

educação intercultural

intercultural

na aula de português

Paulo Feytor Pinto *

Em muitas escolas portuguesas, os professores têm vindo a sentir uma necessidade crescente de formação específica tendo em vista promover o sucesso educativo dos seus alunos oriundos de grupos culturais minoritários, como os caboverdianos, os europeus (não portugueses), os ex-emigrantes ou os ciganos. Com efeito, cerca de 6,5% dos alunos do Ensino Básico pertencem a minorias culturais. A sua distribuição geográfica não é, no entanto, uniforme. Enquanto os diferentes grupos africanos se concentram na região de Lisboa e no Algarve, o dos ex-emigrantes predomina no litoral centro e norte. Turmas há em que os alunos dos grupos minoritários constituem a maioria.

Perante tal cenário, podem-se distinguir três formas de actuação, de acordo com o modo como se encara a diferença sócio-cultural. Um primeiro paradigma parte do princípio que a diferença constitui uma insuficiência que, por sua vez, provoca um atraso no desenvolvimento intelectual do aluno, nomeadamente, ao nível cognitivo e verbal. Tal pressuposto tende a desvalorizar a

cultura de origem a favor de projectos de compensação ou remediação que procuram trazer o aluno para o mundo sócio-cultural da maioria. Ao nível linguístico, procura-se a assimilação exclusiva da língua maioritária, subtraindo-se a língua materna (bilinguismo substractivo) - esta foi, ou tem sido, a orientação generalizada, em Portugal, nos últimos 150 anos. Um segundo paradigma, consagra a diversidade como uma realidade a conhecer e a respeitar. Neste sentido, assiste-se à afirmação da diversidade e da identidade, procurando-se descrever e reconhecer a história, a cultura e a língua das minorias. Esta abordagem pode, no entanto, reforçar estereótipos sobre os diferentes grupos sócio-culturais ao apresentar as suas manifestações como factos folclóricos e exóticos que reforcem o carácter alienígena dos grupos minoritários. Por fim, um terceiro paradigma encara o aluno de um grupo minoritário como um aluno que, perante a escola, está numa situação objectiva de inferioridade pois a escola tem estruturas, procedimentos e práticas que, directa ou

* Associação de Professores de Português

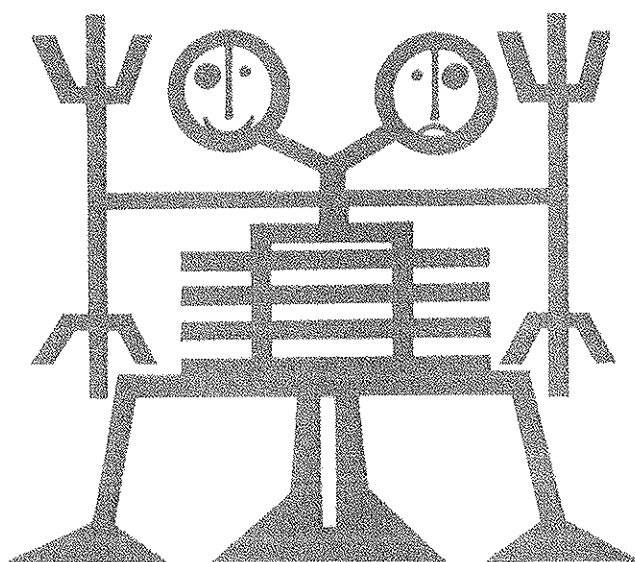


indirectamente, o penalizam. Nesta perspectiva, importa reorganizar a escola, os currículos e as práticas de sala de aula de modo a dar a cada aluno os meios que promovam o seu sucesso, e não, dar a todos os alunos os mesmos meios para alcançar esse sucesso.

Além dos diferentes modos de encarar as minorias sócio-culturais e do facto de a actuação se poder verificar a diversos níveis, verifica-se também uma variação de terminologia. A tradição anglo-saxónica parece preferir a designação *multicultural* para referir a procura da compreensão das especificidades de diferentes culturas em presença no meio escolar, enquanto nos meios europeus (continentais) se prefere a designação *intercultural*, apontando para o conhecimento, reconhecimento e enriquecimento mútuo de cada cultura em presença. Muitas vezes, porém, os dois termos são utilizados em acepções sobrepostas.

