

Rosa Bizarro
Fátima Braga
Universidade do Porto

Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

L'apprentissage des LVE, s'il s'effectue sous la houlette d'un professeur averti, est un processus à long terme qui permet de découvrir la richesse des autres manières d'appréhender le monde et la communication humaine, c'est à cet égard l'une des activités intellectuelles les plus gratifiantes que l'on puisse imaginer.

Gerard Willems, 2002

A interculturalidade como valor traduz-se na constatação da suma pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros.

Roberto Carneiro, 2001

1. Políticas educativas europeias e diálogo intercultural¹

A preparação dos cidadãos, em geral, e dos jovens, em particular, para o diálogo intercultural tem-se assumido como um dos vectores essenciais das políticas educativas europeias, neste início do século XXI,² ganhando particular relevo, tanto a nível teórico

¹ Distinguiremos, neste trabalho, os conceitos de “intercultural” e “multicultural”, fazendo-os corresponder, respectivamente, ao que é relativo ao diálogo inter-culturas e ao que se refere à *justaposição de culturas* (Sandra Filipa Miranda, 2001).

² Vide, a título de exemplo, dos documentos oficiais que dão conta, mais recentemente, da importância da promoção de uma Europa multilingue, os seguintes: Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias, assinada em 1992 (<http://conventions.coe.int>), Recomendação 1383 (1998) consagrada à “Diversidade linguística” e Recomendação 1539 (2001) relativa ao Ano Europeu das Línguas 2001, ambas emanadas do Parlamento do Conselho da Europa (<http://assembly.coe.int/>).

como prático, em contextos formais de aprendizagem.³

Como lembra Roberto Carneiro, um dos maiores problemas da sociedade actual reside na

amplamente constatada impreparação da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global impulsionada pelos media; a crise das instituições de socialização tradicionais, designadamente a família; a explosão das liberdades pessoais e o neoliberalismo triunfante; a “mobilidade” acrescida das culturas e o incremento das interfaces de contacto; o enfraquecimento do papel do estado; a falência dos mecanismos multilaterais de regulação de primeira geração; os fundamentalismos de origem étnica e religiosa; a miséria, a exclusão, a marginalidade e o desemprego crescentes; os sindicatos do crime de penetração tentacular; o “afundamento” do continente africano; e assim por diante.⁴

Daí que a escola e, de modo particular, os seus professores tenham a necessidade de “Recentrar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa [já que este] será indubitavelmente o primeiro dos desafios humanos e sociais no primeiro quartel do século XXI e uma bandeira mobilizadora do ideário revisitado da UNESCO”.⁵

A educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias.⁶ A educação intercultural consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos. “*Isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais (...)*”,⁷ na certeza de que não é só a cultura dominante que merece e deve ser conhecida.

Uma das possibilidades ao alcance do professor para viabilizar a sua actuação pedagógica, nos termos aqui defendidos, envolvê-lo-á na promoção da ideia de que a diferença não está no Outro, mas no Eu que existe em cada indivíduo.⁸ Como lembra Américo Peres,

trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores

³ Referiremos, a título de exemplo, os abundantes estudos publicados (Martine Abdallah-Preteille, 1996, Martine Abdallah-Preteille e Louis Porcher, 1996, Michael Byram, Geneviève Zarate e Gerhard Neuner, 1997, Daniel Coste, Danièle Moore e Geneviève Zarate, 1997, Américo Nunes Peres, 1999, Luís Souta, 1997, Maria Beatriz Rocha-Trindade, 1993, Carlos Cardoso, 1996, Carlos Cardoso (coord.), 2001, Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá, 2001, entre outros), bem como a materialização de projectos de formação, como os propostos por Sandra Filipa Miranda, *ibidem* e Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, 2003.

⁴ Roberto Carneiro – *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, p. 70.

⁵ *Idem*, p. 31.

⁶ Cf. José Sousa e Miguel Lopes – “Educação Intercultural: a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo”, *A página da Educação*, Abril, 2003.

⁷ José Sousa e Miguel Lopes – “Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores?”, *A página da Educação*, Agosto/Setembro, 2003, p. 10.

