

**Diversidade cultural na escola: Descontinuidades culturais dos alunos e construção do saber escolar**Maria do Carmo Vieira da Silva<sup>1</sup>**Diversidade cultural na escola:****Descontinuidades culturais dos alunos e construção do saber escolar****Resumo**

O desenvolvimento da literacia geral e de literacias específicas, como a ecoliteracia, relaciona-se com as habilitações académicas, bem como com os diversos cenários educativos e profissionais em que se participa. Apresentam-se os contributos de um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, para o desenvolvimento das literacias dos estudantes e outros participantes, das comunidades escolar e social. Realizámos um projecto de investigação-acção, seguido de quatro anos de *follow up*. Após a conclusão do projecto de investigação-acção, este constitui-se como um estudo de caso intrínseco. A investigação insere-se no paradigma sócio-crítico, sendo histórico-culturalmente situada, de inspiração etnográfica. São participantes os estudantes e professores da turma e elementos das comunidades escolar e social. Os principais instrumentos de recolha de dados são a observação, entrevistas semi-estruturadas e tarefas de inspiração projectiva. O processo de (co)construção curricular, associado a práticas pedagógicas colaborativas, proporcionou o desenvolvimento da literacia dos participantes.

**Palavras-Chave:** literacias, educação formal de adultos, trabalho de projecto colaborativo.

**Introdução**

O problema das descontinuidades culturais dos alunos é pela primeira vez equacionado, nos anos 1960, pelos antropólogos que, opondo-se a uma justificação para o baixo sucesso escolar de alunos pertencentes a minorias étnicas e economicamente desfavorecidas baseada na sua

---

<sup>1</sup> Universidade Nova de Lisboa.

destituição cultural<sup>2</sup>, relacionam as falhas escolares destes alunos com o facto de a escola não utilizar as suas próprias culturas para ensinar, aprender e testar. Contudo, as críticas dos antropólogos aos educadores, por ignorarem a cultura dos seus alunos, remonta aos inícios do séc. XX e as soluções por eles apresentadas dependeram da respectiva «escola» de pensamento a que se ligavam. Deste modo, Hewett (1905) atribuiu os problemas educativos sentidos por imigrantes, índios americanos e nativos das Filipinas ao facto de as escolas os terem forçado a aprender a «mais alta» cultura anglo-americana. Por sua vez, Boas (1928) argumentou que as diferenças no rendimento escolar dos alunos eram sobretudo culturais. Por seu lado, Malinowski rejeitou que os resultados mais baixos obtidos por africanos em testes resultassem de uma inferiorização intelectual relativamente aos europeus, defendendo que se deviam, antes, ao facto de lhes ter sido dada uma escolarização inferior.

Colocava-se, desta forma, a questão da cultura dos alunos como um elemento fundamental a ter em conta na sua escolarização e no seu rendimento e sucesso escolares. Os valores e as normas de comportamento variam amplamente de cultura para cultura, muitas vezes contrastando de um modo radical com o que as pessoas das sociedades ocidentais consideram «normal. Quando pessoas, de diferentes culturas entram em contacto, têm certas expectativas sobre os resultados dos seus próprios comportamentos assim como dos dos outros. Estas expectativas baseiam-se no comportamento que observam nos outros e resultam da sua própria socialização, que as predispõe para verem o mundo de uma determinada perspectiva. Quando as expectativas não se concretizam, as pessoas podem

<sup>2</sup> Comparava-se uma lista de indicadores definidores da classe média branca com outros grupos, concluindo-se que as minorias e grupos de classe baixa que não possuíam os mesmos traços da classe média eram «culturalmente destituídos» (Ogbu, 1985; 277).

fazer falsas atribuições, interpretações incorrectas, criar preconceitos, estereótipos, sentimentos negativos, recusarem-se a interagir com outros, discriminarem. Quando se trata de encontros entre culturas de países diferentes, as tensões que daí resultam sobrepõem-se às sentidas entre a sociedade institucionalizada e a dinâmica cultural na vida quotidiana, situando-se simultaneamente entre o herdado e o vivido, o local e o importado. É o que acontece com os emigrantes para quem o encontro da cultura de origem com a nova cultura, imposta no país de acolhimento, se realiza no interior do indivíduo com uma brutalidade que pode dar origem a perturbações profundas, a casos psicopatológicos como referem Medhar (1974, citado por Lauwe, 1987; 44) e Nathan (1996)<sup>3</sup>. A diferença de culturas surge, então, marcada pela imposição da cultura dominante sobre a cultura dominada, como defende a nova sociologia.

### I – Culturas em confronto

Entendida cultura quer como a relação que um dado grupo estabelece com o mundo – com as suas normas, os seus valores, eventualmente os seus modos de vida, a sua língua, os seus ritos, etc. –, que transmite e que constitui a sua identidade cultural, quer como «visão do mundo», como universo de significados particulares de um grupo, com realce para o sentido que dá às coisas, as crenças a que adere e que o situam e que fazem os outros situá-lo numa determinada comunidade cultural, naturalmente colocar-se-ão questões no momento de contacto de grupos com referências culturais diferentes. Até porque «é preciso assinalar

<sup>3</sup> Psicólogo e psicanalista, Tobie Nathan é professor na Universidade Paris VIII e director do Centro Georges-Devereux de etnopsiquiatria criado em 1993, no seio desta universidade, com o objectivo de ajudar psicologicamente as famílias imigrantes.

igualmente as aproximações daqueles que, apoiando-se na sua cultura para fundamentar a sua diferença, têm por vezes a tendência a representarem esta como um absoluto imutável. Esta sacralização, devida a uma espécie de 'paixão da diferença', leva-os a fixar os grupos nas 'identidades' inamovíveis e impermeáveis e, assim, a excluírem-se reciprocamente» (Camilleri, 1998; 57).

