O poder de uma história : encontros e desencontros culturais

The power of a story : cultural matches and mismatches

Ana Catarina Mendes Garcia

Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/sociologico/1416>

DOI: 10.4000/sociologico.1416

ISSN: 2182-7427

Editora

CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

Referência eletrónica

Ana Catarina Mendes Garcia, «O poder de uma história : encontros e desencontros culturais», *Forum Sociológico* [Online], 28 | 2016, posto online no dia 31 dezembro 2016, consultado o 31 março 2022.

URL: <http://journals.openedition.org/sociologico/1416> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/sociologico.1416>

O PODER DE UMA HISTÓRIA: ENCONTROS E DESENCONTOS CULTURAIS

THE POWER OF A STORY: CULTURAL MATCHES AND MISMATCHES

Ana Catarina Mendes Garcia

■ Formadora no Instituto de Emprego e Formação Profissional

Resumo

O fenómeno da globalização tornou-nos mais conscientes da diversidade cultural existente em todas as sociedades. Importa, pois, que reflectamos acerca dos possíveis conflitos que do desconhecimento podem advir e das descontinuidades culturais que se podem gerar entre o ambiente familiar do aprendente e o ambiente escolar. Além disso, a profunda conexão entre língua e cultura impõe-nos uma avaliação do contributo do texto literário multicultural para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Por conseguinte, são apresentados os resultados de um estudo de caso em que foram aplicados excertos do romance *Americanah*, da autoria de Chimamanda Ngozi Adichie, nas sessões de formação do módulo de língua estrangeira – inglês, ministradas a um grupo de formandos a frequentar um curso de educação e formação de adultos num Serviço de Formação Profissional da zona centro de Portugal.

Palavras-chave: multiculturalismo, língua inglesa, texto literário, competência comunicativa intercultural

Abstract

The phenomenon of globalization has made us more conscious of the cultural diversity in all societies. Therefore, we should discuss the possible conflicts generated by ignorance and the cultural discontinuities that may arise between the learner's family environment and the school environment. Furthermore, the deep connection between language and culture forces us to evaluate the contribution of the multicultural literary text to the teaching and learning of English as a foreign language. Hence, we present the results of a case study in which excerpts from the novel *Americanah* by Chimamanda Ngozi Adichie were applied in the training sessions of the module English as a foreign language to a group of trainees attending an adult education and training course in a Professional Training Service in the centre of Portugal.

Keywords: multiculturalism, English language, literary text, intercultural communicative competence

Introdução

Quando o principal desejo de cada Estado é a promoção do orgulho nacional, a História, enquanto disciplina escolar, torna-se a ferramenta ideal para o seu engrandecimento. Os aprendentes são, pois, ensinados a acreditar que indivíduos com culturas distintas das suas são moral e intelectualmente inferiores quando, na realidade, “contactos entre diferentes civilizações provaram frequentemente ser marcos para o progresso humano” (Russell, 2009: 527).

O contexto educativo surge como o principal meio para desafiar uma visão única do mundo,

desfazendo “as paredes da prisão do lugar-comum” (Russell, 2009: 388). A aula de língua estrangeira poderá, assim, constituir um cenário possível para, em conjunto com um *corpus* literário adequado, contribuir para a formação de mentalidades e desconstrução de estereótipos.

Pretendemos, portanto, analisar se a inserção de literatura multicultural na aula de inglês, enquanto língua estrangeira, pode influenciar a percepção que temos dos outros, condicionando a nossa resposta a situações culturais específicas e promovendo um diálogo verdadeiramente multicultural. Apresentaremos, pois, um estudo empírico realizado

no âmbito do módulo língua estrangeira – inglês ministrado nos cursos do sistema de educação e formação de adultos tutelados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e durante o qual se aplicaram excertos do romance *Americanah* da autoria de Chimamanda Ngozi Adichie.

O presente artigo encontra-se organizado conforme de seguida se explicita. Nos pontos 2, 3, 4 e 5 centramo-nos nos conceitos mais relevantes para a nossa investigação – multiculturalismo; língua inglesa; texto literário e competência comunicativa intercultural – que serão devidamente definidos e desenvolvidos. O ponto 6 dedicamo-lo ao estudo empírico e, como tal, às fundamentações teóricas inerentes à escolha da metodologia de investigação, bem como de instrumentação, à descrição de procedimentos de investigação e à discussão e análise dos dados recolhidos. Nos pontos 7 e 8 detemo-nos nas conclusões finais do nosso estudo, acompanhadas das devidas recomendações.

O multiculturalismo

O multiculturalismo em contexto escolar

Multiculturalismo é um termo polivalente que pode reportar-se tanto a um movimento de ideias de uma determinada sociedade quanto às relações entre culturas dentro de uma mesma sociedade. Contudo, na prática, este conceito aplica-se maioritariamente ao impacto exercido sobre as culturas minoritárias quando coabitam com uma cultura dominante (Silva, 2008).

