

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E
CULTURAL NA ESCOLA
“FRAQUEZA” OU “RIQUEZA”?

*Carmen Domingues Reste¹
Maria Helena Ançã²*

Resumo: O presente trabalho apresenta alguns dados do estudo exploratório de um projeto de doutoramento³, em curso, sobre representações sociais recíprocas entre alunos estrangeiros e alunos autóctones. Este projeto de investigação e intervenção está a ser desenvolvido no Laboratório de Investigação em Educação em Português/Linha 2 (LEIP). A recolha de dados daquele estudo exploratório, de cariz qualitativo, decorreu entre janeiro e abril de 2010 e o seu principal objetivo foi analisar a complexidade interna inerente à presença de jovens estrangeiros na escola portuguesa, de modo a descobrir pistas de reflexão para um futuro projeto de intervenção.

¹Doutoranda do Curso Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular na Universidade de Aveiro (UA). Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Mestre em Filosofia pela Universidade do Minho (UM). Membro Efetivo do Laboratório de Investigação em Educação em Português na Universidade de Aveiro (LEIP – UA). E-mail: carmen.reste@ua.pt.

²Professora Associada com Agregação na Universidade de Aveiro (UA). Licenciada em Linguística (Filologia Românica), Faculdade de Letras de Lisboa. Diplôme d’Etudes Approfondies/dea (Linguistique et Didactique des Langues Vivantes), Université des Langues et Lettres de Grenoble III, França. Doutora no ramo de Ciências da Educação, especialidade Metodologia do Ensino do Português, disciplina: Didática do Português, ua. Provas de Agregação no Grupo-Subgrupo 2-Educação. ua. E-mail: mariahelena@ua.pt.

³ O projeto de doutoramento tem por título “Educação Intercultural: Representações sociais dos alunos em escolas do ensino secundário, no âmbito da imigração em Portugal” e está a ser desenvolvido no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ficou constatado que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) como fator de integração é um aspecto onde se verificam, globalmente, boas práticas. Todavia, existe na escola uma coexistência de alunos com percursos linguísticos e culturais diversos que não parece ser valorizada de forma a proporcionar uma interação ou enriquecimento mútuo, sendo de referir, pontualmente, alguns casos em que essa presença é considerada prejudicial. Estas constatações levam-nos a defender um compromisso ético com o Outro, a consciência da incompletude cultural e a descoberta de que a diferença, existente em cada um de nós, não é mais importante que a pessoa humana que lhe subjaz.

Palavras-Chave: Educação Intercultural. Língua Portuguesa. Representações Sociais.

Introdução

Em 2010, a população estrangeira residente em Portugal era de 445.262, sendo as nacionalidades estrangeiras mais representativas: Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Romênia, Angola e Guiné-Bissau. À exceção da comunidade brasileira em Portugal, que consolidou o seu número de estrangeiros residentes, todas as outras comunidades registaram um decréscimo em relação ao ano precedente, sendo esse decréscimo a nível global de 1.97% (SEF, 2011).

Em termos da caracterização da comunidade estrangeira, sublinha-se o fato de cerca de metade deste universo populacional ser oriundo de países de língua portuguesa (LP) (49,51%), nomeadamente Brasil (26,81%), Cabo Verde (9,88%), Angola (5,28%) e Guiné-Bissau (4,45%). Em relação às outras nacionalidades mais relevantes, em Portugal, temos a Ucrânia (11,12%) e a Romênia (8,27%).

Normalmente os imigrantes se fazem acompanhar dos membros da sua família, nomeadamente por crianças e jovens em idade escolar, pelo que a escola portuguesa tem acolhido um número significativo de alunos cuja Língua Materna (LM) não é o Português. No ano letivo 2008/09, o sistema educativo tinha 77.019 alunos estrangeiros, de cerca de 50 nacionalidades (CNE, 2010). Atento a esta situação, o Ministério

da Educação (ME) tem vindo a reconhecer a importância da língua do país de destino como fator de integração, o que levou à inserção da disciplina do Português – Língua Não Materna, no Currículo Nacional do ensino básico desde 2006, com o Despacho Normativo nº 7/2006 (PORTUGAL, 2006) e do ensino secundário desde 2007, com o Despacho Normativo nº 30/2007 (PORTUGAL, 2007; ANÇÃ, 2010). Este reconhecimento contribuiu para que, ao nível das políticas de educação relativas aos migrantes, Portugal fosse considerado o melhor dos novos países de imigração (HUDDLESTON; NIESSEN; NI CHAOIMH; WHITE, 2011).

Todavia, alguns autores afirmam que em algumas situações, em Portugal, não se tem praticado uma verdadeira Educação Intercultural, tomando a escola parte das características hegemônicas da cultura dominante, o que se traduz, por conseguinte, no esmagamento simbólico (coletivo) das culturas minoritárias (CORTESÃO; PACHECO, 1991; PACHECO, 1996; DIAS, FERRER; RIGLA, 1997; CASA-NOVA, 2005; MONTEIRO, 2010). Existem também padrões de diferença social e cultural que penalizam fortemente os jovens com origens étnicas que divergem da norma, isto é, branco, católico, urbano e português-luso (STOER, 2001). O estudo de Maria do Carmo Vieira da Silva concluiu que a escola é discriminadora, sendo o alvo dessa discriminação os alunos das minorias culturais e étnicas, quer por parte dos professores, quer por parte dos outros alunos (VIEIRA DA SILVA, 2002). Adelaide Pires, por sua vez, refere que apesar da União Europeia estabelecer a obrigação dos estados membros acolherem, nas mesmas condições do que os nacionais, as crianças e jovens estrangeiros, na prática tal não se verifica, “a Lei de Bases do Sistema Educativo Português faz várias referências à Educação para a Cidadania, mas a preocupação apregoada não tem sido directamente proporcional à prática exercida” (PIRES, 2007, p. 31).

