

O ENSINO DE L2 E CULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

Adelaide P de Oliveira – UNEB

0 Introdução

Ao adquirir uma segunda língua, o aluno irá experimentar diversos momentos nos quais a cultura dessa língua irá interferir no processo de aprendizado, pois cultura e língua são duas faces de uma mesma moeda. Isso não quer dizer que ele deixará de ser competente na sua própria cultura para ser competente em outra. Apesar de haver vários estudos que mostram a influência do aprendizado de uma L2 em L1 (COOK, 2003), não há relatos de casos em que o falante deixe de falar a língua materna por mais proficiente que ele venha ser na língua-alvo. Entretanto, no processo de aprendizagem de uma segunda língua, tanto a competência lingüística, como a competência cultural de L1 serão, de alguma forma, modificadas, na medida em que esse aprendiz se torna mais competente interculturalmente.

O aprendiz deverá ter a oportunidade de passar por cada um dos estágios de aprender, propostos por Delors (1996)¹, de modo a desenvolver a competência comunicativa intercultural (CCI daqui em diante), que o levará à aquisição de conhecimento e habilidade de usar a língua. Acima de tudo, ele poderá desenvolver a conscientização sobre a importância de viver em um mundo pluricultural, adotando, assim, uma atitude mais positiva em relação à sua cultura e à cultura do outro. Esse é, enfim, o objetivo mais importante do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso específico do ensino de inglês como L2 na Bahia, será promovido também um reequilíbrio entre a cultura-alvo e a cultura do aluno, uma vez que há uma relação assimétrica entre as duas, originada da dominação econômica e política da cultura-alvo. Por outro lado, esta não será a única a ser discutida em sala de aula, pois a língua inglesa, em seu papel de língua global, é falada por indivíduos de vários países e em graus diferentes de proficiência.

O professor tem papel crucial na conscientização do aluno do lugar da língua inglesa no mundo globalizado. Para exercer bem a sua função, é necessário que também esteja consciente da necessidade de desenvolver no aluno a CCI e tornar-se consciente, ele próprio, dos elementos culturais que estão no livro-texto, apresentados de forma mais, ou menos explícita. Além disso, existe a possibilidade de, através do desenvolvimento da conscientização da própria cultura e através do entendimento das diferenças culturais entre os falantes de inglês e de português, chegarmos a uma convivência harmônica. As línguas são diferentes e as culturas são diferentes, mas não são melhores nem piores. É preciso dar ao ensino de língua inglesa um enfoque diferente do mero conhecimento de formas lingüísticas para que, através dele, possamos atingir o entendimento de quem somos e de como somos, de modo a atingir harmonia global.

Nesta comunicação apresentarei uma breve retrospectiva da relação entre ensino de língua e cultura, o tratamento dado à cultura em diferentes métodos e na era pós-método, os princípios de um ensino transdisciplinar. Discutirei uma análise de um total de seis horas de aula de dois professores não nativos de inglês, sendo um professor de um instituto de línguas e outro de um curso de extensão, e uma entrevista com estes mesmos professores. O enfoque da observação das aulas foi a maneira como os professores utilizaram atividades com potencial para o desenvolvimento da CCI, e momentos não planejados em que a oportunidade para discutir aspectos interculturais surgiram durante as aulas. Os professores não foram avisados sobre o enfoque das observações e a coleta de dados foi feita através de anotações etnográficas realizadas por mim.

A análise das aulas, e das respostas à entrevista revela a necessidade de mudança nos currículos de cursos para a formação de professores de língua, e maior familiaridade dos professores

¹ No Relatório da UNESCO sobre a educação para o século 21, Delors apresenta os quatro pilares para a educação do futuro: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver com o outro e aprender a saber. Essas quatro modalidades de aprendizagem têm como base o processo de aprender a aprender fundamentado na vivência do auto-conhecimento.

com atividades pedagógicas que objetivem o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar do ensino. Tanto o professor, como o aluno precisam aprender a saber.

Além disso, proponho uma abordagem intercultural transdisciplinar para desenvolver a CCI através do ensino de inglês como L2 como uma forma de dar ao ensino um enfoque menos imperialista e mais condizente com o mundo globalizado e pluricultural em que vivemos. Tomando como pressuposto o conceito de cultura no sentido restrito (*small culture*, HOLLIDAY, 1999)², a importância do papel do ensino de língua e cultura se revela na medida em que o aprendiz adquire maior conscientização da sua identidade e cultura, ao tempo em que aprende outra língua.

