

DESAFIOS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS EM PORTUGAL

Marmela Guilherme*

Uma nova ordem política e económica na Europa e no mundo, bem como as perspectivas filosóficas contemporâneas exigem uma outra abordagem para o ensino/aprendizagem das línguas/culturas estrangeiras. Este deveria centrar-se no desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, na aquisição de capacidades de comunicação intercultural e deveria ter como objectivo final a formação de cidadãos democráticos. Dado que o estudo de uma cultura estrangeira já não se pode restringir às análises histórica e/ou literária, a formação de professores de línguas/culturas estrangeiras deveria incluir novas pedagogias e áreas interdisciplinares tais como a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais e a Comunicação Intercultural. As propostas aqui submetidas estão fundamentadas na minha investigação teórica e nos resultados de um estudo empírico realizado com professores de Inglês do ensino secundário em Portugal.

A mudança educacional é ao mesmo tempo sedutora e intimidatória para todos os envolvidos porque, uma vez iniciada, tem o potencial para transformar não só os indivíduos, tanto professores como alunos, a nível profissional e pessoal, como também a sociedade. Esta pode ser a razão primeira pela qual os políticos da educação são cautelosos em relação à mudança e optam frequentemente por introduzir muitas alterações de imagem mantendo, no fundo, o *status quo*. Esta pode ser também a razão pela qual a maior parte dos educadores

* Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra

se sentem receosos de realizar mudanças nos conteúdos curriculares e nas suas práticas lectivas. Contudo, os desafios políticos, sociais e económicos das sociedades contemporâneas tornam a mudança imperativa no nosso sistema educativo. A fim de atingir este objectivo, Fullan sugere que «para chegarmos ao âmbito do problema temos de o formular de modo diferente, seguir um outro caminho, por assim dizer. Precisamos, em suma, de uma nova perspectiva em relação à mudança educacional». Sem essa mudança de mentalidades, o problema básico e insuperável é a justaposição de um *discurso contínuo de mudança* e um *sistema educativo que não deixa de ser conservador* (Fullan 1993, p. 3, ênfase do autor, tradução minha).

Um dos maiores desafios que os sistemas educativos enfrentam hoje é a dinâmica de uma sociedade sempre em mudança e a interacção entre o global e o local, isto é, a necessidade de enfrentar tanto a diversidade como a globalidade dentro do mesmo contexto. Noções essenciais como o tempo, o espaço e a identidade estão constantemente a ser questionadas. As fronteiras entre as nações, as culturas, as línguas, as classes sociais, as raças, as comunidades trabalhadoras e as disciplinas tornam-se mais complexas e permeáveis: «Ao mesmo tempo que existem várias camadas na identidade de cada um, existem múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de identificação a ser negociados» (The New London Group, 1996, p. 71, tradução minha). A educação em geral não poderá evitar este contexto e muito menos poderá evitá-lo o ensino/aprendizagem das línguas/culturas estrangeiras. A educação nas línguas/culturas estrangeiras deverá desempenhar um papel importante na preparação dos alunos para ultrapassarem fronteiras – linguísticas, culturais, sociais, políticas, raciais – porque os descobridores, «border crossers» na terminologia de Giroux (Giroux, 1992), serão cidadãos dotados de maiores capacidades para o sucesso pessoal, social e económico.

O primeiro passo para a reformulação dos objectivos e dos processos do nosso sistema educativo é, sem dúvida, a revisão dos modelos de formação profissional dos professores. A preparação dos professores de língua/cultura estrangeira, que constitui o tema deste artigo, será possivelmente a que necessita de uma mudança mais profunda tanto em perspectiva como em âmbito. Os contextos políticos, económicos e sociais em todo o mundo têm exigido a expansão dos *curricula* de línguas/culturas estrangeiras e a mudança do seu

enfoque e abordagem Nos Estados Unidos, o documento *Standards for Foreign Language Learning Preparing for the 21st Century* (1996) expandiu os objectivos gerais de dois, que se referiam apenas à Língua e à Cultura, para cinco, que se referem a áreas tão abrangentes como Comunicação, Culturas, Contactos, Comparações e Comunidades