⁸ Cf. António Magalhães e Stephen Stoer – “As pontes e as margens – a educação inter-multicultural no fio da navalha”, *A Página da Educação*, Abril, 2003.

Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

*humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro, descobrindo-nos na mesmidade.*⁹

O professor interessado em responder ao desafio intercultural que a sociedade dos nossos tempos lhe faz

*necessita, antes de mais, de ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias.*¹⁰

O professor que possua estes saberes e competências assumir-se-á, pois, como um

*agente de ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica (...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência reflectida da sua própria identidade cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença (...).*¹¹

Este docente colaborará na implementação de uma educação “à l’altérité”,¹² de que fala Geneviève Zarate (1986, 1994),¹³ favorecendo o desenvolvimento de um saber-fazer social, um saber-ser, que permita ao aluno situar-se a si mesmo no seu próprio mundo e em relação ao universo, ajudando-o a tornar-se num indivíduo socialmente válido, crítico e útil (CNE, 2000).

Como defendem Martine Abdallah-Preteuille e Louis Porcher, “s’enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l’hypothèse interculturelle. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l’optimum la diversité, faire que l’hétérogénéité constitue une valorisation réciproque”.¹⁴ O professor que promova a interculturalidade deve, assim, estar consciente da importância da circulação entre as diferentes culturas.

Cabe a este professor consciencializar a existência daquilo que Bourdieu designa como *capital social*, como *capital cultural* e como *habitus*.¹⁵

Por *capital social*, entender-se-á o conjunto das relações que cada indivíduo mantém, isto é, o conjunto das pessoas e das instituições que conhece e que o conhecem. O *capital cultural* é o conjunto de referentes simbólicos que cada indivíduo possui, os conhecimentos e os saber-fazer de que cada um dispõe, nos vários domínios, mesmo sem saber que os possui. O *habitus* corresponderá ao princípio segundo o qual se estabelecem as preferências de cada um, o respectivo sistema de hierarquização, a escala dos seus gostos.

⁹ Américo Nunes Peres – *Educação Intercultural: utopia ou realidade?*, Porto, Profedições, Lda, 1999, p. 49.

¹⁰ Sandra Filipa Miranda – *Educação Multicultural e Formação de Professores*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Porto, Universidade Aberta, 2001, p. 42.

¹¹ *Idem*, pp. 42-43.

¹² “L’Autre est à la fois identique à moi et différent de moi” (cf. Martine Abdallah-Preteuille e Louis Porcher – *Éducation et Communication Interculturelle*, Paris, PUF, 1996, p. 8).

¹³ Geneviève Zarate – *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986 e Geneviève Zarate - *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1994.

¹⁴ Martine Abdallah-Preteuille e Louis Porcher – *op. cit.*, p. 20.

Funciona como uma grelha de categorização que faz com que as escolhas pessoais, nos diversos domínios, tenham coerência, moldem a personalidade de cada indivíduo e o distingam dos outros. É o *habitus* que molda a relação com a realidade, a “visão do mundo” que se possui. É através do *habitus* que o aluno recebe a mensagem pedagógica, pois ele é a sua grelha de leitura, de triagem, de selecção.

Ao ter consciência destes factos e ao contemplá-los na sua actuação pedagógica, o professor assume-se como um agente intercultural.

Compete à escola ser fonte do capital social e do capital cultural de todos os que a frequentam (com particular atenção para os alunos que, no seio familiar, a eles não têm acesso), viabilizando a construção do respectivo *habitus*.

Repensando os “quatro pilares da educação para o século XXI”, apresentados por Jacques Delors,¹⁶ a escola do nosso tempo precisa de promover o conhecimento das maiorias, mas também das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação para a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância.

2. Pluriculturalismo e plurilinguismo

Neste mesmo sentido apontam as propostas de actuação apresentadas pelo Conselho da Europa (2001), que enfatizam a necessidade de a escola promover nos que a frequentam uma competência plurilingue e pluricultural, entendida como uma competência “complexa mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos”,¹⁷ só assim sendo capaz de dar uma resposta de qualidade aos desafios da mobilidade e do diálogo entre culturas que a Europa de hoje lhe faz.