1 O lugar e papel da cultura no ensino de L2

Pelo fato de cultura e língua estarem relacionados de modo único é de se esperar que, no ensino de língua estrangeira, a cultura tenha tido sempre papel relativamente importante. Tal papel, entretanto, tem sido maior ou menor a depender do método em questão, raramente levando em conta a cultura do aprendiz. Além disso, o conceito de cultura nos diferentes métodos de ensino é sempre o de cultura no sentido amplo, como discutido por Holliday (1999). A aprendizagem de uma língua estrangeira não deve se tornar forma de celebrar um cânone cultural reconhecido, mas “[...] uma forma de descobrir a cultura multifacetada de outro povo e as muitas vozes que constituem a sua própria cultura” (KRAMSCH, 1993, p. 5).

Stern (1983) traça um histórico da relação entre o ensino de língua e cultura a partir do século 19. Segundo ele, a relação entre língua e cultura existia desde muito antes, mas não aparecia de forma muito clara. O estudo formal da língua é o que prevalecia, uma vez que se estudava a língua estrangeira como algo preliminar ao estudo da literatura daquela língua. Entretanto, já nessa época, os “[...]teóricos do ensino de língua afirmavam repetidamente que uma razão importante para aprender uma língua era a de aprender sobre o país e os seus falantes” (STERN, 1983, p.247). Contudo, até os dias de hoje, a sistematização deste ensino conjugado tem sido de difícil aplicação. O autor aponta quatro problemas para a incorporação do ensino de cultura ao ensino da língua: o significado abrangente do conceito de cultura, a interação entre língua e cultura, o desenvolvimento pouco adequado da etnografia dos países cujas línguas são mais comumente ensinadas, e a ausência de uma distinção clara entre diferentes aspectos do ensino de cultura e metas pedagógicas bem definidas para este ensino.

Acredito que, atualmente, tais problemas ainda são verdadeiros, mesmo com os avanços nas pesquisas em sociolinguística, antropologia, sociologia, estudos culturais e outras áreas do conhecimento com os quais o ensino de língua inglesa como L2 faz interface. A informação existe em maior abundância no século 21, mas o acesso a ela ainda é limitado. Os resultados dos estudos ainda estão restritos aos grupos de pesquisa e a sua divulgação ainda não chega com muita frequência nas salas de aula de língua inglesa como L2, e há ainda poucos trabalhos que transformem essas teorias em atividades práticas de ensino.

Uma consequência dos problemas apontados acima pode ser a pouca ou quase nenhuma menção à cultura nas reflexões sobre os métodos de ensino de língua inglesa encontradas nos livros de metodologia de ensino (BROWN, 2001). Diversos autores (BROWN, 2001; STERN, 1983; RICHARDS; ROGERS, 1986) descrevem os diferentes métodos, incluindo as teorias nas quais estão embasados, dando exemplos de atividades. Porém, não foi encontrado, nos objetivos descritos para cada um deles, referência ao tratamento dispensado à cultura. Uma exceção está no livro de Larsen-Freeman (2000), em que a autora faz uma análise das principais abordagens de ensino de inglês como L2 e, inclui, entre os princípios de observação de cada uma, o modo como a cultura é vista. Entretanto, na descrição de uma amostra de aula de cada método, não há nenhum exemplo de como o professor operacionaliza esse princípio em sala de aula.

² Segundo Holliday (1999, p. 247) a cultura no sentido restrito “[...] refere-se à composição do comportamento coeso dentro de qualquer grupo social e não às características diferenciadoras de entidades internacionais, nacionais e éticas prescritas.”

O quadro abaixo³ apresenta um resumo de como a cultura é descrita em cada um dos métodos. O método intercultural não está descrito no livro mencionado acima, porém acredito que incluí-lo nesse quadro oferece uma visão global do modo como é tratada a cultura nos diferentes métodos de ensino até os dias de hoje.

Método	Papel da cultura
Tradução e Gramática	Cultura consiste na literatura e nas artes plásticas.
Direto	A cultura se resume ao estudo da história do povo que fala a língua-alvo, a geografia do país ou países onde a língua é falada e informação sobre o cotidiano dos falantes da língua-alvo.
Audio-lingual	Aspectos do comportamento diário e do estilo de vida dos falantes da língua-alvo são apresentados.
Silent Way	Cultura é inseparável da língua.
Suggestopedia	Cultura está no cotidiano dos falantes da língua.
Community Language Learning	Cultura está integrada à língua.
Total Physical Response	Cultura é o estilo de vida dos falantes nativos.
Comunicativo	A cultura é vista como sendo o dia-a-dia dos falantes nativos. Os aspectos que têm importância para a comunicação como o uso da linguagem não verbal, por exemplo, recebem maior atenção nesta abordagem.
Intercultural (CORBETT, 2003)	A cultura tem papel central nessa abordagem. Tópicos culturais, aculturação, a construção da consciência cultural e a educação intercultural tem peso idêntico no currículo. O conhecimento e as habilidades interculturais estão no centro do currículo.

