

Navegando pelas línguas: interculturalidade e plurilinguismo literário

ISABELLE SIMÕES MARQUES

Universidade Aberta / NOVA CLUNL

Podemos dizer que a interculturalidade, no âmbito da globalização, criou uma literatura, uma arte e palavras migrantes. A introdução desses aspetos em aula de Português Língua Estrangeira (PLE) é essencial, uma vez que corresponde à realidade sem fronteiras, que também conhecemos através da literatura. O ensino de PLE deveria concentrar-se na língua – culturas – produções, uma vez que o português é o resultado dessas várias culturas, concretizadas em produções onde o intercultural é óbvio. A valorização do intercultural significa focar a língua, as culturas e produções dos países de língua portuguesa, conhecer as diferenças e aprender/ enriquecer-se com essas mesmas diferenças, e contribuir para a análise do diálogo das culturas. Sabendo que existem nove países cuja língua oficial é o português (contando com a adesão da Guiné Equatorial), é desejável que o docente aborde em sala de aula cada um dos países de língua portuguesa, assim como a sua cultura e algumas das suas produções no campo da literatura ou da arte, mostrando aos estudantes determinadas particularidades linguísticas em relação ao português de Portugal de forma a estimular o interesse dos estudantes em conhecer o português na sua diversidade.

Valorizar o intercultural em aula de PLE significa mostrar um pouco da riqueza das culturas lusófonas, a diversidade lexical do português na Lusofonia, contribuindo para enriquecer a cultura dos nossos estudantes e treiná-los para uma compreensão mútua. A integração da Lusofonia, sinónima de diversidade cultural e linguística, apresenta várias

vantagens. Em primeiro lugar, é plenamente justificada do ponto de vista teórico. Podemos perguntar como seria, de facto, possível a promoção do português num mundo (quase) dominado pelo inglês sem sermos nós próprios defensores da diversidade linguística. Note-se também que o estudo da Lusofonia, presente nos cinco continentes, permite que os estudantes conheçam outros horizontes, regiões do mundo e países que eventualmente nunca conhecerão fisicamente. Além disso, a ideia da diversidade do Português e o reconhecimento dessa diversidade podem tranquilizar os estudantes, pois permitem mostrar que se podem tornar lusófonos mantendo as suas próprias raízes sem necessariamente aderir ao molde do Português de Portugal ou do Brasil.

Antes de discutir a definição de “passador cultural” e refletir sobre a contribuição que a literatura pode oferecer à experiência da alteridade que é a aprendizagem de uma língua estrangeira, relembremos brevemente a definição do termo “intercultural” para esclarecer o significado que esse termo abrange na didática das línguas estrangeiras. A abordagem intercultural (Kramsch, 1993, 1998; Mendes, 2004, 2008; Corbett, 2010; Leroy, 2011) superou a tradição do ensino da língua e civilização portuguesas, matéria sujeita à literatura e que propunha um modelo de Lusofonia no qual a supremacia da cultura portuguesa estava presente. Esta abordagem comunicativa, que permite uma nova reflexão sobre o ensino da cultura, faz a diferença entre a cultura sábia e a cultura comportamental ou quotidiana e favorece a segunda quando o objetivo é dominar a comunicação em língua estrangeira. Abandona-se a palavra “civilização” em favor da palavra “cultura” para incluir, na competência comunicativa, o domínio do sociocultural. O termo “intercultural” (Bhabha, 1998) opõe-se, desta forma, ao termo “multicultural” (Canclini, 2005), termo que inclui significados diferentes, até mesmo contraditórios, em torno de modelos (de assimilação, integração e multiculturalidade) que abordam o contacto cultural na separação entre as dimensões política e identitária e na oposição entre cultura de origem e cultura de acolhimento, no âmbito da copresença de várias etnias e culturas no mesmo espaço. Abdallah-Preteille e Porcher (1996) definem o “intercultural” como uma perspectiva educativa que promove a compreensão das questões sociais e educativas relacionadas com a diversidade cultural. O intercultural é, portanto, definido como uma resposta pragmática aos problemas de comunicação e educação, perante o multiculturalismo das nossas sociedades contemporâneas.

