

Rosa Bizarro

Fátima Braga

FLUP - DEPER; rpbizarr@letras.up.pt

FLUP - DEPER; fbraga@letras.up.pt

Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira

“L’homme est essentiellement un être de culture.”

(Cuche, 1996: 3)

“As línguas são o algoritmo da comunicação entre os povos. Mas, mais do que isso, são sobretudo o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural.” (Carneiro, 2001: 79)

“Learning about teachers’ working lives is a continuous process of unending discovery.” (Hargreaves, 1994: xiii)

1. A escola e as culturas de ensino

Dado que “em Portugal (...) vivemos hoje um importante momento de viragem que tem trazido para o centro das atenções e da acção política o estabelecimento de ensino enquanto espaço privilegiado de intervenção e o professor enquanto profissional que constrói a sua própria realidade e gere autonomamente o seu próprio espaço de acção” (Lima, 1998: XIII), parece-nos pertinente a defesa de uma “nova” maneira de repensar o papel que a cultura de ensino e o ensino da cultura desempenham no desafio de qualidade e de competitividade que a Europa anseia e que marcam já a realidade dos países que assumem que o desenvolvimento da educação e da economia andam a par.¹

As culturas de ensino fornecem um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo, de modo relativamente invariável, pois elas “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com

¹ Cf. Finlândia, Suécia e Dinamarca, por exemplo.

exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998: 185).

Aceitando como marco teórico de referência que a cultura de ensino transmite aos jovens e inexperientes professores principiantes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas numa comunidade, ajudando a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho, estamos conscientes, enquanto formadoras de professores², que a manutenção das crenças, dos valores e das atitudes conseguidos durante a formação inicial dos docentes depende de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas, isto é, depende das *culturas docentes* (Hargreaves, *ibidem*). “Compreender a forma destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa” (Hargreaves, *ibidem*: 187).

Sabendo que a balcanização (Hargreaves, *ibidem*) continua a ser um traço distintivo dominante das escolas secundárias contemporâneas, mesmo daquelas que estão a esforçar-se por se tornarem organizações mais inovadoras e que a formação de professores assenta, ainda, numa cultura de individualismo (Lima, 2003), urge contribuir para que os professores de línguas sejam actores de mudança, numa sociedade multicultural³ que deve, com urgência, promover o “reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos” (Santos (org.), 2004: 25) e isto, a começar nas próprias escolas. Com efeito,

Se a balcanização significasse simplesmente trabalhar e viver em grupos mais pequenos, então poder-se-ia imaginar que o antídoto para ela seria, ou o individualismo, ou a ligação comunitária, ao nível global da escola. Mas a balcanização (...) adquire contornos mais complexos, com fronteiras fortes e duradouras, identificação pessoal com os territórios por elas delineados e diferenças de poder e de status entre tais territórios (...) [Por isso,] escolas secundárias desbalcanizadas exigirão lutas activas e contínuas no sentido de se estabelecer algum equilíbrio (...) Trata-se de uma questão que se estende claramente para além da própria escola, considerada individualmente, para abarcar a comunidade educativa e social (Hargreaves, *ibidem*: 267/8).

² Estamos ligadas, desde 1988, à Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Concomitantemente, temos vindo a desenvolver investigação – relacionada com a formação inicial de professores e com o desenvolvimento da autonomia – (cf., a título de exemplo, Bizarro, Rosa, 2003, *Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira - Contributos para a Educação no século XXI*, Tese de doutoramento, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Braga, Fátima, 2001, *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes*, Dissertação de Mestrado, Braga, Universidade do Minho).