Os professores de línguas/culturas estrangeiras devem preparar os seus alunos para a comunicação intercultural intensa e próxima, que envolverá a articulação de conceitos opostos tais como igualdade e diferença, consenso e dissensão, a fim de contribuir para o reforço da interacção democrática nas nossas sociedades multiculturais. As implicações políticas do ensino/aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras são actualmente mais evidentes do que antes, já que este desempenha um papel fundamental na educação de cidadãos democráticos que têm de negociar as suas identidades de entre as diferentes opções e a vários níveis Portanto, os responsáveis pela missão de educar cidadãos democráticos sentem cada vez mais a necessidade de elaborar cuidadosamente modelos de formação profissional dirigidos a professores de línguas/culturas estrangeiras que respondam a estes desafios (Byram e Guilherme, 2000)

De acordo com os resultados de um estudo que realizei em Portugal com professores de Inglês do ensino secundário posso afirmar que os inquiridos estavam, até certo ponto, conscientes do alargamento do âmbito e da mudança de perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas/culturas estrangeiras na actualidade, mas não conseguiram identificar exaustivamente as suas necessidades em termos de aperfeiçoamento profissional com o objectivo de reformularem o seu desempenho de acordo com esta nova perspectiva

Quando questionados se «as identidades europeia e global devem ser fomentadas nas aulas de língua/cultura estrangeira» os professores reagiram muito positivamente De 172 respostas válidas, 85.2% concordaram com esta afirmação Para além disso, os participantes neste estudo também mostraram, em geral, acreditar que «a aprendizagem de uma cultura estrangeira pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura» uma vez que 84.7% (de 175 respostas válidas) concordaram com esta afirmação

Dado que «a integração europeia e a economia global têm causado maior mobilidade dos cidadãos» uma pequena maioria dos professores inquiridos concordam que «por este motivo, torna-se indispensável saber perspectivar

cada cultura em relação às outras» (50,7%). A maioria dos mesmos participantes exprimiu também a sua concordância na necessidade de «reconhecer a existência de vários níveis e padrões de comunicação» (61,3%) uma vez que «a sociedade actual caracteriza-se por uma maior convivência entre etnias, classes sociais, culturas, idades e sexos diferentes». Porque «a interacção de culturas diferentes tornou-se mais frequente», uma grande maioria dos mesmos professores reconheceu que é necessário que «se forme o indivíduo para conviver com a divergência cultural» (94,7%) e ainda que «dado que a escola promove o contacto com culturas diferentes, constitui tarefa sua preparar futuros cidadãos para a colaboração e a solidariedade intercultural» (74,7%).

Os resultados acima mencionados, que resultaram de informação recolhida através de questionários, foram posteriormente confirmados e complementados em entrevistas de grupo. Um dos participantes declarou que é impossível evitar a globalização e que a devemos abordar de uma forma crítica: «A globalização existe e nós não podemos cortar com a globalização, ela existe, há que confrontar-nos, há que vermos as vantagens e desvantagens e analisarmos e termos espírito crítico »

Outro participante corroborou o facto de que os professores têm desenvolvido uma perspectiva de ensino/aprendizagem das línguas/culturas estrangeiras que inclui a preocupação em negociar a identidade cultural a vários níveis através do desenvolvimento de uma consciência cultural crítica:

Daí a razão porque nós devemos fomentar esse espírito crítico nos alunos para que sejam cidadãos válidos e activos na comunidade. A comunidade deles agora é uma aldeia global, é a comunidade, tudo começa com uma vida activa na sua terra, no seu país, na Europa e no mundo

Para além disto, no que diz respeito ao papel do professor e à sua formação, grande parte dos professores que responderam a estes questionários (aproximadamente 100 professores responderam a esta secção) crêem que «o professor é o agente de inovação mais importante no sistema educativo» (numa escala de Likert, 62,4% acharam que «sim, muito» e 32,7% que «sim, até certo ponto»). Em consonância, reclamaram a necessidade de mais e melhor forma-

ção A maioria confirmou necessitar de formação «sobre o tratamento crítico da cultura nos materiais que [usam]» (76,3%) e «sobre o modo como usar criticamente as [suas] experiências pessoais da(s) cultura(s) que [ensinam], para fins pedagógicos» (67,4%). Concordaram ainda que «deveria ser dada aos professores de cultura estrangeira preparação em áreas interdisciplinares relevantes para a sua actividade pedagógica» (98%). Estes professores reconheceram também o facto de que se têm «orientado mais pela intuição e pelo bom-senso ao ensinar a cultura estrangeira» (68,3%) e que «se os cursos de formação de professores não forem seguidos de projectos bem coordenados nas escolas, não se verificarão resultados a longo prazo» (89,1%).