Neste sentido, enfatizamos que a Educação Intercultural deve substituir a *multivivência* cultural por uma *interação e enriquecimento* entre grupos culturais diversos (OUELLET, 2002; ABDALLAH-

PRETCEILLE, 2006), deve transformar a mera constatação da presença de diferentes culturas, num *percurso agido* que garanta, através de uma interação crescente, o reconhecimento mútuo de cada cultura (CORTESÃO, 1991). Concordamos que a Educação Intercultural não se destina apenas às escolas onde se encontram filhos de imigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a todas as pessoas, visando prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista (NETO, 2007). Não está adstrita a determinadas disciplinas, nem a campanhas de solidariedade, nem a campanhas de direitos humanos, nem se destina a determinados públicos específicos como o migrante (COCHITO, 2004).

A escola, ao assumir-se como espaço de integração e gestão da diversidade sócio-cultural, deve igualmente promover a vigilância do fenômeno do *racismo institucional* que atravessa certas instituições sem que nenhum dos seus membros o assuma pessoalmente de modo explícito e consciente, sendo hoje em dia mais predominantes as formas *veladas* de racismo do que as suas expressões *flagrantes*. É igualmente importante esclarecer que o racismo, contemporaneamente, insiste mais na diferença das raças, do que na sua desigualdade, mais na cultura do que na natureza (WIEVIORKA, 2002).

Por fim, a nossa investigação situa-se ao nível das Representações Sociais (RS) que são entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações, criado na vida quotidiana através da comunicação interindividual, e que são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais (MOSCOVICI, 1984; 1989). Trata-se de formas de conhecimento prático ou saber *naif* que permitem a compreensão do mundo e a comunicação, proporcionando coerência às dinâmicas sociais (JODELET, 1989; VALA, 2010). Enquanto sistemas de interpretação, elas regem a nossa relação com o mundo e com os outros e também estão envolvidas em processos tão diversos como a difusão e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição de identidades e a transformação social.

Apesar de se tratar de um conceito *carrefour* porque se situa no cruzamento de diferentes disciplinas (DOISE, 1986), alguns autores sublinham a sua pertinência para o estudo dos fenômenos educativos possibilitando, mesmo quando são contraditórias, a adaptação dos indivíduos à realidade com a qual se confrontam, preservando o seu próprio equilíbrio e a sua própria necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e da sua relação com o envolvente (GILLY, 1989).

Neste sentido, o estudo exploratório que aqui apresentamos procura, através das RS, fazer uma leitura da (des)valorização da diversidade linguística e cultural na escola, uma vez que as RS que se têm do outro justificam a forma como se interage com ele (PALMONARI; DOISE, 1986) e imprimem direção às relações intergrupais que permitem antecipar os comportamentos dos outros e programar a estratégia de ação dos próprios (ABRIC, 2000; VALA, 2010). Assim sendo, analisar uma representação social é, pois, tentar compreender e explicar a natureza dos laços sociais que unem os indivíduos, as práticas sociais que desenvolvem, assim como as relações intra e intergrupais (BONARDI; ROUSSIAU, 1999).

Metodologia da pesquisa

Este estudo exploratório foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa que pretende dar ênfase às qualidades das entidades e aos processos e significados que não são medidos experiencialmente através de quantidade, volume, intensidade ou frequência (DENZIN; LINCOLN, 2006), antes reforçam uma postura interpretativa dos comportamentos e fenômenos sociais, dando primazia à experiência subjetiva como fonte de conhecimento, ao estudo dos fenômenos na perspectiva do outro e ao interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constroem interativamente (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ALMEIDA; FREIRE, 2008).

A finalidade do nosso estudo exploratório foi a de descobrir alguns aspectos, pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho que nos aproximassem da complexidade interna inerente às pessoas envolvidas (AMADO, 2009) e nos proporcionassem pistas de reflexão para um futuro projeto de investigação e intervenção, considerando a perspectiva dos próprios sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com esta finalidade, pretendemos mostrar neste trabalho a forma como a diversidade linguística e cultural é vivenciada pelos sujeitos do nosso estudo, o que nos parece justificar a necessidade de implementar projetos de intervenção baseados no diálogo com o Outro (UNESCO, 2006).

Não entendemos a validade no nosso estudo como objetividade, uma vez que usamos processos de interpretação de dados, quer por parte dos intervenientes no estudo, quer da nossa parte enquanto investigadores (BOGDAN; TAYLOR, 1975; DENZIN; LINCOLN, 2006). Sendo assim, situamo-nos em um dos critérios emergentes para a construção do nosso saber: a reconciliação entre a ética e a epistemologia, uma vez que este critério respeita os padrões como pontos de vista, as comunidades de discurso específicas e locais, a subjetividade crítica, a reciprocidade nas relações de pesquisa em vez da hierárquica, entre outros (LINCOLN; GUBA, 2006).

