

O ESTRANGEIRO EM NÓS – DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, IDENTIDADE(S) E CONSTRUÇÃO NA INTERAÇÃO

MARIA TERESA SALVADO DE SOUSA

ESEC – Universidade do Algarve

MARIA ISABEL MENDONÇA OREGA

ESEC – Universidade do Algarve

Resumo

No mundo atual, caracterizado pela hiperdiversidade, a hiperindividualidade e a hipermobilidade, as escolas são espaços de diversidade linguística e cultural, encontro e interação. Às instituições de formação de professores incumbe a preparação de estudantes despertos para este contexto e para nele trabalharem. Este texto, após caracterização da sociedade contemporânea, apresenta a unidade curricular Línguas, Diversidade e Educação, lecionada na ESEC da Universidade do Algarve. Apresentam-se os seus objetivos e algumas atividades e materiais culturais utilizados. Mostra-se como leva a que os estudantes descubram a diversidade, comparem o «degré de xénité» de várias situações, desenvolvam a sua competência intercultural e plurilingue e alarguem os seus horizontes culturais, o que implica conhecer-se a si próprio, sair de si, conhecer o outro e voltar a si transformado.

Palavras-chave: Diversidade, abertura ao Outro, formação de professores de línguas

Abstract

In the present world characterized by hyperdiversity, hyperindividuality and hypermobility schools are places of linguistic and cultural diversity, encounter and interaction. The Teacher Education institutions should prepare trainees to be aware of this context and ready to work within these conditions. This article, after a brief characterization of modern society, presents the course Languages, Diversity and Education, taught at ESEC of the University of Algarve. The aims of the course and some activities and cultural materials used are presented. We also demonstrate how the trainees discover diversity, compare the «degré de xénité» of several situations and develop their intercultural and plurilingual competence. In this process the trainees have to know themselves, to get out of themselves, to know the Other and come back transformed to themselves.

Keywords: Diversity, openness to the Other, language teacher education

1. INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo caracterizado pela hiperdiversidade, a hipermobilidade e a hiperindividualidade (Lipovetsky, 2006). Tal mobilidade implica um sempre crescente multilinguismo e multiculturalismo das sociedades, trazendo para todos os contextos sociais indivíduos outros, porque originários de outros mundos ou porque tornados outros pelas suas experiências vividas.

Essa diversidade acentua a necessidade de considerar atentamente a importância da convivência na escola onde necessariamente se cruzam indivíduos de culturas diferentes e com experiências de vida diferentes. Por isso, torna-se fundamental proporcionar aos estudantes a possibilidade de se confrontar com outras (cosmo)visões e outras (mundi)vivências. Entre as diferentes estratégias que se podem utilizar para conseguir este objetivo, têm lugar os diferentes programas de intercâmbio e também a utilização da internet e a exploração de textos literários sobre a temática do encontro com o outro.

Neste texto, partir-se-á de sumária caracterização da sociedade-mundo contemporânea, com realce para o caso português, e assinalar-se-ão princípios teóricos para enquadrar a apresentação de algumas atividades e diversos materiais culturais utilizados na unidade curricular Línguas, diversidade e educação, lecionada no 2º ano da licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Utilizar-se-ão, nomeadamente, excertos de episódios das séries de televisão *Pépé le Pew* e *Fawlty Towers* e dos romances *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, e *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*, de Michel Tournier. Mostrar-se-á como o percurso formativo delineado contribui para sensibilizar para estas questões e para alargar os horizontes culturais dos estudantes, numa perspetiva teórico-prática que implica conhecer-se a si próprio, sair de si, conhecer o outro e voltar a si transformado.

2. AS SOCIEDADES ACTUAIS

2.1. Situação geral

A sociedade atual, caracterizada pelo movimento, a rapidez e a transformação permanentes (Bauman, 2003; Lipovetsky, 2006; Lipovetsky & Serroy, 2008), é a sociedade da globalização, a sociedade-mundo da cultura-mundo. Contudo, «la culture-monde, pour globalisante qu'elle soit, n'est pas Une : elle est ambivalente, paradoxale, contradictoire» (Lipovetsky & Serroy, 2008: 164); nesta grande massa emerge também, como cada vez mais essencial, a necessidade de distinção, da afirmação de cada um na sua individualidade. Tal facto traz consigo, talvez surpreendentemente, o reforço da perceção do outro e do sentir com ele; reconhece-se, assim, esse outro traço da contemporaneidade, a hiperdiversidade – das culturas, das línguas, dos estilos e modos de vida – que torna a nossa sociedade cada vez mais babélica.

Um dos pontos de partida para a reflexão em Línguas, diversidade e educação é, por isso, o reconhecimento da diversidade, a identificação de si e o reconhecimento da aceleração que a mobilidade introduz na existência desta diversidade – há cada vez mais estrangeiros entre nós, mas nós também somos estrangeiros para esses outros. Esse Outro pode ser percebido como um parceiro ou como uma ameaça – Togetherness vs Otherness, no dizer de Bauman, 2003.

