

As representações culturais das crianças e o papel do Educador Social

Mário Cruz, Elsa Alves, Márcia Oliveira, Orlanda Bastos, Sandra Mateus
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

marioruicruz@esepf.pt · s2001043@esepf.pt
s2001286@esepf.pt · s2001101@esepf.pt
s2001154@esepf.pt

Palavras-chave: educação intercultural; representações culturais; análise do desenho infantil.

Resumo

Vivendo numa sociedade pluricultural, é pertinente analisar até que ponto existe aceitação na relação com o Outro. Desta forma, é importante reflectir acerca de conceitos como representações e estereótipos, pois estes são construções interpessoais, que se manifestam e transformam ao longo da interacção entre grupos socio-culturais.

Propomos, neste estudo, diversos tipos de técnicas de recolha de dados de representações, nomeadamente: os inquéritos, as entrevistas, a análise conversacional e a análise de desenhos. No entanto, vamos centrar a nossa atenção na abordagem tematizada de Vasseur (2001), analisando as representações culturais que as crianças do ATL de Santo Ildefonso têm no que respeita aos diversos povos, suas características e os locais onde estes habitam.

Centramos também a nossa atenção no papel do educador social, sendo este aquele que deve inventariar de que forma as crianças representam o Outro, procurando sempre eliminar as representações discriminatórias e estereotipadas e cultivando as representações que favorecem o relacionamento e comunicação com o outro.

Introdução

Sendo a nossa sociedade pluricultural e plurilíngue, é pertinente analisar até que ponto existe ou não aceitação na relação com o Outro e de que forma se manifestam estas relações delimitadas pela diferença, sentidas através da

representação que se faz do Outro, povo, cultura e própria situação comunicativa.

Desta forma, neste estudo, iremos centrar a nossa atenção nas representações culturais das crianças em ATL, de forma a inventariar possibilidades de análise das representações que têm de outras etnias, países, povo ou grupo. Neste sentido, vamos reflectir acerca das competências que o Educador Social terá de adquirir, no sentido de promover relações interculturais entre crianças de ATL, tentando perceber de que forma a formação intercultural se torna numa peça fundamental na integração social das crianças de diversas culturas.

Por uma pedagogia intercultural

No nosso país, o princípio da igualdade está contemplado desde 1976 na Constituição da República Portuguesa (Art.13), e é reforçado ao nível escolar com a promoção da educação multicultural na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), dirigida ao seguintes grupos de crianças e jovens: as crianças ditas “especiais”, ou seja, “indivíduos com deficiências físicas e mentais” (Art.17º e 18º) e os jovens filhos de ex-emigrantes portugueses, a quem “devem ser criadas condições que facilitem [...] a sua integração no sistema educativo” (Art. 63, nº4) (Souta, 1995, pp. 55).

Também na *Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais* está contemplado o direito que todos os grupos têm à sua identidade cultural: “direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional.” (UNESCO, 1978). Posto isto, podemos referir que há um reconhecimento da diversidade cultural como algo enriquecedor, contudo há também que ir mais além da multiculturalidade, promovendo a interculturalidade, como Demétrio (1994:81-82) refere:

“Na realidade tudo o que se faz referência à multiétnicidade e à multiculturalidade não requer um projecto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Todavia, no momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projectual. Se a nossa atitude é apenas multicultural, de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direcção a uma perspectiva de interculturalidade viva e inevitavelmente projectual.”

Sendo assim, podemos referir que o educador na elaboração de projectos deve procurar trabalhar com base numa pedagogia intercultural, ou seja, promover a integração e relação entre pessoas de culturas diferentes, tendo em conta não apenas uma coabitação de diferenças culturais, mas um enriquecimento mútuo construído nas relações baseadas nas diferenças culturais e linguísticas. Como Aguado (2003:1) refere:

“La Pedagogía Intercultural situa las variables culturales en el centro de toda reflexión sobre la educación. Asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. Se propone ayudar a “deconstruir” las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura, a luchar contra la “etnización” forzada del otro que lleva a encerrarle en una visión caricaturesca”.