É centrada especial atenção neste tema na segunda metade do século XX. A década de 1960 privilegia o assimilacionismo, baseando-o nos paradigmas educativos da privação cultural e genética. Entendia-se, pois, que os elementos de cada grupo minoritário padeciam de uma deficiência biológica agravada pelo seu suporte cultural e que só poderia ser combatida pela assimilação das normas da cultura dominante e por programas de educação compensatória. Já a década de 1970 vem opor-se à corrente assimilacionista, privilegiando o integracionismo que visava a coexistência pacífica e um equilíbrio saudável entre culturas. Os programas educativos eram, portanto, concebidos para beneficiar a comunicação interpessoal, assumindo o professor o papel de facilitador da mesma e tendo como objectivo final a criação de um clima de respeito e de tolerância (Silva, 2008).

Na perspetiva de Banks (2013; 2014), o aumento da diversidade na maioria das nações força-nos a repensar o conceito de cidadania e a própria educação para a cidadania. Nesse sentido, é necessário modificar o conhecimento que está subjacente à sua construção: do conhecimento dominante (ou *mainstream*) para o conhecimento

académico transformativo. O primeiro reforça o conhecimento tradicional estabelecido nas ciências sociais e comportamentais e devidamente institucionalizado nas escolas e universidades da nação. O segundo consiste em paradigmas e explicações que desafiam algumas hipóteses epistemológicas centrais no conhecimento anterior. Por conseguinte, o conhecimento transformativo tem como propósito desafiar as estruturas sociais, políticas e económicas de uma sociedade que perpetuam a desigualdade e que contribuem para a marginalização dos grupos minoritários. Assim, uma educação para a cidadania transformativa possibilita a reflexão e compreensão das diferentes identidades culturais, nacionais, regionais e globais, bem como do modo como estas se interrelacionam, capacitando os aprendentes para a aquisição de informação, competências e valores necessários para desafiar a desigualdade dentro das suas comunidades e nações.

As descontinuidades culturais

No microcosmos escolar parecem tornar-se evidentes as tensões quando se fala em diferenças culturais. Na relação professor-aluno é possível que se estabeleça uma comunicação deficiente que conduza a uma avaliação negativa por parte daquele. Muitas vezes, o aluno ignora o facto de que traz para a escola formas de comunicação que são aceites no ambiente familiar, mas que não se adequam ao ambiente escolar. O aluno imigrante acaba por se sentir dividido entre duas culturas: aquela que é transmitida pela família e a que é proporcionada pela escola. É possível que, pelo facto de a escola ignorar estas diferenças culturais e não proporcionar actividades que permitam a integração do aluno e o correcto desenvolvimento das suas destrezas intelectuais, este se revele incapaz de adquirir a linguagem que lhe permita comunicar de forma efectiva (Silva, 2008).

De facto, as normas temporais do país de origem poderão entrar em conflito com as do país de acolhimento, resultando em problemas de pontualidade ou em dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho de colegas e professor. Por outro lado, a dificuldade em compreender e expressar-se na língua do país de acolhimento poderá gerar situações constrangedoras, procurando o aluno evitar a interacção oral. Os próprios estilos de aprendizagem estão também fortemente dependentes de factores de origem cultural, ou seja, o aluno tende a reagir a cada situação de aprendizagem consoante a socialização mais ou menos permissiva de que foi alvo na infância, da estimulação proporcionada pelo meio envolvente, bem como da relação estabelecida com o mesmo. Além disso, o facto de a cultura dominante acabar, muitas vezes, por desvalorizar/ignorar a cultura de origem do aluno contribui para que este

possa sentir que são mínimas as oportunidades de tirar benefício da educação. Os próprios docentes, consciente ou inconscientemente, criam expectativas em relação aos seus alunos e parece ser comum estas serem baixas quando se trata de aprendentes de grupos minoritários. Por conseguinte, de cada vez que aqueles emitem uma opinião desfavorável relativamente às capacidades cognitivas destes acabam por condicioná-los a agir de acordo com as mesmas. Não causará, pois, estranheza que a escola sirva de palco às mais variadas reacções que podem ir desde a agressão psicológica à verbal ou até mesmo física. As expectativas negativas dos professores, tendo por base estereótipos e preconceitos, a utilização de determinados epítetos, visando inflamar tensões raciais e o próprio ciúme, gerado pelas elevadas expectativas e tratamento diferenciado a determinado grupo de alunos por parte dos professores representam factores que podem despoletar as reacções mencionadas. Importa, pois, que a escola reconheça a premência da comunicação interpessoal/intercultural que enriquece a interacção professor-aluno (Silva, 2008).