Este autor refere-se ao desafio da «togetherness» como «standing invitation to meaningful encounter, dialogue and interaction» (Bauman, 2003: 105). Aceitar esse desafio implica aceitar pôr-se em causa, negociar, compreender que estar juntos não quer dizer eliminar as diferenças porque o estar juntos beneficia da variedade dos estilos de vida, de ideais e conhecimentos – «La convergence ne conduit [...] pas à la similitude : le monde est devenu poreux, il se métisse» (Bordas, 2010). A mestiçagem acentua a pertença múltipla, a inclusão como enriquecimento e a presença do outro em nós – «Não podemos viver sem o Outro, porque o Outro é uma parte inalienável de nós mesmos» (Vilar, 2009: 10). O desafio da «togetherness» é, assim o desafio da construção de comunidades, mas estas são «projects rather than realities, something that comes after, not before the individual choice.» (Bauman, 2000: 105) e necessitam de ser constantemente reafirmadas numa verificação da intersubjetividade, no sentido habermasiano do termo.

2.2. Situação em Portugal

As alterações referidas na secção anterior também se aplicam a Portugal. De acordo com os dados mais recentes (Pordata, 2011), a população estrangeira residente em Portugal praticamente duplicou nos últimos anos. Em 2005 havia um total de 274.631 indivíduos estrangeiros e em 2009 já eram 451.742. Uma atualização (INE, 2011) reporta um ligeiro decréscimo em relação ao ano anterior, referindo-se a um total de 443.055 indivíduos. No entanto, esse total inclui 170 nacionalidades, constitui 8% da população ativa e 4,5 % da população em geral.

Consequentemente, a população escolar reflete necessariamente estas mudanças. Os gráficos seguintes são retirados do Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM), relativo aos anos letivos 2006/07 e 2007/08, sobre alunos estrangeiros no sistema de ensino em Portugal (ME, 2009).

O gráfico 1 apresenta a situação a nível nacional, onde se verifica claramente o aumento do número de alunos estrangeiros de um ano letivo para o outro.

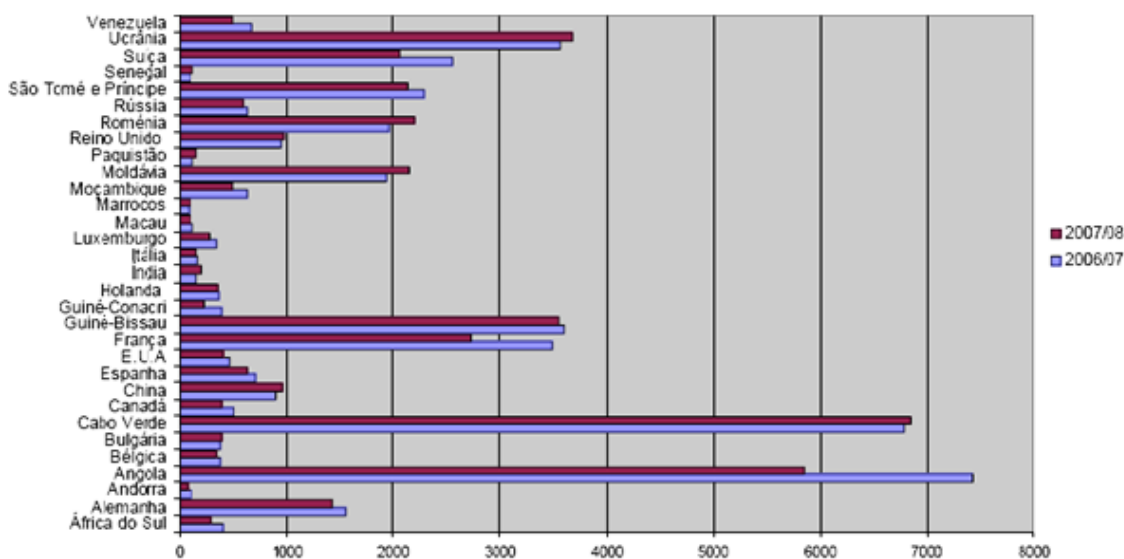


Gráfico 1 – Dgic (2009) Relatório sobre a situação do Português língua não-materna 2006/2007 e 2007/2008.

O gráfico 2 mostra a situação no Algarve, onde se nota ainda mais claramente o aumento do número desses alunos no mesmo espaço temporal.

