

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DIREITOS LINGUÍSTICOS: ELEMENTOS CURRICULARES PARA A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cristiana Tramonte¹

RESUMO: A democratização do acesso à língua estrangeira está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural, que vem adquirindo crescente importância na atualidade. São notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras deve apontar para uma perspectiva plurilingue. Um desafio na construção curricular do ponto de vista intercultural é a superação do chamado “monolinguismo estrangeiro”, oferta superdimensionada ou exclusiva de uma determinada língua estrangeira na escola pública, reflexo da orientação autoritária da Educação brasileira. Trata-se de superar essa limitação curricular e ampliar esse universo possibilidades, democratizando o acesso a outros idiomas, de escolha dos próprios alunos, escola e comunidade. O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Para que se viabilize como um instrumento eficaz nesta época em que se encurtam as distâncias físicas, mas se aprofundam as distâncias sociais, é preciso pensar na construção de alternativas curriculares que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento.

PALAVRA-CHAVE: intercultura, metodologia de ensino, línguas estrangeiras.

ABSTRACT: The democratization of the access to foreign languages is intrinsically linked to the theme of cultural diversity and its importance has steadily grown lately. There are many known cases of ethnic conflict and racist behavior due to prejudice, stereotypes, cultural intolerance, and inability to comprehend the distinct dynamics of different cultures. For this reason, the teaching of foreign languages must point to a

¹ Professora de Prática e Metodologia de Ensino de Italiano/CED/UFSC e de Educação e Movimentos Sociais no Programa de Pós-Graduação em Educação, CED/UFSC. *E-mail:* tramonte@ced.ufsc.br

plurilingual perspective. One of the main challenges for the construction of an intercultural curriculum is the overcoming of 'foreign monolingualism', i.e., the common practice of privileging the teaching of a given foreign language in public schools, which is a result of the authoritarian orientation of Brazilian education. We need to overcome this curricular limitation, increase the number of possibilities and thus democratize the access to other foreign languages making them available to students, schools and communities.

KEYWORDS: interculturality, teaching methodology, foreign languages.

A democratização do acesso à língua estrangeira está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural, que vem adquirindo crescente importância na atualidade. São notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras deve apontar para uma perspectiva plurilingue. Um desafio na construção curricular do ponto de vista intercultural é a superação do chamado "monolinguismo estrangeiro", oferta superdimensionada ou exclusiva de uma determinada língua estrangeira na escola pública, reflexo da orientação autoritária da Educação brasileira. Trata-se de superar essa limitação curricular e ampliar esse universo possibilidades, democratizando o acesso a outros idiomas, de escolha dos próprios alunos, escola e comunidade.

O conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, requisito para o exercício de uma cidadania plena, não apenas para alunos em fase escolar, mas para a maioria da população. Para que se viabilize como um instrumento eficaz nesta época em que se encurtam as distâncias físicas, mas se aprofundam as distâncias sociais, é preciso pensar na construção de alternativas curriculares que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis e, relevantemente, no campo do acesso ao conhecimento.

Considerando-se essa base filosófica na ação educativa, uma experiência de estágio em Prática de Ensino de Língua Italiana está sendo proposta para ser realizada em diversos espaços de educação formal - como escolas públicas - ou educação não-formal, como centros comunitários, grupos de Terceira Idade, centros de recuperação de dependentes químicos e outros, em sua maioria, moradores das comunidades moradoras de áreas desprivilegiadas socialmente, tais como algumas regiões do Maciço do Morro da Cruz (SC) e outras áreas periféricas continentais dessa região.

Intercultura e ensino de língua estrangeira

As propostas de experiências de estágio em Prática de Ensino de Língua Italiana têm como estratégia pedagógica que a utilização de recursos metodológicos seja coerente com os processos de ensino/aprendizagem que busquem uma perspectiva comunicativa no ensino da língua Italiana e uma ação efetiva para a democratização do acesso à língua estrangeira (LE, doravante) enquanto concepção social educativa. O pressuposto é a necessidade do diálogo intercultural em seu sentido mais amplo, notadamente quando tratar dos temas da cultura italiana em contato com os elementos da cultura brasileira.