Um aspecto fundamental é que a educação intercultural, despoletada pela presença de grupos sócio-culturais minoritários, não deverá circunscrever-se às escolas ou às turmas em que há alunos desses grupos. Num mundo cada vez mais pequeno e onde, agora como sempre, os fluxos migratórios são uma constante, é um objectivo da educação básica que todo o

aluno demonstre "compreensão e solidariedade para com povos, grupos e pessoas, valorizando as diferenças culturais (práticas, costumes, expressões artísticas, tecnologias,...) e denunciando atitudes e situações discriminatórias ou injustas.". No âmbito da formação para a cidadania, a educação intercultural emerge como uma abordagem de todo o processo de ensino-aprendizagem em que cada um, seja ele de um grupo minoritário ou maioritário, toma consciência do seu



próprio sistema de valores e da sua relatividade perante sistemas diferentes. A sua forma de vestir, falar, comer, rezar ou reflectir deixa de ser vista como a melhor ou a única razoável, para ser tida como mais uma expressão dos fenómenos culturais universais como o vestuário, as

línguas, a alimentação, as religiões, os sistemas de valores. Cada um aprende a conhecer-se através da imagem que o outro, por contraste ou não, lhe envia de si próprio. Neste contexto, é de particular interesse o questionamento dos estereótipos acerca do outro e acerca de nós próprios. Esta perspectiva deverá estar subjacente a todos os domínios curriculares: ouvir/falar, ler, escrever e funcionamento da língua (para referir unicamente o caso da disciplina de Português/Língua Portuguesa), deverá estar presente na selecção dos textos, na planificação das aulas, na prática da oralidade. Em

suma, a educação intercultural procura desenvolver atitudes de abertura, compreensão e respeito perante a diversidade através da interacção entre os constituintes dessa mesma diversidade.

Directamente relacionada com os meios escolares multiculturais está a questão linguística. Com efeito, uma das principais dificuldades observadas nos alunos de grupos sócio-culturais minoritários, prende-se com o domínio da língua portuguesa, língua que, no ensino público português, é o único veículo de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas. Tal facto faz com que muito do sucesso educativo, de todos os alunos, passe pelo desenvolvimento das competências comunicativas em português. Neste sentido, tal como todos os professores são professores da língua materna da maioria, também todos os professores são professores da língua segunda (L2) das diversas minorias.

Tanto nas aulas de Português/Língua Portuguesa, como nas de todas as outras disciplinas, para minorar o facto de a escola estar preparada para os alunos que têm o português como língua materna, algumas estratégias poderão passar pela explicitação de: a) vocabulário específico da cada domínio do saber; b) acepções específicas de vocabulário também utilizado noutras disciplinas; c) termos que designam operações (por exemplo, análise / analisar, comentário / comentar, enumeração / enumerar). Essa explicitação deverá incluir a apresentação e o registo por escrito da terminologia em questão. Tal opção está directamente ligada com os hábitos de avaliação que valorizam a escrita. Também por isso, é fundamental a

prática quotidiana da escrita em todas as disciplinas. Por outro lado, a valorização da oralidade e das linguagens não-verbais na avaliação poderia ser menos penalizadora de alunos que têm como L2 a língua veículo de ensino-aprendizagem.

Nas aulas de Português/Língua Portuguesa, a abordagem de algumas obras propostas para leitura orientada como, por exemplo, *A Fuga de Wang-Fô* (7º ano), *As Minas de Salomão* (8º ano) ou o episódio da chegada à Índia, d'*Os Lusíadas* (9º ano) poderá ser um pretexto para, num primeiro momento, se fazer um levantamento daquilo que os alunos sabem acerca da China, da África Oriental e da Índia. Posteriormente, e em possível ligação com outras disciplinas, como Geografia, História e EVT, poder-se-ão realizar pequenos trabalhos de projecto com recurso a obras de referência e a métodos e técnicas de recolha de informação; analisar outras obras, literárias ou cinematográficas, para conhecer diferentes perspectivas sobre o mesmo objecto; e, depois da exploração do texto, ao nível semântico, morfosintáctico e narratológico, confrontar o que se sabe sobre a cultura do país em questão no final da abordagem da obra, com a representação que dessa cultura se tinha no início.

Outro tipo de texto que percorre o 3º CEB, é a banda desenhada. Neste domínio, para além da abordagem "técnica" habitual, uma abordagem intercultural pode intervir na escolha dos textos e na análise dos valores e estereótipos veiculados. Sugestões de análise poderão ser os seguintes pares de obras: *Tintin na América* e *A Grande Travessia de Astérix*, e *Tintin e os Charutos do Faraó* e



Astérix e Cleópatra. As duas visões apresentadas, e algo estereotipadas, de cada realidade, poderão ser confrontadas com a visão dos próprios alunos. Não havendo uma BD estrangeira deste tipo sobre Portugal ou os portugueses, o *Astérix na Hispânia* e *Astérix na Córsega* poderão ser pretexto para reflectir sobre semelhanças e/ou diferenças entre os países mediterrânicos.