O fenómeno da globalização: diversidade cultural e alteridade

A diversidade cultural pode assumir significados distintos, dependendo se é perspectivada de forma positiva ou negativa. Estes extremos explicam-se pelo facto de se lhes atribuir o enriquecimento proporcionado pela comunicação rica entre culturas ou, inversamente, a capacidade de nos centrarmos, em demasia, nas diferenças culturais que nos separam, resultando em tensões e conflitos (Ribeiro, 2009). Ligado ao conceito de diversidade cultural encontra-se o conceito de alteridade: “estado, facto ou qualidade do que é ou pode ser outro, diferente ou distinto” (Casteleiro, 2001: 187). Todavia, parece-nos redutor reduzir este conceito à forma como percebemos o “Outro”. Na verdade, é onde procuramos sentido para o Eu, mas conscientes do seu igual estatuto incompleto e provisório, porque humano e, portanto, permanentemente inacabado. No momento em que se estabelece uma relação entre ambos, desafiam-se estereótipos e ambos saem invariavelmente modificados (Souza e Albuquerque, 2012).

Wulf (2010) considera que para evitar encontros com a diversidade cultural e a alteridade que terminem em rivalidade e violência, precisamos de normas. Estas foram formuladas na Carta dos Direitos Humanos que se tornou uma referência para lá das fronteiras da cultura europeia da qual emergiu. No entanto, a violência entre indivíduos de diferentes sociedades e culturas parece inevitável se as imagens do Outro não se tornarem parte integrante do processo educativo. Assim, é essencial uma

educação transcultural orientada para uma melhor compreensão do Outro e baseada nos conceitos de paz e justiça social, o que implica uma reforma de longo alcance do sistema educativo, traduzindo-se numa “tarefa contínua, ao longo da vida, que é parte do sistema educativo formal, da educação profissional e da educação continuada bem como da educação informal” (Wulf, 2010: 43).

A aprendizagem transcultural surge, pois, associada aos quatro pilares da educação (Delors, 2010): “aprender a conviver”; “aprender a conhecer”; “aprender a fazer” e “aprender a ser”. Ao primeiro é atribuída particular relevância, dado que, ao desenvolver o conhecimento a respeito dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade, se possibilita a criação de um novo espírito que compreenda a nossa real interdependência e que possa conduzir à realização de projectos comuns ou a uma gestão inteligente de conflitos. O segundo pilar procura conciliar uma cultura geral ampla com a hipótese de estudar, com maior profundidade, um número reduzido de temas. O terceiro pilar compreende a possibilidade de se adquirir uma competência que torne o indivíduo capaz de enfrentar numerosas situações, facilitando a cooperação. O quarto e último pilar foca a capacidade humana de autonomia e discernimento e a responsabilidade de cada um na consecução de um destino colectivo.

A inter-relação língua – cultura

O caso da língua inglesa

Língua e cultura são dois fenómenos indissociáveis igualmente dinâmicos e em permanente mutação (Fenner, 2001). Esta inseparabilidade natural parece tornar-se evidente quando constatamos que os significados de uma palavra estão estruturados em torno de uma prática social e, deste modo, constrangidos por essa cultura (Cheng *et al.*, 2011). Com efeito, se considerarmos que a comunicação, essa capacidade para partilharmos ideias e sentimentos, é a base de todo o contacto humano, então a cultura é aprendida, transmitida e preservada através da comunicação.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode, pois, proporcionar um encontro intercultural em que a personalidade do aprendente seja desenvolvida no seu todo (Alves, 2001). De entre as línguas estrangeiras com mais procura destaca-se, pela sua qualidade omnipresente e estatuto de “língua franca” (língua adoptada internacionalmente para efeitos de comunicação entre um grupo multilíngue), o inglês.

Harmer (2001) e Crystal (2003) relacionam a globalização de uma língua com o poder (económico, tecnológico e cultural) que lhe está subjacente. Ambos oferecem o exemplo do latim que se tornou uma língua internacional por todo o Império Romano,

não porque os romanos fossem mais numerosos que os povos que conquistaram, mas porque eram mais poderosos. Aliás, mesmo quando o seu poderio militar declinou, a língua latina permaneceu, por mais um milénio, como a língua internacional da educação graças a um novo tipo de poder – o eclesiástico do catolicismo romano. O poder, seja de que tipo for, é, portanto, essencial à disseminação de uma língua e à sua ascensão ao estatuto de língua internacional.

De acordo com Crystal (2003) a necessidade de se estabelecer uma *língua franca* mundial assomou no século XX, em particular a partir da década de 1950. De facto, a criação das Nações Unidas em 1945 e, a partir daí, de muitos outros organismos internacionais resultou na pressão para se adoptar uma única língua que facilitasse a comunicação nesses meios. A preeminência da língua inglesa ficaria estabelecida em 1960, muito embora, naquele momento, ainda não pudesse ser descrita como uma verdadeira língua mundial. Efectivamente, o seu estatuto global só viria a ser assegurado por dois acontecimentos posteriores. Em primeiro lugar, os movimentos pela liberdade política, a partir dos quais o inglês emergiu como língua com especial estatuto em vários países. Na maioria destes países o papel da língua inglesa era de tal forma fundamental que nenhuma outra língua conseguiu competir chegado o momento da independência. Em segundo lugar, a revolução electrónica, aparentando a língua inglesa estar no local certo (Estados Unidos da América) e no momento certo (década de 1970): “o desenvolvimento dos computadores do século XX foi quase inteiramente um assunto americano” (Crystal, 2003: 121).