A perspectiva intercultural, que tem como meta a democratização do acesso a outras lógicas e fontes culturais e a superação de estereótipos e preconceitos, carrega consigo uma proposta de rearticulação curricular no que tange às prioridades e às composição dos cursos de Licenciatura em Línguas Estrangeiras.

O desafio intercultural consiste no seguinte: ao mesmo tempo que se busca uma identidade homogênea, há que se considerar as múltiplas identidades (CORTESÃO, 2002). Nesse sentido, o currículo dos cursos de Licenciatura em língua estrangeira deve contemplar conteúdos que possibilitem ao educando essa valorização da diferença em contraposição à sua folclorização ou exotização. O domínio dos saberes eruditos da língua estudada não deve desconsiderar os saberes específicos de sua cultura de origem, notadamente se esta é originária dos chamados “países do sul”, e a língua estudada têm como matriz os “países do norte”.

Essa abertura à diversidade não se restringe ao plano linguístico, mas se articula a uma visão coerente com a sustentabilidade do planeta (OUELLET, 2002), na medida em que a perspectiva da diversidade atingirá também outros seres e espécies do planeta, contribuindo para uma visão holística do ser humano no cosmos. Evitando qualquer tipo de folclorização, o processo educativo deve incentivar o aluno de língua estrangeira a superar as emergentes e tradicionais formas de racismo na sociedade moderna.

Nesse sentido, a composição da grande curricular das licenciaturas e cursos de formação de professores de línguas deve incluir a prioridade à experimentação, na forma de estágio curricular e outros. É na práxis educativa que o educando poderá confrontar conhecimentos e atitude e reconstruir identidades, auxiliando na recuperação da autoestima de setores não privilegiados pela distribuição das riquezas materiais e culturais.

A visão intercultural implica no reconhecimento e no respeito à diferença e indagar-se durante todo o processo educativo: quem somos?

Para que nos educamos? Para que tipo de valores? (MARIN, 2002). Marin lembra ainda que a preocupação com a preservação da biodiversidade natural deve combinar-se à da biodiversidade cultural.

Os pressupostos curriculares devem propiciar ao educando condições de se reconhecer no mundo como um ser constituinte em sua essência, de modo a não reduzi-lo ao trabalho ou à posse de riquezas materiais. Além disso, atuando com línguas estrangeiras, devem possibilitar a ampliação dos horizontes dos educandos, de forma a ir para além do racionalismo ocidental e para além da inteligência racional, considerando outras matrizes culturais, de origem diferenciada e outras formas de inteligência, nos planos social e emocional.

A interculturalidade é, para Marin, a aprendizagem da modéstia, da escuta do Outro. Nesse debate, há que se considerar, como aponta Caudau (2002), que as culturas não são puras, mas se constroem no entrelaçamento, construindo outras versões culturais; são dinâmicas, históricas e devem contribuir para desconstruir mitos erigidos secularmente.

Em seu texto “Dez mandamentos do professor de línguas em países em desenvolvimento”, Matos (1985) relembra a necessidade de que o professor de línguas seja aberto, do ponto de vista metodológico, superando modismos pedagógicos e aquilo que o autor denomina “pacotes pré-fabricados”, contribuindo para uma pedagogia local. Com local não se quer dizer excludente das influências de outras matrizes culturais, mas reconhecer que as metodologias e propostas curriculares produzidas em nível local são sinalizadoras das vozes culturais dos países aprendizes da LE. Matos recupera a noção de que “nenhuma é mais importante do que a primeira língua e que, ao ensinar LE o professor não deve evidenciar qualquer inferioridade lingüística ou cultural” (p.37). A Declaração dos Direitos Humanos da ONU lembra que “para a compreensão entre os povos todos os indivíduos tem direito a uma educação bilíngüe” sendo, em primeiro lugar, o direito à sua língua materna e em segundo o direito ao domínio de uma língua moderna de comunicação mundial que “possibilite ao indivíduo uma participação direta e total no diálogo do mundo”.