O encontro entre dois grupos humanos, até ao momento afastados e desconhecidos entre si, provoca uma primeira reacção de estranheza, de assombro, de curiosidade, pois permite-lhes descobrirem-se como seres semelhantes e, no entanto, com traços físicos ou uma cor de pele diferentes, com uma forma de falar, de vestir ou de comportar-se até então desconhecidas. Esta reacção pode provocar um sentimento de medo e de desconfiança face ao desconhecido e, consoante o tamanho e os comportamentos do grupo, a atitudes de indiferença, amizade ou inimizade (García et al., 1996). «O encontro entre dois grupos humanos dá-se sempre numa relação desigual ou, dito de outra maneira, em termos de maioria-minoria (...), que se traduz na maior parte das vezes numa intenção de imposição das maiorias sobre as minorias» (op. cit.; 39). «Em certos casos estes dois pólos desenham um espaço conflitual, tensões que atravessam não só a colectividade em causa, mas também cada um dos seus membros e que se resolvem por equilíbrios instáveis, mas que nem por isso deixam de ser equilíbrios; noutros casos, o desequilíbrio é grande, as tensões transformam-se em ruptura, as lógicas de fragmentação levam a melhor com o que implicam, para uns, de assimilação à sociedade no seu conjunto e, para outros, de riscos de radicalização e fechamento comunitarista» (Wieviorka, 1999; 23).

Os nomes próprios ou os de família, a cor da pele, a configuração anatómica, o sotaque constituem marcas visíveis e diferenciadoras de que se não pertence à maioria ou à minoria de elite, pelo que o discurso social

pode levar a uma dificuldade de integração e, a longo prazo, à própria exclusão. «Aqueles que vivem nas periferias das cidades e remetidos à sua etnicidade sem esperança, encontram-se entrincheirados entre o 'in ou out'» (Hassoun, 1995; 68-69), com todas as implicações que a não aderência à cultura maioritária arrasta de vazio social.

Segundo Camilleri (1998), o modo como as culturas se influenciam é variado, constituindo a aculturação o mais importante, nos tempos actuais. Os pólos dessa aculturação situam-se entre uma relação assimétrica que evolui para a dominação e a produção de trocas mais ou menos recíprocas, com modificação ou não dos traços trocados. A nível do sujeito, as duas atitudes extremas revelam-se quer na impermeabilidade à cultura estrangeira e na conseqüente separação da mesma, quer na sua absorção total, a assimilação, em conseqüência da qual o indivíduo já não se reconhece como aderindo ao seu antigo sistema cultural. De permissão ficam posicionamentos «que se traduzem por manipulações diversas dos códigos de uma e de outra cultura: é assim que o sujeito tenta manter a unidade de si mesmo em torno de uma estrutura modificada de representações e de valores, ao mesmo tempo que procura não estar desadaptado relativamente ao seu novo meio» (op. cit.; 58). A integração corresponderá, então, a uma estratégia utilizada pelo indivíduo que lhe permite eliminar as tensões devidas às diferenças entre o seu grupo e o meio estrangeiro, permanecendo ancorado nas suas referências antigas.

Camilleri (1998) define, ainda, as estratégias dos imigrantes no seio de uma cultura estrangeira: Atitudes egocêntricas, que se caracterizam por uma «atitude conservadora», de fechamento sobre a cultura de origem (o imigrante que mantém ritos e costumes que já não são usados no seu país de origem), ou por uma «atitude sincrética», de empréstimo de elementos às duas culturas, sem cuidado de

coerência (o imigrante magrebino que permanece muçulmano, mas já não respeita o Ramadão ou as interdições alimentares). Atitudes de abertura, caracterizadas ou por uma «atitude oportunista», de moldagem na cultura de adopção (dar aos seus filhos nomes próprios usados no país de acolhimento), ou por uma «atitude sintética», de procura de uma síntese nova e coerente entre as duas culturas (o profetismo africano).

Contudo, quando vítimas de desvalorização e atacados na sua imagem, os imigrantes podem ter reacções diferentes (Camilleri, 1998): Evitar a questão/problema. Assim, podem: não se considerar como alvo da depreciação (declaram-se Berberes para negarem a sua qualidade de Argelinos); ocultar o estigmatizador, minimizando, ignorando ou recalando os julgamentos depreciativos (ex. «Há colegas que me dizem 'porco...', mas é para brincar.»); marginalizar-se. Enfrentar activamente a desvalorização, atacando o estigmatizador e neutralizando pelo ridículo a sua pessoa e a sua argumentação, ou sobrevalorizando o traço estigmatizado (ex. «Black is beautiful.»). Compromisso com a desvalorização, aceitando determinados julgamentos negativos e rejeitando outros, numa atitude favorável à integração.