Quadro 1 - Cultura e métodos de ensino

No mundo pluricultural em que vivemos, onde a língua inglesa é utilizada como língua franca e é vista como a língua de comunicação internacional, o tratamento dado à cultura em sala de aula precisa passar da mera transmissão de informação sobre a cultura-alvo para uma abordagem que permita ao aluno refletir sobre ele próprio e a sua própria cultura. Como diz Kramsch (1993, p. 222), “[...] é através dos olhos dos outros que podemos nos conhecer e aos outros.”

A abordagem intercultural proposta por Corbett (2003) encoraja o professor a desenvolver no aluno as habilidades etnográficas e de observação – da mesma forma como é feito na antropologia – de modo que ele possa adquirir o conhecimento necessário sobre a cultura da língua-alvo e compará-la com a sua própria. Tal habilidade permite ao aluno chegar a conclusões próprias e mais precisas do que apenas admitir como verdadeiro o que é dito pelo professor ou está no livro-texto. As atividades não são diferentes daquelas utilizadas pela abordagem comunicativa. Kramsch (1993), por exemplo, sugere algumas atividades nas quais acrescenta dimensão cultural contrastiva a atividades comunicativas bem conhecidas.

Ao aprender a se comunicar em outra língua, estamos aprendendo não só uma nova maneira de comunicar idéias, mas também de fazer afirmações culturais. Por isso, há necessidade de o professor estar atento para as possibilidades de tornar o aluno mais consciente de si mesmo como ser cultural e, através de atividades em sala de aula, desenvolver o saber, as habilidades e as atitudes necessárias para esse fim.

Kumaradivelu (2003) propõe um conjunto de macroestratégias como referência para operacionalizar um sistema de parâmetros que guiam o ensino de língua: particularidade, praticidade, e possibilidade. Segundo o autor, a pedagogia do pós-método também implica uma mudança do papel do professor que passa de técnico passivo para agente de mudança intelectual. Nesse novo papel, o professor deve, entre outras coisas, tornar o aprendiz mais consciente da cultura propiciando conscientização cultural crítica. Essa macroestratégia “[...] enfatiza a necessidade de tratar os aprendizes como informantes culturais de modo que sejam estimulados a participar em um processo de

³ O quadro foi elaborado por mim com base nas informações sobre cada um dos métodos descritas em Larsen-Freeman (2000).

aprendizagem que premie o poder/conhecimento que possuem” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 40). Isso implica refletir sobre o sistema de valores da própria cultura e leva a um crescimento cultural que será construído “[...] conscientemente e sistematicamente através de uma negociação significativa das diferenças entre a cultura que os indivíduos herdaram ao nascer e a cultura que aprendem através da experiência” (KUMARADIVELU, 2003, p. 285).

Vemos, então, que o professor não precisa seguir fielmente um método, e deve ser encorajado a refletir sobre suas próprias ações em sala de aula, para desenvolver um quadro de referência que apóie a sua prática. Isso só será possível se os cursos de formação de professores oferecerem aos alunos-professores condições para que desenvolvam esse quadro de referência durante o curso. Além disso, esses cursos precisam incluir discussões que levem os alunos-professores a olhar de forma mais crítica os diversos métodos que são apresentados. É bom lembrar que, assim como a língua inglesa é vista como imperialista, os métodos de ensino ligados a elas são também, muitas vezes, impostos como sendo os mais corretos e mais adequados sem levar em conta as realidades onde serão aplicados (PHILLIPSON, 1992).

2 Uma visão transdisciplinar para o ensino de inglês para o desenvolvimento da CCI

A transdisciplinaridade tem sido pouco ou nada discutida no campo do ensino de inglês como L2. Entretanto, a proposta da transdisciplinaridade adequa-se muito bem a este ensino uma vez que, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno pode aprender também uma nova forma de ver a si mesmo e ao outro (PINHEIRO, 2006).

A transdisciplinaridade tem como fundamentos básicos três princípios provenientes das mais avançadas ciências do mundo contemporâneo: física quântica, mecânica quântica, cosmologia quântica e a biologia molecular. De acordo com Nicolescu (GIOSAN; FLORIAN 2002, p. 2), os três princípios da transdisciplinaridade podem ser expressos da seguinte forma:

- a) Há na natureza, e no nosso conhecimento da natureza, diferentes níveis de Realidade, que correspondem a diferentes níveis de percepção; b) A passagem de um nível de Realidade para o outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído; c) A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.

A física quântica revolucionou o conceito de níveis de realidade. Na física clássica, quando dois objetos se separam, deixam de interagir. No mundo quântico, entretanto, as coisas acontecem de modo diferente. A relação de causalidade deixa de ser local e passa a ser global sendo o todo mais do que a soma das partes.

Ao transpormos o conceito de múltiplos níveis de realidade para o ensino de L2, podemos entender que as diferentes culturas não são uma única realidade isolada, mas constituem níveis diferentes de realidade. Tal entendimento pode contribuir para a apresentação de outra cultura como sendo uma forma de ver a realidade tão válida quanto aquela vista pelo falante da L1.

