre sujeitos e ciências, entre homens e natureza, entre ciência e cultura, porque pressupõe os princípios da incompletude e da incerteza, e entende que “os fenômenos culturais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc” (MORIN, 2014, p. 177). Como o autor explica, “uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos” (MORIN, 2014,

p. 182). É uma constante alimentação e retroalimentação entre indivíduos, culturas e sociedades.

Com base nesse princípio da complexidade dos elementos do mundo, pesquisadores de diversas áreas específicas dos saberes em interface constante com a área educacional têm defendido que se faz urgente e necessário que o paradigma transdisciplinar, nutrido e balizado pelo pensamento complexo, seja a orientação epistemológica de nossas produções de saber e de práticas pedagógicas e sociais, para que ampliemos a produção do conhecimento sem perder a essência humana.

Pelas propostas epistemológicas trans – transdisciplinaridade, transculturalidade, translanguagem – por exemplo, que são balizadas no princípio da complexidade, é possível entender que língua produz cultura, ao mesmo tempo em que é produto da cultura, reflete a cultura e se faz instrumento de compartilhamento de cultura. Alicerçada nesse paradigma das propostas Trans\_, entendo que o sujeito constrói sua língua, a qual constrói sua realidade, e, conseqüentemente, sua cultura e sua sociedade. Assim, não há língua sem sujeito, sem cultura, sem sociedade; não há sujeito sem língua, sem cultura, sem uma sociedade a que pertença; não há cultura sem língua, a qual não existe sem os sujeitos, que não existem sem cultura, a qual não existe sem estar em uma sociedade; não há sociedade sem sujeito, que fale a língua, que está numa cultura de uma sociedade. Desse modo, não posso separar língua, sujeito, cultura e sociedade, pois são alimentadores e retroalimentadores uns dos outros indissociavelmente.

A percepção desses elementos complexamente ligados pode levar a uma prática de ensino de línguas que vá além do instrumental, que ultrapasse o foco no gramatical e verbal, mas, em um caminho mais amplo, que entenda o sujeito como um agente semiótico da sociedade e efetivo construtor de sua identidade, cultura e sociedade, por meio de seus discursos e de suas escolhas semântico-sintáticas e lexicais. Por isso, as escolhas curriculares são tão importantes, já que podem definir o perfil do sujeito construído na sala de aula, e, conseqüentemente, influenciar suas ações semióticas.

Como orientação para proposta de ação docente, a atitude transdisciplinar não se coaduna com uma pedagogia de competências e habilidades, a qual, como pontua Nicolescu (2015, p. XX), “vai nos arrastar para a lógica louca da eficácia, que só pode desembocar em

nossa autodestruição”. Pelo contrário, vejo a orientação epistemológica transdisciplinar, transcultural, translinguística em acordo com os princípios dos Letramentos Críticos, que propõem conhecimento articulado e contextual, crítica e criatividade, o incentivo à pluralidade de linguagens e discursos, de mídias e modalidades de produção de sentidos, na busca pela complementaridade entre esses processos, fenômenos e manifestações. E, assim, ter vistas à superação das relações dicotômicas, e à promoção do diálogo entre os diferentes sujeitos e estilos de aprendizagem, métodos e técnicas, linguagens e mídias. Entende-se essa relação dialógica como princípio inegociável de sustentação da instância sociocomunicativa.

Neste artigo, me proponho a problematizar a produção do saber na sala de aula de línguas, assim como relatar trabalho realizado em turma de licenciatura em Letras – Português/Inglês em uma Universidade pública do Rio de Janeiro no qual busquei incluir culturas anglófonas não hegemônicas e cujas bases teóricas foram a Transculturalidade, e a complexidade. No trabalho desenvolvido, os textos básicos foram o livro *Half of a yellow Sun*, publicado em 2006, pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, e a produção cinematográfica britânico-nigeriana, de 2013, baseada na obra literária original.

Nos dias que estamos vivendo no nosso país, em que a polarização das ideias políticas de esquerda e de direita tem sido cada vez mais acentuada, a intolerância tem renascido, e a defesa do padrão de únicas respostas tem sido cada vez mais legitimado, considero importante despender tempo e esforços para investigar as possibilidades de um trabalho para formar professores de línguas que estejam preparados para delinear suas práticas docentes pela defesa do pluralismo, do diálogo transcultural, da práxis linguística (SILVA, 2018), insistindo na formação de alunos que sejam cidadãos críticos, criativos, éticos e conectados (TAKAKI, 2012, p. 7).