O conceito de competência plurilingue e pluricultural tem tendência para:

- *Afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuado o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;*
- *Considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;*
- *Acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento e capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.*¹⁸

O conhecimento de uma só língua estrangeira, mesmo que ela seja de reconhecida utilidade, está longe de satisfazer as medidas e os princípios legais europeus que defendem a possibilidade de conceder a todos os cidadãos a aquisição da aptidão para comu-

¹⁶ *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, coord. Jacques Delors, Porto, Edições ASA, 1996. Os quatro pilares referidos são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos / a viver com os outros e aprender a ser.

¹⁷ Conselho da Europa – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto, Edições ASA, 2001, p. 231.

¹⁸ Cf. *ibidem*.

Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

nicar com pessoas de outras línguas maternas, a fim de “développer l’ouverture d’esprit, de faciliter la libre circulation des personnes et les échanges d’informations et d’améliorer la coopération internationale (...)”,¹⁹ permitindo aos aprendentes “d’apprendre à respecter les modes de vie des autres et à vivre dans un monde interculturel (...) et répondre ainsi aux exigences croissantes d’une compréhension et d’une communication internationales”.²⁰

Quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido,²¹ mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros. Este lado formativo, em termos amplos, da aprendizagem das línguas realça, de modo particular, o interesse na aposta de uma Europa plurilingue e pluricultural.

*As línguas veiculam uma forma única, irrepetível da experiência humana, de ver o mundo. Assim, o português é a língua da condição portuguesa. Vergílio Ferreira escreveu “A língua é o lugar de onde cada povo vê o mundo. Da minha língua vejo o mar.” Mas a diversidade acontece no seio da própria língua: existe diversidade da condição humana na língua portuguesa. Podemos, pois, falar de três tipos de multiculturalidade: a multiculturalidade contida em cada língua (cada língua é uma ponte interior entre comunidades afins na fala); a multiculturalidade expressa em línguas de raiz comum (a latinidade é exemplo de uma ponte exterior de expressão por línguas que partilham uma dada identidade cultural); a multiculturalidade que reside na multiplicidade e diversidade (a mais exuberante presente nas cerca de 6000 línguas do mundo de várias famílias linguísticas).*²²

Dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenómeno da interacção, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO.²³ Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI.

Registe-se, ainda, que a noção de competência plurilingue

não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais. (...) Trata-se de um processo de mobilização e gestão de disponibilidade de várias ordens (vontades, motivações, afec-

¹⁹ Conseil d’Europe – *Annexe à la recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats Membres concernant les langues Vivantes – Mesures à mettre en œuvre concernant l’apprentissage et l’enseignement des langues vivantes*, [Em linha] Disponível em <<http://coe.int/ta/rec/1998/f98r6.htm>>, 1998.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Assinale-se, a propósito, que as finalidades, o tempo, o contexto e a metodologia adoptada são factores que, entre outros, determinam diferentes níveis de conhecimento e de mestria das diferentes línguas que um indivíduo plurilingue tenha aprendido – o que não invalida, de modo algum, os princípios aqui defendidos.

²² Notas da conferência inicial proferida por Roberto Carneiro no Congresso Internacional *Línguas: pontes culturais para o futuro*, realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 15 de Outubro de 2001, *apud* Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, *ibidem*: 14.

²³ Cf. Michael Byram – *European Language Teaching and European Citizenship: A Special Case. Conference at the National Conference of Lend*, (texto policopiado), University of Calabria, 1999.

tos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interacionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional (...).²⁴

Esta competência plurilingue assume-se como distinta da chamada competência de comunicação,²⁵ actualmente posta em causa no ensino e na aprendizagem de uma LVE (Língua Viva Estrangeira) nas nossas escolas, face à desmotivação e ao desinteresse do aprendiz – incapaz de adquirir, em contexto formal de aprendizagem, uma verdadeira competência de comunicação (CC) em LVE –, bem como à secundarização da cultura e da língua maternas para que a CC remete, no intuito (jamais satisfeito) de se pretender que o aluno se assemelhe a um falante nativo e por ele seja aceite como tal.²⁶ A compreensão da competência plurilingue faz-nos nela detectar a existência de quatro dimensões que se interrelacionam, mobilizando diversos recursos, a saber: a gestão da dimensão sócio-afectiva,²⁷ a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos,²⁸ a gestão dos repertórios de aprendizagem²⁹ e a gestão da interacção,³⁰ onde o fundamental não é só o produto da aprendizagem, mas, sobretudo, o processo de a realizar e a capacidade de fazer interagir os diferentes saberes, saber-fazer e saber-ser do sujeito falante, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, com o recurso às diferentes línguas que conhece e às diferentes culturas com que interage.