Trata-se, com efeito, de estratégias para conseguir ou preservar a auto-estima e o respeito dos outros. Como refere Tajfel (1983; 366), «as comparações carregadas de valor com outros grupos, com os seus membros individualmente, podem passar a ser um aspecto importante da imagem própria duma pessoa, em especial se ele ou ela pertence a uma minoria que é considerada claramente à parte dos outros e (explícita ou implicitamente) 'inferior' a eles em certos aspectos importantes.» Sobretudo enquanto continuarem a predominar critérios externos e conotações de valor assim como um consenso geral que define uma minoria como um

afastamento de uma determinada «norma», os problemas de imagem e de respeito próprios, que se colocam aos indivíduos da minoria, levá-los-ão a adoptar determinadas estratégias e reacções: fechamento ou abertura, ocultamento, marginalização, sobrevalorização e desvalorização. «A diferenciação em relação aos outros», para o grupo no seu conjunto, «serve para 'reforçar os costumes', isto é, contribui para a continuação do grupo como entidade social articulada. Para os indivíduos membros do grupo, as diferenciações positivamente valorizadas em relação aos outros contribuem favoravelmente para a sua imagem própria e aumentam o seu respeito próprio: 'Somos o que somos, porque 'eles' não são o que nós somos'» (op. cit.; 367).

Na escola, a criança deve assimilar, pelo menos parcialmente, uma cultura nova que difere da sua, com um sistema de significados muitas vezes não coincidentes com os da sua família. Segundo Etxeberria Belardi (1992), referindo-se às análises sociológicas, para além das diferenças culturais e regionais, o que discrimina verdadeiramente os filhos de imigrantes e autóctones é a diferença de oportunidades sociais que se reflectem, dentro da escola, numa desigualdade de rendimento e de êxito escolar que, posteriormente, desembocam numa discriminação na vida profissional. Com efeito, a realidade demonstra que os filhos de imigrantes ocupam os piores lugares na promoção escolar, estão sobrerrepresentado na educação especial e são pouco visíveis no ensino secundário e no superior. Esta posição é confirmada pelo testemunho de filhos de emigrantes portugueses, escolarizados em França: «O meu 'estatuto' de portuguesa fez com que muitas vezes me quisessem encaminhar para vias profissionais... Chamava a atenção de várias pessoas francesas conhecidas nossas. Não era frequente alunos portugueses seguirem esta via 'normal', a maior parte a partir do 7º ou 9º ano seguiam vias profissionais. Ainda me lembro que no bairro onde morava, construído para os emigrantes portugueses, das oitenta famílias que

lá viviam só eu e o meu irmão e mais duas outras raparigas concluíram estudos universitários». «Filha de emigrantes, as probabilidades de conseguir eram reduzidas, segundo certos professores e pessoas francesas que conhecia. A imagem que os franceses tinham de Portugal era bastante pejorativa. Dificilmente fugiam dos preconceitos existentes. Os homens portugueses eram destinados aos trabalhos manuais e as mulheres vocacionadas para as tarefas de limpeza. Os filhos de emigrantes não tinham a mesma 'chance' face à educação, não tinham as mesmas capacidades». Quando manifestavam problemas de natureza linguística «logo cedo eram orientadas para ensinos diferenciados; não podiam escolher um curso universitário mas sim um ensino técnico» (Silva, 2002; 383-384).

A nível individual, estas desestruturas, esta perda de pontos de referência, podem levar, nas crianças e nos jovens, a um sentimento de solidão, à insegurança e à dificuldade de adaptação. Muitos crescem no seio de mudanças, de problemas, de desajustamentos, assumindo, em paralelo, pesadas tarefas na vida doméstica, estudando sozinhos, tentando o sucesso, quantas vezes entregues a si próprios. Uma perda de confiança, nos adultos, pode contribuir para o surgimento de uma sensação de marginalização no seio da própria família e tornar mais difícil a socialização. Mas se o imigrante pode provocar no nativo do país sentimentos racistas e xenófobos, também pode trazer enriquecimento àqueles que consideram os encontros culturais positivos. Parece inegável que a presença de um número elevado de imigrantes num bairro modifica o equilíbrio dos grupos de vizinhança, dos grupos de adolescentes, das associações e dos partidos, das relações entre sexos e gerações.

Neste sentido, a educação não pode continuar a ser concebida como um sistema de transmissão de um único património cultural, também já não sendo possível conceber uma cultura sem a sua relação com outras. Integradora, por princípio, a escola tem de proporcionar, também,

«referências comuns e não pode escapar a um mínimo de etnocentrismo porque todas as crianças têm necessidade prioritariamente de que seja a cultura 'dominante', a que 'conta' no país em que eles vivem, que lhes seja tornada inteligível» (Pierrot, 1999; 289). A identidade nasce da tomada de consciência da diferença e uma cultura não evolui senão através do contacto com outras. Multiculturalidade tem de ser, então, entendida como um assunto que interessa a todas as escolas (alunos, professores, pessoal auxiliar...) e não somente àquelas onde a diversidade é visível.

