

RECIBIDO EL 23 DE ABRIL DE 2018 - ACEPTADO EL 29 DE MAYO DE 2018

DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA INTERCULTURAL À EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL

Rosa Maria Sequeira

Rosa.Sequeira@uab.pt

CEMRI / Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

ABSTRACT:

Literary reading can better develop empathy towards the Other, an inclusive sympathy and critical intercultural awareness, features that belong to the most models of intercultural competence. Yet literature is absent from these models which also pay little attention to foreign language learning. This article discusses the important role of literature either for intercultural communication either for global citizenship education, that play an important role for the peace in the world. With suitable pedagogical approaches, literature in language learning can better contribute for the formation of the intercultural speaker and develop critical awareness, the capacity to reason well and handle delicate situations carefully without fear and judgment.

RESUMO

A leitura literária pode melhor desenvolver a empatia pelo Outro, a simpatia inclusiva e a consciência crítica intercultural, traços que os modelos de competência intercultural mencionam. No entanto, a literatura não é geralmente mencionada nestes modelos que também ignoram a aprendizagem de línguas estrangeiras. Este artigo discute o importante papel da literatura e da aprendizagem de línguas quer para comunicação intercultural quer para uma educação para a cidadania global essenciais na promoção da paz. Com uma pedagogia adequada, a literatura na aprendizagem de línguas pode melhor contribuir para a formação do falante intercultural, desenvolver a consciência crítica intercultural, a capacidade de diálogo e de lidar com situações delicadas sem julgamentos e medos.

Palavras chave: cidadania global, consciência crítica, diálogo intercultural

Key words: global citizenship education, critical awareness, intercultural dialogue

No discurso de aceitação do Prémio da Paz atribuído em 2003 pela Associação do Comércio Livreiro Alemão a Susan Sontag, esta ativista americana começou por afirmar que gostaria de pensar que não representava mais do que a literatura. Na sua perspetiva, a literatura é liberdade, diálogo e recetividade. Vale a pena começarmos por ouvi-la nesse discurso de aceitação do Prémio da Paz, que numa tradução literal do alemão significa prémio da liberdade, *Friedenspreis*:

“Um escritor, penso eu, é alguém que está atento ao mundo. O que significa procurar compreender, assimilar, comunicar com tudo o que há de mau nos seres humanos, sem ser contaminado – tornando-se cínico, superficial – por tal compreensão. A literatura pode dizer-nos como é o mundo. A literatura pode dar-nos critérios e transmitir-nos um conhecimento mais profundo, encarnado em palavras, em narrativa. A literatura pode treinar e exercitar a nossa capacidade de chorar por aqueles que não são nós ou nossos. Quem seríamos nós se não pudéssemos aprender? Perdoar? Tornarmo-nos numa coisa diferente daquilo que somos?”

(Sontag, 2011: 224)

Para Susan Sontag, a possibilidade de nos tornarmos diferentes é proporcionada pelo acesso à literatura que liberta, abre caminhos de compaixão, novos interesses e permite “escapar da prisão da vacuidade nacional, da vulgaridade, do provincianismo compulsório, da escola inane, dos destinos imperfeitos e da má sorte” (*ibidem*), enfim, pode fazer ultrapassar as fronteiras de um certo tempo e de um certo espaço, na expressão feliz de Hans Robert

Jauss.

Ainda do lado da América, mas numa vertente mais ligada à educação, outra voz dissidente se ergue na mesma linha de pensamento. Martha Nussbaum acentua a função pedagógica da literatura que, sendo feita de vozes singulares e de verdades múltiplas, encarna um ideal de pluralidade. É por isso que ela faz depender a própria democracia das humanidades quando afirma que ao perseguir objetivos lucrativos de curto termo, os sistemas educativos das várias nações estão a descartar competências que mantêm vivas as democracias. Nas linhas estratégicas que, no seu entender, deveriam ser seguidas por todas as escolas, menciona, entre outras, a capacidade de cooperação e de deslocamento, isto é, a capacidade de sermos capazes de nos colocarmos no lugar do Outro e estabelecer estratégias conjuntas para resolver problemas relacionados com a cidadania global e com uma comunidade mais ampla.