3. Em defesa de uma formação intercultural dos professores de Línguas Vivas Estrangeiras

²⁴ Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá et al. (coord.), *apud* Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, *op. cit.*, p. 48.

²⁵ Cf. Dell Hymes – *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/CREDIF, 1984.

²⁶ Michael Byram, Geneviève Zarate e Gerhard Neuner – *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe, 1997.

²⁷ A dimensão sócio-afectiva contempla um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interacção, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação. (Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá et al. (coord.), *apud* Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, *op. cit.*).

²⁸ A gestão dos repertórios linguístico-comunicativos inclui a capacidade do sujeito lidar com a sua história linguística e comunicativa onde diferentes línguas e culturas ganham diferentes funções, estatutos e papéis, num percurso de vida composto por experiências de situações e tipos de comunicação diversificados. (Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá et al. (coord.), *apud* Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, *op. cit.*).

²⁹ A gestão dos repertórios de aprendizagem materializa-se na capacidade do sujeito fazer uso de diferentes operações de aprendizagem da linguagem verbal, aqui se incluindo uma dimensão processual e meta-processual da competência plurilingue, que permite observar e analisar os processos e meios de aprendizagem que o sujeito é capaz de gerir em situação de contacto de línguas, o modo como intervém, do ponto de vista cognitivo-verbal, sobre o processo de aprendizagem e de comunicação (identificando problemas, interpretando-os, encontrando meios de resolução), bem como o modo como se conhece e se define na sua identidade de falante e de aprendiz plurilingue, delimitando territórios de aprendizagem próprios e intervindo sobre eles. (Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá et al. (coord.), *apud* Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, *op. cit.*).

³⁰ Na gestão da interacção inclui-se a capacidade de operacionalizar processos interactivos próprios das situações de contacto de línguas, tais como a interpretação, a tradução ou a alternância dos códigos. Aqui encontramos o produto discursivo resultante do modo como o sujeito falante lida com as diferentes línguas em contacto, actualiza os diferentes códigos que conhece e gere toda a situação de comunicação intercultural e plurilingue. (Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá et al. (coord.), *apud* Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves, *op. cit.*).

Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

As exigências de uma formação adequada a todo este novo figurino de saberes e de comportamentos ampliam-se, nomeadamente para o professor de Línguas Vivas Estrangeiras.

Apostando no desenvolvimento do plurilinguismo do cidadão europeu, o professor de LVEs deve ser sensível à mudança dos objectivos de ensino-aprendizagem de uma língua, se comparados com os de décadas anteriores, percebendo e fazendo perceber, como já referimos, que conhecer a língua(s) e a(s) cultura(s) do(s) Outro(s) é conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura.

Importa que a formação inicial, contínua e especializada dos professores dê conta desta certeza e satisfaça as necessidades formativas desses agentes da educação. “Il convient en conséquence que les professeurs de langues, trop longtemps condamnés à un régime de misère sur le plan de leur formation, se voient offrir un domaine d'études passionnant en plus de leur programme curriculaire professionnel traditionnel. Ce champ d'études cible la communication interculturelle”.³¹

No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO.³²

Comunicar em LVE cruza-se, assim, com a necessidade de conhecer a sua própria cultura e as outras culturas. Neste sentido, a cultura, enquanto aquisição de uma competência activa de classificação,³³ torna-se uma condição de sucesso escolar e social e, por isso, deve ser um objectivo prioritário da escola.