## **2 – Reflexos da diferença cultural no rendimento escolar dos alunos**

### **2.1 – As descontinuidades culturais na escola**

Assinala Henry (1960, citado por Pierrot, 1999; 292) que existe uma discrepância entre o que os professores pensam que a educação deve fazer pelos alunos e aquilo que efectivamente ensinam nas suas aulas. Com efeito, as descontinuidades na linguagem e na comunicação davam origem a uma deficiente comunicação entre alunos e professores e a consequentes avaliações negativas, uma vez que os alunos vinham para a escola ignorando que traziam consigo formas de comunicação diferentes das esperadas na mesma.

Mas em que consiste a descontinuidade?

Refere Ogbu (1985) que, em sociedades relativamente homogéneas, continuidade significa ensinar, de uma maneira gradual, as expectativas e responsabilidades culturais ao longo do crescimento. Por sua vez, descontinuidade significa que a aprendizagem das expectativas culturais e dos papéis se faz de um modo descontínuo. Desta forma, as descontinuidades culturais podem ocorrer em cenários informais (por

exemplo, na relação e interação pais/filhos) ou em cenários mais formais (por exemplo, numa cerimónia de iniciação). Os jovens imigrantes posicionam-se, assim, entre duas culturas: a que lhes é transmitida pela família e a que lhes é proporcionada pela sua escolarização, a «cultura escolar», a saber o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, seleccionados, submetidos a um 'condicionamento didáctico' e organizados sob a forma de programas de estudos institucionalizados, fazem o objecto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino» (Forquin e Paturet, 1999; 114-115). Como consequência, a escola deveria conceder a máxima atenção ao «equipamento cultural» que o aluno traz consigo - a fim de preservar a sua identidade cultural e evitar a sua inadaptação aos currículos, programas, materiais, estratégias, exigências linguísticas, testes de selecção, avaliação das aptidões e orientação - assim como às próprias relações que se estabelecem entre professores e alunos. Como afirma Paturet, 1999; 126), «o erro em reconhecer que as culturas da escola são o produto da interação entre a cultura 'oficial' e as culturas dos alunos constitui um elemento que influencia o rendimento escolar dos alunos».

Com efeito, a aula e a escola são governadas por códigos linguísticos, socioculturais e interações que podem divergir daqueles que orientam a vida em casa, entre pares e na comunidade das crianças e jovens imigrantes (Delgado - Gaitan e Trueba, 1991). Quando a organização social do ensino e da aprendizagem ignora estas diferenças e não fornece oportunidades e actividades que permitam aos alunos integrarem-se e construir a cultura, os padrões cognitivos e as destrezas que trazem para a sala de aula, a aquisição da linguagem e a literacia podem ser impedidas de se desenvolver.

Tem-se verificado que o deslocamento de uma cultura para outra é acompanhado por uma considerável tensão psicológica, por ansiedade, por

um conflito emocional, por problemas na saúde mental, e o risco de isto acontecer será tanto maior quanto mais acentuado for o fosso que separa a cultura antiga da nova. «A tensão aculturativa encontra-se mais relacionada com a forma como o imigrante é acolhido pela sociedade receptora do que com a categoria de imigrante per se» (Husén e Opper, 1984; 83). No entanto, assinala Camilleri (1992) que o rendimento escolar dos alunos imigrantes se pode relacionar com a própria condição de imigrantes dos seus pais e com a estratégia por eles adoptada. Assim, maus resultados escolares de crianças e jovens filhos de imigrantes portugueses, em França, estariam associados ao facto de as suas famílias se terem encerrado na sua comunidade local, nas suas associações de compatriotas, evitando, portanto, esforços mínimos de abertura e de adaptação. A estes elementos juntar-se-iam, também, os factores culturais propriamente ditos, por exemplo, a nível das representações.

Como assinala Olneck (1995), as escolas continuam a apresentar-se como um desafio, uma provocação mesmo, para os significados culturais dos imigrantes. Conceitos de Deus, personalidade, família, comunidade e sociedade, responsabilidade e futuro, certo e errado, identidade de género e papéis, estão por esclarecer com consequências profundas nas experiências dos jovens imigrantes, nas relações entre gerações e na transformação da cultura e identidade dos imigrantes.<sup>4</sup> Becker (1985, citado por Olneck, 1995; 317)<sup>5</sup> refere que, nos EUA, os alunos portugueses imigrantes contemporâneos abandonam o uso do português na escola embora

<sup>4</sup> Bruce (1982; 64) chama pertinentemente a atenção para o facto de muitos imigrantes serem oriundos de antigas colónias onde os laços culturais e linguísticos com o país colonizador eram estreitos.