Na área da didática, o Conselho da Europa (1986) estabeleceu a seguinte definição:

O emprego do termo “intercultural” implica necessariamente, se atribuirmos ao prefixo “inter” o seu pleno significado, interação, intercâmbio, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade. Se reconhecemos todo o valor ao termo “cultura”, isso implica necessariamente reconhecimento dos valores, dos modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, tanto os indivíduos como as sociedades, se referem nas relações com os outros e na conceção do mundo¹.

A educação intercultural, que responde, em primeiro lugar, à necessidade de integração de diversos grupos numa sociedade multiétnica, torna-se, pois, uma preocupação pedagógica para docentes e especialistas em línguas e culturas estrangeiras que pretendem transformar os procedimentos de aquisição da competência cultural, parte integrante da competência comunicativa. Zarate (1996) insiste no facto de que não se trata de trazer o estudante estrangeiro para a competência cultural do nativo, mas sim fazê-lo entender os implícitos de pertença de uma cultura estrangeira a partir do seu próprio reconhecimento cultural, o que lhe permitirá relativizar as suas convicções e, ao mesmo tempo, tomar consciência da sociedade. A sua aprendizagem da língua-algo conduzi-lo-á a experiências de contactos, longe de estereótipos, o que permitirá interações e discursos coerentes e competentes. O conceito de identidade é o centro da reflexão do intercultural. A construção identitária é dialógica, aprendemos a partir do outro, da experiência da alteridade que está no centro da interação verbal. Possuir uma identidade significa vivenciar um sentimento de pertença, de participação num grupo de referência mas também de reconhecimento dentro de um grupo. A identidade torna-se explícita num contexto de comparação e o contacto cultural é o mecanismo sociológico que permite essa comparação. O intercultural propõe uma evolução de identidade, dentro do contacto cultural, onde a identificação deve ocorrer por meio da negociação de afinidades e oposições a partir da gestão do relativismo cultural. A língua está no centro do processo de identificação como instrumento da construção da identidade: não só é uma das principais características que define a identidade pessoal e étnica, como também é a nossa principal fonte de informação para formar uma opinião sobre os outros. Os traços linguísticos são marcas de identidade na percepção do outro e na experiência de alteridade, o que não é a experiência da diferença com o outro, mas sim o encontro com o outro. Se a compreensão de uma realidade estrangeira é a explicitação e identificação das classificações inerentes a cada grupo, na aula de PLE o confronto das representações permite a problematização da relação entre cultura nativa e cultura-alvo, o que levará a reflexões sobre estereótipos.

¹ A tradução é nossa.

Na abordagem intercultural, a função do professor deve ser dupla. Por um lado, deve levar os estudantes a tomar consciência de alguns códigos culturais específicos da sua cultura, e formá-los a tomar consciência da natureza relativa da sua relação com esses valores. Por outro lado, tem de valorizar a cultura e o idioma-alvo para ser usado como uma ferramenta de desenvolvimento linguístico e veículo de reconhecimento identitário. O nosso objetivo deveria ser o de ajudar os estudantes a construir o seu sentido de pertença a uma comunidade linguística e cultural plural: a das lusofonias.

O suporte literário revela ser, nesta perspetiva, uma das pontes mais seguras entre as culturas, uma vez que os textos, como ponto de encontro de diferentes universos, constituem reveladores privilegiados das visões plurais do mundo. A didática intercultural considera a situação de comunicação como um espaço-problema e a interação como um problema a resolver. O uso do texto literário na sala de aula permite-nos trabalhar a descoberta intercultural através do potencial de conhecimentos etnográficos e das atitudes socioafetivas que mobiliza. Dada a sua variedade, a literatura permite estudar a diversidade cultural, estabelecer conexões entre factos históricos e sociais, entender aspetos culturais, comportamentos, atitudes de povos muito diferentes entre si.