Trabalhando em turmas multiculturais (sob o ponto de vista racial, étnico, linguístico, sexual ou outro), o docente de hoje precisa de promover uma educação que seja intercultural,³⁴ em que a relação de troca recíproca entre as diferentes culturas copresentes na escola seja uma realidade, em que o desenvolvimento cultural se traduza na capacidade de estabelecer diferenças, de não confundir, de não fazer amálgamas, de não misturar, em que, finalmente, o objectivo da cultura seja a categorização: “Il est à noter ici que tout apprentissage, par définition acquisition de culture, s'opère selon ce processus: apprendre c'est acquérir de nouvelles capacités de distinction (...) les compétences de classement constituent l'objectif scolaire primordial. Savoir distinguer c'est savoir classer”.³⁵

É, pois, justamente através deste exercício de categorização que se pode praticar uma pedagogia intercultural: os alunos devem aprender diferentes modos de categorizar (a sua cultura e a cultura dos outros com quem convivem) e aprender a compreendê-los, conservando os seus próprios. Como lembra Pierre Bourdieu,³⁶ nós somos “des classeurs

³¹ Gerard Willems – Politique de Formation des Professeurs e Langues en Faveur de la Diversité Linguistique et de la Communication Interculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, p. 10.

³² Cf. Sandra Filipa Miranda – *op. cit.*

³³ Cf. Pierre Bourdieu – “Anatomie du goût”, *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, 1977.

³⁴ Cf. Claude Claret – *L'interculturel - introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1990.

³⁵ Martine Abdallah-Preteceille e Louis Porcher – *op. cit.*, p. 34.

³⁶ Cf. Pierre Bourdieu – “Anatomie du goût”, *op. cit.*

classés par nos classements” ou, dito de outro modo, “la façon dont je classe me classe”. As nossas categorizações e as nossas escolhas são constantemente avaliadas por aqueles que nos rodeiam, levando a que, quando os nossos sistemas de valorização não coincidem com os dominantes, sejamos “rotulados” e desvalorizados, ficando sem voz.³⁷ Por isso, convirá que o professor do século XXI saiba conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser/agir, formando a capacidade de descentração dos jovens, um dos objectivos da educação. Ao conhecermos outros modos de categorizar a realidade, ficamos a saber que a forma de categorização própria da nossa cultura não é universalmente válida, que ela é apenas a forma de o fazer na cultura em que estamos inseridos, pois há outras igualmente legítimas e operativas. Assim se desenvolverá a compreensão mútua – máxima fulcral de todo o processo educativo –, através da percepção das semelhanças e das diferenças.³⁸

É neste sentido que, para ser uma instância de educação intercultural, a escola precisa de proporcionar conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, para favorecer a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. Os professores de LVEs têm um importante papel a desempenhar, nesse contexto³⁹ – “il faut donc que, l’ajoutant et l’intégrant aux “mécanismes” des langues étrangères (tels que vocabulaire, grammaire, prononciation et aspects fonctionnels), l’enseignement des LVE englobe le développement des dispositions de l’apprenant à s’ouvrir à la différence et à sa négociation”.⁴⁰

Neste quadro, a aprendizagem intercultural das línguas estrangeiras integra necessariamente uma dimensão moral e ética, incluindo nos seus objectivos de formação o respeito pela diferença.

Se a educação do século XXI assumir uma orientação intercultural e os sistemas educativos incentivarem a aprendizagem de diferentes LVEs, será também necessário que as LVEs sofram uma substancial alteração nos seus objectivos e prioridades, passando a inscrever-se num quadro de educação para os valores da interculturalidade: “En ce sens, la maîtrise des langues, vecteur de l’identité culturelle dans toute sa diversité, ouvre de nouvelles perspectives et pourrait bien ainsi contribuer à la paix mondiale”.⁴¹

Convém, porém, notar que “le fait d’insister ainsi sur le rôle central des savoir-faire communicatifs interculturels dans le programme de formation des enseignants de LVE ne signifie pas que l’on ajoute un nouvel élément au dit programme mais que l’on préconise un changement à l’égard de l’interculturalité en prenant pleinement conscience qu’elle constitue l’objet même de l’enseignement des langues”.⁴²

Há que assumir que estudar línguas estrangeiras consiste em aprofundar as relações entre educação e cultura; há que aceitar que “estudar as relações entre educação e cul-

³⁷ Cf. Martine Abdallah-Preteille e Louis Porcher – *op. cit.*

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ Como o terão, aliás, todos os professores, nomeadamente os que leccionam áreas afins às ciências sociais (Roberto Carneiro – *op. cit.*).