³ Ao adoptarmos, neste texto, o termo ‘multicultural’ como caracterizador da sociedade em que vivemos, afastamo-nos da perspectiva eurocêntrica com que vários autores marcam semanticamente este termo (Bharucha, 2000) ou do entendimento que dele é feito como nova forma de racismo, em que o respeito pela especificidade do Outro é tido como uma forma de afirmar a sua própria superioridade (Zizek, 1997). Servir-nos-emos deste termo para equacionar uma realidade que congrega migrantes (forçados ou subordinados) e “indivíduos e comunidades que resistem à ‘migrância’ na base de outras lealdades e laços com a família, tradição, comunidade, língua e religião que nem sempre são traduzíveis para as normas do individualismo liberal” (Bharucha, *ibidem*: 7), na qual uns e outros contribuem na construção do processo de constituição de objectos, configurações e identidades emergentes pelo relacionamento (pacífico e/ou conflituoso) de todos os seus membros e grupos, onde o espaço ‘entre’ (in-between, como é designado por Bhabha, 1994) e não o da ‘inclusão’ saia reforçado. Neste sentido, ‘multicultural’ aproxima-se, no nosso discurso, do conceito de ‘intercultural’ (Santos (org.), 2004).

Outrora e sempre país de emigrantes na busca, de um modo geral, de melhor qualidade de vida, Portugal vê-se, nos nossos dias, procurado como país de acolhimento por numerosos imigrantes (dos PALOP's, do Leste da Europa e do Brasil, entre outras proveniências).

Há três décadas apenas, no contexto de isolamento que, durante muitos anos, caracterizou Portugal, a nossa história colectiva mostrava duas únicas formas de interacção com os cidadãos do mundo: viver *lá fora* (de acordo com as regras da cultura que nos recebia) ou colonizar (de acordo com as regras que tínhamos *cá dentro*).⁴

No entanto, visto que cada vez estamos menos sós na Europa e no Mundo e que o novo contexto mundial impõe mudanças na tradicional perspectiva unilateral que sempre tem caracterizado a nossa *cordial* relação com o *Outro*, conceitos como *democracia, negociação e multidiversidade* estão presentes na sociedade portuguesa, em geral, e é suposto estarem presentes na vida diária das nossas escolas, em particular.

Conferindo sentido, apoio e identidade aos indivíduos, dentro e fora da escola, a cultura é, em sentido individual ou colectivo, um bem a partilhar e a desenvolver. Hargreaves (1994/ 1998) fala de conteúdo e de forma das culturas. O conteúdo, ou atitudes substantivas, são os valores, as crenças, os hábitos, os pressupostos e os modos de fazer as coisas que um grupo partilha. A forma diz respeito aos padrões de relacionamento e de associação entre pares. Deste modo, as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem num grupo podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os seus elementos se relacionarem, pelo que compreender a forma das culturas é vital para a compreensão das possibilidades de desenvolvimento e de mudança educativa.

Quando a escolaridade é obrigatória – como acontece nos regimes democráticos – o sistema educativo torna-se uma "encruzilhada de culturas" (Pérez Gómez, 1998: 11), uma instância de mediação cultural entre significados, sentimentos e condutas, na busca de um espaço-outro, onde o diálogo, mas também o conflito são geradores de novas dinâmicas de actuação.

2. A escola, uma encruzilhada de culturas

Torres Santomé (2000) salienta que a escola é um universo composto por pessoas com diferentes perspectivas e que assumir esta ideia obriga a reconhecer o esforço de busca de situações de debate e de colaboração nas escolas para se poder chegar a acordos vinculativos que permitam construir projectos educacionais, onde valores como o respeito pelos outros, a tolerância e a solidariedade sejam valorizados e pautem o trabalho de cada docente.

Lamentavelmente, não podemos considerar que esta situação seja muito frequente. Na verdade, as dimensões políticas e éticas são geralmente desvalorizadas em contexto educativo. Os professores e os alunos continuam mergulhados numa cultura escolar que está ultrapassada, que *impõe* modos de conduta, pensamentos e relações próprios "de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radi-

⁴ Esta é uma realidade que se revê em múltiplos ditados populares, que retratam a visão unicultural que tradicionalmente temos da nossa relação com o Outro: "Na terra onde fores ter, faz como vires fazer"/ "Em Roma, sê romano".

cales que se provocam en el entorno" (Pérez Gómez, *ibidem*: 11). A escola identifica-se, ainda e sobretudo, com uma função social reprodutiva (Bourdieu & Passeron, 1970) em vez de educativa.