Este artigo está estruturado em quatro seções além desta primeira, que contém uma Introdução. Na próxima, discorro sobre as teorias da transdisciplinaridade e sua ligação com o pensamento complexo; na terceira seção, estreito a discussão para o viés transcultural do paradigma trans; na quarta, detalho o trabalho pedagógico realizado articulando ao viés transcultural; por fim, a última seção se destina às minhas considerações finais acerca do trabalho realizado.

## 2 Transdisciplinaridade e complexidade

Em épocas remotas da história humana, era comum o reconhecimento cotidiano de uma realidade multidimensional em que “os deuses podiam intervir nos assuntos dos homens, os homens eram, às vezes, semelhantes aos deuses, e tudo tinha um sentido, ora mais, ora menos escondido, mas ainda assim, um sentido” (NICOLESCU, 2015, p. 18). A ciência moderna, contudo, iniciou um novo modelo mental, um paradigma de hiperespecialização dos saberes isoladamente, de eliminação das contradições, e de valorização das respostas racionais. Essa mudança paradigmática, certamente, permitiu significativos avanços científicos e tecnológicos; porém, como analisa Morin (2011, p. 27), “um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar”. E segundo esse autor, o paradigma cartesiano nos posicionou na “pré-história do espírito humano” (MORIN, 2011, p. 16). O autor justifica essa inferência defendendo que o que torna o todo produtivo não é a soma dos elementos constituintes, mas a interação entre essas partes. E nós a perdemos.

Discutindo sobre a probabilidade de haver vida inteligente em outros planetas, o físico e filósofo natural Marcelo Gleiser afirma o seguinte: “(...) na prática, devemos nos consolar com nossa solidão. Em outras palavras, somos nós, sozinhos, neste planeta extremamente raro”. O cientista acrescenta o âmbito social dessa descoberta com a seguinte assertiva: “Essa conclusão é extremamente importante. Deveria impactar como nos relacionamos socialmente, com o nosso planeta, e com as criaturas que aqui vivem. Deveria servir como ponto de partida para uma nova ética global” (GLEISER, 2016, p. 156). A nova ética global de que fala o autor vem sendo desenhada desde o século passado por diversos estudiosos das variadas áreas científicas. Nicolescu (2015), por exemplo, vem defendendo a proposta de uma ética transdisciplinar, segundo a qual, os humanos precisam enxergar o que há além, através e entre as culturas, as línguas, os sujeitos e as áreas do saber. Uma ética que leve em conta que estamos todos – humanos e não humanos – complexamente ligados neste planeta.

Morin revela que a complexidade permaneceu como uma ideia isolada durante muito tempo e somente com os estudos da cibernética teve maior projeção, uma vez que esses estudos trouxeram exemplos concretos da possibilidade de existência complexa no mundo físico. Nos tempos atuais, em que possuímos um dispositivo tão complexo quanto o *smartphone*, que associa em si uma grande quantidade – e em expansão – de funções, é

possível entender a possibilidade de existir “um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como “produtor’ e ‘produto’, ‘causa’ e ‘efeito’, ‘um’ e ‘múltiplo’” (MORIN, 2014, p. 183).

A Transdisciplinaridade não tem características de método ou filosofia, mas de um viés epistemológico que pressupõe ruptura paradigmática ocidental cartesiana em prol de uma maneira complexa de pensar. Esta se sustenta sobre três pilares: 1) os níveis de realidade; 2) a lógica do terceiro elemento incluso; e 3) a complexidade. O primeiro pilar – a aceitação dos níveis de realidade – propõe que se superem dualidades e polarizações, e que se incluam a contradição, o inesperado, o desconhecido. Pela lógica do segundo pilar – o terceiro elemento incluso – supera-se a lógica cartesiana do “o que não é A é não A” (NICOLESCU, 2015); pelo contrário, acolhe-se o terceiro elemento, que vem sendo excluído nas atitudes de polarizações. O terceiro pilar – a complexidade – nos permite entender que a vida é constituída pelas dimensões física, biológica, social, política, cultural e espiritual, ligadas indissolúvelmente e que tudo o que realizamos isoladamente no ecossistema cosmológico traz consequências para a coletividade: ações individuais têm consequências coletivas, já que somos apenas um elemento em um cosmo, e, embora, tenhamos o todo em nós, somos apenas uma variável em um ecossistema.