<sup>5</sup> Citação a partir da dissertação de doutoramento, não publicada, de Becker, A. (1985). *The Role of the Public School in the Maintenance and Change of Ethnic Group Affiliation*. Brown University, Providence, RI.

continuem a usá-lo em casa, enquanto os seus pais evitam o contacto com os estabelecimentos de ensino. Por outro lado, os alunos, ao verem a escola rejeitar e excluir as suas práticas culturais, podem, por sua vez, rejeitar o uso do inglês e, intencionalmente, usar a sua própria língua no cenário escolar (Delgado - Gaitan e Trueba, 1991). Estas opiniões consolidam as reflexões de Goldstein (1985, citado por Olneck, 1995; 317)<sup>6</sup>, que aludia ao facto de os professores e os alunos americanos apresentarem aos jovens imigrantes modelos que punham em dúvida o seu sentido do que é normal, certo e adequado, empurrando-os para fora do mundo das suas famílias e comunidades. Os jovens sentir-se-iam, deste modo, confrontados com o seguinte dilema: como desempenhar os papéis e as responsabilidades que a família e os membros da comunidade exigiam (tais como assumir cedo um emprego ou casar-se jovem) e conformarem-se com as expectativas da cultura e das instituições americanas. O dilema que estes jovens têm de enfrentar resulta, pois, de posicionamentos diferentes perante a vida e a sociedade. Exemplo desta realidade são os muitos casos de crianças portuguesas<sup>7</sup>, na América, retratos pessoais e de família, captados por Cunha (1997) e por si acompanhados e vividos e a quem o autor também dedica o seu livro: às crianças portuguesas / que, nesta terra estrangeira, / se sentem humilhadas e sem rumo... «Humilhadas e sem rumo» devido a uma cultura profunda (concepções de tempo e espaço, valores, perfis de personalidade, estilos de aprendizagem), mas também a uma alta cultura

<sup>6</sup> Citação a partir da dissertação de doutoramento, não publicada, de Goldstein, B.L. (1985). *Schooling for Cultural Transitions: Among Girls and Boys in American High Schools*. Department of Educational Policy Studies, University of Wisconsin, Madison.

<sup>7</sup> No Prefácio, Ruben de Freitas Cabral afirma: «... parece-me que o livro não é só sobre a vida quotidiana de crianças na América. Percorramos, a exemplo do Pedro, as ruas e os bairros das nossas cidades e quantas crianças, quantos jovens, quantos pais, quantas mães, não vivem entre dois mundos, buscando sentido onde, por vezes, só há alienação».

(constituída pela língua, religião, artes, ciência e até mitologia de um grupo) que, para o autor, acentua as diferenças na escola, com dificuldade em integrar e reconhecer o valor de outras (Cunha, 1993).

A expectativa de que os alunos compitam academicamente numa base individualista pode entrar em conflito com práticas de cooperação dos imigrantes, com a aversão relativamente a comportamentos atomísticos, com a relutância por se distinguirem a si próprios em público. Será também de referir a importância da relação entre géneros/sexos dados os problemas que daí podem decorrer, considerando os pais que a escolarização americana pode afastar (devido aos seus padrões) as suas filhas de responsabilidades que estes julgam ser-lhes inerentes, no futuro, como donas de casa e mães. Esta é também uma perspectiva muito própria da comunidade cigana em geral e em Portugal, pelo que a escolarização das meninas ciganas, na maior parte dos casos, faz-se só no 1º Ciclo, com o seu completamento ou não. Saber ler e escrever constituem, na opinião dos pais de etnia cigana, matéria suficiente para considerar como realizada a passagem das suas filhas pela escola. O mesmo se pode afirmar, no plano europeu, a propósito de meninas muçulmanas, na Europa, impedidas de ir à escola porque o sistema patriarcal considera não ser aí o seu lugar, pelo que não têm necessidade de a frequentar com a mesma assiduidade dos rapazes. Camilleri (1992; 37) atesta mesmo que «o orgulho tradicional dos pais magrebinos os impede de assistir às reuniões de pais ou de ir falar com os professores para não ouvirem reprovações públicas sobre os maus resultados dos seus filhos».

Noutro contexto, refere Neves (1976; 8) que o obstáculo cultural e a falta de instrumentos de comunicação impedem os imigrantes de participarem na vida social francesa. E embora estes aprendam algumas palavras para compreenderem as ordens dos chefes e as aplicarem, para poderem trabalhar e sobreviver, o seu conhecimento da língua não lhes dá o

poder da comunicação cultural. Esta e outras barreiras, o racismo sofrido em silêncio, tudo é suportado para não correr o risco da expulsão. Não há dúvida de que os diferentes exemplos acabados de apresentar resultam de incompreensões culturais, do choque de culturas, com implicações directas na aquisição e na construção do saber.

## 2.2 – Implicações conceptuais e práticas dessas discontinuidades

1 - **Normas relativas ao tempo.** Um estudo realizado por Ana Vasquez (1982), em França, com base em entrevistas feitas a crianças e adolescentes, com origem espanhola e portuguesa, a frequentarem escolas francesas, revelou uma diferença nas normas relativas ao tempo, em uso naquele país, comparativamente com as dos respectivos países de origem. Revelou, também, que esta diferença se cristalizava especialmente nas experiências escolares. Para estes alunos, era-lhes difícil manter o ritmo de trabalho exigido pela escola francesa e tinham dificuldade em adaptar-se às exigências de pontualidade, continuando a manter, em casa, o ritmo de vida do seu país de origem (horas de refeição, de deitar, de lazer). Estes resultados foram, posteriormente, confirmados pela mesma autora em colaboração com Michelle Proux quando, ao entrevistarem 101 alunos (40 de origem portuguesa e brasileira e 61 de origem espanhola e da América Latina), verificaram, nos seus discursos, a insistência em determinadas palavras e expressões: depressa, velocidade, em atraso, medo, habituar-se, angústia, não há tempo, cansaço, lento e bem, lento e reflectir, não sei. Concluem as autoras que «o fim explícito de velocidade, o ritmo suportado, as demoras curtas e controladas parecem estar na base da organização do tempo na escola francesa. Para aí serem bem sucedidas, estas crianças estrangeiras devem não só querer a rapidez, mas também dominar as técnicas que permitem obtê-la, pois estas normas relativas ao tempo (essencialmente