Amostra

A nossa amostra é constituída por cinco alunos (A): quatro são estrangeiros, de nacionalidades guineense e cabo-verdiana, e um é autóctone, cuja escolha foi efetuada através da técnica da amostragem de bola de neve. Estes alunos frequentam entre o 7º e o 12º ano em escolas de uma cidade de tamanho médio na zona norte de Portugal, onde estudam alunos estrangeiros de várias nacionalidades em minoria numérica. Todavia, o universo do nosso estudo exploratório engloba também os Encarregados de Educação (E.E.), no caso dos alunos menores, um membro de uma Associação de apoio à imigração, de

nacionalidade ucraniana, e um Professor cujas opiniões usamos, no sentido de obtermos uma triangulação de dados ou “contratação subjetiva”, tendo em vista a consistência da informação recolhida e as interpretações produzidas (ALMEIDA; FREIRE, 2008).

Salvaguardamos, desde já, a não representatividade da amostra, pelo que as opiniões expressadas não são passíveis de generalização. A ordem das entrevistas que a seguir apresentamos, segue a ordem da sua realização.

Quadro dos entrevistados

	Idade	Ocupação	País de origem	Género	Tempo de Permanência em Portugal
Entrevista 1	15	Aluno (A)	Cabo Verde	F	Um a dois anos
Entrevista 2	13	Aluno (A)	Cabo Verde	M	Um a dois anos
Entrevista 3	Mais 40	Encarregado de Educação (E.E.) e membro da Associação de Pais da escola de um dos seus educandos.	Cabo Verde	M	Um a dois anos
Entrevista 4	19	Aluno português, filho de pais portugueses (A)	Portugal	M	---
Entrevista 5	Mais 40	Membro de Associação de apoio à Imigração, ex - Professora na Ucrânia e Professora de Ensino não - formal em Portugal. (M)	Ucrânia	F	Mais de cinco
Entrevista 6	18	Aluno (A)	Guiné - Bissau	F	Mais de cinco
Entrevista 7	16	Aluno (A)	Guiné - Bissau	F	Mais de cinco
Entrevista 8	Mais 40	Encarregado de Educação que também é Membro de Associação de apoio à Imigração e esposa a exercer docência em Portugal (E.E. e Esposa)	Guiné - Bissau	M	Mais de cinco
Entrevista 9	Mais 40	Professora (P)	Portugal	F	---

Processo de análise de dados

Os dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada realizada pela investigadora, tendo sido essencial a criação de um clima de confiança e a garantia de anonimato, uma vez que se tratava de uma entrevista sobre experiências e vivências pessoais. Neste sentido, também os nomes que constam das transcrições são fictícios. Depois da gravação da entrevista em áudio, com autorização prévia dos entrevistados, procedemos à sua transcrição, embora estejamos conscientes de que qualquer sistema de transcrição é sempre semi-interpretativo, pelo que nenhuma transcrição representa com absoluta fidelidade os fenómenos verbais a que se refere (ANDRADE; ARAÚJO E SÁ, 1995).

O tratamento da informação realizou-se aplicando as técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2008), tendo-nos também apoiado no programa NVivo para a sua codificação e exploração. Procuramos interpretar os dados, retirando as ideias reveladoras de uma orientação ou perspetiva, uma vez que aquilo que é dito revela convicções concernentes a aspectos específicos da situação, incluindo regras e normas partilhadas, bem como pontos de vista mais gerais (PARDAL; CORREIA, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Apesar de tudo, procuramos estar atentos de modo a evitar ingenuidades, uma vez que

o discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes, de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. (BARDIN, 2008, p. 216).

Resultados

(Des)valorização cultural

O **Professor** entrevistado testemunha que nas escolas onde lecionou nos últimos doze anos é visível um aumento da diversidade linguística e cultural. No entanto, distingue a integração dos alunos ucranianos da integração dos alunos oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), afirmando que estes últimos manifestam mais dificuldades na LP e no relacionamento com os colegas. Este fato é justificado pelo Professor, fundamentalmente pela proximidade dos pais dos alunos ucranianos à escola e pela valorização que conferem à escolarização, uma vez que eles próprios são, na sua grande maioria, licenciados.

Esta opinião encontra alguma correspondência com alguns estudos que destacam como fatores do bom desempenho escolar destes alunos, as altas expectativas que têm em relação ao ensino, a maior valorização que se dá ao ensino nos seus países de origem, o elevado grau de exigência dos seus sistemas educativos, bem como, o fato de os ucranianos, no geral, serem um público escolarizado e qualificado, sendo que atualmente 70% da população adulta tem formação secundária ou superior (ANÇÃ, 2008; ARIM, CAELS; CARVALHO, 2008).

O **aluno autóctone** entrevistado vê a presença do aluno estrangeiro, na escola, como algo que não é “nem bom, nem mau”, é “mais um aluno”, sublinhando, para a sua presença não “ser prejudicial” e para o Professor não “perder mais tempo (não dando) atenção aos outros alunos”, o cumprimento de alguns requisitos como o “falar bem Português” e mostrarem “abertura por parte deles”. Estes requisitos remetem-nos para a aquisição da cultura dominante e a preservação da identidade nacional (CORTESÃO, 2001).