Especificamente na área dos estudos linguísticos e de formação de professores de línguas, ao funcionar pela lógica transdisciplinar encorajamos a legitimação dos discursos e mídias não canônicos, valorizamos as ciências e as produções de conhecimento para além da academia cientificista, e admitimos explorar métodos diferentes de entender e de investigar problemas de pesquisa. Desse modo, aceitamos as diversas variantes de leituras, letramentos, entendimentos, registros linguísticos, mídias, variedades fonético-fonológicas e produções culturais. Como sustentação de abordagens pedagógicas, a transdisciplinaridade pode visar à educação linguística que busque a superação das dicotomias, favoreça a organização do pensamento complexo, entenda que existem outros níveis de realidade além do legitimado como padrão, e busque o que está além, através e entre as fronteiras disciplinares já estabelecidas e solidificadas, reconhecendo que é indispensável entender que a vida se faz em um triângulo de conexões: o eu, o outro e a Natureza, complexamente ligados.

Nicolescu (2002) defende que não há uma relação diametralmente oposta entre conhecimento científico e sentido da vida; o que há, segundo o autor, é uma orientação epistemológica que privilegia razão, objetividade, divisão e hiperespecialização dos saberes, disjunção entre princípios teóricos distintos, organizando-os disciplinar e isoladamente, ignorando que o mundo existe como uma realidade complexamente constituída, na qual os elementos somente podem ser conhecidos se inseridos em seus sistemas e em relação uns com os outros. Por isso, o autor defende que “a objetividade estrita do pensamento clássico já não é válida no mundo quântico” (NICOLESCU, 2015, p. 70). Eu ousou parodiar dizendo que a objetividade estrita do pensamento clássico já não é válida no mundo digital.

A partir do paradigma transdisciplinar, surgiram outros entendimentos para se abordar o trabalho docente: a transculturalidade e a translanguagem. Quanto a essas bases teóricas, Moraes (2010) assegura que

Tais bases teóricas nos ensinam que, em vez de uma lógica binária excludente, que não considera a existência de outras possibilidades e alternativas, temos agora que trabalhar a partir de uma lógica ternária, de uma lógica tripartida, de uma terceira possibilidade além das existentes, desde que adentremos a um outro nível de realidade, de percepção e compreensão. Se permanecermos com o nosso pensamento atado a único nível de realidade como, por exemplo, a realidade macrofísica, onde o que é unido (quantum) está aparentemente desunido (onda e partícula), onde o que não é fragmentado está dividido e tolhido em suas potencialidades (ser humano), onde o criativo não tem voz e nem vez, jamais perceberemos que o que é aparentemente contraditório possui, em verdade, uma natureza complementar. Natureza esta que nos permite compreender que o equilíbrio é algo aparente que, para existir, precisa estar em movimento, que a autonomia é dependente do contexto em que cada um se encontra e que toda estabilidade é apenas aparente, já que a realidade quântica é contínua e descontínua, simples e complexa, onda e partícula e tudo isto ao mesmo tempo. (MORAES, 2010.)

Essa noção de que o movimento é a condição prima para que haja o equilíbrio vem ao encontro dos estudos culturais e de globalização de Brydon (2016), que defende uma abordagem pedagógica em que as culturas sejam vistas não como compartimentos em diálogo, como seria numa abordagem multicultural, mas que seja entendida como movimentos entre sujeitos e suas culturas nos diálogos e construções de novas culturas.

Sob a perspectiva da translanguagem, a comunicação se desenvolve a partir das escolhas que os interactantes fazem dos mais variados recursos semióticos disponíveis para atender a suas necessidades sociointeracionais em uma situação comunicativa específica. Desse modo, o ensino de línguas vai ser baseado no desenvolvimento da performance dos alunos, sem a preocupação exacerbada com a adequação a um referencial rígido de certo e errado, e vai deixar de ter como foco principal o ensino de regras gramaticais e relações sintagmáticas que permitam desenvolver competências linguísticas e comunicativas dos alunos de acordo com padrões delimitados e estanques. Muito mais que isso, vai “extrapola[r] o paradigma da ordem alfabética, levando à percepção da existência de outras possibilidades de ler, interagir, ver, pensar, conviver com diferentes dos padrões convencionais” (MONTE MOR, 2017, p. 276). Como defende Canagarajah (2013), a comunicação transcende as línguas individuais e as palavras, e envolve os múltiplos recursos semióticos e possibilidades semânticas ecológicas, muitas das quais legitimadas contextualmente em acordos tácitos entre interlocutores para serem usadas em somente uma determinada situação sociocomunicativa. Assim, um ensino de línguas alicerçado nos princípios da translanguagem vai salientar o desempenho dos aprendizes para atender às necessidades comunicativas contextuais.