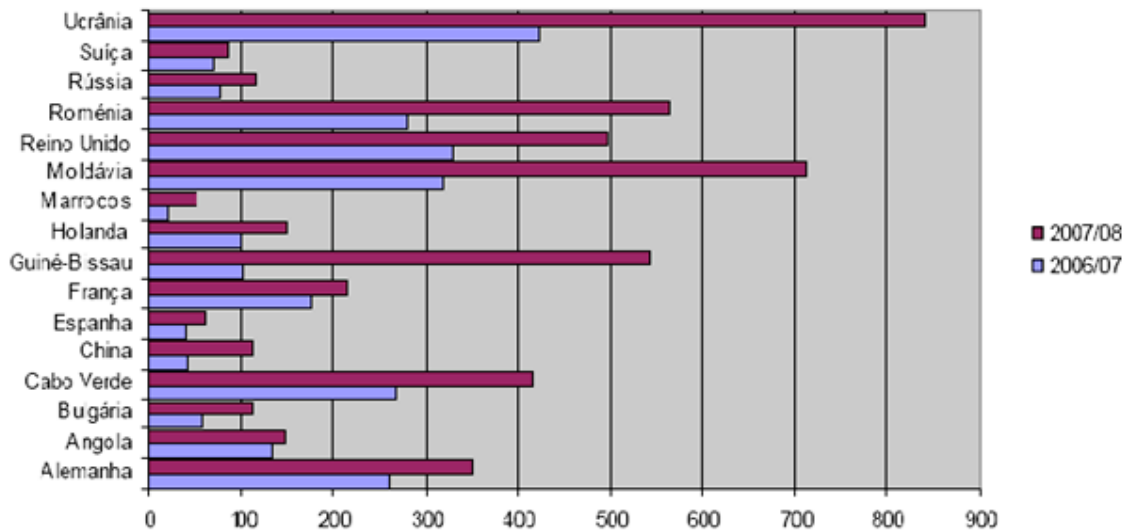


Gráfico 2 – Dgic (2009) Relatório sobre a situação do Português língua não-materna 2006/2007 e 2007/2008.

2.3. Implicações na escola

A escola, perante estas mudanças, tem responsabilidades e enfrenta desafios. Pretende-se que a escola seja uma comunidade construída e verdadeiramente inclusiva, de modo a que o desenvolvimento integral dos alunos seja uma realidade. Para conseguir tal objetivo, conceitos como o plurilinguismo, a interculturalidade, o respeito, a negociação a cooperação e a colaboração são peças chave na construção dessa comunidade. Assim, neste contexto destaca-se o papel da educação em línguas. De acordo com o *White Paper on Intercultural Dialogue* publicado pelo Conselho da Europa em 2008, a dimensão intercultural deverá ser transversal a várias áreas curriculares, sendo a educação em línguas uma das mais relevantes. Esta abordagem intercultural implica a rejeição de uma visão etnocêntrica do mundo e o apelo à compreensão e ao diálogo entre as várias comunidades e indivíduos.

Intercultural dialogue is an essential element of democratic societies. It should be seen as one of the pillars of social cohesion in our multicultural societies as well as a condition sine qua non for successful co-operation between individuals, groups, a whole range of institutions, or countries (Council of Europe, 2010: 8).

Contudo, e de acordo com o mesmo documento, este diálogo não é um comportamento natural, tem de ser aprendido, tanto mais que, envolvendo a interação o eu na(s) sua(s) identidades, também é necessário que cada interlocutor a(s) tenha clarificado. «No que diz respeito aos riscos do diálogo, o problema central das diferenças internas é o de que não pode haver negociação com o outro sem que haja uma negociação paralela com o eu.» (Appadurai, 2009: 26)

3. UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1. Enquadramento

As novas licenciaturas em educação básica (DL nº 43/2007) têm entre as suas áreas de formação a formação na área da docência. Na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, entendeu-se que, podendo os estudantes vir a, após mestrado, lecionar português, necessitavam de formação em línguas e culturas na sua diversidade. É neste contexto que, no 2º ano do curso, lhes é proposta uma unidade curricular de opção denominada Línguas, diversidade e educação cujos pressupostos são:

- 1 - Todo o professor é um professor de línguas;
- 2 - Todo o professor deve ter experiência de contactos com outras realidades culturais, linguísticas e profissionais;
- 3 - A Universidade do Algarve assume, no seu plano estratégico, o valor da internacionalização dos percursos formativos, introduzindo o conceito de «internacionalização em casa» para os estudantes que não puderem efetuar períodos de estudo no estrangeiro;
- 4 - Nem todos os estudantes saem do país, mas todos devem ter a oportunidade de viver noutros mundos;
- 5 - A literatura é um meio de viajar e experimentar outros mundos.

Com esta unidade curricular, pretende-se que os estudantes possam tomar consciência da diversidade e riqueza das línguas e culturas, refletir sobre a sua própria identidade linguística e cultural, conhecer políticas educativas linguísticas a nível europeu e a nível de Portugal, discutir implicações linguísticas/sociais/educativas da diversidade linguística e experimentar criticamente situações de interação linguística e cultural com falantes de outras origens.

O trabalho que se desenvolve leva, por isso, a que os estudantes tomem consciência dos seus conhecimentos de línguas, construam a sua biografia linguística, contactem com outras línguas e culturas, estabeleçam comparações entre várias situações e o seu «degré de xénité» (Lévy, 2008), visando contribuir para o desenvolvimento da sua competência intercultural (Byram, 2008) e da tomada de consciência do seu repertório plurilingue (Ziegler, 2008).