O texto literário

O texto literário em contexto educativo

O ensino de língua estrangeira tem-se inserido em quadros instrumentalistas que dão primazia às situações práticas e utilitárias de comunicação, o que parece deixar pouco espaço para a utilização do texto literário (Fenner, 2001).

Esta atitude poderá resultar de uma concepção incorrecta de texto literário. Importa, pois, frisar que este é, de facto, autêntico, criado para cumprir uma finalidade na comunidade linguística em que foi produzido e comporta, em si, a cultura dessa comunidade. Além disso, a linguagem utilizada por ser mais rica e diversa oferece maior potencial de aprendizagem, permitindo uma amplitude de diferentes interpretações por diferentes leitores. Pode, portanto, servir de modelo textual para a produção dos aprendentes, estimulando a sua imaginação e criatividade. O próprio acto de ler constitui já uma experiência comunicativa em que o leitor participa com o texto na produção de significado, logo é a

partir do texto literário que se gera um ponto de encontro cultural. Este encontro com o texto é um diálogo que se assume como dialéctico, reforçando as competências linguística e cultural. O aprendente é influenciado pela cultura estrangeira enquanto exerce simultaneamente a sua influência sobre aquela (Fenner, 2001).

O texto literário multicultural

Tradicionalmente, o professor é instruído a evitar conflitos a todo o custo ou, se tal se revelar impossível, a procurar saná-los com a maior brevidade (Dietrich e Ralph, 1995). Não obstante, se considerarmos que atravessar fronteiras culturais envolve sempre conflitos, talvez possamos compreender a utilidade destes para o entendimento da diversidade. De facto, poderão ter um efeito benéfico sobre os alunos no sentido em que lhes proporcionam a oportunidade de descobrir quais as conexões e contrastes que emergem quando as controvérsias são expostas e discutidas. A literatura multicultural afigura-se-nos como um meio possível para este fim.

No fundo, todos aprendemos através da experiência e esta pode ser articulada, de forma bastante natural, como uma narrativa que ajuda a dar sentido às experiências que criam um contexto para a informação que será armazenada no nosso cérebro. A literatura multicultural reflecte valores, factos e atitudes culturais, providenciando uma janela através da qual o leitor sente a estrutura profunda da cultura. Quando confrontados com ideias que inicialmente lhes poderão parecer desorientadoras, os aprendentes poderão sentir-se tentados a reflectir criticamente, confrontando as suas próprias crenças e suposições culturais (Szecsi *et al.*, 2010).

A competência comunicativa intercultural

Conceito e modelos de competência

A maioria dos autores parece ser unânime ao considerar “competência como plural, no que diz respeito aos elementos que a constituem, pluridimensional, complexa, um saber em uso, mobilizável e transferível e de natureza combinatória” (Sá e Paixão, 2013: 107).

O modelo de competência comunicativa tem tido forte influência no ensino de língua estrangeira. Este modelo engloba três competências: linguística, sociolinguística e pragmática (Alves, 2001). A competência linguística diz respeito à extensão e precisão dos conhecimentos, bem como à organização cognitiva dos mesmos e sua acessibilidade. A competência sociolinguística centra-se nas regras sociais para o uso da língua. A competência pragmática reporta-se ao uso funcional dos recursos linguísticos.

Embora o modelo de competência comunicativa já reflecta alguma preocupação com as identidades sociais dos indivíduos quando em interacção, a verdade é que a noção idealizada de falante-ouvinte nativo, que aquele comporta consigo, parece não se adequar ao estatuto de língua franca da língua inglesa (Byram *et al.*, 2002).

O falante intercultural

É necessário que os aprendentes desenvolvam uma consciência intercultural que lhes permita adequarem-se a um mundo globalizado em que indivíduos de culturas diversas estabelecem relações internacionais, acabando por se tornar falantes interculturais (Byram *et al.*, 2002). O professor deverá, pois, auxiliá-los no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Esta pode ser definida como uma estrutura para a aprendizagem intercultural que prepara os aprendentes de língua estrangeira para interacções significativas com outras culturas (Nugent e Catalano, 2015). Esta competência abrange três componentes: conhecimento, atitudes e competências (Byram *et al.*, 2002).

O conhecimento é importante na medida em que há informação valiosa que o aprendente deve adquirir acerca de grupos sociais e seus produtos e práticas no seu próprio país e no do interlocutor, bem como dos processos gerais de interacção social e individual.

As atitudes podem resumir-se em duas palavras “saber ser”, isto é, a curiosidade, abertura ao Outro e capacidade de relativizar os seus próprios valores, crenças e comportamentos, não os assumindo como os únicos possíveis ou correctos e descentrando-se para os olhar da perspectiva do Outro.