A literatura pode ser abordada a partir de diferentes perspetivas: sociológica, estrutural, crítica, mas será sempre essencial escolher obras ou excertos que poderão estimular os estudantes. O seu uso permitirá introduzir, por exemplo, o estudo dos eixos transversais tais como a alteridade e o género, o que, inevitavelmente, enriquecerá os estudantes. O objetivo dessa experiência é desmistificar a imagem negativa da literatura graças a uma pedagogia lúdica e demonstrar que é relevante no ensino da língua e da alteridade. É essencial que esta abordagem seja feita de forma atrativa para que os estudantes possam compreender e apreciar melhor a literatura – dado que nem sempre é adquirido à partida.

Em termos de ferramenta pedagógica podemos afirmar que a literatura é, de facto, uma ferramenta muito profícua pois permite melhorar as competências comunicativas dos estudantes (Albert & Souchon, 2000). De facto, ao estudar (excertos de) obras literárias podemos explicar o funcionamento discursivo da língua a partir da análise de monólogos ou diálogos, argumentações, narrações, retratos, descrições, etc., e ao mesmo tempo, facilitar, não só o desenvolvimento da expressão oral, da capacidade em responder a perguntas e manter o diálogo, como também promover a aquisição de uma autonomia da e na língua. Neste sentido, as literaturas de expressão portuguesa são muito produtivas. Podemos dizer que a literatura de África e do Brasil é muito produtiva devido às suas características

inerentes. Em primeiro lugar, devido à sua oralidade, já que as obras literárias podem ter contadores de histórias e/ou narradores com múltiplas funções, o que facilita a implementação de diferentes atos discursivos. Mas a sua eficácia não se limita ao funcionamento da língua, também contribui para enriquecer o vocabulário. A este respeito, consideramos que existem várias formas de utilizar o texto literário como vetor de dados: pode tornar-se um documento cultural para abordar alguns factos de sociedade ou ser um repositório lexical para alargar o vocabulário, através da introdução de lexemas pertencendo a diferentes tipos de registo e vocabulário com carga cultural partilhada.

As literaturas de língua portuguesa partilham, não só o uso do português e as suas formas de expressão, como também um espaço de dupla referência, devido ao contexto histórico. Esta dupla pertença constitui uma das principais características da literatura lusófona. Os escritores exprimem-se em português, mas as suas estratégias narrativas são movidas pelas suas estruturas mentais, como o demonstra o relato labiríntico, o mistério e a fantasia inerentes aos autores africanos, ou a estética do cómico e do trágico. As suas histórias estão repletas de referências ao seu espaço e à sua cultura. A análise da estrutura narrativa, por exemplo, permite mostrar, tanto a estrutura mental dos povos, como entender melhor as suas reações e identidade(s).

Podemos afirmar que a língua, que é um dos elementos-chave da nossa relação com o mundo e com os outros, não é apenas uma ferramenta. De facto, mudar de língua é mudar de visão do mundo, é dar uma imagem diferente de si mesmo, é momentaneamente perder os seus marcos para construir outros. É especialmente difícil para os monolíngues, cuja versão do mundo, padrões linguísticos e culturais são do tipo “universal” até que o encontro com a diferença os relativize fortemente. Esta supervalorização etnocêntrica da sua língua e da sua cultura é muito comum em níveis iniciais de aprendizagem (A1-A2). É desta forma que se afigura a miscigenação linguística e cultural dos bilingues-biculturais. O bilinguismo, na verdade, não é de todo um duplo-monolínguismo. Qualquer falante bilingue (ou plurilingue), associa o conjunto dos seus recursos linguísticos num único repertório linguístico, mais largo do que o do monolíngue, mas de natureza semelhante. Qualquer bilingue ou plurilingue, alterna, mistura, por vezes dissocia, de maneira momentânea, por vezes de forma consciente por vezes não, as línguas que fala e entende. Por simples e necessária fidelidade para com as suas outras identidades linguísticas e culturais, lealdade com outros grupos de pertença, mas também por simples fenómeno mecânico, irá manter na língua e cultura estudadas traços da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s) de origem. É normal e inevitável. O Outro é sempre um Outro, mesmo quando aprendemos a sua língua e a sua