Cuq (2003) identifica três graus de «xénité», a distância material, a distância cultural e a distância linguística, sendo que o estrangeiro pode cumular estes três aspetos. Experimentar essas distâncias e formas de as ultrapassar ajuda a relativizar

pontos de vista e julgamentos e a pensar o viver com o Outro. Por isso, por um lado, exploram-se excertos de filmes, emissões de televisão, como *Pépé le Pew* e *Fawlty Towers*, e documentos de experiências pedagógicas sobre contacto com novas línguas e incentiva-se a participação em fóruns e *chats* noutras línguas ou plurilíngues; por outro lado, promovem-se tarefas a partir da leitura de duas obras literárias, *Sexta – Feira ou a vida selvagem*, de Michel Tournier, e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

As tarefas propostas contribuem para sensibilizar para estas questões e alargar os horizontes culturais dos estudantes, numa perspetiva teórico-prática que implica conhecer-se a si próprio, sair de si, conhecer o outro e voltar a si transformado.

3.2. Documentos ficcionais e interação na formação de professores (de línguas)

3.2.1. A escolha de atividades e documentos

Das várias atividades desenvolvidas, selecionaram-se para este texto as que lidam com objetos ficcionais, audiovisuais ou literários, fazendo coexistir a cultura do quotidiano e a cultura literária.

No que à televisão diz respeito, optou-se por uma série de desenhos animados norte-americanos, *Pépé le Pew*, realizada entre os anos de 1945 e 1962, e uma série inglesa de comédia, *Fawlty Towers*, realizada entre 1975 e 1979.

Em ambas é possível identificar representações estereotipadas do Outro, das línguas e das culturas. A distância temporal que as separa permite analisar a permanência de traços de estereótipos e a sua utilização e eficácia como mecanismos de produção do cómico e do riso. Sendo objetos culturais sofisticados, a sua análise pode levar à interrogação dos nossos próprios pressupostos.

As duas obras literárias, onde mundos culturais e linguísticos diferentes estão em contacto, integram a lista de propostas de leitura do ensino básico, no qual os estudantes-alvo efetuam a iniciação à prática profissional. Além disso, trata-se de obras conhecidas, objeto uma delas de diversas adaptações cinematográficas, e, portanto, suscetíveis de fazer evocar recordações, representações e conhecimentos. Em ambas se encontram invariantes das narrativas de viagens – a curiosidade pelo outro e o «espectáculo da alteridade», nas palavras de Krysinski (1998). Por isso, tendo em vista as finalidades quer do curso que os estudantes frequentam, quer dos ciclos de ensino em que poderão vir a lecionar, o seu estudo permite desenvolver um

núcleo coerente de conceitos operativos no âmbito da educação linguística e da cidadania intercultural.

3.2.2. Os documentos audiovisuais

3.2.2.1. *Pépé le Pew*



http://www.youtube.com/watch?v=mWhl_n8etNw

Pépé le Pew é uma personagem dos desenhos animados *Looney Tunes* e *Merrie Melodies*, da Warner Bros. Surgido pela primeira vez em 1945, Pépé é uma doninha fedorenta francesa, sempre à procura do amor; estereótipo do francês visto como «french lover», espera encontrar «la petite femme skunk», sempre pronto a apaixonar-se e a não identificar os sinais da recusa. A sua identificação faz-se por múltiplos processos, das canções que trauteia à pronúncia, das referências culturais que evoca às marcas morfossintáticas do seu linguajar.

O episódio analisado, *Louvre, come back to me*, data de 1962 e é o último da série. Numa Paris primaveril, Pépé cruza-se com a gata Penélope Pussycat que, uma vez mais, confunde com uma doninha pela qual se apaixonou. Vai persegui-la pelos jardins

e pelo museu do Louvre, onde ela se refugia, e essa perseguição tem consequências catastróficas nas obras de arte, afetadas pelo odor nauseabundo de Pépé.

O trabalho proposto implica os seguintes passos:

Num momento de pré-visionamento, procede-se à descoberta, em grande grupo, da personagem por observação, formulação oral de hipóteses sobre Pépé (caso não seja reconhecido) – a partir da identificação do animal e da sua boina e análise do seu olhar e sorriso – e procura individual de informação complementar.

Seguidamente, efetua-se uma primeira observação dos três minutos iniciais do episódio – localização no espaço (e no tempo), identificação das personagens e sua caracterização, identificação do núcleo da ação. Esta primeira observação permite o levantamento dos fatores que fazem emergir a identificação e a atribuição da nacionalidade a Pépé: a canção que trauteia (*Auprès de ma blonde*), a pronúncia carregada do – r –, o Louvre, por exemplo. A análise destes fatores faz ressaltar o caráter pouco objetivo da atribuição, baseado em representações sociais dos países, das línguas e dos seus falantes.