Contudo, os professores que participaram nas entrevistas de grupo não apresentaram uma proposta de desenvolvimento profissional bem definida e que respondesse aos desafios que reconheceram ter de enfrentar. Os participantes tenderam a apresentar as suas sugestões para desenvolvimento profissional na mesma linha da sua preparação académica e formação anteriores ao mesmo tempo que as consideravam insuficientes por se concentrarem demasiado na linguística, história, análise literária e metodologia e terem pecado pela falta de uma perspectiva crítica em relação à cultura. Apesar de nos questionários uma maioria relativa dos professores (56,7% entre 101 respostas válidas) concordarem parcialmente que a sua «formação académica» os tinha preparado «para fazer uma abordagem crítica da cultura», enquanto 31,7% considerou que «nem por isso» assim tivesse acontecido, nas entrevistas de grupo a maior parte dos professores, independentemente do factor idade, disseram que a sua formação universitária não os tinha preparado para o estudo crítico das culturas nem tinha focado aspectos de comunicação intercultural. Por exemplo:

A minha formação académica, não sei se foi assim com todos, mas eu acho-a toda livresca, apesar de eu ter História da Cultura e Instituições Inglesas, eu cultura tive muito pouca, eu tive história e literatura, de facto

E embora os inquiridos tenham reconhecido no questionário que «só existem grandes mudanças na prática pedagógica quando os professores tomarem consciência das teorias que estão implícitas nas suas práticas» (73,3% em 101 respostas válidas), ao falarem livremente nas entrevistas de grupo, não exprimi-

ram, de uma maneira geral, a necessidade de conhecimentos teóricos com excepção de informação histórica

No entanto, do meu ponto de vista, os modelos de desenvolvimento profissional, tanto para formação inicial como contínua, dirigidos aos professores de línguas/culturas estrangeiras em Portugal deveriam adoptar novas abordagens das línguas e das culturas que incorporassem áreas interdisciplinares, tais como a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais e a Comunicação Intercultural (Guilherme, 2002) A Pedagogia Crítica sugere uma nova pedagogia, enquanto os Estudos Culturais promovem investigação em assuntos relativos à «diferença» e a Comunicação Intercultural fornece aspectos práticos para o tratamento desses assuntos. Em conjunto podem constituir uma nova perspectiva para as áreas académicas que são actualmente oferecidas pelas universidades e que se centram sobretudo nas disciplinas tradicionais de Literatura, História e Linguística (apesar de incluírem cadeiras com a denominação de Cultura)

Pedagogia Crítica

A Pedagogia Crítica proporciona aos professores um novo enquadramento filosófico que lhes permite entender de forma diferente o seu papel, a sua relação com os alunos e com o conteúdo cultural das suas aulas. Inspira, portanto, um modelo de desenvolvimento profissional para professores que se baseia em três temas fundamentais: (1) o professor como prático reflexivo; (2) o professor como facilitador de diálogo; (3) o professor como um 'intelectual transformador' (Giroux, 1992)

A Pedagogia Crítica focaliza a relação entre o eu, os outros e o mundo e ao levar os alunos a examinar criticamente estas relações fá-los acreditar que eles podem fazer diferença e, assim, a pedagogia e a cultura tornam-se política também. Através da produção de conhecimento, da formação de capacidades e do desenvolvimento pessoal e social, o objectivo final das escolas deveria ser formar cidadãos preparados para construir sociedades autenticamente democráticas

Por outras palavras, a Pedagogia Crítica é uma forma de 'política cultural' porque implica promover um discurso público de democracia e de justiça

social e dar voz a todos, incluindo as narrativas que têm sido marginalizadas e silenciadas. Mais ainda, assume uma visão do que a sociedade deveria ser e um empenho na sua realização.

Estudos Culturais

Os Estudos Culturais são uma área de estudo interdisciplinar que tem prestado uma atenção séria e acadêmica à cultura popular. As fronteiras entre disciplinas e entre Cultura e cultura têm sido particularmente desafiadas por esta área de estudo. Este campo do conhecimento é fundamental para os educadores que acreditam que a pedagogia é uma forma de política cultural e, muito especialmente, para os pedagogos críticos que ensinam/aprendem culturas estrangeiras. Tanto os Estudos Culturais como a Pedagogia Crítica têm preocupações éticas e políticas já que ambos concedem grande importância aos assuntos do dia-a-dia, ao sofrimento humano e à cidadania crítica.