Para a física clássica, as leis aristotélicas demonstram a existência de três axiomas básicos: a) $A = A$ (axioma de identidade); b) A não é não- A (axioma da não contradição); c) Não existe um terceiro termo T que seja ao mesmo tempo A e não- A (axioma do terceiro excluído). Isso significa que conceitos como continuidade e descontinuidade, ou causalidade local e global são mutuamente excludentes. De acordo com esses axiomas, algo não poderia ser local e global ao mesmo tempo, por exemplo.

Ao propor diferentes níveis de realidade, entretanto, a física e a mecânica quântica demonstram que existe um nível de realidade onde pode existir um termo T que é ao mesmo tempo A e não- A (o princípio do terceiro incluído).

Nesse principio de inclusão está a possibilidade de se explicar a existência da “glocalização” de uma língua onde A' (L1) e não- A' (L2) em um nível de realidade de um estado- T se integram e se fundem, assim como a cultura de L1 (C1) e a cultura de L2 (C2). Segundo Gray (2002, p. 166), glocalização é “[...] um neologismo que tenta capturar algo da complexidade inerente à globalização fundindo os conceitos de global e local.” A lógica do terceiro incluído é capaz de explicar a tensão que cria a unidade das contradições e que vai além da soma das partes. Tanto a língua como a

cultura podem ser descritas como um todo que é mais do que a soma das partes. Isso acontece, por exemplo, quando os alunos se apropriam da língua inglesa em sala de aula e a utilizam de forma diferente do padrão do falante nativo. Ou ainda, quando o professor utiliza um livro texto global e adapta as atividades para a situação local. Essas atividades interconectam o mundo do aluno com o mundo da língua inglesa e desenvolvem a CCI.

Se a lógica do terceiro incluído implica percebermos os diferentes níveis de realidade como um sistema complexo, somente a teoria da complexidade pode explicar novos conceitos como o da glocalização. Não é difícil entender, portanto, a inclusão da complexidade como o terceiro princípio da transdisciplinaridade.

No caso específico da aquisição de segunda língua, o princípio da complexidade aparece descrito em Larsen-Freeman (1997) que apresenta uma proposta inovadora ao demonstrar que tanto a língua como o processo de aquisição de uma segunda língua devem ser estudados dentro dos princípios da teoria do caos, que explica o comportamento de sistemas complexos. Ao entendermos a língua e a sua aquisição como um sistema complexo e não linear, precisamos admitir que as dicotomias entre “[...] *langue/parole*, competência/*performance*, sincrônico/diacrônico, inatismo/construtivismo, indivíduo falante-ouvinte/interação social, etc.” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 157) não são verdadeiras se quisermos entender o todo do processo de aquisição de uma segunda língua. Dessa forma, ao invés de oposições e exclusão, devemos ver a complementaridade e a inclusão. Segundo a autora, sistemas complexos têm entre suas características o fato de serem dinâmicos, abertos, não lineares, auto-organizados e sensíveis ao *feedback*. Ambas, cultura e língua são representantes desse tipo de sistema. Assim, não se pode esperar que a aquisição se dê de forma linear, por exemplo. Isso significa que ao serem apresentados de forma linear em sala de aula, itens lingüísticos não serão adquiridos nessa mesma ordem. Muitos professores já observaram que, apesar de os livros-texto apresentarem estruturas gramaticais em certa ordem, os alunos não as adquirem na ordem apresentada. Um bom exemplo disso é a terceira pessoa do singular dos verbos no tempo presente, que é apresentada e praticada exaustivamente no nível elementar e só vai ser adquirida muito mais tarde. Da mesma forma, não se pode esperar que o fato de termos discutido assuntos que levem ao desenvolvimento da CCI, esses sejam de imediato incorporados ao sistema de valores do aluno.

A educação transdisciplinar se adequa à proposta de Delors (1996) da educação para o século 21. Os quatro pilares propostos, isto é, aprender a fazer, aprender a saber, aprender a viver com o outro, e aprender a ser estão dialeticamente interligados e têm como base “[...] o processo de aprender a aprender, fundamentado na vivência do autoconhecimento” (SOARES, 2006, p.56). Uma das finalidades da educação transdisciplinar é, segundo a autora, “[...] sensibilizar e conscientizar o estudante (educador e educando) da sua capacidade e do seu direito de assumir a responsabilidade pessoal-social pela construção de uma nova sociedade humana” (SOARES, 2006, p.58). O ensino de uma L2 pode e deve obedecer aos princípios da transdisciplinaridade descritos aqui, se entendermos tal ensino como relevante e essencial para o desenvolvimento do aluno como ser transcultural.