⁴⁰ Gerard Willems – *op. cit.* p. 10.

⁴¹ Gerard Willems – *op. cit.* p. 9.

⁴² Gerard Willems – *op. cit.* p. 19.

⁴³ Zhou Nanzhao, – “Interação entre educação e cultura na óptica do desenvolvimento económico e humano: uma perspectiva asiática”, In Jacques Delors, (coor.) – *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, Porto, Edições ASA, 1996, p. 229.

Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural:
novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

tura só tem sentido na perspectiva do desenvolvimento, processo multidimensional, mundial, evolutivo e mobilizador, de que o ser humano é ao mesmo tempo origem, actor e finalidade”.⁴³ Há que pugnar por que a educação e a cultura tenham como finalidade prioritária para o século XXI um desenvolvimento centrado no ser humano, para conseguir dar resposta à questão: *o que significa educar e ser educado?*⁴⁴

Como sublinha este conselheiro para a Educação no século XXI, “a maior parte dos Estados-Nação modernos formaram-se com base na hipótese de que são, ou deviam ser, culturalmente homogéneos”.⁴⁵ Contudo, a realidade é totalmente oposta a esta presunção, pois “actualmente os Estados monoétnicos são mais excepção do que regra”.⁴⁶ Acontece mesmo que, na maior parte das situações, nos confrontamos com estranhas formas de multiculturalismo, nas quais “os grupos étnicos que não se conformem com o modelo dominante são tratados como “minorias” no plano numérico, mas também, e sobretudo, no plano sociológico e político”.⁴⁷

Assim sendo, “não é raro que esta contradição gere tensões e conflitos sociais (...) [e que] numerosos conflitos étnicos que acontecem hoje em dia no mundo [tenham] origem em problemas causados pela maneira como o Estado-Nação moderno gere a diversidade étnica no interior das suas fronteiras”.⁴⁸ Acreditamos, e não estamos sós nesta nossa convicção,⁴⁹ que a resposta à rejeição do outro e à cultura do ódio consiste na implantação de projectos educativos interculturais, que integrem, de modo prioritário, os quatro pilares já por nós lembrados que devem nortear as aprendizagens da pessoa humana: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos / aprender a viver com os outros, aprender a ser.⁵⁰

Assumimos, deste modo, que:

*O século XX termin[ou] com esta evidência um pouco amarga: as esperanças surgidas em 1990 foram vãs, e o notável progresso tecnológico e científico que assinalou este século não trouxe mais equilíbrio entre o homem e a natureza, nem mais harmonia aos homens entre si. No dealbar dum novo século, há que definir os desafios e tensões actuais a fim de propor uma orientação para a educação e estratégias educativas. É nesta perspectiva que a coesão social aparece como uma das finalidades da educação (...) [contrariamente à] tentativa totalitária [que] parece ter estado omnipresente ao longo do século XX opondo-se à universalização dos princípios democráticos.*⁵¹

Neste contexto, urge reinventar a Educação na Europa. Tal empreendimento exige a consciência de que estamos num momento histórico em que o mundo é palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, e mudanças nos domínios da economia e

⁴⁴ Rodolfo Stavenhagen, *ibidem*: “Educação para um mundo multicultural”, In Jacques Delors (coord.) – *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, op. cit., p. 221.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Em Outubro de 1994, realizou-se em Genebra a 44ª Conferência Internacional da Educação, da qual resultou uma declaração, assinada por cerca de uma centena de Ministros da Educação, assumindo o compromisso de promoverem a tolerância e os Direitos do Homem.

⁵⁰ Jacques Delors – *op. cit.*

⁵¹ Bronislaw Geremek – “Coesão, solidariedade e exclusão”, In Jacques Delors. (coord.) – *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, op. cit., p. 201.

da política, além de transformações de estruturas demográficas e sociais.

Estas alterações que irão, com certeza, ocorrer a um ritmo ainda mais acelerado no futuro, criam grandes tensões em todos os campos, incluindo no campo da educação, que aqui nos suscita. Por isso, “para fazer face às exigências do nosso tempo, há que revelar ao mesmo tempo criatividade, coragem, uma vontade firme de operar mudanças reais e de estar à altura das tarefas que nos esperam (...). Em matéria de educação as políticas de reforma devem ter como objectivo a excelência”.⁵² E a excelência e a qualidade do ensino escolar deverão abordar as questões interculturais.