duração e sincronismo) estão implicitamente integradas pelos professores e pelos pais franceses que não procuram minimamente contestá-las, uma vez que rapidez se torna sinónimo de eficácia» (Vasquez e Proux, 1984; 169). Nestes estudos, mais do que a pertença a um grupo étnico, o que ressalta, unindo nas reacções os alunos imigrantes com diferentes origens nacionais, é a cultura. O tempo escolar é entendido, também, como um tempo social – entre outros, em relação com outros - «uma temporalidade, uma maneira de viver, uma ética, uma maneira de estar sujeito» (Vincent, 1999; 573).

2 - **Dificuldades linguísticas.** Dificuldades em compreender e falar a língua de instrução podem dar origem a baixas taxas de interacção verbal, a constrangimentos na comunicação, a problemas de concentração e mesmo a uma não adesão às regras da sala de aula, como assinalam Dunkin e Doenu (1985). A dificuldade linguística aparece reforçada por problemas psicológicos. Com efeito, a criança apercebe-se de que há contradição entre a língua que fala o seu professor e a que utilizam os seus pais. Os laços afectivos que ela tem com estes podem levá-la a recusar a língua do seu professor(a) e, se este corrige as expressões que a criança aprendeu com os seus pais, a detestá-lo(a). Pelo contrário, se a criança aceita o que diz o professor, assim como as suas correcções, isso pode incitá-la a subestimar a maneira de falar dos seus pais. Pode arrastá-la, ainda, para uma ausência de estima relativamente à sua língua materna e, inclusive, à cultura do seu país de origem.

Mas outros problemas se levantam, como sejam os riscos de uma desaculturação e de perda de identidade, motivados por um bilinguismo incorrecto. Ou seja, se a criança não fala correctamente a língua do país onde está a viver, esse facto constitui um desfavorecimento sério que pode impedir uma inserção conveniente. Uma desaculturação pode engendrar complicações quer para uma reinserção no país de origem, quer para uma

estruturação da personalidade em desenvolvimento, como afirmam Vasquez e Richard (1980).

Para as mesmas autoras, quando a criança se exprime verbalmente, fá-lo com espontaneidade porque quer comunicar o seu pensamento. Se lhe põem obstáculos, corre-se o risco de bloquear o seu desejo de comunicar, pode mesmo lesar-se o laço afectivo entre o adulto e a criança. Refere Bruce (1982) que a primeira reacção dos professores europeus ao influxo de grande número de imigrantes era incrementar a instrução da língua do país de acolhimento, para que as crianças pudessem desenvolver uma competência linguística que lhes permitisse percorrer a escolarização normal, nas diferentes áreas, e diminuir os seus desfavorecimentos no mercado de trabalho. Contudo, rapidamente compreenderam que as crianças reagiam mal, pelo facto de a escola se recusar a reconhecer a língua da sua família e porque os próprios professores tentavam promover o seu desenvolvimento cognitivo numa língua que não era a falada em casa. A própria Comunidade Europeia recomenda oficialmente aos seus países membros a instrução de crianças imigrantes em paralelo na sua língua-mãe e na do país onde residem. É possível a educação bilingue recorrer a diferentes modelos, não se podendo, segundo Simões e Correia (1992), considerar um mais correcto do que o outro. São os seguintes os modelos citados pelos autores: transição, manutenção, imersão, submersão, concomitante, estruturação, via-comum<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> No *modelo de transição*, a língua materna, usada como agente de instrução, decresce à medida que a criança se torna proficiente na segunda língua, aumentando esta última como agente de instrução e continuando a fazer-se o seu aperfeiçoamento. No *modelo de manutenção*, a língua materna, como agente de instrução, só é utilizada em determinadas áreas curriculares, continuando a segunda língua a ser ensinada e usada como agente de instrução. No *modelo de imersão*, a língua materna é usada como agente de instrução na aprendizagem do conteúdo das disciplinas, sendo a segunda, terceira ou quarta línguas ensinadas independentemente do conteúdo de outras disciplinas (matemática, ciências, etc.). No *modelo de submersão*, a segunda,

Contudo, é necessário distinguir entre os imigrantes de primeira geração e os seus descendentes, ditos de segunda geração, cuja socialização se fez inteiramente, ou essencialmente, no país de acolhimento. Assim, enquanto os da primeira geração, com pouca ou mesmo nula proficiência linguística na língua do país de acolhimento, ocuparam os empregos mais mal remunerados ou considerados menos dignificantes; os da segunda geração possuem já um certo domínio da língua e níveis educativos que, embora os coloquem numa situação desfavorecida no mercado de trabalho, lhes possibilitam já uma posição social diferente. No entanto, não possuem o apetrechamento necessário para compreenderem completamente o código do país onde vivem e, por outro lado, conhecem mal a sua própria cultura, uma vez que esta lhes é apresentada por um grupo de emigração, por uma família separada de uma sociedade que continua a evoluir.