3 O presente estudo

As oportunidades de desenvolver a CCI dos alunos em uma sala de aula de L2 podem acontecer de forma planejada ou incidental. O livro-texto raramente apresenta atividades explicitamente elaboradas com o objetivo de desenvolver tal competência e, os utilizados pelos professores observados, não o fazem nunca (OLIVEIRA, 2007)⁴. O professor passa a ser então, o principal responsável pela elaboração de atividades ou adaptação de atividades do livro-texto que tenham como enfoque principal esse objetivo.

Além das atividades planejadas, o professor também deve estar atento aos momentos durante a aula, em que a oportunidade para discutir e expandir o que é dito pelos alunos se apresenta, de modo a contribuir também para o desenvolvimento da CCI. Assim a pergunta que norteou este trabalho foi: Como o professor lida com o conteúdo do livro-texto e de momentos não planejados da aula para desenvolver a competência comunicativa intercultural do aluno dentro de uma visão transdisciplinar?

⁴ Os livros utilizados pelos professores que participaram desta pesquisa foram *Inside Out Intermediate* (no instituto de língua) e *American Headway 2* (no curso de extensão).

3.1 Participantes

3.1.1 Perfil dos professores

Dois professores do sexo feminino (aqui denominados de professores A e B) com 27 e 35 anos respectivamente, sendo que A ensina em um instituto de línguas que adota material didático em inglês britânico, e B leciona em um curso de extensão que utiliza o livro-texto em inglês americano. Ambos ensinam inglês há cinco anos, são graduados em Letras com Inglês. O professor A frequentou as aulas do mestrado em Letras, mas abandonou o curso temporariamente. Além dos cursos mencionados, todos fizeram um curso de formação de professores oferecidos por institutos de língua em Salvador.

Os professores aprenderam inglês em institutos de língua e continuaram esses estudos na universidade. Os dois professores possuem um nível de proficiência CAE, o que significa que são capazes de expressarem-se na língua de forma linguisticamente correta e culturalmente apropriada. Os professores já moraram em países falantes de língua inglesa e o fizeram por mais de duas vezes, e frequentaram pelo menos um curso de língua inglesa no país em que moraram.

Em resposta à parte I da entrevista, os professores afirmaram que têm pouco conhecimento da cultura dos falantes nativos de língua inglesa, e o que sabem é resultado de leituras e pesquisas feitas por eles próprios. Afirmam ainda que o ensino de cultura foi feito de forma superficial nos cursos em que frequentaram, inclusive no curso de graduação em Letras. O professor B, por exemplo, afirma que apesar do assunto ter sido tratado durante o curso, ‘era visto como algo distanciado da nossa cultura, como se existissem fronteiras que dificultariam as trocas de experiências.’

3.1.2 Perfil das turmas

A turma do professor A era composta de adolescentes, com idades variando entre 13 a 16 anos, sendo que a maioria estava entre os 14 e 15 anos, todos de classe média alta. Havia um total de 12 alunos matriculados na turma, sendo dois meninos e dez meninas. Entretanto, nas aulas observadas somente 10 alunos compareceram.

O professor B lecionava um grupo composto de adultos pertencentes à classe média e todos com idade acima de 20 anos. A maioria dos alunos era do sexo feminino, mas havia uma média de oito homens. Durante as aulas observadas, a frequência foi de 18 alunos. As aulas do professor A eram no turno vespertino, e o professor B tinha suas aulas no turno noturno.

As duas turmas estavam no nível intermediário, sendo que há uma pequena diferença entre o que é descrito como nível intermediário em inglês americano e inglês britânico. Ao compararmos os dois livros-texto utilizados, *American Headway 2* e *Inside Out*, respectivamente, é possível notar que no material didático em inglês americano, o nível de dificuldade lexical e sintática dos textos escritos e gravados está um pouco abaixo daquele apresentado no material didático em inglês britânico.

3.2 Coleta de dados

Foram observados seis⁵ horas de aula (duas aulas de uma hora e oitenta minutos cada) nos meses de agosto e setembro de 2006. A coleta de dados foi feita através de notas etnográficas e o foco das observações restringiu-se a: a) atividades presentes no livro-texto; b) atividades adaptadas pelo professor; c) atividades como música ou extraídas de livros de atividades extras (*resource books*) e d) momentos não planejados que surgiram durante o diálogo entre professor e aluno(s). Todos os itens mencionados deveriam ter como objetivo o desenvolvimento da CCI dos alunos.

A descrição das aulas de cada professor não aparece neste trabalho dado o limite de páginas. As notas etnográficas das aulas reproduzidas aqui se referem somente aos diálogos que revelam algum tipo de conscientização, ou a falta dela, do professor em relação ao ensino de língua e cultura, como discutido neste documento.

⁵ Devido ao limite de tempo e número de páginas, serão apresentadas somente uma aula de cada professor.