As competências subdividem-se em três: competências de interpretação e relação, competências de descoberta e interacção e consciência cultural crítica. As primeiras dizem respeito à capacidade de interpretar um documento ou um evento de uma outra cultura, explicando-o e relacionando-o com documentos ou eventos da sua própria cultura. As competências seguintes prendem-se com a capacidade de adquirir novos conhecimentos acerca de uma cultura e das suas práticas, sendo capaz de accionar conhecimentos, atitudes e competências durante uma interacção em tempo real com os seus constrangimentos próprios. A última competência remete para a capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, práticas e produtos da sua própria cultura e de outras (Byram *et al.*, 2002).

Na perspectiva de Sawyer (2014) embora as duas se relacionem, a última transcende a primeira uma vez que envolve repensar o próprio conceito de identidade cultural. Só quando os alunos examinam profundamente as suas próprias identidades múl-

tiplas bem como as de membros de outros grupos culturais com os quais precisam de se relacionar, conseguem compreender e (talvez) sentir a forma como as diferentes identidades se justapõem, não possuindo uma natureza fixa ou unitária.

Poder-se-á, então, considerar que a consciência cultural crítica possui duas dimensões distintas: social e psicológica. A dimensão social apresenta a oportunidade para os aprendentes analisarem e reflectirem em torno do aspecto social da língua e da cultura, estabelecendo-se, deste modo, uma ligação entre as competências comunicativa e intercultural. Uma forma de colocar em prática esta dimensão é dar aos alunos a possibilidade de ver a língua a operar de forma diferente, consoante o contexto e utilizador, ou seja, permitir que visualizem de que forma valores culturais e crenças desempenham um papel crucial nos tipos de interacção que ocorrem em sociedades diversas, até quando a língua utilizada é a mesma. Numa aula de inglês os aprendentes poderão, por exemplo, comparar as variações linguísticas que ocorrem em situações sociais específicas em Inglaterra, na África anglófona e no Canadá. A dimensão psicológica considera a estreita ligação entre língua e identidade. Por um lado, os aprendentes poderão examinar a complexidade da identidade dos imigrantes no seu país; por outro, considerar a transformação das suas próprias identidades pessoais enquanto aprendentes de uma língua estrangeira. Tomando consciência desta transformação (como se vêem enquanto falantes dessa língua e como os outros os vêem) como resultado dos estudos linguísticos e culturais efectuados, estarão possivelmente mais abertos a considerar o impacto que novas experiências culturais e linguísticas têm sobre os outros (Nugent e Catalano, 2015).

Metodologia

Participantes

A amostra é constituída por um grupo de dezasseis formandos portugueses a frequentar o curso de Educação e Formação de Adultos – nível básico – da área tecnológica de Padaria/Pastelaria. As sessões de formação do módulo língua estrangeira – inglês foram ministradas num Serviço de Formação Profissional da zona centro do país, entidade afecta ao Instituto de Emprego e Formação Profissional. Com duração total de 100 horas, o módulo foi leccionado no período compreendido entre setembro de 2015 e março de 2016. Quanto ao género, onze elementos do grupo são do sexo feminino e os restantes cinco elementos são do sexo masculino. A faixa etária estende-se dos 30 aos 52 anos, situando-se a média de idades nos 40,8 anos, sem consideração de género.

Instrumentos e procedimentos

A nossa opção metodológica recaiu sobre a investigação qualitativa. Assim, optámos, em primeiro lugar, pela observação naturalista participante (Bogdan e Biklen, 1994; Estrela, 1994), processando-se esta de forma sistemática através de um método de notação que se consubstanciou num diário de bordo (Estrela, 1994). Todos os relatos efectuados foram divididos em duas partes. A primeira parte ficou reservada ao registo descritivo, detalhado e objectivo, do que decorria durante as sessões de formação. A segunda parte incidiu sobre o curso da investigação, reflectindo-se sobre o método e eventuais conflitos ou dilemas surgidos no decorrer das sessões de formação.

As primeiras duas sessões de formação centraram-se no desenvolvimento de actividades de diagnóstico, dado que pretendíamos, por um lado, avaliar as competências de interpretação textual e a qualidade da expressão escrita e oral e, por outro lado, era nossa intenção averiguar o grau de sensibilidade relativamente às questões de teor cultural levantadas pelos diferentes tipos de texto.

Optámos, pois, por tarefas desenvolvidas em pequenos grupos que incidiram na audição e interpretação da canção *Imagine* de John Lennon, seguida da análise de imagens representativas da crise dos refugiados de 2015. Após esta actividade, e como forma de introduzir o texto literário em sala de formação, começámos por solicitar uma abordagem interpretativa ao poema *We refugees* de Benjamin Zephaniah. Deste modo, sugerimos que, em pequenos grupos, seleccionassem um colega para declamar o poema frente à turma. Efectuadas quatro declamações, discutiu-se, em grande grupo, a importância da declamação na transmissão da mensagem de um texto lírico e a dificuldade em recitar com sentimento e ritmo numa língua estrangeira. Procedemos, de seguida, à análise interpretativa do poema em pequenos grupos, tendo-se seguido a discussão em grande grupo.