Por estas razões, uma segunda observação do mesmo excerto visa identificar em pormenor todas as marcas linguísticas e não linguísticas ligadas à França e ao francês. A nível linguístico, verificam-se, além da pronúncia, que é também marcada na escrita («wette painte»), expressões em tradução literal e a presença constante do artigo «le» como indicativo de que se trata da língua francesa; essa última marca surge até associada às onomatopeias – os pássaros arrulham «em francês» («le tweet»), os gatos apaixonados também comunicam «em francês» («le meoww»), assim como as interjeições marcando a irritação ou o susto também são «francesas» pelo artigo que as precede ou a proibição de tocar é indicada com a expressão «no le touch». A nível não linguístico, identificam-se as escolhas da banda sonora, das cenas de rua e do vestuário das personagens.

O visionamento completo do episódio visa confirmar a leitura feita da sequência através do alargamento do universo de ocorrências (levantamento de mais exemplos), desfrutar do prazer da «história» contada (onde se pode também, por exemplo, encontrar citações de outros discursos como o excerto da canção de Count Basie e Frank Sinatra *Please be kind*) e, numa análise crítica posterior, em diálogo no grande grupo, explicitar a forma como a representação estereotipada da língua e da cultura é usada como mecanismo de produção de humor.

Finalmente, em trabalho de grupo, procuram-se outros exemplos, da ficção cinematográfica ou televisiva ou das experiências de vida individuais, que mostrem uma representação de línguas e de culturas assente na sobregeneralização de traços

facilmente identificáveis e as consequências, ao nível da compreensão mútua, da coconstrução do sentido na interação, da atribuição de uma identidade unidimensional aos locutores.

A discussão dos exemplos recolhidos permite lidar com conceitos como consciência linguística, noção de cultura, sensibilização às línguas mas também com as noções de representação, estereótipo, preconceito e identidade.

3.2.2.2. Fawly Towers



<http://www.youtube.com/watch?v=H-oH-TELcLE>

O excerto da série humorística *Fawlty Towers* intitula-se «Basil gives Manuel a language lesson». Apresenta-nos um diálogo entre Basil, o dono do hotel e Manuel, um empregado espanhol, sobre o número de pacotes de manteiga a servir aos hóspedes ao pequeno-almoço. As dificuldades de compreensão entre os dois estão na base da situação cômica. Os conhecimentos de Inglês de Manuel são muito reduzidos e Basil, que supostamente estudou espanhol clássico, como o próprio sublinha, tenta fazer-se entender com Manuel, mas os resultados são desastrosos. O desconhecimento de Basil da palavra manteiga em espanhol dá origem ao mal entendido.

Tal como vimos no excerto do episódio de Pépé le Pew, a representação estereotipada da língua e da cultura é usada como mecanismo de produção de humor. A situação apresentada envolve vários exemplos: Manuel é de estatura baixa e tem bigode, uma aparência física estereotipada para um espanhol; fala inglês com um forte sotaque espanhol o que não o ajuda a fazer-se entender. Basil diz que aprendeu espanhol clássico e considera que Manuel fala um dialecto inferior, o que explica a dificuldade de compreensão entre os dois. Aparentemente, a palavra “mantequilla” não fazia parte do seu programa de estudo de espanhol clássico. Basil considera que representa a norma e rejeita o Outro, que considera inferior, explicando no final do excerto que só o contratou por ser barato.

O visionamento e a análise deste excerto contribui para que os estudantes compreendam que, num diálogo, a abertura ao Outro é muito importante para a compreensão, caso contrário ficaremos presos nos nossos pressupostos e ideias fixas que não correspondem à realidade. A personagem Basil apresenta uma atitude prepotente, cheia de ideias feitas e completamente fechada ao Outro, não conseguindo, por isso, efetivamente dialogar com ele. Como nos diz Appadurai, (2009), sobre os riscos de mal-entendido ou falta de comunicação num diálogo e as maneiras de os reduzir,

Procuramos escolher cuidadosamente as nossas palavras e acções, prestamos atenção ao idioma e à tradução, tentamos imaginar os pressupostos mentais da outra parte e esforçamo-nos por ser tão intersubjectivos quanto possível e encontrar as melhores vias para atravessar as fronteiras que separam o emissor do receptor) (p. 23-24).

Este esforço está também patente na participação de Manuel no diálogo. Sendo um falante não nativo de inglês, não se confina a um papel inferior e recorre aos seus repertórios discursivos para participar na organização da interação. Assume assim, a dimensão de ator coautor do sentido em situação de comunicação plurilingue. De facto, [...] «qui lui sont disponibles dans et par la situation d'interaction, et dont font partie les compétences en langue (parmi d'autres ressources plurilingues, multi-modales, etc.)» (Ziegler, 2008: 39-40).

3.2.3. Os textos literários

3.2.3.1. *Sexta-Feira ou a vida selvagem*

O estudo da obra foi proposto em dois anos letivos seguidos e os resultados que se apresentam somam os dados obtidos em cada ano, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas.