Ora esta simpatia inclusiva (“*inclusive sympathy*”), que no fundo remete para a capacidade de a humanidade se aceitar mutuamente e viver em conjunto, só pode ser atingida através de uma pedagogia que dê uma maior ênfase às artes e à literatura. Estas são adequadas ao exercício do diálogo e da argumentação ao mesmo tempo que servem os princípios de uma educação para a cidadania global.

Em várias das suas obras e particularmente em *Cultivating Humanity* e *Not for Profit. Why Democracy needs the humanities*, Nussbaum relaciona a lição da literatura com a valorização da diversidade, essencial no pensamento democrático:

“*This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. The cultivation of sympathy has*

been a key part of the east modern ideas of democratic education.”

(Nussbaum, 2010: 95-6)

A capacidade de empatia com o Outro (que a literatura proporciona e a democracia exige, particularmente em tempos mais recentes com a mobilidade em massa de refugiados), é comum à grande parte dos modelos de competência intercultural constantes do *Sage Handbook of Intercultural Competence* (2009). Porém, estes modelos ignoram a literatura e as artes e, salvo poucas exceções, dão pouca importância à aprendizagem de línguas estrangeiras que é uma das manifestações da aproximação ao Outro. A ligação entre a aprendizagem de línguas e as competências interculturais já é considerada crucial noutros documentos, por exemplo, no Quadro Europeu de Referência para as línguas do Conselho da Europa (QECR) que enfatiza a competência plurilingue e pluricultural, mas o QECR também lida muito mal com a literatura¹. Logo nas páginas iniciais, a competência plurilingue e cultural é anunciada como objetivo programático ao pretender estabelecer a necessidade de ligação entre o desenvolvimento da proficiência em língua e a capacidade de relacionamento com outras culturas, fatores essenciais para garantir a paz social. No entanto, do conjunto dos descritores foram excluídos os relacionados com a literatura e com a competência sociocultural e sociolinguística, categorias que desapareceram por terem sido consideradas problemáticas (cf. QECR, p. 302).

Se atentarmos no que de novo a competência plurilingue e pluricultural trouxe ao ensino e aprendizagem das línguas em relação ao paradigma anterior da abordagem comunicativa, verificamos que se intenta ultrapassar a dicotomia Língua Estrangeira / Língua Materna através do plurilinguismo / pluriculturalismo do indivíduo, isto é, do seu repertório linguístico e

cultural que se pretende mais rico e mais variado. A índole prática e aplicada da aprendizagem de línguas tem agora uma ênfase mais educativa e social ao ligar a comunicação ao relacionamento com outras culturas numa dimensão educativa supranacional que inclui a desejável experiência da alteridade (para este assunto ver David Little, 2007). Neste contexto, a mediação adquire uma importância a não desconsiderar: “Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum” (QECR, 2001: 23).

A história das metodologias de aprendizagem das línguas, desde o velho Método de Gramática e Tradução que era decalcado do ensino das línguas clássicas, até à Abordagem Comunicativa e o Paradigma Cultural dos últimos anos, mostrou que estas têm oscilado entre uma ênfase mais prática e aplicada e outra mais educativa ligada ao desenvolvimento pessoal. No entanto esta dimensão educativa, que se volta a pretender agora, fica comprometida se a literatura e as artes continuarem arredadas dos currículos. Em Portugal, o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009, e as metas curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas em 2012, recolocam a educação literária nos objetivos fundamentais do ensino da língua materna, mas o ensino das línguas estrangeiras tem-se regido por outra lógica. No entanto, a comunicação, último objetivo de uma aula de língua, seja ela a língua materna ou língua estrangeira que se aprende na escola, adequa-se bem à literatura e uma das atividades mais naturais (por oposição às que são concebidas expressamente para o ensino que nunca teriam lugar no mundo real mas que são necessárias enquanto etapas de aprendizagem de uma língua) é falar-se sobre os textos. Não o exercício tradicional da explicação de texto, mas antes uma comunicação com um conteúdo e metodologia interdisciplinares

¹ Para este assunto ver Sequeira, 2012.

tal como sucede nas propostas constantes em *Lessons from Literature* (in *Family Violence Prevention Fund / National Council of Teachers of English*, 2009).