4. Contributos para uma didáctica do interculturalismo

Face ao exposto, facilmente se concluirá da necessidade de contemplar, na formação inicial e contínua de professores, nomeadamente de LVEs, a inclusão de componentes que os habilitem para o exercício do seu papel de conectores entre culturas. “Os professores de línguas / culturas estrangeiras devem ser preparados para o papel de mediadores entre a primeira e a segunda (terceira ou quarta) línguas / culturas de modo a que possam, por sua vez, preparar os seus alunos para funcionar em sociedades globais e multiculturais”.⁵³

Assim, fomos conduzidas à reflexão, no quadro definido nos pontos anteriores (isto é, inscrevendo a educação intercultural como linha de força do ensino e da aprendizagem de qualquer língua estrangeira, ao serviço, nomeadamente, do desenvolvimento do plurilinguismo e do pluriculturalismo), sobre como operacionalizar os objectivos de formação com vista ao desenvolvimento dos agentes de ensino, de forma a capacitá-los para:

- Disporem os objectivos relacionados com a tolerância e a solidariedade segundo as diferentes etapas da aquisição de noções e conceitos morais.

- Envolverem as famílias nos valores da interculturalidade.

- Avaliarem o mérito dos alunos sem os incentivarem a uma competição nociva.

- Reflectirem e fazerem reflectir sobre os sinais recolhidos, quer na contemporaneidade distante (Bósnia, Tchetchénia, Médio Oriente, Timor-Leste, África Austral...), quer no espaço e no tempo muito próximos (o bairro periférico e/ou vizinho).

Pensar uma Didáctica da Interculturalidade a promover nas instâncias diversas de formação inicial e permanente de professores é assumir que a aprendizagem das línguas estrangeiras, no século XXI, exige que a formação de professores capacite os formandos para compreenderem a sua própria cultura e as outras culturas (europeias e não europeias). Trata-se de uma formação que, como pensamos ter ficado claro no ponto três, deverá ser perspectivada de maneira diferente da que se pratica, habitualmente, na qual o centro nevrálgico continua a ser a estrutura da língua.

Na verdade, “para ter acesso a uma melhor qualidade de vida devemos melhorar os nossos conhecimentos. Há que progredir no campo da ciência e da tecnologia, das ciên-

⁵² In'am Al-Mufti, “Educação e excelência: investir no talento”, In Jacques Delors (coord.) - *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, op. cit., p. 185.

⁵³ Manuela Guilherme – “Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 19, 2003, p. 222.

⁵⁴ Aleksandra Kornhouser – “Criar oportunidades”, In Jacques Delors (coord.) - *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, op. cit., p. 206.

Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras

cias sociais e humanas. Estes conhecimentos devem ser integrados na formação dos peritos nacionais e locais [, pois] para garantir a qualidade a nível humano há que melhorar também o sistema de valores”.⁵⁴

Porque, como temos vindo a defender, “des objectifs tels que le développement personnel et social de l’individu, l’aptitude à coopérer et à exercer un jugement critique, la tolérance et la compréhension devraient être inclus dans les programmes”⁵⁵ de formação, concluímos que as componentes prioritárias dessa formação obedecerão a quatro requisitos fundamentais:

- formar espíritos abertos;
- educar para os valores da interculturalidade;
- fomentar uma cultura de paz e de tolerância não relativista;
- humanizar a Economia, desenvolver o Emprego, promover a Pessoa.

Acreditamos que, só deste modo, será possível que a educação de hoje consiga “formar o homem. Formar todos os homens: reconhecer e valorizar, sem beliscar, o projecto do outro (...) entender que a cultura dominante não é a única – a cultura culta, a cultura ilustrada no dizer de Morin”,⁵⁶ competindo-lhe, para tal, “abrir um leque diversificado de aprendizagens, não reprodutoras”,⁵⁷ onde todos possam “expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem”,⁵⁸ sem que o sistema educativo tente que o aluno substitua a cultura em que está imerso pela cultura dominante da escola ou leve os alunos a privilegiarem esta cultura, incentivando-os a guardar para a esfera privada o orgulho pela cultura outra de que são oriundos.