A percepção sobre os alunos estrangeiros é que, normalmente, na sua maioria, “são pessoas respeitadoras, simpáticas”, “interessadas”

na cultura do país de acolhimento e, principalmente, são pessoas “esforçadas”, contudo fazem-se diferenciações consoante as nacionalidades daqueles alunos. Assim sendo, considera-se que os alunos da Europa do Leste revelam “um espírito de sacrifício muito maior” do que os outros alunos estrangeiros na sua maioria, “esforçam-se muito mais”, “interessam-se e gostam das matérias”. O “aluno brasileiro”, em comparação e salvo algumas exceções, é percebido como aquele que não tem “esse espírito de sacrifício, esse espírito combativo”, “tenta mais continuar na dele” e “não se preocupa tanto”.

Alguns dos **alunos estrangeiros** entrevistados, por sua vez, julgam ser vistos pelos alunos autóctones como sendo “diferentes” e “esquisitos”, como alguém que vem para Portugal “tirar”, dos portugueses, aquilo que lhes pertence como, por exemplo, o trabalho. A importância que julgam ser dada à diferença é de tal ordem que creem ser vistos como alguém vindo “doutro planeta”.

As perceções dos alunos estrangeiros sobre os colegas autóctones são diversas. Um dos alunos entrevistados admite que, graças à presença dos alunos estrangeiros, os alunos autóctones passam a conhecer outras culturas, acreditando que estes têm “curiosidade” em conhecê-las recorrendo a “livros” e “internet”. Os restantes alunos usam adjetivos como “mimados”, “ignorantes”, “mal informados pelos pais”, “antissociáveis”, “indelicados”, alguém que, por não conhecer a cultura duma pessoa, faz “comentários estúpidos”, que “ligam mais às coisas materiais, à maneira da pessoa vestir”, “pessoas difíceis [...] de dar”, que “não ajudam”, que “falam bem” dos colegas quando estes estão presentes e “mal” dos mesmos colegas quando estão ausentes, que “julgam logo pela aparência” e “não pelo interior”. Há também quem acredite que não tem as mesmas oportunidades de futuro por não ter nascido em Portugal, mesmo que venha a obter a nacionalidade portuguesa.

Uma das alunas estrangeiras descreve os alunos portugueses como pessoas que “não aceitam” os estrangeiros com “facilidade”, “estão sempre a julgá-los”, a criticá-los. Todavia, não deixa de ser

curioso notar que, apesar dos adjetivos negativos usados, a mesma aluna admite que no seu país de origem existe uma ideia pré-concebida dos portugueses como sendo “racistas” e “convencidos”, mas em relação à turma do ano letivo anterior e que também tinha alunos estrangeiros, considera que “eram muito amigos”, era uma turma unida, o que a leva a constatar que aquela imagem prévia não correspondeu à realidade.

Os **Encarregados de Educação (E.E.)** entrevistados revelaram proximidade com as escolas e os Diretores de Turma dos seus educandos, sendo que um deles faz parte da Associação de Pais de uma escola. Apenas um identifica uma atividade extracurricular, pontual, relacionada com a interculturalidade e, embora reconhecendo o potencial contributo dessa atividade, lamentou que nela participaram mais os pais que os alunos, sendo que aqueles também foram em número reduzido. O outro E.E. denunciou que, para além de não existirem atividades relacionadas com a interculturalidade na escola, ainda existe o “estigma” em relação às suas educandas por não terem nascido no país de acolhimento, denunciando que os colegas portugueses “gozam” com as diferenças.

Também nos são descritas situações em que o comentário, por parte dos Professores, relativamente a alguns aspectos do país de origem dos alunos, foi sentido de forma negativa por eles. No seguinte excerto entende-se abertamente que, com ou sem intenção, os comentários do Professor podem causar problemas de “relacionamento” entre o aluno estrangeiro e os seus colegas de turma, para além do “embaraço” proporcionado:

[...] eles (professores) faziam comentários pouco... pouco abonatórios para... para o facto deles terem vindo de fora, não é... eh... relativamente à chegada recente, parece que **alguns Professores faziam comentários que parecia que o nosso sistema de ensino não era (bom)** e então faziam esses comentários à frente deles [...] Depois quando começaram a tirar (boas) notas, os Professores fazem outro tipo de comentário, fazem um comentário que quer dizer... que depois criou-lhe confusão, eh... diz assim, por exemplo, - **“olha esse aluno veio de África e... não sei que mais e**

tal... e veio cá e tirou melhor nota do que vocês!!!”

Quer dizer, como... **aí está a dizer “um aluno que vem de África” então interpreta “porque veio de África não pode tirar melhor nota que...”** (sorriso). Eu acho que... que essa situação mexeu muito... muito com ela naquela altura eh... acho que era o Professor X, não sei que mais e tal e ela veio e disse-me assim

- **“papá, eu estou com receio porque o Professor disse isso e depois pode criar-me um problema de relacionamento com os meus colegas”**,

[...] **e então... isso, de facto, criou algum... algum... algum embaraço [...]** (E.E., Entrevista 3).