Um formulário de observação foi elaborado para que o foco da pesquisa fosse mantido durante as aulas. Os professores também responderam a uma entrevista após as aulas, cujas perguntas, também pelo limite de espaço, não se encontram neste trabalho.

3.3 Análise e discussão dos dados

3.3.1 Aula do professor A

A primeira parte da aula foi planejada para apresentar a idéia de enviar cartões postais. Durante a entrevista, o professor reconhece que os cartões têm o potencial de desenvolver a CCI dos alunos, mas não sabe como explorar o potencial cultural presente nos mesmos. O diálogo entre o professor e o grupo revela momentos significativos, nos quais a consciência cultural poderia ter sido desenvolvida. Os alunos escolhem um cartão e respondem às perguntas que estão no quadro:

T: If you were to choose one, which one would you choose? Why would you choose it?

S3: I chose the vodka one.

T: Do you drink?

S3: Yes.

T: No other reason?

S3: I like caipiroska.

T: Did you choose it because of the vodka?

S3: No. I don't like vodka pura.

O professor poderia discutir a idade permitida para beber e a flexibilidade de tal lei na Bahia. A aluna mais velha no grupo tem 16 anos e S3 acima tem somente 14 anos. Seria uma boa oportunidade para discutir o hábito de tomar bebida alcoólica em várias culturas e o nível de tolerância a esse hábito em outros países. A própria escolha deste cartão pelo professor para ser usado com um grupo de adolescentes pode, talvez, revelar a pouca consciência crítica cultural do professor.

Em um segundo momento da atividade, o professor pede que os alunos respondam à pergunta *'Who would you send it to?'*. A seguinte conversa se passa entre o professor e o mesmo aluno.

S3: I'd send it to a friend. He needs to learn to make caipiroska.

T: Is he under or above 18?

S3: Under.

T: So, you shouldn't send it to him.

O professor demonstra ter consciência da relação entre bebida alcoólica e idade, mas na discussão anterior nada foi dito à aluna. Mesmo nesse momento, existe o conselho por parte do professor, mas não há uma tentativa de conscientização dos alunos a respeito do uso de álcool por menores de idade.

A atividade de compreensão auditiva que se segue ao exercício de vocabulário traz várias oportunidades para discutir diferenças culturais, valores e crenças. A primeira pessoa entrevistada, por exemplo, visitaria o Japão. Em resposta à pergunta *'What would you eat and drink?'*, ela diz: *'I would look for Western food, and I'd probably end up eating at McDonald's. I can't stand raw fish and I don't like rice that much either.'*

Uma outra entrevistada ao ser perguntada *'What would spoil your perfect weekend?'*, responde , *'If the shops were closed. Paris is a beautiful city but for me the main attraction is the shopping.'*

O terceiro entrevistado que escolhe a Grécia diz que viajaria com o irmão que ele não vê com frequência porque a mulher dele não gosta de sol.

Todos esses textos poderiam levar a interessantes discussões e comparações sobre viagens e seus objetivos, e principalmente, sobre turismo e cultura.

Ao corrigir o exercício no qual os alunos deveriam dizer que lugares foram visitados a partir de palavras chaves ditas pelos entrevistados, o seguinte diálogo ocorreu entre o professor e os alunos na correção da terceira entrevista.

T: Now, the third.

S1: Greece. (Somente um aluno compreendeu a palavra.)

T: You didn't hear moussaka? I think it's a kind of bread or sandwich that Greeks

eat.

O professor pede que os alunos leiam o *tapescript* e sublinhem as palavras-chave que davam as pistas sobre os lugares visitados. Mais uma vez, os alunos perguntam o que significa *moussaka* e o professor repete a explicação dada acima, dessa vez fazendo uma careta. Nesse momento, o seguinte diálogo acontece.

S: Teacher, don't say that. My father's Greek. Don't make this face. (Imitando a careta feita pelo professor..)

T: It's not really a sandwich like McDonald's but similar to a sandwich.

Esse momento da aula revela que não só o professor desconhece o prato típico grego, como provoca uma situação que, inadvertidamente, ofende a aluna e nem sequer se dá conta do fato. Uma pesquisa sobre artefatos e produtos culturais de outros países pelo professor antes da aula evitaria mal entendidos desse tipo, como também evitaria informações errôneas. Informações sobre fatos culturais, na maioria das vezes, podem ser obtidas através da *internet* de forma relativamente fácil e rápida.

Na última atividade, *Unreal debate*, os alunos discutiram as sentenças no seu cartão em pares. Uma vez que já estávamos no final da aula, não houve tempo para discussão em grupo. Ao ser perguntado, após a aula, sobre a possibilidade de discutir as sentenças com todo o grupo, o professor afirmou não ter planejado tal discussão, mesmo que houvesse tempo.