Tanto a nível teórico as reflexões de Nussbaum, Bredella e Iser entre outros como a nível prático o trabalho destas associações demonstram como as atividades que envolvem a literatura podem desenvolver a consciência ética e servir a educação cívica. Acresce que capacidades que a leitura literária exige, tal como a capacidade de abertura, a suspensão do julgamento prematuro e a empatia com o Outro são resultados esperados dos modelos de competência intercultural que não consideram a literatura.

Tendo isto em consideração, três razões fundamentais levariam a não depreciar as artes e que são as seguintes:

1. A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL.

Como refere Sontag, a “literatura pode treinar e exercitar a nossa capacidade de chorar por aqueles que não são nós ou nossos” de um modo que a experiência emocional (que outros discursos que não o literário suprimem pela sua natureza) se pode ligar melhor ao tal “conhecimento mais profundo” expresso em palavras que envolvem compaixão e empatia. Ler um romance ou encenar uma peça de teatro tem mais possibilidade de afetar os alunos do que ler um manual sobre o mesmo tema, por exemplo, sobre a segregação racial ou a pobreza. Mesmo que os temas sejam sinistros, à partida, estas experiências trazem sempre alguma compensação em vez de serem simplesmente ameaçadoras como o são muitas vezes nos textos informativos.

2. A IMAGINAÇÃO INOVADORA.

Em “*Why literature matters*”, também Iser defende a mesma posição de Susan Sontag e Martha Nussbaum, atribuindo à literatura um papel de desvendamento e de criação do real.

Embora fenómeno marginal, a literatura pode esclarecer o que se passa no centro incoerente, formando um ruído perturbador como lhe chama Iser, em que texto e contexto social são colocados em relação: “*Literature highlights important systemic features of the world we live in*” (Iser, 1996: 17). Ao mesmo tempo esta compreensão abre espaço para o imprevisível e a invenção. A boa literatura é profética e revolucionária: “*Literature is revolutionary not by supporting revolutionary movements but by questioning ‘the monopoly of established reality’*” (Bredella, 1996: 103). Na medida em que a inovação requer mentes flexíveis, abertas e criativas, a literatura e as artes cultivam estas capacidades.

3. A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL.

A boa comunicação consiste em não presumir. A leitura literária exige isto e, às vezes, também exige lidar com a alteridade de uma forma radical. Por isso o texto literário pode ser considerado o texto intercultural por excelência. A literatura é um diálogo constante entre autores e lugares, países, continentes e sociedades que atravessa a história. As ideias sobre literatura, constata Susan Sontag, “quase nunca surgem que não seja por reação a ideias de outros. São ideias reativas” (2011: 166).

A formação para o diálogo intercultural não é apenas um processo intelectual de âmbito pessoal mas uma ação no mundo. A didática de línguas mostra esta evolução, passando da ênfase comunicativa centrada na língua estrangeira alvo para um entendimento que vai mais no sentido da comunicação global. O modelo de competência intercultural de Byram, eleito neste domínio nos últimos anos, já concilia a comunicação com a consciência crítica intercultural enquanto capacidade para avaliar criticamente práticas, produtos, crenças, comportamentos e perspetivas culturais próprias e alheias, algo que um falante monolíngue

difícilmente poderia concretizar, através da verbalização e explicitação de critérios, ou seja, da boa comunicação e capacidade de mediação. Neste contexto passou a ser importante a noção de falante intercultural (*intercultural speaker*) à escala planetária como a concebem Byram e Zarate.

Estas três razões seriam suficientes para dar mais importância à literatura quer nos modelos de competência intercultural quer na aprendizagem de línguas estrangeiras.