É, contudo, urgente que a escola, face à alteração da configuração do espaço e do tempo, assim como das relações económicas, sociais, políticas e culturais, se torne um local de fenómenos de socialização e de educação, compreendida por referência ao conceito de cultura. A escola terá, assim, uma "configuración sistémica, carácter indeterminado y ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos, que representan tanto plataformas que abren posibilidades como marcos que restringen perspectiva" (Pérez Gómez, *ibidem*: 16). Com efeito, as diferentes culturas que se cruzam na escola "impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo" (Pérez Gómez, *ibidem*: 16), transformando-a num espaço ecológico de cruzamento de culturas cuja responsabilidade específica é a "mediação reflexiva" (Pérez Gómez, *ibidem*: 17). É esta responsabilidade que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e autonomia, pois enquanto local de cruzamento de culturas, "vivo, fluido y complejo" (Pérez Gómez, *ibidem*: 17), a escola faz com que este conhecimento do Outro caracterize a natureza, o sentido e a consistência daquilo que os alunos e as alunas aprendem na sua vida escolar.

Já que as diferentes culturas interactuam no espaço escolar, o seu conhecimento pode ajudar-nos a clarificar o conjunto de factores que condicionam os processos de ensino e de aprendizagem e que normalmente se incluem no conceito de *currículo oculto* (Torres Santomé, 1995, Apple, 1989). Vejamos, então, a que culturas nos estamos a referir.

2.1. Cultura crítica, cultura social e cultura institucional

As culturas que se cruzam nas escolas são a cultura crítica, a cultura social e a cultura institucional. Apesar de a linha pós-moderna de pensamento, que na actualidade se vem afirmando, recusar as distinções que a seguir poremos em relevo, dado rejeitar o conhecimento universal e racionalista, recorreremos a elas por entendermos que viabilizam uma descodificação conceptual e se podem tornar num instrumento teórico e numa linha de análise que abre horizontes para a indagação dos fenómenos que configuram a vida nas aulas e na instituição educativa.

Na verdade, só operando esta distinção poderemos fazer opções pedagógicas que conduzam, como preconiza Tadeu da Silva, a "propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura do cotidiano" (Silva, 1993: 124).

2.1.1. A cultura crítica

A cultura crítica é constituída pelas propostas apresentadas pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; é a "alta cultura", a cultura intelectual, o "conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia (...) [que] evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y es diferente para los distintos grupos humanos" (Pérez Gómez, *ibidem*: 19).

Durante séculos tida como a cultura de referência, cujo conhecimento determinava, de modo inequívoco, o sucesso profissional e social do indivíduo, este tipo de cultura conhece, na presente época, momentos de instabilidade acentuada.⁵

A situação de crise que a cultura intelectual vive na actualidade influencia a escola, ao provocar nos professores uma "clara sensación de perplejidad, al comprobar cómo se desvanecen los fundamentos que, con mayor o menor grado de reflexión y consciente aceptación, legitimaban al menos teóricamente su práctica" (Pérez Gómez, *ibidem*: 19). É que, com a cultura científica, é também o modelo de racionalidade que regeu a sociedade ocidental que se desvanece perante as catástrofes e a hostilidade que marcaram a história da humanidade no século XX. Desmoronaram-se

la modernidad, la idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad e belleza propio de occidente como el modelo superior, y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias de raza, de sexo y de cultura (Pérez Gómez, *ibidem*: 20).

Esta cultura consubstancia, porém, ainda de modo marcante, os currículos das nossas escolas.

2.1.2. A cultura social

Constituída pelos influxos oriundos dos valores hegemónicos do cenário social, a cultura social é "al conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias" (Pérez Gómez, *ibidem*: 79). É composta pelos valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam as relações humanas nas sociedades democráticas sujeitas às leis do livre mercado.

A cultura social "es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas, políticas y sociales de la postmodernidad [...] sus contenidos se difunden y se asimilan por la vía de la seducción, persuasión o imposición" (Pérez Gómez, *ibidem*: 79). A cultura social é, por conseguinte, a ideologia que a condição pós-moderna requer e que lhe serve de justificação e de legitimidade.