**3 – Estilos de aprendizagem.** A investigação sobre os estilos de aprendizagem baseia-se na teoria de que os indivíduos respondem a situações de aprendizagem com padrões consistentes de comportamento. Quando aplicado a alunos culturalmente diferentes, esta investigação propõe-se explicar o porquê de crianças com a mesma cultura e etnicidade muitas vezes empregarem estratégias similares de aprendizagem. Bennett (1990) identifica cinco factores culturais que, segundo ele, influenciam a

terceira ou quarta línguas são utilizadas como agente de instrução quer no ensino das disciplinas quer no da língua. No *modelo concomitante*, quer a língua materna quer as outras línguas são usadas concomitantemente. No *modelo de estruturação*, os alunos podem utilizar a língua materna como agente de instrução, embora o(a) professor(a) só use a segunda língua (ou outras) como agente de instrução. Na *via-comum*, geralmente são usadas duas línguas como agente de instrução, dependendo do nível de competência da criança, processando-se a aprendizagem linguística nas duas línguas.

aprendizagem: a) socialização na infância; b) solidez sociocultural; c) adaptação ecológica; d) efeitos biológicos; e) linguagem.

A socialização na infância prende-se com o tipo de práticas de socialização de uma determinada cultura, com socializações mais autoritárias ou mais permissivas associadas a uma maior dependência e a uma maior independência, respectivamente, da criança. Chimezie (1988) relaciona o maior desenvolvimento da proficiência motora das crianças afro-americanas, comparativamente com as euro-americanas, por um lado com o facto de as suas mães estabelecerem com elas maior contacto físico, por outro com o próprio ambiente familiar onde, habitualmente, convivem mais pessoas e há, por isso, maior estimulação física e uma comunicação verbal mais intensa. A solidez sociocultural surge associada a contextos culturais de estatuto mais elevado ou mais baixo que se distinguem no modo como gerem o tempo, os papéis sociais, as relações interpessoais, o raciocínio, as mensagens verbais e a organização social. A adaptação ecológica tem a ver com o modo como algumas culturas desenvolvem determinadas destrezas de relacionamento e de sobrevivência com o seu meio ambiente. Embora Bennett (1990) refira, a propósito, determinadas capacidades (ouvir a grande distância, reconhecer sinais de perigo) das crianças Navajo, a nossa observação de crianças que vivem em bairros sociais, na periferia de algumas das cidades portuguesas, brincando livre e demoradamente em descampados, vai no mesmo sentido. Na verdade, estas crianças parecem possuir um maior desenvolvimento dos sentidos da audição e da visão, o que as leva (ou as conduz) a intercomunicarem e a reconhecerem-se mesmo a grandes distâncias. Os efeitos biológicos são resultantes da nutrição, do desenvolvimento físico e do desenvolvimento cerebral que conduzem, segundo a literatura psiconeurológica, a estilos cognitivos que podem diferir de cultura para cultura. Quanto à linguagem constitui objecto de referência anterior. Apesar dos problemas metodológicos, conceptuais e pedagógicos da

investigação sobre estilos de aprendizagem e características étnicas, Irvine e York (1995) enumeram algumas características, resultantes de investigações realizadas por diferentes autores sobre esta temática, de crianças afro-americanas, hispânicas e índias<sup>9</sup>.

**4 - Desvalorização cultural.** A cultura dominante subestima, desvaloriza e chega mesmo a ignorar as outras culturas, uma vez que os juízos formulados sobre os outros dificilmente são objectivos porque resultam de uma gravitação em torno da cultura própria. Com efeito, muitos professores sentem-se incomodados, perturbados mesmo, perante as dificuldades de comunicação e as incompreensões que nascem entre si e os seus alunos,

<sup>9</sup> **Alunos afro-americanos:** respondem em termos do todo e não das partes isoladas; preferem o raciocínio inferencial em oposição ao dedutivo ou indutivo; utilizam mais a aproximação espacial e numérica do que a exacta; centram-se mais nas pessoas do que nas coisas; são mais proficientes na comunicação não-verbal do que na verbal; preferem uma aprendizagem caracterizada pela variedade e pela liberdade de movimentos; preferem actividades instrutivas activas; gostam mais de trabalhar à tarde do que de manhã; privilegiam acções sociais a não-sociais; preferem actividades de aprendizagem vivas.

**Alunos hispânicos:** preferem situações de aprendizagem de grupo; são sensíveis às opiniões dos outros; recordam rostos e vocábulos sociais; são extrinsecamente motivados; aprendem fazendo; preferem representações concretas a abstractas; preferem as pessoas às ideias.