### 3 O paradigma transcultural

O viés transcultural, em uma ampliação dos objetivos humanos, propõe o diálogo entre as culturas, sem promover homogeneização dessas; pelo contrário, impedindo-a, na busca pelo que está além, entre e através das culturas (NICOLESCU, 2015), e procurando, mais que o contato e a legitimação, a tradução dos valores dos elementos simbólicos de uma cultura para outra. A abordagem transcultural procura decodificar o sentido que liga as diferentes culturas. Assim, a identidade plena dos sujeitos se daria pelo diálogo entre as culturas com a proposta de enriquecimento cultural e identitário. Desse modo, as diversas culturas em contato se tornam repertório identitário de um novo cidadão que surge: não mais o nacionalista, mas o cidadão plural, híbrido, construído pelas várias culturas as quais associa à sua própria, e não por uma massificada cultura globalizante. Essa constituição se dá de modo não linear, rizomática e contextualmente nos sujeitos, sem prevermos quais direções vão tomar.

Quanto ao trabalho com as culturas, Nicolescu acentua o seguinte:



As diferentes culturas são as diferentes facetas do Humano. O multicultural permite a interpretação de uma cultura por outra cultura; o intercultural, a *fecundação* de uma cultura por outra cultura; enquanto que o transcultural assegura a *tradução* de uma cultura para qualquer outra cultura, pela decodificação do sentido que liga as diferentes culturas, embora as ultrapasse. (NICOLESCU, 2015, p. 120, itálicos no original)

Isso significa dizer que o multicultural promove a tolerância à diferença, instiga os sujeitos a conhecerem as diferentes culturas, e detectarem as diferenças entre a sua cultura e a do outro, permitindo que as diferenças sejam reconhecidas e toleradas. O viés intercultural, por sua vez, se faz presente quando existe o contato entre as culturas e uma se deixa ser tomada pelas influências da outra, e pode existir a legitimação da cultura do outro enxergando-a como diferente, mas não inferior nem superior. Tanto o viés multicultural quanto o intercultural buscam o reconhecimento das diferentes culturas no cenário das sociedades constituídas. Porém, ainda assim, deixam de buscar o que existe entre, através e além das culturas – movimento peculiar dos princípios trans. Para além de se ocupar com as diferenças, a transculturalidade procura enxergar e destacar as semelhanças entre os sujeitos e suas culturas, permitindo, assim, aos sujeitos entenderem que, apesar das diferenças, existem elementos que nos interconectam uns aos outros e ao mundo físico em que habitamos. Assim, posso resumir no quadro a seguir as diferenças de abordagens:

Quadro 1 – Multiculturalidade, Interculturalidade, Transculturalidade

Multiculturalidade – interpretação de uma cultura por outra
Interculturalidade – fecundação de uma cultura por outra
Transculturalidade – tradução de uma cultura para qualquer outra, decodificação dos sentidos

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4 Transculturalidade na sala de aula de Letras

Os currículos das licenciaturas em língua inglesa, mormente privilegiam países e culturas historicamente hegemônicas ao passo que omitem as demais culturas anglófonas. Em uma rápida e despreziosa consulta, pela internet, é possível constatar que as matrizes curriculares de cursos de Letras são compostas por disciplinas cujas ementas têm foco nos

países e nas culturas do hemisfério norte. Essa atitude curricular pode ser responsável por formar professores que perpetuam em suas práticas docentes e seus discursos pedagógicos a vinculação da língua inglesa às produções culturais dos países historicamente hegemônicos.