Questionamos todos os alunos, estrangeiros e nativos, sobre alguma situação em que se tivessem sentido ofendidos ou insultados, por parte dos colegas. O aluno autóctone respondeu negativamente, um dos alunos estrangeiros também, embora o seu E. E. identifique alguns “nomes” que lhe são proferidos e que o aluno prefere ignorar por temer agressões maiores.

Os três outros alunos estrangeiros respondem afirmativamente, identificando um conjunto de situações em que alguns colegas “estão sempre a chatear” ou a “gozar”. Estas situações revelam atitudes que, na opinião dos próprios alunos, são “indiretas” e veladas. Estas situações são verbalizadas da seguinte forma: quando proferem sucessivamente o seu nome, chamando sobre eles a atenção; ao associarem o seu nome ao tema da escravatura, tema este que por si só é considerado “desagradável”; quando, nos recreios, lhes “atiram” com a bola e fingem que não deram conta, não pedindo desculpa naturalmente; quando estes passam e os “olham de lado”, “ficam a falar na orelha”, “ficam a gozar com o cabelo” ou “ficam a rir”. Há outras situações em que os alunos estrangeiros consideram que são acusados quando existem problemas na escola, por exemplo, “assaltos”, pelo fato de serem “diferentes” na “cor de pele” ou na etnia. Entendem que “os portugueses” os “acusam” porque pensam que estes “não têm capacidade” para serem bem sucedidos.

A reação dos alunos àquilo que consideram insultuoso varia de aluno para aluno ou de acordo com a situação, alguns preferem ignorar, outros dizem brincar com a situação, há quem não conte nada em casa.

Estas situações são confirmadas pelos Pais/E.E. que escutam os seus filhos/educandos queixarem-se de que lhes tocaram no cabelo, teceram comentários sobre alguns aspectos raciais ou proferiram “nomes” como “preto(a)”. Em alguns casos estes E.E. orientam os seus educandos para não reagirem àquilo que consideram insultuoso, por entenderem que se “enfrentarem” esses colegas a integração pode ser comprometida, aumentando antes a sua “rejeição”.

(Des)valorização linguística

O domínio da LP é uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros a residir em Portugal, tanto como garantia de autonomia individual, como de harmonia social ao nível coletivo (FEYTOR PINTO, 1998; PARDAL; FERREIRA; AFONSO, 2007; ANÇÃ, 2010). A escola portuguesa, atenta a este fato, revela preocupação com a integração dos alunos estrangeiros, facultando quer a nível curricular, a disciplina de Língua Portuguesa Não Materna (PLNM), quer a nível extra curricular, aulas de apoio dirigidas àqueles alunos, estando essa preocupação traduzida a nível legal como tivemos oportunidade de mostrar na introdução.

Esses apoios são reconhecidos como “muito importantes” e “essenciais” por parte dos alunos, E. E. e membros de Associações de apoio à imigração. Pese embora este reconhecimento, na opinião dos alunos e dos seus E.E. entrevistados, existem alguns constrangimentos como o fato dessas aulas e apoios não existirem em algumas escolas, não ser detectada antecipadamente a sua necessidade ou existirem numa fase inicial do ano letivo em que estes alunos ingressam na escola portuguesa, deixando de existir posteriormente, apesar das dificuldades que os alunos continuam a manifestar.

A **Professora** entrevistada afirma que a maior preocupação dos professores, ao saberem que vão lecionar em turmas multiculturais, centra-se no domínio da LP: “Será que eles vão dominar a Língua, sobretudo os alunos russos e chineses? Será que vão conseguir dominar o Português?”. Refere também que, apesar das diferenças linguísticas, os alunos oriundos dos países da ex-União Soviética aprendem com relativa facilidade a LP, e os alunos oriundos dos países dos PALOP, revelam muitas dificuldades em LP apesar desta ser a língua oficial dos seus países de origem.

Esta opinião pode ser fundamentada, por um lado, porque os alunos da ex-união soviética, na sua generalidade, possuem um *background* linguístico considerável, uma vez que são falantes de mais do que uma língua, o que os torna *bons falantes* da língua a aprender (ANÇÃ, 2008; ANÇÃ, 2010; OLIVEIRA, A. M., 2010). Por outro lado, porque muitos professores tendem a ignorar que o Português não é a LM dos alunos oriundos dos PALOP, nomeadamente cabo-verdianos e guineenses, o que faz com que as expectativas dos Professores em relação ao saber que estes alunos trazem, não correspondam à realidade (PEREIRA; ARIM; CARVALHO, 2008).

A este propósito, também será pertinente lembrar algumas investigações, sustentadas na recomendação da Unesco de 1982, que afirmam que as crianças alfabetizadas na sua LM são mais capazes de transferir essas habilidades para a aprendizagem de outras línguas, do que quando a alfabetização é adquirida em outra língua, o que contribui para a obtenção de melhores resultados não só na aprendizagem de outras línguas como em todas as outras áreas curriculares (LEWIN, 1993). Ora tal situação não se verifica com estes alunos que fazem nos seus países de origem a iniciação à leitura e à escrita numa língua que não é a sua LM, ou seja, o Crioulo de Cabo Verde ou o Crioulo da Guiné-Bissau, o que poderá justificar em parte as dificuldades atrás identificadas pela professora entrevistada (ANÇÃ; AMARAL, 2007; OLIVEIRA; FERREIRA; PAIVA; ANÇÃ, 2010).