Os referidos programas de formação devem, ainda, contemplar os seguintes domínios:

- Realidades (culturas, línguas, migrações, etnias, raças, minorias, maiorias);
- Princípios (justiça, equidade, igualdade, liberdade, diversidade, autonomia, solidariedade, empatia, responsabilidade, tolerância);
- Dimensões, perspectivas e fundamentos (históricos, económicos, políticos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, estéticos, religiosos, morais, éticos, ecológicos, pedagógicos);
- Finalidades (dignidade humana – unidade / diversidade – integração / inclusão, democracia participativa, respeito pela diferença).

Esta formação “só será alcançad[a] com um novo edifício científico e ético e uma mudança profunda de mentalidades – um novo olhar cultural”,⁵⁹ em que a educação para os valores, a educação para os Direitos Humanos e para a Igualdade de Oportunidades, a educação para a paz, a educação para a tolerância e para a convivência, a educação ambiental, a educação para a solidariedade e a educação anti-racista sejam perspectivas inerentes à educação intercultural.

É preciso que a escola, que deve ser guardiã de certas normas, sirva de catalisador de val -

⁵⁵ Gerard Willems – *op. cit.*, p. 18.

⁵⁶ Roberto Carneiro – *op. cit.*, p. 55.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ Michael Manley – “Educação, autonomização e reconciliação social”, In Jacques Delors (coor.) – *Educação – um*

*ores humanos tão universais como as verdades científicas que devem ser absolutamente protegidos. Mais, se não conseguirmos pôr em prática, duma maneira generalizada e decisiva, a educação multicultural, verificamos, com certeza, que os progressos da transmissão de conhecimentos técnicos acabarão por ter, afinal, um impacto negativo.*⁶⁰

Este será, “porventura, o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade”.⁶¹ Temos consciência de que este percurso de formação não é fácil, mas também sabemos que

*há um número cada vez maior de Estados que não só toleram as formas de expressão da diversidade cultural, mas reconhecem que, longe de serem obstáculos perturbadores, o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares duma integração social democrática. A educação do século XXI deverá enfrentar este problema e os sistemas educativos (entendidos no sentido mais lato que é possível) devem dar provas de flexibilidade e imaginação, de modo a encontrarem o justo ponto de equilíbrio”.*⁶²

Há, pois, que, de modo assumido, apostar em novos rumos educativos, procurando

*Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade.*⁶³

⁶¹ Roberto Carneiro – *op. cit.*, p. 73.

⁶² Rodolfo Stavenhagen – “Educação para um mundo multicultural”, *op. cit.*, p. 221.

⁶³ Roberto Carneiro – *op. cit.*, p. 73.

Bibliografia complementar

ABDALLAH-PRETCEILL, Martine – *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

ANDRADE, Ana Isabel e Maria Helena Araújo e Sá – “Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”, *Revista Inovação*, Vol. 14, nº 1-2, 2001, pp. 149-168.

ARAÚJO e SÁ, Maria Helena, Manuel Bernardo Canha, Cristina Gonçalves – *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2003.

BYRAM, Michael – *Developing Intercultural Communicative Competence in For Language Teaching: curriculum planning and policy*, Graz, Council of Europe, 1997.

CARDOSO, Carlos – *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora, 1996.

CARDOSO, Carlos (coord.) – *Gestão Intercultural do Currículo – 3º ciclo*, Lisboa, Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, 2001.

CNE – *Educação Intercultural e cidadania*, Lisboa, CNE – Ministério da Educação, 2000.

COSTE, Daniel, Danièle D. Moore e Geneviève Zarate – *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 1997.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz – “Minorias, Polisssemia do conceito de diversidade de manifestações”, in Maria Beatriz Nizza da Silva *et alii* – *Emigração-imigração em Portugal. Actas do Colóquio sobre emigração e imigração em Portugal*, Lisboa, Fragmentos, 1993.

SOUTA, Luís – *Multiculturalidade e Educação*, Porto, Profedições, 1997.

Sites utilizados:

<http://conventions.coe.int>

<http://assembly.coe.int/>