Intercultura e direitos linguísticos

Quanto ao ensino de línguas, a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada em Barcelona, em 1996, rege que “todas as comunidades lingüísticas tem direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento de sua própria língua...”

bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender” (SECÇÃO II, art.26).

A Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos declara *que todos os povos têm direito a exprimir-se e desenvolver sua cultura, língua e normas de organização*. Essa declaração recomenda, ainda, que *os direitos lingüísticos sejam considerados direitos fundamentais*.

Os currículos dos cursos de formação de professores em LE devem considerar, como lembra a referida declaração, que a maioria das línguas ameaçadas do mundo pertence a comunidades não soberanas e que *o aparecimento de atitudes lingüísticas hierarquizantes* fazem parte dessa ameaça. Esse documento lembra também que diversos fatores de natureza extralingüística geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas, o que torna necessário que os direitos lingüísticos sejam considerados sob uma perspectiva global.

Se levarmos em conta as características do Brasil, torna-se ainda mais relevante essa discussão, principalmente porque o ensino de línguas estrangeiras restringe-se, com raras exceções, ao quadro das línguas de povos do ocidente europeu, os quais impuseram longos e penosos processos de dominação e hierarquização cultural. Assim, é necessário considerarmos o ensino da língua estrangeira como uma oportunidade de democratização do saber historicamente acumulado pela humanidade e como um instrumento de promoção social do educando como sujeito de seu processo de aprendizagem.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras há também a questão da diversidade cultural. São notórios os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de preconceitos, estereótipos, intolerância cultural e da incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas dos povos. Os conflitos mundiais têm recuperado o tema da diversidade cultural como uma prática prioritária, inclusive em nível de práticas globais.

O processo de construção curricular deve visar à “integralidade” do indivíduo no processo educativo, encarando-o como um ser complexo, multifacetado, numa perspectiva omnidimensional e omnilateral: “[...] Omnidimensional, buscando envolver todos os modos e faculdades de conhecimento que o trabalhador possui, introduzindo na aventura de conhecer não apenas o cérebro mas o ser humano integral como ele é: sentidos do corpo, a mente, a emoção, a intuição, a vontade, o sentido da Unidade, o espírito” (ARRUDA 1988, p.4).

Nesse sentido, a construção curricular deve buscar incluir conteúdos que possibilitem a vivência integralizadora e democratizante do conhecimento, propondo metodologias que incentivem a construção cooperativa dos processos educativos.

Os interesses dos discentes devem auxiliar a compor a definição e a organização de conteúdos, métodos, estratégias e procedimentos. Os materiais utilizados devem priorizar os objetivos educacionais e evitar os estereótipos culturais.

Na arquitetura da construção curricular, não se pode ignorar as desigualdades estruturais na educação brasileira. O educador em língua estrangeira deve partir da própria diferença, considerando-a não como uma limitação, mas como uma possibilidade de superação. Esse é um aspecto relevante para se considerar quando falamos de uma realidade tão excludente quanto a brasileira. A consciência da superação da diferença e da resistência à dominação, por meio do alargamento do universo cultural, pode ser a justificativa por excelência da importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, composta, em sua maior parte, por indivíduos oriundos das classes populares, excluídos do acesso às riquezas produzidas pela sociedade e marginalizados em termos culturais.

Entretanto, torna-se negativa quando existe uma relação política, econômica e cultural com o país de origem da língua, que pressupõe uma relação de superioridade e uma conseqüente geração de complexo de inferioridade, a “retórica de superioridade” à qual se refere Ballalai (1985). Ao lado disso, os professores devem buscar desmistificar o conceito de superioridade cultural, discutindo a diferenciação entre culturas, mas negando a hierarquia entre as mesmas: “Qualquer hierarquização de culturas ou tentativas de classificá-las por grau de superioridade seria cientificamente incorreta” (SOARES, 1986, p.29)².