De fato, uma das conclusões do nosso estudo, coincidente com outros estudos levados a cabo nestes últimos anos, é que estes alunos oriundos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, nomeadamente, se deparam no seu processo de integração, com uma questão de natureza sociolinguística, uma vez que nos seus países de origem os jovens não falam o Português no seu dia a dia e mesmo a nível formal, no ensino, recorre-se ao Crioulo (ANÇÃ; AMARAL, 2007; PEREIRA; ARIM; CARVALHO, 2008; OLIVEIRA; FERREIRA; PAIVA; ANÇÃ, 2010).

Os **alunos estrangeiros** entrevistados reconhecem as suas dificuldades ao nível da comunicação oral e da expressão escrita em LP, fato que se repercute a vários domínios, dado a LP ser objeto de reflexão e veículo de transmissão de saberes, sendo essas dificuldades, na maior parte das vezes, atribuídas pelos informantes à interferência das suas LMs. Estas dificuldades refletem-se na escola ao nível do aproveitamento, mas também ao nível do relacionamento com os colegas, inclusivamente com os próprios familiares, verificando-se atitudes como o silêncio, o isolamento (temporário) dos jovens estrangeiros ou situações de “gozo” que chegam mesmo a despoletar comportamentos agressivos e “brigas”.

O **aluno nativo** partindo do pressuposto de que os alunos africanos sabem falar Português, o que nem sempre acontece como acabamos de analisar, observa que estes alunos criam “grupos”, “falam Crioulo”, “não se integram tanto com os colegas portugueses”, situação que provoca, em sua opinião, “mau-olhado” e “afastamentos” em relação aos autóctones, sendo estas situações interpretadas como a própria auto exclusão do “grupo deles”.

No que concerne à língua de origem dos alunos estrangeiros, não constatamos quaisquer iniciativas que promovessem a sua valorização ou partilha de experiências.

Pelos dados que apresentamos e fazendo um balanço geral dos resultados expostos, selecionamos o seguinte excerto em que um dos Encarregados de Educação conclui:

[...] essa problemática da integração dos... dos estudantes estrangeiros nas Escolas portuguesas tem, p'ra mim, para além... tem essa questão da diferença cultural, não é, de maneira geral não só de Cabo Verde mas de maneira geral... portanto, **essa questão da diferença cultural mas... que... bem tratada pode... pode... pode constituir uma riqueza em vez de uma fraqueza, não é... isso, eu acho que essa questão pode ser trabalhada.** (E.E. Entrevista 3).

Considerações Finais

A leitura que fazemos dos dados recolhidos apenas se circunscreve à amostra do nosso estudo, todavia há similitudes com outros estudos sobre a temática em questão. Sendo assim, realçamos:

i) Segundo as percepções dos sujeitos do nosso estudo, nem sempre as relações de convivência na escola entre alunos estrangeiros e alunos autóctones são harmoniosas. Se é certo que a condição humana é dialógica (TAYLOR, 1994), aquilo que verificamos foi alguma ausência de diálogo com o Outro, neste caso – o colega de nacionalidade ou cultura diferente. Esse Outro em contexto escolar é percecionado através de estereótipos que parecem esquecer que o indivíduo é um ser único, apesar de estar inserido numa determinada cultura ou nacionalidade.

É nossa obrigação salientar que a Educação Intercultural não se esgota no conhecimento e compreensão intelectual da cultura do Outro, antes implica necessariamente a aceitação e acolhimento do Outro do ponto de vista ético. Nas palavras de Abdallah – Pretceille (1999, p. 58) “L’objectif est donc d’apprendre la rencontre et non pas d’apprendre la culture de l’Autre; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel”. Neste sentido, a escola, para além de assumir a diversidade cultural como um fator de enriquecimento, deve igualmente proporcionar o conhecimento e o diálogo de cada cultura consigo própria e com as outras culturas, no sentido de preparar os indivíduos para uma atitude social mais justa e fraterna.

Embora todos os alunos entrevistados no nosso estudo se considerem “pouco” ou “nada diferentes” em relação aos outros de nacionalidade e cultura diversa, não podemos deixar de sublinhar algumas afirmações, por parte dos alunos estrangeiros, quando dizem ser perçecionados pela sua diferença cultural ou discriminados, nomeadamente quando lhes são proferidos “nomes” com base na sua cor de pele (marca física externa). No que concerne a este último aspecto, recordamos dois estudos realizados que chamam a nossa atenção para a existência de comportamentos discriminatórios na escola manifestados através de vários comportamentos negativos, nomeadamente o do abuso verbal, entendido como uma forma explícita de racismo que nem sempre aparece como ato isolado, podendo estar associado a um repertório de comportamentos que servem para segregar (VIEIRA DA SILVA, 2002; ARAÚJO, 2007).

ii) No que concerne à aquisição da LP como fator de integração, parece-nos que é o aspecto onde se verificam globalmente boas práticas, sendo a sua importância reconhecida pelos intervenientes no nosso estudo. O ensino da LP é assumido como um património comum que convém proteger e desenvolver, de modo a que a diversidade linguística e cultural, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos (RESTE; FANECA; GUZEVA, 2010).