Nas sessões seguintes procedemos à apresentação da autora Chimamanda Ngozi Adichie através de uma actividade de *brainstorming* relacionada com a seguinte afirmação: *Nigeria makes you think of...* De seguida, visualizaram e analisaram criticamente a palestra da autora intitulada *The danger of a single story*¹. Procedemos também à audição de um excerto de uma entrevista à mesma, tendo cada um dos formandos trabalhado individualmente na resolução de um exercício com aquela relacionado, debatendo-se, posteriormente, as ideias em grande grupo.

As restantes sessões foram exclusivamente dedicadas à leitura expressiva e análise crítica de excertos do romance *Americanah*. Numa fase inicial os formandos foram organizados em pequenos

grupos para debaterem e desenvolverem as suas opiniões, sendo as mesmas discutidas em grande grupo numa fase posterior. No final, foi solicitado a cada um dos grupos que elaborasse uma *body biography* de uma das personagens, ou seja, um retrato visual e escrito que representasse vários aspectos da vida de uma personagem dentro da obra literária. Além disso, efectuaram também um exercício de *role-playing* no qual representaram um final alternativo para o romance.

A opção constante pelo desenvolvimento de tarefas em pequeno grupo e posterior discussão em grande grupo prendeu-se com a relevância que atribuímos às relações de cooperação. Com efeito, estas parecem constituir um importante suporte, em particular no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, podendo favorecer o desenvolvimento de competências de comunicação e de colaboração entre os aprendentes e simultaneamente favorecendo a sua participação, o seu envolvimento e o desenvolvimento de competências sociais (Harmer, 2001). A par da tentativa de desenvolvimento da expressão oral, efectuada através das discussões em sala de formação, procurámos, de igual modo, desenvolver a expressão escrita, não só através dos exercícios efectuados em sala de formação, mas também através do portefólio pessoal de cada formando (*English Journal*). Este trabalho individual permitiu-lhes reflectir sobre tudo o que ouviram, leram e discutiram com os colegas. Ao terem que estruturar os seus pensamentos através da comunicação escrita desenvolveram pensamento e linguagem. Por conseguinte, o acto de escrever torna-os conscientes da sua falta de vocabulário e força-os à aprendizagem de novos vocábulos consoante a sua necessidade de expressão (Fenner, 2001).

O último passo de todo o processo de investigação consistiu na realização de uma entrevista semi-estruturada em grupo focal cujos principais objectivos consistiram em, por um lado, aferir a importância que os formandos atribuíram à utilização de literatura multicultural enquanto factor de motivação e possível instrumento facilitador da qualidade da expressão escrita e oral e, por outro, procurar entender até que ponto sentiram mudanças na sua sensibilidade cultural e forma de perspectivar o mundo.

Análise e discussão dos resultados

Todos os registos efectuados, durante a observação e na fase da entrevista, foram alvo de uma análise de conteúdo, “uma técnica que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação” (Amado, 2000: 5).

A análise efectuada ao trabalho desenvolvido em sala de formação permitiu-nos obter quatro

grandes categorias: motivações do grupo; empatia face ao Outro; literatura multicultural e língua estrangeira (inglês).

A categoria “motivações do grupo” tornou-se evidente a desmotivação e o desinteresse que grassava no grupo no início do módulo. Era notório o sentimento de frustração pessoal pela obrigatoriedade de frequentar um curso indesejado, bem como a desvalorização da sua qualidade enquanto aprendentes de língua inglesa. Contudo, no decorrer do módulo, a posição dos formandos face à frequência do curso e à aprendizagem de língua inglesa alterou-se, tendo passado a considerar-se aptos para a aprendizagem de inglês e demonstrando entusiasmo para a aplicação do mesmo no exterior da sala de formação.

A categoria “empatia face ao Outro” colocou em evidência uma visão estereotipada e preconceituosa inicial que se veio contrapor a uma desconstrução de estereótipos posterior. Com efeito, inicialmente os formandos pareciam ter tendência para ostracizar o Outro, estabelecendo consecutivas comparações entre um “nós” e um “eles” e referindo-se a estes de forma pejorativa. A forma como perspectivavam a situação dos refugiados, entendendo-os como uma ameaça a costumes e valores ou as imagens negativas que associavam à Nigéria são disso exemplo. No decurso do módulo assistiu-se a algumas mudanças que, desde logo, se evidenciaram pela gradual, mas consistente desconstrução de estereótipos. O momento em que tiveram oportunidade de se verem reflectidos no espelho é crucial para uma autoanálise da perspectiva do Outro e, consequentemente, para compreenderem as implicações de se ser alvo de preconceito.