**Alunos indianos:** preferem a informação visual, espacial e perceptiva a verbal; aprendem mais privadamente que publicamente; usam imagens mentais para recordarem e compreenderem palavras e conceitos em detrimento de associações de palavras; observam e depois fazem, em vez de tentarem e errarem; possuem capacidades espaciais bem formadas; aprendem experimentando e em cenários naturais; têm uma orientação generalista, interessada nas pessoas e nas coisas; valorizam um discurso conciso, com uma entoação levemente variada e com pouca amplitude vocal; preferem o trabalho em pequeno grupo; valorizam as apresentações holísticas e as representações visuais (Irvine e York, 1995; 490-491).

provenientes de grupos de imigração, assim como com as suas famílias. Mostram-se, com frequência, inquietos e chocados com a emergência de certas manifestações, que consideram excessivas, de uma vontade de afirmar com veemência a pertença a uma outra cultura. Sentem-se, por vezes, como que desarmados, desprotegidos, perante línguas-mãe que não dominam, valores que consideram ultrapassados, atitudes e comportamentos que consideram mesmo contrários e lesivos dos direitos humanos «Na verdade, o objectivo de todas as mães [por nós] entrevistadas é que os seus filhos tenham estudos, que aprendam, que tenham o que elas nunca tiveram: estudos. Os alunos 'terem estudos' parece ser a chave para a obtenção, no futuro, de um emprego. Com efeito, e de um modo geral, as mesmas mães têm altas expectativas em relação ao futuro profissional dos seus filhos, ambicionando para eles profissões liberais onde se destaca a referência a médico e advogado. No entanto, que os seus filhos tenham uma vida diferente da sua e sejam uns homens é a grande ambição de todas» (Silva, 1995; 816), ambição que significa depositar na escola e, concretamente, na escolarização dos seus filhos a possibilidade de uma futura mobilidade social dos mesmos.

#### Referências Bibliográficas:

- Bennett, C.I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education*. (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruce, M. G. (1982). Immigrants and Ethnic Minorities. *Phi Delta Kappan*, 64 (1) (pp.63-64 e 78).
- Camilleri, C. (1992). El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa. In M. Siguan (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona e Editorial Horsori (pp.33-42).
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. In J.-C. Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions (pp.57-62).
- Chimezie, A. (1988). Black children's characteristics and the schools: A selective adaptation approach. *The Western Journal of Black Studies*, 12 (2) (pp.77-85).
- Cunha, P. d'O.(1993). Diferenças Culturais e Integração na Escola. In *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Entreculturas, Ministério da Educação.
- Cunha, P. d'O. (1997). *Entre Dois Mundos. Vida Quotidiana de Famílias Portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e Ministério da Educação.
- Delgado-Gaitan & Trueba, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. London: Falmer Press.
- Dunkin, M.J. & Doenau, S.J. (1985). Student ethnicity and classroom behaviour. In *The International Encyclopedia of Education* (vol. 8). Oxford: Pergamon Press (pp.4841-4845).
- Etxeberría Belardi, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. In Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, vol. I (pp.39-65).

- Forquin, J.-C. & Paturet, J.-B. (1999). Culture. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre (pp.109-122).
- García, H.; Adroher, S.; Blanco, M. R. (1996). *Minorías Étnicas: Gitanos e Inmigrantes*. Madrid: Editorial CCS.
- Hassoun, Jacques (1995). *Le passage des étrangers*. Paris: Éditions Austral.
- Husén, T. & Oppen, S. (1984). *Educación Multicultural y Multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Irvine, J. J. & York, D. E. (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing (pp.484-497).
- Lauwe, P. H. Ch. (1987). Socialisation, culture et transformations sociales. *Les Amis de Sévres* (125) (pp.41-50).
- Mehra, H. (1998). The permanent exclusion of asian pupils in secondary schools in Central Birmingham. *Multicultural Teaching*, 17 (1) (pp.42-48).
- Nathan (1996). Freud ressemblait un peu à un guérisseur africain. In *Journal Le Monde*, Mardi 22 Octobre.
- Neves, M.-H. (1976). Migrations et confrontations culturelles. In *Bulletin d'information internationale*. Paris: Ligue Internationale de l'Enseignement de l'Éducation et de la Culture Populaire, (48) (pp.8-10).
- Ogbu, J.U. (1985). Anthropology of education. In *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press (pp.276-298).
- Olneck, M. R. (1995). Immigrants and education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing (pp.310-327).
- Pierrot, A. (1999). Intégration. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre (pp.276-290).
- Silva, M. C. V. (1995). A Escola: Como a vêem os actores pertencentes a minorias étnicas. In *A escola. Um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (pp.811-818).
- Silva, M. C. V. (2002). A segunda geração de emigrantes portugueses em França: Testemunhos de um grupo de alunos no seu retorno às origens. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *O Particular e o Global no Virar do Milénio*. Edições Colibri e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.381-386).
- Simões, A. & Correia, L. M. (1992). *Educação Bilingue: Perspectivas Linguísticas e Avaliação*. Lisboa: Flux – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais – II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasquez, A. & Richard, G. (1980). Problèmes d'adaptation en France des enfants des réfugiés du Cône Sud de l'Amérique Sud. *Les sciences de l'éducation*, (1) (pp.87-123).
- Vasquez, A. (1982). Temps social / temps culturel. *Enfance*, (5) (pp.335-350).
- Vasquez, A. & Proux, M. B. (1984). 'La maîtresse dit que je suis lent': Représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *Revue internationale de pédagogie*, (30) (pp.155-170).
- Vincent, G. (1999). Temps scolaire. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre (pp.565-574).
- Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta?. *Educação, Sociedade & Cultura*, (12) (pp.7-46).