cultura, mas construímos uma ponte para encontrá-lo: não faria sentido nenhum negar a diferença numa área fundadora. No entanto, é preciso reconhecê-la para superá-la. Pelo menos no contexto da ética de uma abordagem intercultural. Essa miscigenação tem um nome: a nível linguístico trata-se de “interlíngua” (seja ela provisória, do estudante que está a aprender, ou a mais estável do bilingue confirmado); no plano cultural, trata-se de “sincretismo cultural”, e no plano da literatura trata-se de “plurilinguismo literário” (Simões Marques, 2011, 2012). Os objetivos da aprendizagem, a avaliação dos progressos e as atividades pedagógicas são formulados em termos de eficácia comunicativa e em termos de eficácia relacional. De facto, as línguas, não só enquanto códigos, mas também enquanto práticas sociais, são instrumentos de desafios sociopolíticos, socioeconómicos e socio-culturais. A heterogeneidade discursiva acompanha a miscigenação identitária e cultural presente nos romances que consideramos plurilingues. Esta escrita plurilingue, com fontes culturais e linguísticas diversas, permite a construção de uma “metanarrativa identitária” (Bibeau, 1996) e invoca a noção de identidade linguística. O plurilinguismo, presente nos romances, representa uma força centrífuga que permite descentrar e quebrar um discurso monolíngue e centralizado. A presença de formas não-prestigiadas da língua portuguesa, como regionalismos, dialetos ou até mesmo a inserção de línguas estrangeiras (sejam elas africanas ou europeias), pode servir como um meio de reação ou oposição. A miscigenação e o hibridismo linguísticos são, portanto, o espelho de um discurso de emancipação que se pretende democrático e popular e em que a língua é, por um lado, uma ferramenta (como elemento narrativo) e, por outro lado, um apoio à liberdade de expressão, tornando-se, assim, plurilingue e polifónica. O plurilinguismo tem como ponto de partida a funcionalidade social e pragmática da língua. A noção de plurilinguismo está, portanto, próxima das tradições em antropologia linguística que ligam língua e sociabilidade. O plurilinguismo – seja ele literário ou não – deve ser visto, principalmente, como uma construção social e um ato de comunicação. Assim, consideramos que os textos a usar em sala de aula devem estar situados no seu contexto temporal, social, político e cultural. O plurilinguismo literário baseia-se num plurilinguismo interindividual e social, para recriar as suas características, as suas funções e os seus valores. O plurilinguismo não funciona apenas como uma mera encenação da palavra do Outro em oposição a uma língua específica que garanta a identidade do locutor, mas sim como um movimento de relativização dos critérios de pertença identitária. Neste sentido, o plurilinguismo desafia os conceitos de identidade e alteridade. Os escritores mostram, assim, a sua consciência da literatura como prática de língua, ativa e singular. As línguas dos romances tornam-se, assim, o lugar do constrangimento pela gestão da legibilidade, que é,

como o indica Beniamino (1999) um “jogo permanente entre transparência e opacidade”, o que, numa certa medida, reflete o percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deste modo, propomos algumas pistas didáticas e pedagógicas, para além dos princípios acima expostos. Entre as áreas de intervenção pedagógica de ensino, podemos destacar, em especial:

- Mostrar a diversidade interna da língua e cultura alvos, de modo a não apresentá-los como blocos homogêneos e estanques;
- Identificar características comuns partilhadas pelas línguas e culturas “de partida” e línguas “de chegada”, especialmente numa primeira abordagem, mais reconfortante para o estudante sem negar as suas diferenças nem as suas arbitrariedades;
- Oferecer aos estudantes com ferramentas metacomunicativas que lhes permitirão estar atentos aos aspetos interculturais das suas interações, regular as suas trocas exolingues e prosseguir a sua aprendizagem.