A categoria “literatura multicultural” abordava a reacção dos formandos à aplicação dos excertos de *Americanah* em sala de formação. Em primeiro lugar, tornou-se notória uma identificação pessoal de cada um dos aprendentes com determinados aspectos do texto literário. Destacaram algumas personagens às quais se sentiram intimamente ligados por partilharem com as mesmas uma circunstância de vida em que as dificuldades sentidas foram semelhantes ou em que, de algum modo, se sentiram vítimas de preconceito ou, pelo contrário, lembraram um momento em que agiram preconceituosamente. Reflectiram igualmente acerca da carga pejorativa e/ou moral que determinadas palavras, como “preto” e “gordo(a)”, poderão carregar; das questões burocráticas relativas aos processos de adopção em Portugal, bem como a forma preconceituosa com que já julgaram casais com filhos adoptivos negros; da inquietação em relação ao papel da mulher na sociedade, em particular o papel da mãe na educação dos filhos em situação monoparental; da identificação com os problemas advindos das elevadas taxas de desemprego; da familiaridade

dos formandos com a necessidade de se deixar o país natal em busca de melhores condições de vida; de situações em que a cor da pele se revelou um entrave ao verdadeiro conhecimento do Outro, bem como a tendência geral, da sociedade em que nos inserimos, de fazer juízos rápidos baseados no aspecto físico da pessoa, desconsiderando uma avaliação mais profunda baseada no convívio.

A categoria “língua estrangeira (inglês)” centrou-se em aspectos linguísticos de pertinência para a investigação em causa, tendo os formandos revelado compreender a pressão a que um indivíduo pode estar sujeito quando da utilização de uma língua estrangeira. Estabeleceram, pois, uma ligação entre língua e cultura, salientando a importância do contexto em que é aprendida a língua estrangeira e os diferentes contextos em que esta pode ser aplicada. O falante pode deparar-se com o choque entre uma língua que julga dominar e a metamorfose que esta pode sofrer perante uma base cultural diferente.

A análise efectuada à entrevista em grupo focal permitiu-nos obter cinco categorias: “aprendizagem de inglês”; “multicultural”; “literatura”; “construção cultural” e “trabalho desenvolvido em sala de formação”.

A categoria “aprendizagem de inglês” confirmou o desinteresse e desmotivação inicial anteriormente mencionados que sofreram uma transformação ao reconhecerem a utilização de um método diferente que se consubstanciou na utilização de literatura e que os motivou de tal forma que consideraram que a carga horária total do módulo deveria ser maior.

A categoria “multicultural” voltou a abordar a resposta dos aprendentes a outras culturas e a eventual influência do processo de ensino e aprendizagem na evolução da mesma. Por conseguinte, tornou-se evidente a desconstrução de ideias estereotipadas; a importância do diálogo como ferramenta essencial do conhecimento e compreensão entre culturas; a relevância do seu papel enquanto pais/educadores na transmissão de valores aos seus filhos e até mesmo a forma parcial e pejorativa com que as notícias são, muitas vezes, veiculadas pelos órgãos de comunicação social, contribuindo para uma percepção negativa de determinados grupos culturais.

A categoria “literatura” focou-se essencialmente na abordagem efectuada aos excertos do romance *Americanah*. Os aprendentes aperceberam-se que, tanto naqueles como na nossa sociedade, os imigrantes são o alvo ao qual apontar com vista a uma suposta resolução dos problemas sociais e, por outro lado, identificaram-se com o seu sentimento de não pertença. Entenderam ainda a importância do texto literário na relação com o Outro, dado que lhes permitiu observar as situações como se fossem simples espectadores, mas, concomitantemente, possibilitou-lhes identificarem-se com os problemas

e atitudes das personagens e, por consequência, reflectir sobre os mesmos.

A categoria “construção cultural” abordou os estereótipos relativos ao continente africano, em geral, e à Nigéria, em particular, bem como o papel dos meios de comunicação social na construção daqueles e a forma como foram desconstruídos pelos formandos. Estes consideraram que há uma tendência para assumir que o local de proveniência de alguém identifica de imediato um indivíduo, a sua forma de agir e de estar no mundo. Para tal contribuem os meios de comunicação social que, de acordo com os aprendentes, tendem a manipular as notícias, cingindo-as a aspectos sensacionalistas e disponibilizando apenas o lado negativo da história de um povo.

A categoria “trabalho desenvolvido em sala de formação” destacou a importância que os formandos atribuíram ao trabalho realizado em pequenos grupos, pois este permitiu a troca de ideias e o desenvolvimento da oralidade. Por outro lado, frisaram também a relevância do seu portefólio pessoal (o *English Journal*) enquanto instrumento facilitador do desenvolvimento da competência de expressão escrita e ferramenta propícia ao questionamento e à reflexão em torno de tópicos suscitados pelo texto literário. Por último, destacaram a forma como foram avaliados, considerando que o facto de se basear em pequenas tarefas, que iam desenvolvendo primeiramente em grupo e depois individualmente, contribuiu para diminuir a pressão de estarem a ser avaliados.