O exercício do diálogo e da argumentação, essenciais na promoção da paz, coadunam-se bem com educação para a cidadania global como bem mostram as propostas já referidas constantes em *Lessons from Literature*.

A educação para a cidadania global é uma tendência muito presente nos currícula atuais, uma tendência que a recente publicação da UNESCO (2016) dá conta com as suas três dimensões: a dimensão cognitiva que fundamentalmente pretende expressar o pensamento crítico sobre questões globais, a dimensão socioemocional que se reporta ao sentimento de pertencer a uma humanidade comum, com a desejável empatia, solidariedade e respeito pela diversidade e, por fim, a dimensão comportamental que vai no sentido de uma atuação por um mundo mais pacífico (op. cit.: 15). O campo das didática de línguas mostra uma evolução semelhante, não deixando de retomar a noção mais antiga expressa em várias línguas de “*politische Bildung*”, “*civics*” ou “*éducation civique*” e dando-lhe uma dimensão mais ativa através das noções do “saber empenhar-se” ou da consciência crítica intercultural.

A maioridade intelectual ou independência de que falava Kant com o seu repto “*Sapere audere*” e a possibilidade de as pessoas poderem trocar ideias com outras numa atmosfera de respeito mútuo são pré-requisitos ou aspetos essenciais deste cenário ou ideal a atingir. No fundo, trata-

se de ter consciência da própria visão do mundo e da do Outro e de ter capacidade de interagir com ele.

A capacidade de examinar, refletir, argumentar e debater sem recorrer nem à tradição nem à autoridade passa por ter conhecimento de uma série de questões complexas que fazem parte da história da humanidade. Mas os conhecimentos teóricos e capacidades textuais têm de ser complementados pelas capacidades interpessoais que são necessárias à boa comunicação². Por conseguinte, a Competência Comunicativa Intercultural pressupõe o objetivo educativo quer numa ênfase mais individual relacionada com o desenvolvimento pessoal quer o objetivo prático relacionado com o desempenho e eficiência no mundo do trabalho numa sociedade globalizada, não abdicando da ideia de sociedade inclusiva relacionada com a paz e a justiça social.

A evolução do multiculturalismo para o interculturalismo ou diálogo intercultural mostra ser semelhante. No fundamental, trata-se de uma evolução do simples coexistir em respeito mútuo para o saber conviver. Baseando-se nos princípios da igualdade e da diferença, o ideal do multiculturalismo era a coexistência pacífica e o reconhecimento do direito à diferença, o que já não seria de depreciar, mas foi sendo considerado insuficiente à medida que se foi atribuindo cada vez mais importância à interação social positiva com tudo o que esta implica e que o especialista da mediação Giménez Romero identifica: “proximidade, comunicação, aprendizagem” enquanto articuladoras de “convergências, coesão social e convivência cidadã” (Giménez Romero: 2010: 33).

A ênfase nas competências interculturais que hoje é patente em muitos setores da sociedade encontra a sua justificação na procura desta coesão social e na afirmação do comum. Na aprendizagem de línguas, a pedagogia relacional

é um princípio orientador que é mais do que uma categoria normativa, valorativa ou axiológica: é uma proposta para toda a sociedade global.

Mas Nussbaum constata que as pessoas não falam bem umas com as outras (2010: 49). Ora esta falta de capacidade de diálogo compromete, à partida, a capacidade para encontrar soluções conjuntas para a paz e formas de cooperação para que toda a humanidade possa viver uma vida decente. Isto por si só deveria ser motivo para que os sistemas educativos se autoanalizem. Será que ensinamos os alunos a falar bem uns com os outros? E será que os currículos centrados nas regiões ou países estarão em conformidade com este objetivo de cooperação mais global? São muitos os que defendem, tal como Bauman e Habermas, que a responsabilidade planetária exige que os problemas gerados pela globalização devem ser resolvidos a esse mesmo nível. Esta diferente lógica não só pressupõe a renegociação e um novo posicionamento da rede de interdependências e interações globais mas exige novas configurações curriculares e novas estratégias para as escolas.