Ora, a raiz do poder de uma língua está ligada à posição que tem o povo, nação, império ou estado por ela representado. Desde a mais remota antiguidade, percebe-se este fenômeno. A língua aparece ligada à expansão dos domínios, tal como se tem entre os egípcios, passando pelos mesopotâmios e pelos gregos e romanos, até a idade média e a idade moderna. Na época da hegemonia grega, a língua se impunha como uma distinção social; era preciso falar aquela língua para se ter o status da cidadania. Séculos depois, com o ocaso dessa expressão cultural e o apogeu do latim – que veio até a idade moderna e se manteve, pela força do catolicismo no rito romano – até mesmo os monumentos com inscrições em grego eram desprezados, pelo desconhecimento da língua. Houve também, não tão distante, uma época em que o francês foi a língua culta da dominação e da diplomacia, da cultura preponderante no mundo.

Em cada uma dessas épocas, as línguas constituíram-se representação de poder, espalhando a cultura, modos de viver e influenciando consistentemente o vocabulário dos cidadãos de outros países que não os nativos daquela determinada língua em evidência. Hoje, nas condições históricas do fenômeno da globalização do capitalismo, há um predomínio incontestável da língua inglesa. Uma verdadeira invasão de modos e cultura produzidos pelos Estados Unidos da América, especialmente para exportação, a que crianças, jovens e adultos têm sido constantemente expostos. No Brasil, especialmente, tem tido um caráter vultoso a incidência da língua inglesa no cotidiano das pessoas.

Por onde quer que se passe nas cidades, nos meios de comunicação tais como televisão, rádio, na rede mundial de computadores, enfim, em toda a mídia impressa e eletrônica pode-se constatar a presença constante e proeminente da língua inglesa. As propagandas utilizam vocábulos em inglês, e o referendo da coletividade é quase absoluto. Voltando à história, muito semelhantemente, foi isso que aconteceu com a entrada do latim aos povos conquistados. A mesclagem linguística foi tal que veio a dar origem às línguas modernas, tanto anglo-saxônicas como neolatinas. Os discursos da importância da língua inglesa se sobrepõem aos demais, inserindo um modo de ver a vida, de perceber, significar e construir a realidade. Todavia, essa importância está sempre conectada aos países hegemônicos.

Sendo a sala de aula um local de interação social, de construção e reconstrução de conhecimento, de produções múltiplas dos sentidos, pode se constituir o espaço adequado para promover ruptura desses discursos. A ruptura epistemológica, reconstrução das subjetividades, e valorização dos diversos saberes produzidos podem ser caminhos para mudar o cenário de “ocidentalocentrismo” (MORIN, 2014, p. 185).

Na busca por trabalhar uma abordagem transcultural de ensino de línguas, cujo compromisso é impedir que uma cultura seja sobreposta a outra ou assimilada por outra, e na busca por privilegiar culturas anglófonas não hegemônicas, o trabalho pedagógico prático de que fala este artigo foi composto por uma sequência de aulas de Ensino de Língua Inglesa de uma turma de sétimo período de Letras, Português-Inglês, cujos textos base foram as versões literária e cinematográfica de *Half of a yellow Sun* (ADICHIE, 2008). Aos alunos foi atribuída a tarefa de lerem o livro e assistirem ao filme, que à época do trabalho didático, era facilmente acessível na plataforma Netflix.

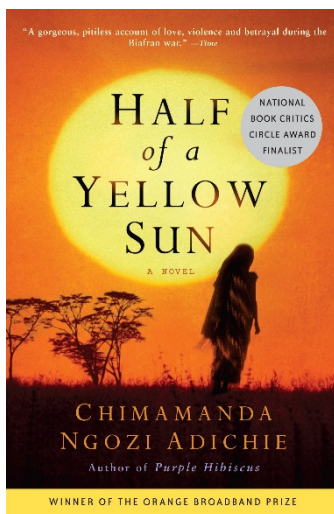


Figura 1 - Capa do livro



Figura 2 - Cartaz do filme

O enredo se passa na Nigéria, década de 1960, à época da Guerra de Biafra, guerra civil nigeriana. Duas irmãs gêmeas, Olanna e Kaienne, da elite da etnia *Igbo*, da Nigéria, são as personagens principais. Olanna rejeita o legado político de sua família, escolhe a vida acadêmica, e assume seu romance com o professor Odenigbo, de uma Universidade em outra cidade, para

onde se muda fixando residência; Kaienne, sua irmã gêmea, assume as responsabilidades político-econômicas que caberiam à irmã e se torna uma mulher de sucesso econômico. Nesse contexto, eclode a guerra civil nigeriana, a secessão, e diversos problemas políticos, econômicos e identitários são problematizados no enredo da obra.