Todos os textos referidos nos parágrafos anteriores podem ser pretextos para actividades de oralidade, leitura e escrita. No entanto, em turmas multiculturais, ou melhor, multilinguísticas é fundamental o recurso à didáctica do português como língua segunda / língua estrangeira, segundo a qual os objectivos fundamentais de ensino e aprendizagem se dividem em cinco áreas. Na primeira área, a social e interpessoal, inclui-se pedir e dar informações de carácter pessoal, identificar estratégias de discurso, responder a pedidos sobre centros de interesse, adequar estilo e elementos não verbais à situação de conversação, identificar relações entre participantes e diferenciar factos e opiniões. A área informacional instrutiva tem por objectivos utilizar instruções sobre acções físicas, interpretar notícias, transformar informação em quadros, esquemas ou mapas. No âmbito dos objectivos informacionais descritivos encontra-se a identificação e descrição de pessoas e objectos, a inferência de informação a partir de descrições, a identificação de antecedentes de referentes anafóricos (geralmente pronomes) e a compreensão de relações lógicas. A área informacional narrativa refere-se à identificação de palavras

chave e de sentidos gerais, ao encadeamento de factos passados e futuros, à extracção de dados específicos e ao reconto. Por fim, na área afectiva dever-se-á desenvolver o prazer pela audição e leitura da língua, recorrer à linguagem não verbal e reconhecer os valores da entoação, produzir textos expressivos e explorar aspectos prosódicos da língua como o tom, a intensidade e a duração.

No que diz respeito às actividades ou modos de operacionalização propostos pela didáctica da língua segunda / língua estrangeira são de destacar as dramatizações para prática dos actos de fala, a memorização de canções, poemas e rimas, os exercícios de audição, a reconstrução de sequências narrativas apresentadas em texto, gravuras ou fotografias, a análise de textos e documentos do quotidiano, a utilização de mapas, tabelas, gráficos e esquemas, a reescrita e/ou reformulação de textos, o preechimento de quadros a partir de textos orais ou escritos. Na realidade, muitas destas estratégias não são de excluir da aula de língua materna. O mesmo já não se passará com a reflexão acerca do funcionamento da língua. Com efeito, alguma competência linguística na língua materna do aprendente, por parte do professor de Português, facilita uma mais eficaz abordagem da questão da interferência linguística porque permite: a) conhecer as causas de muitos erros de carácter fonológico, ortográfico e morfossintáctico; b) adequar a reflexão sobre o funcionamento da língua segunda às características já interiorizadas da língua primeira; c) desenvolver, através de análises contrastivas mais ou menos aprofundadas,

atitudes de tolerância perante a diversidade. A competência comunicativa na LM do aprendente, mais rara, torna, por outro lado, possível o tão produtivo recurso à língua materna do aprendente para explicitações metalinguísticas.

Porém, o ensino e a aprendizagem do português como língua segunda, numa perspectiva intercultural, deverá surgir no âmbito de uma formação para a diversidade linguística. Com tal formação visa-se uma reflexão sobre as diferenças e as semelhanças, internas e externas, das línguas. Sobre fenómenos como a variação social, profissional ou regional; o empréstimo e a neologia; as famílias de línguas; o funcionamento das línguas; e a escrita. Através da abordagem da diversidade linguística

desenvolve-se a capacidade de reflectir sobre o funcionamento da língua, a capacidade de analisar, julgar e corrigir estruturas (consciência linguística), que se tem mostrado tão benéfica para o desenvolvimento de competências linguísticas. Por outro lado, promove-se ainda a tolerância e a compreensão da diferença, já no âmbito dos valores e atitudes. A promoção do respeito pela língua do outro é um importante indicador do respeito pelo outro. Com efeito, cada pessoa encara a sua língua materna como tendo um papel estruturador da sua personalidade e cada língua é vista pela comunidade dos seus falantes como um produto cultural que está na base da sua identidade, do seu sentido de pertença - respeitar uma língua é respeitar o grupo

CULTURAL QUE A FALA

BIBLIOGRAFIA

- APL-ILTEC (1990) *Dicionário de Termos Linguísticos*, Lisboa, Ed.Cosmos.
- CORTESÃO, L., PACHECO, N.A. (1992) "O Conceito de Educação Intercultural, Interculturalismo e Realidade Portuguesa", in *Inovação*, Vol.4, nº2-3, Lisboa, IIE (Ministério da Educação).
- DGEBS (1993) *Objectivos Gerais de Ciclo : Ensino Básico, 1º, 2º e 3º Ciclos*, Lisboa, Ministério da Educação.
- DIAS, H.B.M. (1996) *Princípios de Ensino e Aprendizagem em Português - Língua Estrangeira*, Lisboa, APP (documentos de apoio à formação contínua).
- DUBOIS, J. et alii (1994) *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- LANDON, J. (1996) "Modelos de Educação Intercultural", in *O Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*, Lisboa, Ministério da Educação (DEB).
- PEPT (1995) *A luta contra o insucesso escolar. Um desafio para a construção europeia*, Lisboa, Ministério da Educação.
- PEPT (1996) *Educação Para Todos - Para uma Pedagogia Diferenciada*, Cadernos PEPT nº9, Lisboa, Ministério da Educação.
- SIM-SIM, I. (1988) "Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler... eis a questão", *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.1, nº1, Braga, Univ.do Minho.