A sua mutabilidade constitui um dos traços característicos e a escola é dela um vigoroso exemplo, embora pareça, com frequência, esquecê-lo.

2.1.3. A cultura institucional

A cultura institucional representa as pressões presentes nos papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola como instituição social específica. Compreender a cultura institucional da escola exige uma relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e as interações peculiares que definem a vida da escola.

É também necessário, neste ponto, referirmo-nos à cultura académica: o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar e que se concretiza no currículo.

⁵ Refira-se, a título de exemplo, as questões da clonagem ou as incertezas introduzidas na avaliação da lei da relatividade.

O problema fundamental que a cultura académica levanta é o de saber qual a sua virtualidade para provocar aprendizagem relevante: porque é que são tão difíceis e efémeras as aprendizagens académicas na escola, quando, na generalidade, os indivíduos são excelentes e ávidos aprendizes intuitivos na vida quotidiana?

A resposta a esta questão prende-se com o facto de a instituição escolar ser muitas vezes vista como uma entidade artificial, distante da vida, configurada para provocar aprendizagens abstractas e distantes dos intercâmbios da vida quotidiana. Prende-se com a descontextualização da aprendizagem disciplinar, que rompe com todos os requisitos e hábitos adquiridos na aprendizagem da vida quotidiana. É que as ferramentas conceptuais, como quaisquer outras, só são verdadeiramente compreendidas mediante a sua utilização prática, na análise e compreensão de problemas reais, dentro de uma determinada cultura. Como afirma Pérez Gómez, com base em Bernstein, “el problema radica en la distancia entre el contexto de producción y utilización de los conceptos disciplinares y el contexto de reproducción o aprendizaje académico de los mismos” (Pérez Gómez, *ibidem*: 254).

O problema do insucesso da escola não parece, assim, estar na falta de «motivação» para aprender, mas na necessidade de reconceptualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade onde tais ferramentas e conteúdos adquirem o seu significado partilhado e negociado, ao serem usados na prática quotidiana. Por outro lado, mas no mesmo sentido, o problema está em como construir a cultura da escola em virtude da sua função social e do significado que ela deve ter como instituição na comunidade social. O importante é que os alunos se impliquem nos campos do saber e que vivam um cenário cultural que os estimule.

Quando la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante, y estar conectado con el contexto social, el aprendizaje como proceso de enculturación podrá conducir a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. En el aula y en la escuela ha de vivirse una cultura convergente con la cultura social, de modo que los conceptos de las disciplinas se demuestren instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y de la vida social (Pérez Gómez, *ibidem*: 255).

Neste sentido, aproximar-nos-emos, seguidamente, da aula de língua estrangeira, na convicção de que é um dos espaços, por excelência, onde o cruzar com o Outro assume particular significado e o conhecimento e o entendimento de diferentes culturas são, simultaneamente, objectivo, objecto e contexto dos actos de ensino e de aprendizagem.

3. A aula de língua estrangeira: um espaço cultural, por excelência

A aula de língua estrangeira (LE) tem-se definido, ao longo dos tempos, de maneira diversa, em função de diferentes variáveis, como sejam os objectivos perseguidos, os métodos de ensino e de aprendizagem utilizados, os públicos de aprendentes a que se destinam⁶.

Hoje, ela constitui-se, fundamentalmente, como um espaço de interacção cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as) que a frequen-

⁶ Vide, a título de exemplo, Germain, 1993.

tam, heterogeneidade esta feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso que se faz/tem da língua em estudo, mas também no aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objecto de estudo.

Tendo, no seu próprio gene, a presença do Eu e do Outro, a língua (corpo dinâmico que nos leva a estabelecer e explorar laços de comunicação, preservando a identidade particular de cada um) é, por excelência, resultado e meio de socialização (Vygotsky, 1962) que, por sua vez, não deixa de, num efeito *boomerang*, nela se reflectir/ construir. Fruto de convenções (linguístico-culturais) de índole social, o seu uso colectivo garante-lhe a força necessária da consolidação, da sobrevivência e da necessidade, de que a sala de aula de LE procura dar eco.