A transculturalidade busca semelhanças, interstícios e possibilidades entre sujeitos e suas culturas, ressaltando que além, entre e através das diferenças, existem elementos que nos interconectam uns aos outros e ao mundo físico em que habitamos. Por isso, o diálogo é essencial. E, nesse entendimento, desenvolvi o trabalho didático buscando as semelhanças, na tentativa de sensibilizar os alunos para o diálogo e para a identificação do que está entre, através, e além das nossas idiossincrasias. Coll (2000, p. 86), discutindo a importância do diálogo, esclarece que

A abordagem dialogal repousa sobre o postulado de que ninguém isoladamente (quer se trate de uma pessoa ou de uma cultura) possui a capacidade de alcançar o horizonte universal da experiência humana e que somente se as regras do diálogo não forem postuladas unilateralmente, o Homem poderá atingir uma inteligência mais profunda e mais universal de si mesmo, para assim alcançar sua própria realização. (COLL, 2000, p. 86)

Minha intenção, na sala de aula, era a de promover essa visão transcultural de ensino de língua, em que a identidade plena se dá por meio do diálogo entre culturas para o impulso do enriquecimento cultural e identitário, entendendo que “cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, num lugar bem determinado da Terra e num momento bem determinado da História” (NICOLESCU, 2015, p. 117). As duas irmãs – Olanna e Kaienne – são muito diferentes em temperamento, comportamento, e posicionamento político; porém, são irmãs gêmeas – compartilham pais, família, afetividade e projetos amplos. Ao perguntar aos alunos como consideravam essas duas personagens, recebi as respostas de que elas podem representar os dois lados do povo nigeriano – um povo dividido, mas unido pelos laços nacionais. Ou podem representar brasileiros e nigerianos – ou todos os povos do mundo – em relação ao compartilhamento do espaço terrestre. Afinal, somos povos diferentes, com culturas peculiares, línguas próprias, construções históricas peculiares, mas com um mesmo projeto: a sobrevivência e a transcendência nessa Terra.

Busquei acentuar que enxergar as culturas como delimitadas e estanques é manter um “pensamento mutilador” que “conduz necessariamente a ações mutilantes” (MORIN, 2011, p. 15). Daí a proposta de trazer à tona as seguintes questões, que foram bases das discussões em sala de aula.

- O que significa ser brasileiro?
- Que sabores, práticas, gostos, costumes, roupas representam os brasileiros?
- É possível traçar um perfil identitário do brasileiro de forma geral?
- O que significa ser nigeriano?
- Quem sou eu?
- Quem é o outro?
- Quais as semelhanças e as diferenças na forma de vida cotidiana entre brasileiros e nigerianos?
- De que modos somos semelhantes na diferença?

Na obra, mostra-se uma política de segregação econômico-social violenta entre as etnias *igbos* e *hauçás*, a ponto de serem mortos indivíduos pelo simples fato de pertencerem a uma etnia e estar em território de outra etnia; o pecado é pertencer a etnia errada em um determinado contexto social. Dentre os pontos de semelhança apontados pelos alunos, surgiu o fato de que a pequena burguesia e a elite nigeriana lutam pela não opressão étnica, mas oprimem individualmente seus empregados. Há trabalho infantil e convive-se com a miséria e a injustiça social de uma forma amistosa, na qual se tornam invisíveis os oprimidos por um sistema social de opressão econômica e social. Muito disso foi identificado pelos alunos que apontaram as semelhanças entre Brasil e Nigéria.

Considero relevante abordar as culturas buscando os pontos de semelhança porque se estabelece uma oportunidade de aplicar o “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011), princípio das atividades de leitura alicerçadas nos princípios dos Letramentos Críticos. Ao buscarem o coletivo brasileiro no coletivo nigeriano, entendo que os alunos tiveram a oportunidade de identificar as próprias atitudes como sujeitos construtores de um coletivo.

Trabalhamos, conjuntamente, o conceito de culturas como fluxos abertos que vão, em relações dialógicas, ao longo da história, mudando, adaptando valores, e que essas verdades provisórias moldam a forma como vemos o mundo. Como base teórica das teorias trans e da

conceitualização de culturas como fluxos abertos, os alunos leram a íntegra do texto, cujo excerto exponho a seguir:

(...) a necessidade de rompimento de limites, fronteiras, e compartimentos em que cada disciplina, língua e cultura é colocada para buscar o fluxo entre elas, e ajustar o foco sobre o que está além, através e entre as disciplinas, línguas e culturas, na busca pelas semelhanças, pelo diálogo e pelas múltiplas realidades e epistemologias.