No que concerne à Língua do país de origem destes alunos e à sua não valorização no espaço escolar, é de lamentar que ela não seja tida em consideração para uma maior e total integração, uma vez que a LM é uma base muito importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso (JAMES; GARRETT, 1991; OLIVEIRA, A. M., 2010).

iii) Para além destes aspectos, salientamos a importância do professor que não deve fazer julgamentos de cariz etnocentrista e que contrariamente ao professor monocultural, deve considerar a diversidade cultural como uma riqueza para o processo ensino-aprendizagem, deve rentabilizar saberes e culturas, refazer o mapa

da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural, assumindo-se como um ator social da escola que se deseja democrática, capaz de promover uma cidadania participativa e a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar (STOER; CORTESÃO, 1999).

Pelo exposto relativamente a alguns dados do estudo exploratório que aqui apresentamos e considerando o pressuposto de que investigar em educação implica “um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (AMADO, 2009, p. 58), estamos a realizar um projeto de investigação, cuja recolha de dados está em curso. Este projeto inclui uma proposta de intervenção que procura ultrapassar o multiculturalismo benigno na demanda do bilinguismo cultural (STOER, 2001), através do cruzamento entre saberes e afetos em permanente diálogo e interação (ANDRÉ, 2009). É nossa convicção que só uma tal ecologia de reconhecimentos recíprocos possibilitará uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, dando cumprimento, na escola, ao imperativo transcultural que a hermenêutica diatópica pressupõe: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 352; 2006, p. 290 e 428).

LINGUISTIC AND CULTURE DIVERSITY IN SCHOOLS “WEAKNESS” OR “STRENGTH”?

Abstract: The article presents an exploratory study of an ongoing doctoral project concerning reciprocal social representations between native and foreign students. This research and intervention project is being developed at the Laboratory of Education in Portuguese /Line 2 (LEIP). Qualitative data collection was carried out between January and April 2010, and its main objective is to understand the implications caused by the presence of foreign students in Portuguese schools, in order to create a starting point for a research project in the near future. The study concluded that, in general, the practice of teaching-learning Portuguese Language (PL) had a positive effect for the integration of foreign students. However, the coexistence between students from

diverse linguistic and cultural backgrounds appears to be undervalued as a way of promoting mutual interaction and enrichment. In some cases, though infrequent, it is actually considered harmful. These conclusions lead the authors to believe in a commitment to the ethical treatment of Others, in an awareness of lack of cultural fulfillment, and in the fact that individual differences are less important than people.

Keywords: Intercultural Education. Social Representations. Portuguese Language.

Referências

ABDALLAH – PRETCEILLE, Martine. **L'éducation interculturelle**. Paris: PUF, 1999.

ABDALLAH – PRETCEILLE, Martine. L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In: BIZARRO, R. (Org.) **Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural**: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação. Porto: Areal Editores, 2006.

ABRIC, Jean Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB Editora, 2000.

ALMEIDA, Leandro; FREIRE, Teresa. **Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação**. Braga: Psiquilíbrios, 2008.

AMADO, João Silva. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação** (Investigação Educacional II). Relatório a apresentar nas Provas de Agregação, Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Coimbra. (Texto não publicado, cedido pelo autor), 2009.

ANÇÃ, Maria Helena. Apropriação da Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (Coord.). **Português Língua Segunda e Língua Estrangeira**: Da(s) teoria(s) à(s) prática(s). Covilhã: Universidade da Beira Interior Editores, 2008.

ANÇÃ, Maria Helena. Língua portuguesa: representações de cabo-verdianos e de ucranianos em Portugal. **Segundas Linguas e Inmigración en red**, v. I, n. 3, p. 51 – 65, janeiro 2010. Disponível em: <www.segundaslinguaseinmigracion.es>. Acesso em: set. 2011.

ANÇÃ, Maria Helena; AMARAL, Ana Luísa. Representações metalinguísticas de universitários cabo-verdianos em Aveiro. In: ANÇÃ, Maria Helena (Coord.). **Aproximações à Língua Portuguesa**, Cadernos do LEIP. Coleção Temas. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. **Processo de interação verbal em aula de francês língua estrangeira – Apresentação: uma abordagem didática**. (Vol. I) Aveiro: Universidade de Aveiro, 1995.

ANDRÉ, João Maria. Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 35. p. 7-42, 2009.

ARAÚJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

ARIM, Eva; CAELS, Fausto; CARVALHO, Nuno. Ucraniano. In: MIRA MATEUS, M. H.; PEREIRA, D.; FISCHER, G. (Coord.). **Diversidade Linguística na Escola Portuguesa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven. **Introduction to Qualitative Research Methods – A Phenomenological Approach to the Social Sciences**. New York: John Wiley, 1975.

BONARDI, Christine; ROUSSIAU, Nicolas. **Les Représentations Sociales**. Paris: Dunod, 1999.

CASA-NOVA, Maria José. (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.13, n. 47, p. 181-216, abril / junho 2005.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2010**. Percursos Escolares. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper;view=wrapper;Itemid=1119;lang=pt> . Acesso em: set. 2011.

COCHITO, Isabel. Educação Intercultural: O Outro Como Ponto de Partida. In: Conselho Nacional de Educação (Org.). **O Direito à Educação e a Educação dos Direito**. CNE: Lisboa, 2004.