A educação para a cidadania global dificilmente se concretizará com as abordagens habituais folclorizantes baseadas nos conhecimentos factuais ligados a festas e comidas. Alain Finkelkraut em *A derrota do pensamento* adverte-nos contra esta conceção edulcorada em que multicultural significa apenas a parte das culturas que se consegue testar, saborear, usar e deitar fora (Finkelkraut, 1988: 120).

Globalmente vivemos num mundo de desigualdades moralmente alarmantes em que a qualidade de vida de uma criança depende do lugar onde ela nasce. Basta pensarmos em dois exemplos: enquanto na Suécia a esperança de vida é de 80 anos, na Serra Leoa já se situa nos 39 anos e a taxa de literacia dos adultos é inferior a 50% em 26 países.

Perante estes desafios, a estratégia de aquisição de conhecimentos, embora não seja de depreciar, sobretudo se forem centrados numa lógica global, é insuficiente. Neste contexto, as noções de pós-curriculo, de educação para o desenvolvimento sustentável e de pedagogia crítica começam a ganhar importância³.

Em vez da aquisição de conhecimentos que depois os alunos têm de reproduzir, as estratégias para as escolas devem consistir em analisar, debater e resolver problemas reais de modo a que o espaço da sala de aula seja uma continuidade do mundo. A cidadania global aprende-se pelo envolvimento em projetos numa aprendizagem colaborativa. As tarefas práticas, desejavelmente ancoradas na realidade, poderão ser uma oportunidade para tratar questões complexas que envolvem muitas perspetivas e abordagens. Por exemplo, uma simples tarefa de manter um jardim pode suscitar assuntos diversos tais como a proveniência dos produtos e os modos de produção (comunidades envolvidas ou formas de trabalho que podem ser justas ou injustas). A interdependência das pessoas será assim mais facilmente apreensível pelos alunos que poderão ultrapassar melhor a visão polarizada do mundo que normalmente prevalece (“eles” opondo-se a “nós”).

E educação para a cidadania global envolve o conhecimento dos factos, da história e das religiões mas mais do que isso, exige capacidades de organização e cooperação e também o pensamento crítico sobre princípios económicos, o domínio de línguas estrangeiras e a boa comunicação. A via da razão e a força da crítica são essenciais para arquitetar respostas próprias para o bem comum.

É uma pedagogia libertária, tal como Nussbaum a concebe no seguimento dos ensinamentos de Tagore e da sua escola denominada “A morada da paz”:

³ Para a noção de pós-curriculo ver, por exemplo, Corazza (2005) ou Almeida (2007).

“(…) a liberdade que permite que o pensamento da criança se possa relacionar livremente com a tradição, a liberdade de conceber a cidadania tanto em termos nacionais como internacionais, a de poder criar múltiplas alianças com o conhecimento e com a confiança, ou a de incentivar o poder da imaginação para poder sentir a experiência de outra pessoa.”

(Nussbaum, 2014: 83)

Esta liberdade, que vai na direção da maioria de pensamento independente da tradição, implica o raciocínio lógico em que os estudantes aprendam a reconhecer falácias, incoerências de pensamento que lhes são apresentadas, colocar-se por sua vez em posições de pensamento pouco habituais ou antipáticas, mesmo que não se identifiquem com elas (uma das atividades propostas em *Lessons from Literature* é fazer a defesa da criança que mata o colega Piggy n`O *Deus das Moscas* de William Golding) e escrever textos com argumentos bem estruturados. Um outro bom exemplo, constitui as propostas de Lucey e outros (2013) em que a arte visual e dramática e a literatura se conjugam com a multiliteracia e a cidadania.

Por conseguinte e fazendo a súmula do já dito, a evolução da Consciência Crítica Intercultural para uma preocupação mais internacional ou global designada por Educação para a cidadania global tem componentes reconhecíveis que consistem na adoção de uma perspetiva global, na comunicação intercultural e cidadania responsável: “An internationalised curriculum may have several recognisable components: global perspectives; intercultural communication; and socially responsible citizenship” (Clifford, 2013: 1).