Soares trata das questões vinculadas à relação entre linguagem/cultura/ideologia e relações de poder vinculadas ao aspecto cultural. A superação do sentimento de inferioridade cultural se dará exatamente

² As autoras acrescentam: “O que existe, portanto, são culturas dominantes forjadas pela organização e divisão em classes da sociedade capitalista, que privilegia e coloca o poder nas mãos da classe que detém o capital - a dominante. Esta classe determinará quais são os bens simbólicos, isto é, os padrões culturais, morais, religiosos [...] e naturalmente a língua padrão, a serem impostos” (p. 34).

por um trabalho de desmistificação junto ao educando³, no sentido de esclarecer serem os fatores de ordem socioeconômica - e não cultural ou linguística - os que classificam as classes populares como cultural e linguisticamente inferiores, dando margem aos preconceitos de diversos tipos. Esse sentimento de inferioridade é um dos obstáculos afetivos ao aprendizado da língua estrangeira: “A falácia da privação lingüística e cultural deve ser explicada [...] isso evitará, por um lado, interferências na identidade cultural do aluno e, por outro, coibirá uma visão colonialista...do Brasil” (MATTOS, 1988, p.36).

Identidade cultural e acesso à informação

Matos (1985) aponta ainda que os processos de reforço da identidade cultural são fundamentais no acompanhamento do acesso à informação estrangeira, de modo que ela seja realmente informação, e não transposição cultural. Quanto a esse aspecto específico, não se pode ignorar que o processo de contato intercultural é extremamente valioso para todos que participam dele. São notórias as iniciativas de intercâmbio cultural promovidas por grupos e entidades de todo o mundo, no sentido de promover a troca de experiências e o crescimento mútuo. Essa prática não se restringe ao campo da escolaridade formal - entre Universidades e escolas secundárias, por exemplo, mas tem se estendido a grupos de todo tipo - movimentos sociais, grupos comunitários, grupos culturais etc. O ensino da língua estrangeira pode ser um espaço privilegiado de promoção dessa vivência intercultural para populações que não teriam outros momentos e oportunidades para fazê-lo; nem mesmo outras disciplinas do currículo escolar proporcionariam um momento tão oportuno para esse tipo de conhecimento.

Considerações finais

O ensino da língua estrangeira não é um “território neutro” do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área por excelência que permitirá ao aluno

³ O sociolinguista americano William Labov desenvolveu pesquisas com crianças das classes oprimidas de Nova York nas décadas de 60 e 70 e comprovou que é uma falácia a teoria de Bernstein e outros sobre a deficiência cultural e linguística. Labov demonstrou que as situações de pesquisa eram constrangedoras e ameaçadoras, gerando imediatamente a retração destas crianças, o que dava margem a conclusões distorcidas sobre deficiência cultural e linguística (MAGALHÃES; DIAS, 1988).

das classes populares o acesso a outras culturas, uma abertura importante para acessar ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Seres coletivos estariam condenados a desentenderem-se.

A tarefa dos professores de língua pode ser, para a maioria da população que frequenta a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a sua janela aberta para o mundo, auxiliando os educandos a encararem os desafios impostos pela transnacionalização de povos e fronteiras e os intercâmbios em nível global. Alternativa à globalização significa também utilizar os instrumentos que estão ao nosso alcance numa perspectiva igualitária e de democratização do saber na educação brasileira e, nesse caso, o ensino da língua estrangeira é um campo de conhecimento fundamental.

Recuperar, junto às classes populares, a motivação da aquisição de uma língua estrangeira ou reavivar-lhes o interesse cultural por outros povos deve ser uma prioridade de todos aqueles educadores envolvidos com a elaboração de critérios para a construção curricular dos cursos de formação de professores em língua estrangeira. Esses elementos são necessários para “paz lingüística planetária justa e eqüitativa como fator fundamental da convivência social”, como consigna a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.

Referências

- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p.61-74.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 101/93. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996.
- BALLALAI, Roberto. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p.47-64, jun/ago 1989.
- BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(Org.). *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 291-313.
- MAGALHÃES, Helena M.G. de, DIAS, Reinildes. *Prática de ensino e aprendizagem em língua estrangeira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988.

PORTO, Maria Bernadette Thereza Velloso. O ensino de francês e de literaturas francófonas na UFF: a descoberta do outro. *Fragmentos*, Florianópolis, v.4, n.2, p.115-120, 1994.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1992.

Recebido em: 23/02/10

Aprovado em: 09/08/10