Ao ser entendida, simultaneamente, como instrumento de comunicação (inter e intrapessoal), mas também como sistema de representação,⁷ a língua é fazedora de cultura, capaz de construir ou destruir relações sociais: “El lenguaje se usa no solo para aportar información nueva y relevante, o para modificar las creencias del outro; en múltiples ocasiones, lo que se intenta es crear; mantener, mostrar, reforzar o destruir relaciones sociales” (Escandell Vidal, 1996: 131).

Dominar uma LE é, assim, reforçar a sua competência social, o que nem sempre é conscientemente assumido pelos grupos de aprendentes que frequentam a escola de hoje, mas que deve ser algo que os professores de LE devem ajudar a construir, na certeza de que ensinar uma língua (nomeadamente, estrangeira) é,

basicamente, una forma de educar el intelecto y la sensibilidad” (Vez (org.), 2002:59), mas também uma forma de “comprender y reflexionar acerca de nuestra experiencia, para dar respuesta a las experiencias del mundo que nos rodea, y para comprender, compartir o rechazar las experiencias y puntos de vista de los demás [bem como de] resolver problemas, tomar decisiones, manifestar actitudes...” (Vez (org.), *ibidem*).

Já Lévi-Strauss (1958) estabelece um fio condutor entre língua – pensamento – cultura, enfatizando que:

- a língua é produto da cultura, dado que o seu uso reflecte as características gerais de uma sociedade, adapta-se a ela e com ela evolui (cf. criação de neologismos);
- a língua é parte integrante da cultura, a par das instituições, das crenças, dos costumes, perspectivando-se como instrumento, mas também como instituição e como produto social;
- a língua é condição de cultura, já que é graças a ela que a cultura se transmite, preferencialmente, através da educação, que ajuda, por exemplo, a caracterizar, equilibrar e desfazer atitudes e representações.

Segundo Galisson (1991), ao definir-se como prática social e produto sócio-histórico, a língua é o melhor meio de acesso à cultura, já que é, simultaneamente, veículo, produto e produtor de todas as culturas. Ela é:

⁷ “Como instrumento de comunicación específico del ser humano, el lenguaje nos capacita para el intercambio de información, tanto de tipo pragmático como de autorregulación. Como sistema de representación, el lenguaje nos permite reformular conceptos, relacionarlos entre si y ampliarlos” (Vez (org.), *ibidem*: 63).

(...) leur *véhicule* “universel” dans la mesure où, par l’intermédiaire des signes que sont les mots, (...) [a língua] peut rendre compte, a plus près, de tout ce qui les concerne, qu’il s’agisse de littératures, d’arts, de sciences... de mythes, de rites, ... ou de comportements.

(...) leur *produit*, parce que, pour être un véhicule fidèle, (...) [a língua] doit s’adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu’elles génèrent. D’où la création continue de néologismes, qu’il y a lieu d’interpréter, dans cette perspective, comme des marques d’adaptation culturelle.

(...) est un *producteur* de cultures, puisque c’est par son entremise, par l’échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s’affinent, s’équilibrent, se modèlisent)... et se défont (Galisson, 1991: 118-119).

Enfatizar o ensino e a aprendizagem de questões culturais⁸ no âmbito da aula de LE é, por conseguinte, uma necessidade que se impõe e que, por isso, convém equacionar também em termos metodológicos.

Num aproveitamento de alguns dos contributos que quer a psicologia genética ou evolutiva (Piaget, de modo particular) quer a psicologia cognitiva, nomeadamente a teoria do processamento da informação (Neisser, Cherry, Lachman e Norman, entre outros), têm dado ao ensino e à aprendizagem, preconizaremos aqui a necessidade de fazer interagir duas maneiras de processar conhecimento: o conhecimento do mundo a partir da acção, por um lado, e a descoberta do modo como as representações mentais do indivíduo determinam o seu comportamento.⁹ Há que postular a prática de um ensino que procure operacionalizar, no aprendente, um processo de modificação interno, com mudanças quantitativas e qualitativas, como resultado de um processo interactivo e intencional entre a informação nova e o sujeito da aprendizagem.