Considerar o ensino de línguas a partir desses paradigmas pode levar, portanto, a um questionamento sobre qual é o papel dos cursos de formação de professores de línguas no processo de ressignificação dos conceitos de disciplina, cultura e língua; quais conhecimentos podem ser construídos; quais procedimentos pedagógicos são viáveis; e que sujeito é formado quando o ensino de línguas é entendido em uma perspectiva transdisciplinar, transcultural e translíngua. (SILVA, SOUZA; ZACCHI, 2018, p. 77)

A partir do texto, problematizamos as maneiras como os nossos pilares de sustentação identitária – incluindo o tempo e o espaço – mudam a nossa visão do outro, de nós, da Educação, e sustentamos que, ao reconceituarmos a Natureza e seus fenômenos – a partir do viés científico ou da falta dele – acabamos por reconceituar o outro, a nós mesmos e aos fenômenos físicos e sociais, incluindo as relações sociocomunicativas e culturais. A esse respeito, a aluna Paola<sup>1</sup> teceu o seguinte comentário:

*A gente sabe que as culturas vão mudando com o passar do tempo, mas nunca tinha pensado em culturas como fluxos. Ainda preciso me achar nessa ideia. (Paola)*

A partir desse comentário, pude identificar como a mentalidade dominante se revela nas práticas sociais. Temos uma mente taxonômica, ou seja, uma mente que classifica, agrupa e enquadra os eventos, e que enxerga os conjuntos fechados e (de)limitados. Ainda é difícil entender o fluxo, o movimento como o paradigma da ordem das coisas. Ao discutirmos os papéis sociais das personagens na obra, uma aluna fez o seguinte relato:

---

<sup>1</sup> Para fins de preservação do anonimato, os nomes dos alunos são fictícios.

*Eu pensava em Nigéria como aquelas criancinhas sem comida; pra mim, só existiam pessoas como o Ugwu e governantes muito acima dos outros. (Verusca)*

Com o comentário dessa aluna, fui remetida à asserção de Morin, que afirma que “precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la” (MORIN, 2011, p. 14). A ideia que a aluna tinha da Nigéria era uma ideia cristalizada, que havia sido construída, provavelmente, por discursos veiculados nas grandes mídias sobre problemas no continente africano. É nesse sentido que a sala de aula de Língua Inglesa precisa investir na (re)construção dos sentidos acerca dos países anglófonos não hegemônicos. Penso que o ensino de inglês incluindo culturas pós-coloniais seja importante até mesmo como recurso para mudança social e epistemológica porque desloca a língua inglesa do consumo e das propostas neoliberais, às quais tradicionalmente o senso comum associa.

É também uma oportunidade para revisitar a noção de falante nativo, já que este está, no senso comum, associado aos países anglófonos hegemônicos. Nesse sentido, argumento que excetuar povos anglófonos não hegemônicos do grupo dos “nativos de língua inglesa” significa exercer violência simbólica (BOURDIEU, 2015) para com esses povos e essas culturas em nossas salas de aula pois se apresenta o inglês de outras variedades como ilegítimo.

Ugwu, a personagem mencionada pela aluna em sua fala, é um adolescente empregado doméstico na casa do professor Odenigbo, namorado de Ollana. Ugwu está em seu primeiro emprego e nunca havia andado em estrada de asfalto nem visto uma geladeira antes de trabalhar. E, mesmo que sua tia lhe dissesse insistentemente ao longo do caminho rumo a seu primeiro emprego, “(...)Ugwu não acreditava que alguém nem mesmo seu patrão, com quem iria morar, comesse carne todos os dias (...)”<sup>2</sup>. Diversos alunos mencionaram esse trecho específico do livro – que não é retratado no filme – por mostrar as semelhanças entre o sistema social de Nigéria e Brasil. Usaram exemplos reais de pessoas que conhecem, na cidade do Rio de Janeiro, que somente no convívio escolar tinham acesso a livros, arte e até mesmo alimentação. Dessa interação, destaco as falas de Bruno e Joana:

---

<sup>2</sup> “Ugwu did not believe that anybody, not even this master he was going to live with, ate meat everyday”  
(excerto do livro original em inglês)

*A gente sabe, e repete sempre, que somos todos iguais, mas parar pra ver cada ponto de semelhança me deixou mais atento a isso. (Bruno)*