Assim, num quadro de aprendizagem por tarefas, e ancorada nas figuras de Robinson, símbolo de viagem e aventura, e de *Sexta-Feira* que o faz confrontar-se com a alteridade, foi proposta aos estudantes a leitura de excertos da obra. O trabalho foi organizado em três etapas distintas:

Inicialmente, em grande grupo, os estudantes realizaram um brainstorming para construção do quadro conceptual associado a Robinson, a partir dos seus conhecimentos anteriores.

Em seguida, estando os estudantes divididos em pequenos grupos, leram excertos diferentes de *Sexta-Feira ou a vida selvagem* (foram distribuídos sete excertos (1), sem indicação do número de página e numerados de forma a não se identificar a sequência). Cada grupo procedeu posteriormente à apresentação do seu excerto (assunto, resumo, aspetos mais interessantes). Em grande grupo, foi então possível reordenar os excertos segundo o fio da narrativa, articulando-se à volta do episódio da explosão dos barris de pólvora, identificado como marco distintivo de um «antes» e um «depois» na vida comum de Robinson e *Sexta-Feira*.

Finalmente, em grande grupo, foi refeito o quadro conceptual inicial, com base nas leituras e subsequente discussão.

O quadro seguinte apresenta em paralelo os termos e conceitos que foram associados à história de Robinson antes e depois da leitura dos excertos da obra de Michel Tournier. A listagem de termos surge pela ordem por que os estudantes os indicaram.

Antes da leitura dos textos

Depois da leitura dos textos

<p>Aventura Ilha deserta Homem Sobrevivência Sexta-feira Amizade Aprendizagem Solidão Naufrágio Viagem Gruta loucura, desespero diário civilização Tenn (cão) domesticação de animais casa da árvore ensinar o sexta-feira a falar inglês incompreensão linguística linguagem gestual outra cultura outro modo de vida</p>	<p>Sexta-feira Autonomia Partilha Linguagem gestual Servidão Explosão Amizade Compreensão Troca de culturas Convivência Respeito Tolerância Culturas diferentes Costumes diferentes Aprendizagem de línguas Começar de novo Cultura Intercâmbio de conhecimentos Mente aberta Ouvir o outro (in)compreensão Construção de uma língua comum Saber ouvir Troca de experiências Robinson tenta civilizar a ilha Aprendizagem intercultural Hierarquia de culturas a cultura do Robinson (superior) equilíbrio entre culturas respeito pela cultura do sexta-feira Robinson ensina Inglês ao sexta-feira Sexta-feira ensina linguagem gestual ao Robinson Robinson aprende uma nova cosmovisão</p>
--	---

Como se pode verificar, a listagem de termos antes da leitura dos textos centra-se essencialmente em termos ligados a uma situação de sobrevivência numa ilha deserta e aponta para uma representação do eu sozinho, sem estabelecer pontes que facilitem a comunicação. Quando o outro, Sexta-Feira, é identificado, reconhece-se a diferença, mas são os valores de Robinson que prevalecem.

Depois da leitura dos excertos escolhidos, verifica-se a compreensão do contributo de Sexta-Feira, visível na escolha de termos tais como partilha, troca de experiências, aprendizagem intercultural, respeito e equilíbrio entre culturas. O encontro do outro é de facto visto na sua natureza de diálogo e coconstrução de um novo modo de vida.

Os termos surgidos agrupam-se em três campos: a linguagem, a relação com o outro e a formação e traduzem, no percurso efectuado entre o antes e o depois da leitura, um sentido da língua como instrumento de aproximação, da cultura como igualdade na variedade e da formação como construção.

3.2.3.2. *As viagens de Gulliver*

Para o estudo desta obra foram utilizados excertos das duas versões das *Viagens de Gulliver*, o texto original de Jonathan Swift e a versão adaptada por João de Barros para alunos mais jovens. Considerou-se que a utilização desta versão adaptada seria um modo de dar a conhecer um texto mais acessível aos alunos do ensino básico, com os quais estes futuros professores irão trabalhar.

Foram utilizados oito excertos, conforme indicado em (2). Em grupos, os alunos leram os textos e foi-lhes solicitado que identificassem as reações dos habitantes dos outros mundos a Gulliver e vice-versa.

Os excertos utilizados ilustravam as seguintes temáticas:

Hábitos em Liliput e sistema de escrita;

As exigências do imperador de Liliput para libertar Gulliver;

Um gigante em Liliput – o inventário do conteúdo dos bolsos de Gulliver;

Diferenças de tamanho entre os dois mundos - o pente feito com os pêlos da barba do rei no país dos gigantes;

Aprendizagem de línguas: liliputiano, a língua dos gigantes e a língua dos cavalos;

O modo de vida no país dos cavalos;

O navio português, a reação perante os outros humanos, depois de ter vivido no país dos cavalos;

Reflexão sobre as viagens – as vantagens dos outros mundos visitados;

Um fator comum aos excertos usados é a surpresa perante as diferenças, o Outro estranha Gulliver e Gulliver estranha o Outro. Nesta obra é apresentada uma leitura do mundo que utiliza técnicas de escrita criativa tais como diminuir, aumentar, virar de cabeça para baixo, afastar e aproximar um objeto, uma situação, para melhor ilustrar uma ideia.