Assim sendo, no acesso às questões culturais, um dos caminhos possíveis, em termos metodológicos que a aula de LE pode, no nosso entender, explorar, pauta-se pelas seguintes etapas:

- i) sensibilização/ identificação, explorando a dimensão cognitiva e afectiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- ii) observação/ análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.)¹⁰, que ponham em relevo quer objectos (um alimento, um poema, uma paisagem...) quer comportamentos (verbais e não verbais);
- iii) interpretação/ interrelação do que os aprendentes descobriram, em correlação com os respectivos conhecimentos prévios, actuando sobre as novas aquisições;
- iv) compreensão/ consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;

⁸ As quais devem percorrer não só a anteriormente designada “cultura crítica”, como, ainda, a “cultura social” e a “cultura institucional” ou, se se preferir, a cultura-visão e a cultura-acção, de que falam Galisson & Puren (1999).

⁹ “El sujeto de la psicología genética tiene una orientación epistemológica (pretende comprender la realidad), mientras que el sujeto del procesamiento de información tiene una orientación pragmática (desea controlar la realidad alcanzando metas).” (Vega, 1993: 39)

¹⁰ Entendemos por ‘documento autêntico’ qualquer material (audio-scripto-visual) não construído com fins de utilização pedagógica, mas que a aula de LE recupera para o desenvolvimento dos seus diferentes objectivos (Nunan, 1988; McGarry, 1995).

v) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva (Vez (org.), *ibidem*), sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);

vi) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas (Vidal e Manjón, 1993) e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural.

Nesta busca de conhecimento e compreensão do mundo do Outro e do seu próprio mundo, num confronto intercultural de co-existência nem sempre pacífica, mas que necessita de ser, inequivocamente, marcada pelo respeito mútuo, a aula de LE abre-se à necessidade de ensinar e aprender um *saber cultural*, mas também um *saber-fazer cultural* e um *saber-ser cultural* (Vez, (org.), *ibidem*) que passa pela articulação de saberes de ordem maximalista ou enciclopédica (os grandes artistas, os factos históricos mais marcantes, as obras literárias mais conhecidas...) e saberes de natureza comportamental (minimalista, segundo Galisson, 1991), numa relação directa com as vivências do quotidiano, em que os conceitos, os procedimentos e as atitudes se articulam de forma interrelacionada com:

- Los contextos culturales de comunicación y los modelos sociales y las convenciones.
- La organización del espacio cotidiano y la relación respecto al tiempo: fiestas, vacaciones, horarios, comidas, deportes, lugares de ocio.
- Los comportamientos y actitudes de las personas en sus saludos y relaciones familiares, de amigos; modos de pasar el tiempo libre: juegos, canciones, deportes populares entre los niños, etc., el cuerpo desde el punto de vista físico-ético: gestos, mímica, formas de vestir, sentarse, andar, etc.
- Las representaciones *emblema* (que designan para los sociólogos los valores dados a objetos culturales como: coche, casa, utensilios, programas de televisión, productos de consumo, etc.) (Vez (org.), *ibidem*: 127).

Estudando estes tipos de saberes, a aula de LE deve criar uma interligação contínua e consciente entre a prática da língua e a interpretação e compreensão das diferentes culturas co-presentes (as maternas e as estrangeiras), fazendo emergir o intercultural (Byram, 1992, Byram & Zarate, 1994, Abdallah-Preteille, 1999), no caminho do enriquecimento mútuo, já que o intercultural mobiliza, sem esmagar, a cultura própria, no ensino-aprendizagem da língua diferente. Segundo o Conselho da Europa, a pedagogia intercultural deverá ser portadora de quatro marcas essenciais, a saber:

1. Toute société est aujourd'hui pluriculturelle. Plusieurs cultures y coexistent ou s'y imprègnent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n'y a plus de sociétés homogènes.
2. Toute culture est égale en dignité à toute autre. Une culture est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de référence, ses propres régulations.
3. Tout enseignement s'effectue donc dans un contexte pluriculturel.
4. L'important à cet égard, consiste à établir entre ces cultures, des connexions, des

relations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact. (Porcher, 1995: 54)