*Olhar desse jeito, assim, tentando entender o valor de um determinado ponto da cultura do outro equiparando com a nossa dá mais senso de humanidade. (Joana)*

As declarações anteriores me levam a pensar que o trabalho pedagógico de ensino de línguas por um viés transcultural, construído por uma lógica ternária resultada de uma relação dialógica e equânime do sujeito com ele mesmo, com seu interlocutor e com a Natureza, pode colaborar para que aconteça a superação da mera *experiência* entre os sujeitos para acontecer a *relação*, em que o *Outro* não é um *Isso*, mas um *Tu* (cf. BUBER, 1974/2017). Assim, é possível uma prática docente em que as interações comunicativas não se configurariam como experiências, mas como relações, já que se constituem na proposta de produção de conhecimento que pensa a religação de orientações epistemológicas, privilegia a complementaridade, e instiga o diálogo entre os diversos níveis de realidade, de percepção e de entendimento para a construção de um conhecimento mais ampliado.

## 5 Considerações finais

O movimento, marca da Transdisciplinaridade e da Complexidade, pode ser um convite à busca por novos olhares e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o qual, ainda hoje, tem sido encaminhado, de modo geral, considerando que são as normas claras e definidas que podem promover a comunicação de boa qualidade. Se a aprendizagem acontece quando leva à mudança de comportamento e de paradigma de pensamento, logo, aprender significa intervir na própria forma de viver, agir e pensar, ou seja, significa uma mudança ontológica. E as ações modificadas dos sujeitos que têm seus olhares revestidos pelas teorias vão gerar novos conhecimentos às pessoas ao redor. E assim se estabelece um círculo virtuoso de conhecimento.

Neste trabalho, pude perceber mudança de perspectivas dos alunos quanto às culturas anglófonas de países não hegemônicos, em um movimento de ampliação de sua condição de



ser humano, gerando atitudes revestidas pelo olhar transcultural de entender que estamos complexamente ligados às outras culturas de outros povos.

A transdisciplinaridade não pretende acabar com as disciplinas, suas metodologias nem científicidade, assim como a transculturalidade não objetiva acabar com as culturas ou homogeneizá-las. Não se pode acabar com a metodologia específica de cada disciplina, nem reduzir as múltiplas culturas e suas riquezas simbólicas a um corpo cultural único. Trabalhar em atitude transcultural é focar nos elementos que perpassam as culturas, abordar línguas e culturas lembrando que fazemos parte de uma unidade aberta e uma pluralidade complexa, que existem vários níveis de realidade e que a complexidade é um fato.

## Referências

- ADICHE, C. N. **Half of a Yellow sun**. New York: Anchor Books, 2008.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRYDON, D. **Renewing transcultural dialogues in the age of the anthropocene**. In: the 4th international Conference on Multicultural Discourses – Multi-Inter-or-Trans-cultural Communication: Reflections. 21-11-2016. Disponível em: <https://dianabrydon.com/2016/11/21/renewing-transcultural-dialogues-in-the-age-of-the-anthropocene/>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 8. Reimp. São Paulo: Centauro, 2017[2001].
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice – global Englishes and cosmopolitan relations**. London and New York: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- COLL, A. N. **As culturas não são disciplinas: existe o transcultural?**. In: II Encontro Catalisador do projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação”. CETRANS, Escola do Futuro da USP, São Paulo, 8-11 jun. 2000.
- GLEISER, M. **A simples beleza do inesperado – um filósofo natural em busca de trutas e do sentido da vida**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- HALF of a yellow sun. Direção de Biyi Bandele. Reino Unido, Nigéria: Slate Films e Potboiler Productions, 2013. (101 min)
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação “desformatada” – prática com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e Educação**. 2010. Disponível em: <http://rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>. Acesso em: 27 set. 2017.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16 ed. [revista e modificada pelo autor]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORIN, E. **Epistemologia da complexidade**. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2002.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3 ed. reimp. São Paulo: Triom, 2015.

MONTE MOR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagem em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

SILVA, S. B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores universitários de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 211-222

SILVA, S. B.; SOUZA, M. A. A.; ZACCHI, V. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p67-79>

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital – navegar é e não é preciso**. Jundiaí, SP: Paco, 2012.

Recebido em: 08.07.2019

Aprovado em: 24.09.2019