Em suma, os textos analisados ilustram o conceito de que a viagem possibilita sair de si – conhecer o outro – voltar a si transformado, num trabalho sobre a reação à familiaridade ou à estranheza, aos diferentes «degrés de xénité» (Lévy, 2008: 70) das línguas, dos seres, das situações e das culturas.

4. CONCLUSÃO

No trabalho proposto, a discussão dos resultados das leituras permite encontrar, sob as roupagens do diferente, as constantes das invariantes culturais constitutivas da vida em comunidades humanas; a análise dos documentos audiovisuais é, quanto a ela, ocasião de interrogação de estereótipos na representação do Outro e de obstáculos ao diálogo. O papel das línguas, instrumentos de comunicação e identificação, é particularmente analisado e desenvolvido, tendo em vista a preparação dos estudantes para a vida profissional em ambientes cada vez mais plurilíngues e multiculturais.

O trabalho retoma também o tríptico Língua-Literatura-Cultura, numa visão alargada e que sai das paredes culturais imediatas, pondo sempre os estudantes perante situações de interrogação – do Outro, de si. Propõe-se um regresso ao universo do livro e da literatura, do tempo longo da leitura, e também isso é, muitas vezes, um sair de si, dos seus hábitos quotidianos, para se encontrar a si no Outro e em outros hábitos.

Este Outro, no caso das atividades a partir dos textos literários apresentados, é um Outro ficcionado, distante no tempo da narrativa, em certas circunstâncias estranho. Por esse lado, é mais facilmente manipulável, enquanto objeto de observação, permitindo a criação de uma distanciação útil. Mas, por outro, também é menos objeto de preconceito, é mais fácil encontrar nele os traços comuns ao eu-observador, é mais fácil refletir sobre ele e, portanto, desenvolver competências de reflexão necessárias profissionalmente.

Os documentos sugeridos permitem, assim, apresentar uma perspetiva de ensino de línguas que enfatiza o encontro significativo com o Outro e o conhecimento de si próprio, considera que a aprendizagem de uma língua não é diferente de uma educação linguística e de uma educação para a cidadania e reconhece a importância formativa do desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente. As tarefas, muitas vezes a desempenhar em pequeno grupo ou em pares, situam-se no quadro do agir social, tirando proveito das potencialidades da interação na aquisição de conceitos e valorizando o desenvolvimento do pensamento crítico e de valores.

Não se esquecem os pressupostos da unidade curricular Línguas Diversidade e Educação, que consideram que todo o professor é um professor de línguas e deste modo os estudantes estarão mais despertos para esta questão e para as suas implicações ao nível do uso da interação e do diálogo como meio de aprendizagem.

A experiência desenvolvida integra-se, desta forma, numa perspetiva de formação de professores que leva ao conhecimento de outras culturas e estilos de vida, desenvolve uma perspetiva crítica em relação aos seus pressupostos sociais e culturais, utiliza materiais didáticos que refletem a diversidade linguística e cultural, desenvolve a competência intercultural, objetivo importante num quadro de mobilidade e contactos frequentes com pessoas de outras culturas e promove um percurso reflexivo que vai da atenção e sensibilização ao outro à valorização das línguas e culturas e diversidade linguística e cultural.

Deste modo, este percurso formativo ajudará os estudantes a sair de si e a voltar a si transformados.

Notas

(1) Excertos da obra *Sexta Feira ou a Vida Selvagem* (início e fim) :

1. Robinson não parava de organizar e civilizar a sua ilha... e lançava mãos ao trabalho ativamente.
2. Robinson interrogara-se durante muito tempo sobre o nome que deveria dar ao índio... utilizando como alvo um tronco de árvore com a grossura de um homem.
3. A vida retomou o seu curso, melhor ou pior...como se fossem peças de um jogo de construções.
4. Sexta-Feira deu início à nova vida com um logo período de sextas...como se deve viver numa ilha deserta do Pacífico.
5. Antes da explosão, Robinson mandava Sexta-Feira cozinhar tal como aprendera no seio da sua família em York... mas também carne e mesmo peixe.
6. Durante os anos que haviam precedido a explosão, e a destruição da ilha civilizada...Sexta-Feira deu-se conta, e arrependeu-se da sua falta de tacto.
7. Uma manhã, Sexta-Feira acordou com a voz de Robinson...e só comunicavam com gestos das mãos.