3.3.2 Aula do Professor B

Como os alunos só se encontram uma vez por semana e o professor sempre começa a aula pedindo a eles que descrevam o que fizeram durante a semana. As atividades de cada um revelam as diferenças e semelhanças do grupo e como as diferentes culturas, no sentido restrito, afetam o que fazem. O professor pergunta a cada aluno o que fez e responde com comentários ou elogios como 'Very nice!' ou 'Good!'. Durante as duas aulas não foram observados momentos de reflexão sobre o que era dito pelos alunos. Na entrevista posterior à aula, o professor acredita que essa atividade desenvolve a CCI dos alunos. O treinamento às cegas (*blind training*) tem resultado duvidoso. Por exemplo, caso o professor queira ensinar aos alunos a usar uma determinada estratégia de leitura, como 'prever o conteúdo a partir do título', é necessário que o objetivo da atividade fique claro para os alunos. Do contrário, arrisca-se a levar o aluno a não entender o porquê da atividade, ou a chegar a conclusões errôneas sobre o seu objetivo. Da mesma forma, atividades, que têm como objetivo desenvolver a CCI, devem ser orientadas de modo que esteja claro para os aprendizes o que está sendo feito. Falar do fim de semana ou do que foi feito durante a semana sem um objetivo claro pode parecer aos alunos apenas uma atividade para dar início à aula.

Durante a discussão da idéia central do texto, o seguinte diálogo ocorre.

T: What happened here?

S1: Man stole bank with a hamburger.

T: So the man goes into a bank and robs it with a hamburger, right? Would this story be possible?

S2: In the USA yes.

T: Why?

S2: Because they're ridiculous.

T: Come on, don't say that. And in Brazil? Would it be possible?

Ss: YES.

T: Perhaps they could use an acarajé.

O professor compara a situação nos dois países, mas não continua a discussão. Dizer ao aluno 'Não diga isso', não o tornará necessariamente mais consciente dos seus valores e crenças. O professor reconhece que poderia ter desenvolvido mais o tema em torno do comentário do aluno sobre os americanos. Na entrevista ela diz que "Certamente este era um momento de desencadear a discussão, mas me recordo que não levei a polêmica adiante". O mesmo ocorre durante a discussão do segundo texto, quando a aluna menciona a festa de 18 anos para rapazes, no Ceará.

T: So what happened to Sue?

S4: She decided to have a party and the guests had knives.

T: You said 'guests'. Were they guests? Were they invited?

Ss: NO, “penetras”.

T: Do we have this problem here?

S3: It happens a lot in 15-year-old parties.

T: Boys here don't have a 15-year-old party.

S5: 18 years old.

T: It's a tradition in Ceara? Is there anything special?

S5: “É igual”.

T: The same.

S5: The same 15.

T: Here we have “despedida de solteiro”. (A conversa termina aqui e o professor avisa aos alunos que está na hora do intervalo.)

O professor recorda-se do fato e afirma ter “perdido a oportunidade de fazer com que ela falasse mais detalhes sobre a festa” e que “também poderia ter pedido aos colegas que fizessem perguntas a respeito”. Vários assuntos poderiam ter sido abordados nesse momento, como por exemplo, o significado da festa de 15 anos (o ritual de passagem feminino no qual a garota é apresentada à sociedade como já pronta para procriar, casar, namorar) e as festas de despedida de solteiro (o homem pode trair a futura esposa com até várias mulheres), ou seja, diferenças dos universos culturais masculino e feminino em determinadas culturas ocidentais.

A última atividade, na qual os alunos criam histórias a partir de um desenho revela também as experiências de vida dos alunos. Uma história se passa no Brasil e o homem perde a memória por uso de cocaína. Outra história revela que o personagem é um espião como James Bond. Não há referências às culturas de L2, mas é possível aproveitar a oportunidade para comparar as semelhanças e diferenças entre as histórias como maneira de discutir as culturas (no sentido restrito) que surgem e que estão representadas na sala de aula. O professor acredita que, “no momento da criação, os alunos busquem acontecimentos e detalhes que fazem parte de seu *background* cultural. É um momento de troca de experiências e valores”.

De fato, essa oportunidade existe, mas não está claro até que ponto há conscientização do grupo a respeito do fato. O objetivo das atividades deve estar claro para os alunos no momento em que são propostas para que, posteriormente, durante o momento de *feedback*, possa ser discutido com mais clareza.

Conclusão: educar para desenvolver a CCI

Ensinar uma L2 com o objetivo de desenvolver a CCI requer do professor não somente conscientização intercultural, mas, e principalmente, conhecimento intercultural. O professor poderá atingir esse objetivo desde que tenha em mente, ao planejar suas aulas, o aspecto intercultural como foco. Não há um método intercultural de ensino, mas uma atitude intercultural, por parte do professor, que pode se refletir na abordagem que adota em sala de aula. É necessário acreditar que essa atitude levará os alunos a um melhor resultado e de alguma forma, contribuirá para melhorar a relação das pessoas com o mundo em que vive e a um autoconhecimento.