Poderemos assim, através da análise de obras e ou excertos literários:

- Considerar práticas culturais fundamentais da vida diária (alimentação, estrutura familiar, relações de género, crenças, *habitat*, estilos de vida, etc.), ou seja, tudo o que constitui a descrição de uma cultura à maneira de um etnólogo;
- Considerar fundamentalmente a cultura ativa, as regras de comportamento e de interpretação, e não só a cultura patrimonial, os conhecimentos intelectuais e as generalidades histórico-sociológicas, inúteis para aqueles que não as sabem implementar e secundárias em termos de prioridade pedagógica;
- Atingir a conscientização e a desconstrução de estereótipos, sejam eles sociais, culturais ou linguísticos.

A literatura em língua portuguesa permite assim abrir fronteiras, mostrar como o português é uma língua enraizada nos diferentes territórios onde está presente. Defendemos que este tipo de literatura facilita a aprendizagem do intercultural, visto que o português é uma língua que ressoa em todo o mundo. Num nível mais avançado (a partir do nível B2), existe a necessidade, tanto para os estudantes como para os docentes, de encontrar temas motivadores e a literatura de língua portuguesa permite essa renovação de conteúdos culturais. São muitos os autores que podemos propor aos nossos estudantes no âmbito da abordagem intercultural da experiência da construção de pertença na aprendizagem do português língua estrangeira. Como passadores culturais, representam esta literatura escrita em língua portuguesa, traduzindo a abertura da lusofonia ao ultrapassar uma relação

geopolítica redutora e demasiada conotada. É a pluralidade de encontros ditos e escritos na mesma língua que pode convencer os nossos estudantes na sua escolha e no seu lugar na aquisição da língua e cultura alvo.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Albert, M.-C., & Souchon, M. (2000). *Le texte littéraire en classe de langues*. Paris: Hachette.
- Bhaba, H.K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Beniamino, M. (1999). *La Francophonie littéraire: essai pour une théorie*. Paris: L'Harmattan.
- Bibeau, G. (1996). Une identité en fragments. Une lecture ethnocritique du roman québécois. In M., Elbaz, A., Fortin, G. Laforest (Dir.), *Les frontières de l'identité* (pp. 311-346). Sainte Foy: Presses de l'Université de Laval.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Conseil de L'Europe, (1995). *Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle*, Strasbourg.
- Conseil de L'Europe, (1996). *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.
- Conselho da Europa, (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities. Cambridge Handbook for Teachers*. Cambridge: CUP.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. New York: Oxford.
- Leroy, H. R., & Coura-Sobrinho, J. (2011). Interculturalidade e Ensino de Português Língua Estrangeira. *Cadernos do CNLF*, XV, 5(2), 1920-1935.
- Marques, I. S. (2011). Confrontation et plurilinguisme linguistique dans *Nós, os do Makulusu* de José Luandino Vieira. In Y., Clavaron et al. (dir.), *L'étrangeté des langues* (pp. 321-331). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Marques, I. S. (2012). O romance plurilingue ou como a língua incorpora a cultura do outro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade - Papers on Language and Society*. 13(1), 129-149.
- Marques, I. S., & Sebastião, I., (2014). O papel dos instrumentos pedagógicos no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M. Teixeira et al. (eds.), *Ensinar e Aprender num Mundo Plural* (pp. 137-172). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia.
- Martins, A. et al., (2007). (Orgs.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Mendes, E., (2004). *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutoramento. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo.
- Mendes, E., & Castro, M.L.S. (2008). (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes.
- Santos, P., & Alvarez, M.L.O. (2010). (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Zarate, G. (1996). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.