E é nesta perspectiva que o estudo do léxico (Vilela, 1995) pode ser feito, com particular sentido, como um espaço semântico-pragmático especialmente rico, onde as representações e os saberes interagirão de modo significativo nas diferentes situações de comunicação praticadas. Com efeito, o léxico da LE evoca costumes, comportamentos, crenças e valores que se distinguem, muitas vezes, dos evocados pelo léxico da LM. A título de exemplo, referiremos os nomes dos alimentos, das peças de vestuário, das datas festivas e das formas de ócio, “lugares” de inequívoca descoberta de significados culturais acrescidos (Galisson, 1988) cujo acesso permite a compreensão da(s) cultura(s) do Outro, supondo um conhecimento aprofundado da(s) cultura(s) do Eu.¹¹

3. Conclusões

Em suma, reflexo da sociedade pós-moderna a que pertencem, a escola de hoje, em geral, e a aula de língua estrangeira, em particular, devem promover o ensino e a aprendizagem da(s) cultura(s), em termos especificamente reflexivos, num espaço aberto e democrático de debate, invocação e contraste das diferentes perspectivas presentes na comunidade multicultural que é a nossa. Aqui residirá a função educativa da escola, entendida como *empowerment* do sujeito, isto é, como o desenvolvimento consciente e autónomo dos indivíduos, favorecendo o surgimento de modos próprios de pensar, agir e actuar, construídos com base na utilização dos conhecimentos e das experiências que estão ao seu dispor.

Não se trata de promover o ensino de um único tipo de cultura ou a mera assimilação cultural (Bastide, 1970, Cuche, 1996), nem sequer de enfatizar, de modo isolado, a preparação para o mundo do trabalho, na certeza de que, quando a escola se limita a provocar aprendizagens académicas, com vista ao êxito nos exames, e não estimula a sua aplicação consciente e reflexiva na vida quotidiana, a sua tarefa não se pode considerar educativa, mas apenas instrutiva, já que, se os conhecimentos científicos e culturais não servirem para provocar a reconstrução do conhecimento e da experiência dos alunos e alunas, perdem a sua virtualidade educativa (Pérez Gómez, *ibidem*).

É, por conseguinte, urgente que a escola se preocupe com o enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito das suas experiências, pensamentos, desejos e afectos. Isto é, o objectivo da escola pós-moderna é suposto ser o desenvolvimento da subjectivação, conceito que tomamos como condição da capacitação e da autonomia, pois consiste em fomentar, na escola, a construção da identidade subjectiva de todos e de cada um.

¹¹ Cf. exemplo dado por Galisson, 1991, a propósito da frase “Aujourd’hui c’est vraiment le jour du poisson”, no caso de ela se referir ao dia 1 de Abril (em Francês, *poisson d’avril*) e de coincidir com uma 6ª feira, que, na tradição judaico-cristã, é um dia no qual, normalmente, se deveria comer frugalmente, preferindo ‘poisson’ a carne. O entendimento por parte de um grupo de indivíduos de todos estes valores semântico-pragmáticos da palavra ‘poisson’ é marca de pertença e de identificação culturais (‘lexicultura partilhada’, segundo Galisson, *ibidem*), que pode “servir de rampe d’accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser – sans doute parce qu’elle n’est décrite, donc enseignée nulle part à ce jour: la culture partagée.” (Galisson, *ibidem*: 120).

A escola tem que ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma ideia motriz capaz de entusiasmar e integrar a energia e as capacidades dos seres humanos nesta passagem de milénio ou, dito de forma mais modesta, capaz de colaborar na criação de um modelo social humano onde socialmente todos tenham um lugar (Torres Santomé, 2000: 89).

Para o fazer, a escola deverá ser um modelo de sociedade colectivamente construída com a participação de todos, um local onde os valores se praticam no desempenho das tarefas escolares que, no quotidiano da escola, exigem a participação de cada um e a relação, solidária, entre todos.