Os dois professores observados não têm consciência intercultural suficiente para planejar aulas que levem ao desenvolvimento da CCI. Os livros-texto, ou os contextos em que ensinam, talvez interfiram também nesse objetivo. No caso do professor A seria necessário melhor treinamento para que pudessem entender melhor o que significa o desenvolvimento da CCI. O professor B precisaria, talvez, de um livro-texto menos centrado no desenvolvimento da competência lingüística. Ao adotar uma abordagem intercultural em relação ao ensino de L2 o professor estará também se aproximando de uma visão transdisciplinar de educação na medida em que encorajará o aluno a aprender a aprender e a se autoconhecer. Esse autoconhecimento virá na medida em que as atividades levem-no a refletir criticamente sobre o que estão fazendo e por quê. Essa conscientização metacognitiva é necessária, para que o aluno possa entender melhor o processo de aprender a aprender.

Os pilares da educação para o século 21, propostos por Delors (1996) foram adaptados em um quadro de referência que pode orientar o professor no planejamento das suas aulas dentro de uma abordagem transdisciplinar para o desenvolvimento da CCI como pode ser visto no quadro abaixo.

	CONTEÚDO	ATIVIDADES
--	----------	------------

APRENDENDO A SABER - SABER SOBRE; SABERES (Obtendo a informação)	INFORMAÇÃO Como os americanos entendem tempo? Como a língua expressa a idéia de tempo?	Texto gravado de uma consultora de gerenciamento de tempo. Entendimento de provérbios em inglês sobre tempo.
APRENDENDO A FAZER – SABER COMO; SAVER FAZER (Desenvolvendo o comportamento)	HABILIDADES Expressando justificativas para um atraso.	<i>Role play</i> : Situações onde os alunos representam pequenos diálogos.
APRENDENDO A VIVER COM O OUTRO – SABER PORQUÊ; SABER APRENDER/COMPREENDER (Descobririndo explicações)	VALORES E PRESSUPOSIÇÕES Por que o tempo é tão importante para o americano? Isto é uma observação ou uma interpretação? Por que a noção tempo varia de cultura para cultura? Como o tempo é visto na sua cultura?	Discussão da atividade anterior Comparação com a própria cultura Etnografia: Entrevista com outros falantes de L1 sobre a visão do tempo.
APRENDENDO A SER – SABER SOBRE SI PRÓPRIO; SABER SER (Analisando criticamente a própria cultura e a do outro abandonando atitudes etnocêntricas)	AUTO-CONSCIENTIZAÇÃO Qual a importância do tempo na sua vida? Você é pontual? Como você se sentiu durante o <i>role play</i> ? Quando a falta de pontualidade se revela um desrespeito a você?	Discussão reflexiva <i>Feedback</i> das atividades utilizadas em sala. Imagine que vocês vão participar de um trabalho em grupo. Que conflitos podem surgir com relação as diferentes visões de tempo dos membros do grupo?

Quadro 2 – Quadro de referência para o planejamento de uma aula para desenvolver a CCI

As aulas podem lidar com essas interações separadamente ou em diferentes combinações. O importante é que o último passo leve sempre ao aprender a aprender que permitirá ao aluno conhecer-se melhor.

A proposta desse trabalho resumiu-se, assim, em procurar instrumentalizar o professor de inglês como L2 de modo a possibilitá-lo desenvolver uma atitude intercultural que o permita levar o aluno a ter a CCI necessária para chegar a um melhor conhecimento de si mesmo e do outro e, dessa maneira, também aprender a aprender. Este vem a ser também um dos princípios básicos da transdisciplinaridade.

Referências

- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longman, 2001.
- COOK, Vivian (Ed.). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- CORBETT, John. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- DELORS, David. *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. April, 1996. Disponível em: < <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2006.
- GIOSAN, Liviu; FLORIAN, Razvan. Interview with Basarab Nicolescu. *Ad Astra*. Young Romanian Scientists' Journal. v. 1, n. 1, p. 1-6, 2002. Disponível em: < http://www.ad-astra.ro/journal/1/nicolescu_en.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2005.

- GRAY, The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah (Ed.) *Globalization and language teaching*. London; New York: Routledge, 2002. p. 151-167.
- HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 10, n.2, p. 237-264, Jun. 1999.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven; London : Yale University Press, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-165, Jun. 1997.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- OLIVEIRA, Adelaide P. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. 2007. 230 ff. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada), Instituto de Letras, UFBA, 2007.
- PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PINHEIRO, Ana Carla de Azevedo. *Vivendo a educação transdisciplinar*. 2006. 67f. Monografia. (Especialização em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano: A Arte de Aprender) Faculdade de Educação e Centro de Estudos Baianos, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SOARES, Noemi Salgado. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.