CORTESÃO, Luiza. Gulliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação? In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Org.). **Transnacionalização da Educação – Da Crise da Educação à “Educação” da Crise**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2001.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Natércia. O conceito de educação intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. **Revista Inovação**, v. 4, n. 2, p. 31 – 44, 1991.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **O Planeamento da Pesquisa Qualitativa - teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed Editora, 2006.

DIAS, Maria do Rosário; FERRER, Jordi; RIGLA Francisco. Investigação transcultural sobre atitudes face aos imigrantes: estudo piloto de Lisboa. **Sociologia - Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 25, p. 139-153, novembro 1997.

DOISE, Willem. Les représentations sociales : définition d'un concept. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Org.). **L'étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

FEYTOR PINTO, Paulo. **Formação para a diversidade linguística e cultural na sala de aula de português**. Lisboa: Instituto de Educação Educacional, 1998.

GILLY, Michel. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

HUDDLESTON, Thomas; NIESSEN, Jan; NI CHAOIMH, Eadaoin; WHITE, Emilie. **Migrant Integration Policy (MIPEX III)**. Brussels: British Council and Migration Policy Group, 2011.

JAMES, Carl; GARRETT, Peter. The scope of Language Awareness. In: JAMES, C.; GARRETT, P. (Edit.). **Language Awareness in the Classroom**. London: Longman, 1991.

JODELET, Denise. Les représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Edit.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

LEWIN, Keith. Education and development the issues and the evidence. **Education Research Paper**. n. 06, 61 p. 1993. Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/eddevissevedpaper06.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa** - teorias e abordagens. São Paulo: Artmed Editora, 2006.

MONTEIRO, Maria Benedita. **Entrevista com Professor Maria Benedicta Monteiro**. 2010. Disponível em: <<http://viisnip.wordpress.com/entrevista-com-a-prof-doutora-maria-benedicta-monteiro/>>. Acesso em: set. 2011.

MOSCOVICI, Serge. The Phenomenon of Social Representation. In: FARR, R; MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social Representation**. London: Academic Press, 1984.

MOSCOVICI, Serge. Des Représentation Collectives aux Représentations Sociales: Éléments pour une Histoire. In: JODELET, Denise (Ed.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

NETO, Félix. Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 1, p. 5 – 22, 2007.

OLIVEIRA, Ana Luísa; FERREIRA, Teresa; PAIVA, Zilda; ANÇÃ, Maria Helena. Comparação interlinguística como recurso didático: A aprendizagem do português por ucranianos, guineenses e cabo-verdianos. In: ANÇÃ, Maria Helena (Coord.). **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: LIDEL Editores, 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In: ANÇÃ M. H. (Coord.). **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: LIDEL Editores, 2010.

OUELLET, Fernand. **Les défis du pluralisme en éducation**. Essais sur la formation interculturelle. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval-Paris: Editions L'Harmattan, 2002.

PACHECO, Natércia. Da luta antirracista à educação intercultural. **Revista Inovação**, Porto, v. 9, n.1, p. 53 – 62, 1996.

PALMONARI, Augusto; DOISE, Willem. Caractéristique des représentations sociales. In: DOISE, Willem ; PALMONARI, Augusto (Org.). **L' étude des représentations sociales**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores, 1995.

PARDAL, Luís; FERREIRA, Hélder; AFONSO, Elisabete. Língua e Integração: Representações Sociais de Imigrantes. In: ANÇÃ, Maria Helena (Coord.). **Aproximações à Língua Portuguesa**. Aveiro: Cadernos do LEIP - Universidade de Aveiro, 2007.

PEREIRA, Dulce; ARIM, Eva; CARVALHO; Nuno. Crioulo de Cabo Verde. In: MIRA MATEUS, M. H.; PEREIRA, D.; FISCHER, G. (Coord.). **Diversidade Linguística na Escola Portuguesa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

PIRES, Maria Adelaide. Educação e Cidadania: Consciência Nacional no Contexto Europeu. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 1, p. 23 – 39, 2007.

PORTUGAL. **Ministério da Educação**. Despacho Normativo n.º 7/2006. Disponível em: <<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio>>. Acesso em: abr. 2011.

PORTUGAL. **Ministério da Educação**. Despacho Normativo n.º 30/2007. Disponível em: <<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio>>. Acesso em: abr. 2011.

RESTE, Carmen Domingues; FANECA, Rosa Maria; GUZEVA, Tatiana. Portugueses no Estrangeiro. Estrangeiros em Portugal. A Língua Portuguesa como Lugar de Encontro Intercultural. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL DO PORTUGUÊS – NOVOS DESAFIOS NO ENSINO DO PORTUGUÊS. 3 e 4 de dezembro de 2010. Escola Superior de Educação de Santarém. **Novos desafios do Português** (no prelo).

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. RIFA. **Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010**. SEF. 2011. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. In: SOUSA SANTOS, Boaventura. (org). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter / multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, J. A. (Org.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO, 2006.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano In: VALA, Jorge; MONTEIRO, M. B. (Coords.). **Psicologia Social**. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

VIEIRA DA SILVA, Maria do Carmo. **Discriminatio subtilis**: estudo de três classes multiculturais. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2002. Orientador: Professor Doutor Albano Estrela.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo**: Uma introdução. Lisboa: Fenda, 2002.

Artigo recebido em: 26/10/11

Aprovado para publicação em: 30/05/2012