Só assim a educação será, verdadeiramente, intercultural e a sociedade será constituída por indivíduos capazes de "promover la reflexión compartida sobre las propias representaciones y facilitar la apertura al entendimiento y experimentación de representaciones ajenas, distantes y lejanas en el espacio y en el tiempo" (Pérez Gómez, 1998: 39). Só assim a escola promoverá o respeito pela diferença, na consciência de que não existem culturas inquestionáveis nem existe um destino universal que se imponha como modelo uniforme que deva ser imitado por todas as culturas. Pelo contrário: o desenvolvimento da sociedade necessita da pluralidade de culturas e do diálogo entre todas e a escola, nomeadamente nas aulas de LE, deve pôr em acção formas de ensino e de aprendizagem, bem como conteúdos que correspondam a esta necessidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- APPLE, Michael W. (1989), *Educação e Poder*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- BASTIDE, Roger (1970), *Le Prochain et le Lointain*, Paris, Cujas.
- BHABHA, Homi K. (1994), *The Location of Culture*, Londres, Routledge.
- BHARUCHA, Rustom (2000), *The Politics of Cultural Practice: Thinking Through Theatre in an Age of Globalisation*, Londres, The Athlone Press.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BYRAM, Michael (1992), *Culture et éducation en Langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier-Didier.
- BYRAM, Michael e ZARATE, Geneviève (1994), *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- CARNEIRO, Roberto (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século XXI*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- CUCHE, Denys (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Éditions La Découverte.
- ESCANDELL VIDAL, M. Vitoria (1996), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Ariel.
- GALISSON, Robert (1988), "Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels", in *Études de linguistique appliquée*, 69, pp. 74-90.
- GALISSON, Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.
- GALISSON, Robert e PUREN, Christian (1999), *La formation en question*, Paris, Clé International.
- GERMAIN, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.
- HARGREAVES, Andy (1994), *Changing Teachers, Changing Times - teachers' work and culture in the postmodern*, New York, Teachers College Press.
- HARGREAVES, Andy (1998), *Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*, Alfragide, Mc Graw Hill.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1958), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- LIMA, Jorge Ávila de (1998), "Prefácio à edição portuguesa", in Hargreaves, Andy, *Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*, Alfragide, Mc Graw Hill.
- LIMA, Jorge Ávila de (2003), "Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices", in *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, nº 3, pp. 197-218.
- MCGARRY, Dee (1995), *Learner autonomy 4: the role of authentic texts*, Dublin, Authentik.
- NUNAN, David (1997), "Designing and adapting materials to encourage learner autonomy", in Benson, Phil & Peter Voller (org.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

- PORCHER, Louis (1995), *Le Français Langue Étrangère*, Paris, CNDP – Hachette.
- SANTOS, Boaventura S. (org.) (2004), *Reconhecer para Libertar - Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*, Porto, Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. e NUNES, J. Arriscado (2004), “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, *in* Santos, Boaventura S. (org.), *Reconhecer para Libertar - Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 19-51.
- SILVA, T. Tadeu da (1993), “Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos ...”, *in* Silva, Tomaz Tadeu da (org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, pp. 122-140.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995), *O curriculum oculto*, Porto, Porto Editora.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000), “O professorado na época do liberalismo – aspectos sociopolíticos do seu trabalho”, *in* Pacheco, J. A. (org.), *Políticas educativas - o Neoliberalismo em Educação*, Porto, Porto Editora.
- VEGA, Manuel de (1993), *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- VEZ, José Manuel (org.) (2002), *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*, Madrid, Editorial Síntesis.
- VIDAL, Jesús García e MANJÓN, Daniel González (1993), *Cómo Enseñar en la Educación Secundaria*, Madrid, Editorial EOS.
- VILELA, Mário (1995), *Léxico e Gramática*, Coimbra, Livraria Almedina.
- VYGOTSKY, Lev S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press.
- ZIZEK, Slavoj (1997), “Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multinational Capitalism”, *in New Left Review*, 225, pp. 28-51.