E não esquecendo a lição de Susan Sontag com que iniciei a minha reflexão, gostaria de terminar que é através do contacto com as artes e com a literatura que um certo tipo de diálogo intercultural pode melhor desenvolver

capacidades de raciocínio, de expressão e de inovação que não são dominadas pelo medo ou por sentimentos defensivos ao mesmo tempo que pode melhor romper com preconceitos do passado.

BIBLIOGRAFIA:

Almeida, Severina e outros, 2007, “Currículo e globalização. Por uma educação além das fronteiras do neoliberalismo” in:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/curriculo-e-globalizacao-por-uma-educacao-alem-das-fronteiras-do-neoliberalismo.pdf

(acedido em: 9/9/2016)

Bredella, Lothar, 1996, “How can literary texts matter?”, Ahrens, Rüdiger e Laurenz Volkmann (ed.s) *Why Literature matters*, Heidelberg: Winter Verlag, pp.s 101- 115.

Clifford, Valery, 2013, *The Elusive Concept of Internationalisation of the Curriculum*, in: <http://www.brookes.ac.uk/services/cci/definitions.html> (acedido em 10/9/2016)

Conselho da Europa, 2001, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, tradução de Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa: Asa.

Conselho da Europa, 2012, PICT-Intercultural Competence. Curriculum Framework, in:

http://www.pictllp.eu/download/PICT_Curriculum_Framework.pdf

(acedido em 5/11/2016)

Corazza, Sandra, 2005, “Diferença pura de um pós-currículo”, LOPES, Alice e Elizabeth Macedo (Org), *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.

Deardorff, Darla, 2009, Deardorff, Darla, 2009, *The Sage Handbook of Intercultural*

Competence, Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications

http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/347685/mod_book/chapter/74204/Darla%20K.%20Deardorff-The%20SAGE%20Handbook%20of%20Intercultural%20Competence%20%20-Sage%20Publications%2C%20Inc%20%282009%29.pdf

Family Violence Prevention Fund / National Council of Teachers of English, 2009, *Lessons from Literature*,

<http://www.lessonsfromliterature.org/docs/manual/ClassroomManual.pdf>

(acedido em 1/11/2016)

Finkelkraut, Alain, 1988, *A derrota do pensamento*, tradução do francês para o português de Ana Gama e Teresa Fonseca, Lisboa: Dom Quixote.

Iser, Wolfgang, 1996, “Why Literature matters”, Ahrens, Rüdiger e Laurenz Volkmann (ed.s) *Why Literature matters*, Heidelberg: Winter Verlag, pp.s 13-22.

Little, David, 2007, “The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy”, *The Modern Language Journal*, Volume 91, 4, pp.s 645–655. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.x/full (acedido em 9/9/2016)

Lucey, Thomas et al. , 2013, *Dimensions of Citizenship Through the Lens of the Hunger Games: Fiction and the Visual and Performing Arts as Springboards for Citizenship Education*, *The social Studies*, 104, pp. 190-199, in: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377996.2012.725110?journalCode=vtss20>

(acedido em 9/9/2016)

Nussbaum, Martha, 2010, *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

Nussbaum, Martha, 2014, *Educação e justiça social*, tradução de Graça Lami, Mangualde: Edições Pélago.

Sequeira, Rosa Maria, 2012, “A comunicação intercultural é uma utopia?” in Petrov et al., *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*, vol. 3, Santiago de Compostela / Faro: AIL / Editora Através, pp. 303- 316.in: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>

Sontag, Susan, 2007, “Literatura é liberdade – discurso de aceitação do Prémio da Paz” in *Ao mesmo tempo*, tradução de José Lima, Lisboa: Quetzal, pp. 211-228.

UNESCO, 2016, *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*, Brasília: UNESCO in:

<file:///C:/Users/Admin/Desktop/Conselho%20Europa%20Ed%20global.pdf> (acedido em 11/10/2016)