Os Estudos Culturais permitem aos pedagogos críticos ultrapassar as análises culturais redutoras que ou explicam os actos ou acontecimentos culturais como consequências inevitáveis de uma estrutura ideológica ou que transmitem uma visão romântica das culturas onde tudo parece harmonioso e pacífico. Embora trabalhem ao micronível das subculturas, os Estudos Culturais não descuram a sua articulação, isto é, o modo como se relacionam entre si, se desenvolvem em interacção e o seu enquadramento em contextos mais amplos. A noção de contexto é mesmo bastante dinâmica porque se reorganiza constantemente.

Ora, tanto a transgressão disciplinar como a atenção séria e rigorosa dada aos assuntos do quotidiano representa um desafio real para a *praxis* dos professores de culturas. Envolve grandes mudanças de conteúdos e de processos para os quais os professores não têm sido preparados, quer académica quer profissionalmente. O objecto de estudo deixa de ser distante, estático e acabado, pelo contrário, está connosco, faz parte da nossa vida; os textos não são apenas impressos, são gravações orais, visuais ou mesmo textos ao vivo; e não têm que ver apenas com a textualidade ou a intertextualidade mas também com a subtextualidade, isto é, com «as mensagens e os valores escondidos» que

são transmitidos através dos artefactos culturais, das atitudes ou das imagens com que nos confrontamos todos os dias (Agger 1992, p. 90, tradução minha).

Comunicação Intercultural

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. Deste modo, os modelos de desenvolvimento profissional devem também incluir uma forte ênfase nos aspectos práticos da comunicação intercultural. O programa nacional para o ensino/aprendizagem de Inglês nas escolas secundárias em Portugal, em vigor na altura deste estudo, apresenta alguns aspectos consonantes com as tendências mais recentes e propõe uma abordagem comunicativa à língua e à cultura, mas não dá prioridade à comunicação intercultural. Para ilustrar quão importante é esta tendência, refiro os *Standards of Quality and Effectiveness* estabelecidos pela *Commission on Teacher Credentialing* do estado da Califórnia (1994) e, mais particularmente, a fundamentação para o *Standard 7* que é a Competência Cultural que afirma: «Para se comunicar eficazmente é insuficiente ter somente conhecimento da língua e da cultura. O candidato a professor deve ser capaz de demonstrar capacidade de integrar e usar a língua em contextos sociais apropriados» (tradução minha). Ainda assim, a comunicação intercultural que se situa no âmbito de uma abordagem crítica deverá preocupar-se mais com uma comunicação eficaz do que apropriada, no sentido de que a comunicação assente na negociação intercultural mais do que tenha em vista o ajustamento ao código cultural de um dos interlocutores (Guilherme, 2000). Também por este motivo – a prevalência de critérios de eficácia com base na negociação em vez da imitação de comportamentos baseada em generalizações e estereótipos – o conceito de *Standards* aqui, embora vise a *performance* linguística e cultural, não se avalia quantitativamente mas qualitativamente, isto é, tendo em vista, como se disse, a eficácia do diálogo produtivo, da negociação paritária, e do intercâmbio saudável. No entanto, os nossos professores/alunos de línguas e culturas estrangeiras não têm recebido preparação para a comuni-

cação intercultural activa nem têm experiência de pesquisa etnográfica aplicada a este campo

Conclusão geral

De acordo com os resultados do estudo que realizei entre professores de Inglês de escolas secundárias em Portugal¹, conclui que estes se preocupam em desenvolver nos seus alunos uma consciência cultural crítica em relação tanto à cultura nativa como às culturas-alvo, bem como em promover competências para a comunicação intercultural. De acordo com a minha revisão da literatura sobre o assunto, também conclui que esta tentativa se encontra entre as mais ousadas na Europa, na medida em que inclui uma certa preocupação em abordar a cultura de uma perspectiva crítica. Contudo, devo confessar que, de acordo com os dados que examinei, a sua prática não se apoia numa base teórica informada, estruturada ou profunda, não reflecte o apoio de programas de desenvolvimento profissional, de formação inicial ou contínua com uma visão articulada, nem os próprios professores apresentam essa visão articulada quando referem as suas necessidades de formação.