Conclusões

Os dados recolhidos permitiram-nos retirar várias conclusões. Em primeiro lugar, os formandos demonstraram uma clara mudança na motivação para a aprendizagem de inglês, passando de um momento inicial, em que o sentimento de frustração pessoal se confundia com o menosprezo pela sua qualidade enquanto aprendentes, para um momento posterior em que se delineou uma atitude de entusiasmo e em que se sentiram aptos a aprender.

Em segundo lugar, ao identificarem-se com problemas ou atitudes das personagens, acabaram por reflectir sobre si próprios o que contribuiu para o seu crescimento pessoal e para a capacidade de estabelecer uma relação dialógica entre o Eu e alteridade.

Em terceiro lugar, demonstraram ter compreendido a ligação entre língua e cultura ao constatarem as dificuldades que algumas personagens evidenciavam para interpretar determinadas expressões que, embora expressas em inglês, adquiriam significados que lhes eram totalmente desconhecidos. Esta constatação revelou-se essencial para entenderem que o que faz de um indivíduo um

falante competente da língua não é o seu domínio quase nativo da mesma, mas a sua capacidade de estabelecer uma comunicação intercultural (Byram *et al.*, 2002).

Em quarto lugar, sublinharam a importância de lhes ter sido dada a oportunidade de aferirem o seu próprio desempenho, bem como o dos colegas quando se tratava de trabalhos de grupo.

Poderemos, pois, afirmar que a inserção de literatura multicultural na aula de inglês, como língua estrangeira, influencia a percepção que temos dos outros, promovendo um diálogo verdadeiramente multicultural.

Recomendações

Parece-nos relevante repensar a prática pedagógica de inglês em sala de formação de modo a incluir a discussão em torno da diversidade cultural através da utilização do texto literário multicultural. Além disso, seria também importante replicar este estudo com uma população de maior dimensão de forma a conseguir-se uma melhor percepção do potencial da inclusão de literatura multicultural na aprendizagem de língua inglesa.

Notas

- 1 http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#

Referências bibliográficas

- ALVES, J. M. (org.) (2001), *Quadro Europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Asa.
- AMADO, J. (2000), “A técnica de análise de conteúdo”, *Referência*, 5, pp. 52-63.
- BANKS, J. A. (2013), “The Construction and Historical Development of Multicultural Education 1962–2012”, *Theory into Practice*, 52, pp. 73-82.
- BANKS, J. A. (2014), “Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 1-11.
- BOGDAN, R. e S. Bilken (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- BYRAM, M., et al. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo, Conselho da Europa.
- CASTELEIRO, J. M. (org.) (2001), *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- CHENG, W. W., et al. (2011), “Cultural Diversity and Information and Communication Impacts on Language Learning”, *International Education Studies*, 4 (2), pp. 111-115.

- CRYSTAL, D. (2003), *English as a Global Language*, Nova Iorque, Cambridge University Press.
- DELORS, J. (org.) (2010), *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- DIETRICH, D. e K. Ralph (1995), "Crossing Borders: Multicultural Literature in the Classroom", *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15, pp. 1-8.
- ESTRELA, A. (1994), *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora.
- FENNER, A. B. (2001), "Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom", in A. Fenner (ed.), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Estrasburgo, Conselho da Europa.
- HARMER, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow, Pearson Education Limited.
- NUGENT, K. e T. Catalano (2015), "Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom", *NECTFL Review*, 75, pp. 15-30.
- RIBEIRO, G. (2009), "Diversidade cultural enquanto discurso global", *Avá*, 15, pp. 9-39.
- RUSSELL, B. (2009), *The Basic Writings of Bertrand Russell*, Londres, Routledge.
- SÁ, P. e F. Paixão (2013), "Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica", *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), pp. 87-114.
- SAWYER, M. (2014), "Intercultural Citizenship as the Ultimate Goal of Foreign Language Education: The Role of Critical Cultural Awareness", *Journal of Policy Studies*, 47, pp. 47-55.
- SILVA, M. C. V. (2008), *Diversidade cultural na escola. Encontros e desencontros*, Lisboa, Colibri.
- SOUZA, S. e E. Albuquerque (2012), "A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana", *Bakhtiniana*, 7 (2), pp. 109-122.
- SZECSI, T., et al. (2010), "Transforming Teacher Culture Landscapes by Reflecting on Multicultural Literature", *Multicultural Education*, 17 (4), pp. 44-48.
- WULF, C. (2010), "Education as Transcultural Education: A Global Challenge", *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, pp. 33-47.

Recebido a 11/05/2016. Aceite para publicação a 19/09/2016.

Ana Catarina Mendes Garcia (ana_catarina_garcia@hotmail.com). Formadora no Instituto de Emprego e Formação Profissional. Rua General Fernando Oliveira, n.º 44 Linhaceira, 2305-114 Asseiceira – Tomar, Portugal.