(2) Excertos da obra *As Viagens de Gulliver* (início e fim) :

1. 1ª parte, capítulo II - Em primeiro lugar, na algebeira direita do gibão do grande Homem Montanha... e com o respeito devido à incumbência de Sua Majestade. (versão de Jonathan Swift)
2. 1ª parte, capítulo III – Nós Colbasto Momaren Eulamé Gurdilo Shefin Muly Uly Gué, muito poderoso Imperador de Liliput, delícia e terror do Universo...A corpo enorme, enorme apetite! Estava certo! (versão adaptada por João de Barros)
3. 1ª parte, capítulo VI – Ainda que eu reserve a descrição deste império para um trabalho à parte...Os sábios reconhecem o absurdo daquela opinião, mas permanece o uso antigo, baseado nas ideias do povo. (versão de Jonathan Swift)
4. 2ª parte, capítulo I – Uma vez aí, chamou a mulher e mostrou-lhe o que trazia... indo eu depois beijar-lhe a mão, que o seu pai pegou, ajudando a acariciar-me com ela muito suavemente. (versão de Jonathan Swift)
5. 2ª parte, capítulo V – Seguindo o exemplo dos cortesãos assistia duas a três vezes por semana à cerimónia do levantar e vestir de Sua Majestade o Rei. ... A Rainha comoveu-se com a afirmação de tão nobres sentimentos. (versão adaptada por João de Barros)
6. 4ª parte, capítulo I – Depois de ter palmilhado quase três milhas, chegámos a um sítio onde havia uma grande casa de madeira...Quanto a mim, ao deixar este país, tive mesmo certas dificuldades para voltar a usá-lo. (versão de Jonathan Swift)
7. 4ª parte, capítulo XI – O navio dirigiu-se para esta enseada, e a meia légua enviou a terra o escaler grande... fui agarrado por um dos marinheiros e, por ordem do capitão, acorrentado no meu camarote. (versão de Jonathan Swift)
8. 4ª parte, capítulo XII – Mas, como aqueles povos que descrevi não têm qualquer desejo de ser conquistados... aos que tenham a mais leve sombra deste absurdo vício que não se atrevam a aparecer à minha frente. (versão de Jonathan Swift)

BIBLIOGRAFIA

- ANQUETIL, Mathilde et MOLINIÉ, Muriel (2008). « L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux ». In : Geneviève ZARATE, Danièle Lévy et Claire Kramersch (eds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 83-86.
- APPADURAI, Arjun (2009) «Diálogo, risco e convivialidade». In: VVAA *Podemos viver sem o Outro?*. Lisboa: Tinta-da-china/Fundação Calouste Gulbenkian, p. 21-38.
- BAUMAN, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BYRAM, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2009). *Autobiographie des rencontres interculturelles*. Strasbourg : COE.
- CASPAR, Pierre (s.d.). www.inep.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-11-pdf, (acedido em 10 de setembro de 2011).
- CHARLES, Ben (2010). *Developing Intercultural Competence in Education*. London: Einfield Council. <http://ec.europa.eu/education/grundtvig/doc/conf10/w3/dice.pdf> (acedido em 10 de setembro de 2011).
- Council of Europe (2010) *Living in diversity-lesson plans for secondary schools*. <http://book.coe.int/ftp/3510.pdf> (acedido em 10 de setembro de 2011).
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- FERRÃO Tavares, Clara (2002). «Aprender é Viajar». *Educação e Comunicação*, 7, p. 220-229. www.esecs.ipleiria.pt/files/f1430i.pdf (acedido em 10 de setembro de 2011).
- KELLY, Michael and GRENFELL, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education*. Southampton: University of Southampton.
- KRAMSCH, Claire, LÉVY, Danièle et ZARATE, Geneviève (2008). « Conclusion Générale ». In: Geneviève Zarate, Danièle Lévy, et Claire Kramersch (eds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 435-440.
- LÉVY, Danièle. (2008). « Introduction: soi et les langues ». In : G. Zarate, D. Lévy, et C. Kramersch, (eds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 69-81.
- LIPOVETSKY, Gille. (2006). *Le bonheur paradoxal*. Paris : Gallimard.
- LIPOVETSKY, Gille. & SERROY, Jean. (2008). *La culture-monde : réponse à une société désorientée*. Paris : Odile Jacob.
- PUREN, Claude (2010). *La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures*. www.franccparler.info/PUREN_Franccparler_ppt_sonorise/index.htm (acedido em 10 de setembro de 2011).
- SANCHES RIBEIRO, Manuela (2009). «Vulnerabilidade», espaços e construção de fronteiras». In: VVAA *Podemos viver sem o Outro?* Lisboa: Tinta-da-china/Fundação Calouste Gulbenkian, p. 155-176.
- SERRES, Michel (1991). *Le Tiers instruit*. Paris : François Bourin.
- SWIFT, Jonathan (2011). *As Viagens de Gulliver*. Mem Martins: Printer Portuguesa.

Tournier, Michel (1985). *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*. Barcarena: Editorial Presença.

Viagens de Gulliver (2009). adaptação livre da obra de Jonathan Swift por João de Barros. Lisboa: Sá da Costa Editora.

VILAR, Emílio Rui (2009) «Apresentação». In: VVAA *Podemos viver sem o Outro?*. Lisboa: Tinta-da-china/Fundação Calouste Gulbenkian, p. 9-14.

ZIEGLER, Gudrun (2008) « De l'apprenant à l'acteur : les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition ». In : Geneviève Zarate, Danièle Lévy, et Claire Kramsch, (eds.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 39-42.