Mas gostaria de salientar que este não é apenas um problema dos professores de línguas e culturas estrangeiras em Portugal, é antes uma questão partilhada pelos mesmos profissionais em outros países da Europa e não só (Byram e Risager, 1999). Assim, informada pela minha experiência como investigadora nesta área de estudo, em Portugal, na Inglaterra e nos Estados Unidos

¹ Conforme se pode ler mais detalhadamente no capítulo 6 da minha tese de doutoramento e no relatório deste estudo apresentado à DGRES, Ministério da Educação, este estudo é representativo das opiniões dos professores de Inglês do ensino secundário em Portugal continental sobre a abordagem crítica das culturas de língua inglesa no que se refere à sua prática lectiva no âmbito do Programa de Inglês, vigente à altura deste estudo, para o nível de continuação. O estudo consistiu na análise quantitativa e qualitativa de dados obtidos, respectivamente, através de questionário e de entrevistas de grupo, *focus group interviews*. Foram ainda realizadas algumas entrevistas individuais que constituíram uma base de dados suplementares. Ainda que com algumas limitações, como se refere na descrição da metodologia seguida constante nas fontes citadas acima, as conclusões daí retiradas são válidas e fiáveis sobretudo devido à representatividade e consistência no estudo, ambas confirmadas através da triangulação de dados.

(Guilherme, 2000a), concluí que os professores do ensino secundário em Portugal, embora muito preocupados em capacitar os seus alunos com uma competência intercultural, estão a fazê-lo sem a preparação adequada nem apoio continuado. Contudo, acredito, ainda baseada na minha investigação, que com um apoio adequado e uma visão articulada para a formação inicial e contínua, o ensino das línguas e culturas estrangeiras em Portugal poderia atingir elevados padrões de qualidade. Em concordância, reclamo um programa de desenvolvimento profissional para professores de línguas e culturas estrangeiras bem estruturado e articulado a nível nacional. Esta minha recomendação baseia-se no facto de que existe um quadro de educadores que se tem dedicado a reflectir e a agir nesta área e, portanto, é imperativo rentabilizar, expandir e institucionalizar este núcleo de recursos e, de seguida, torná-lo norma no nosso país. Para que isso suceda é necessário que se organize um programa nacional de desenvolvimento profissional nesta área que articule as iniciativas das várias instituições e dinamize a mudança das mais renitentes.

É imperativo que a mudança inclua as universidades, não só os departamentos de educação mas principalmente os departamentos dedicados ao ensino das línguas e culturas estrangeiras. Deverá envolver não só os futuros professores em formação inicial mas toda a cadeia desde os actuais alunos das universidades até aos professores em exercício. É também indispensável definir o estudo das línguas e das culturas estrangeiras num âmbito interdisciplinar, que transcenda o estudo exclusivo de História, Literatura e Linguística. Em suma, deverá introduzir os conceitos de Pedagogia Crítica, Estudos Culturais e Comunicação Intercultural e definir o ensino/aprendizagem das línguas e culturas estrangeiras aos vários níveis como uma forma de política cultural.

Devo um agradecimento especial ao Exmo Sr Professor Doutor Duarte Silva, Director Executivo do California Foreign Language Project, na Universidade de Stanford, com quem discuti os resultados do estudo acima mencionado e, em especial, este artigo, que foi enriquecido a partir dos seus comentários e sugestões

Correspondência: Manuela Guilherme, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra

Email: mmdg@sonata.fe.uc.pt

Referências bibliográficas

- AGGER, B (1992) *Cultural Studies as Critical Theory*. London: The Falmer Press
- BYRAM, M and RISAGER, K (1999) *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters
- BYRAM e GUILHERME (2000) 'Human Rights, culture and language teaching'. Em A. Osler (ed.) *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp 63-78
- Commission on Teacher Credentialing, State of California (1994) *Handbook for Teacher Educators and Program Reviewers*.
- FULLAN, M (1993) *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press
- GIROUX, H. A. (1992) *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge
- GUILHERME, M. (2000a) 'Critical Cultural Awareness: The Critical Dimension in Foreign Culture Education'. Tese de doutoramento aprovada pela Universidade de Durham, Inglaterra
- GUILHERME, M. (2000b) 'Intercultural Competence'. Em M. Byram (Ed.) *Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, pp 297-300
- GUILHERME, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters
- Commission on Teacher Credentialing (1994) *Standards of Quality and Effectiveness*. California
- The New London Group (1996) 'A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures'. *Harvard Educational Review*, 66 (1), pp 60-92
- U. S. Department of Education and the National Endowment for the Humanities (1996) *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Washington, D. C.