Para os educadores, a interculturalidade pode ser vista como um modo do grupo social ver e interagir com a realidade. Este pode promover a interculturalidade de modo a que o grupo possa compreender a realidade e ter diferentes pontos de vista sobre a mesma, como por exemplo, procurar promover a opinião individual de cada um fazendo com que estes não se deixem influenciar pelas opiniões que os outros têm acerca das minorias étnicas. Esta influência exercida sobre as crianças parte normalmente dos colegas, que por sua vez estão

influenciados pelos seus pais que representam as crianças de minorias étnicas como sendo problemáticas, (cf. Nicolau, 2004).

A interculturalidade torna-se mais importante na medida em que esta não se resume à relação entre culturas. Esta refere-se à relação entre pessoas de diferentes culturas. Isto acontece porque cada pessoa contribui para a criação da cultura, que não existe por si só, pois as culturas são saberes de grupos históricos, dos quais jamais podem ser separadas (Fleuri, 2001:53), daí que possamos dizer que os Educadores devem dar atenção à cultura de cada um. Contudo, deve-se também dar especial atenção à relação que é estabelecida entre as pessoas. Esta relação entre as pessoas de diferentes etnias, fomenta, assim, o crescimento do sujeito em relação ao conhecimento do mundo, uma vez que este está em contacto com culturas que têm valores, costumes e crenças diferentes da sua cultura.

Esta interacção cultural pode levar a “[...] uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária” (Nanni, 1998:55).

Para que isto aconteça é preciso que surjam pelo menos três mudanças no sistema educativo. Desta forma, a primeira mudança refere-se à realização do princípio da igualdade de oportunidades, ou seja que as pessoas não sejam tratadas de modo desigual só pelo simples facto de pertencerem a uma outra cultura. A segunda mudança está relacionada com a reelaboração do material didáctico, ou seja, acabar com o carácter monocultural dos recursos que mobilizamos para educar (cf. Nanni, 1998:51-55). Por último, tem que se fazer sentir uma mudança ao nível da formação e requalificação dos educadores, isto é, pretende-se alterar a forma como os educadores têm vindo a actuar até agora: “(...) o que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os

modos tradicionais e consolidados a educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de actuar nas situações concretas” (Nanni, 1998:51-55). Podemos referir ainda que, uma vez que há uma interacção entre as pessoas e as culturas, os educadores podem trabalhar no sentido de promover os valores, costumes, crenças das outras culturas, promovendo ainda o desenvolvimento cultural das crianças e até mesmo da sociedade.

Para além disto, pode-se ainda proporcionar às crianças instrumentos que mostrem as diferentes realidades socioculturais, incentivando-os assim a combater o preconceito e estereótipo para que estas tenham uma atitude mais positiva face as minorias étnicas (cf. Nicolau, 2004). Centremos, agora, a nossa atenção no processo de construção de representações por parte da criança.

Representações culturais das crianças

A infância é uma etapa de introdução da criança na vida social. Assim sendo, o grupo que a rodeia, a família e todo o meio envolvente são para ela o real e o motor que configura os seus comportamentos. Estando o real interiorizado na mente da criança, esta começa a fazer a distinção entre o real e o imaginário

O imaginário pode ser definido como tudo aquilo que a criança capta do real, alvo das suas próprias construções e modificações, ou seja, a forma como ela projecta o real, de acordo com os próprios desejos e receios, ou seja, o imaginário é o trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos sociais do sujeito (cf. Virel, 1977). Podemos, então, referir que o imaginário é a forma que a criança encontra para fazer a junção do emotivo ao real, ajudando-a na sua própria adaptação ao meio.

Na perspectiva de Ribot (1900), a imaginação surge como função psicológica, sendo esta associada a proces-

sos afectivos (desejos e emoções) de forma análoga e metafórica. As motivações da imaginação encontram-se na “necessidade irresistível que o homem sente de reflectir e reproduzir a sua natureza no mundo”: por um lado, temos o imaginário e a forma como eu o expresso no desenrolar do quotidiano, através de acções, atitudes e mesmo em pensamentos que dão origem a certos comportamentos; por outro lado, temos o próprio conhecimento objectivo que faz parte do real.

Concluindo, pode-se mesmo dizer que o imaginário se revela através das atitudes e comportamentos, manifestando as representações aparentemente inconscientes de um dado sujeito face ao real. Convém agora reflectirmos acerca do conceito de representação, que pode ser definido como um mecanismo psicossociológico de grande importância, pois funciona como instrumento de percepção, socialização e mesmo de comunicação. A representação, proveniente do nosso imaginário, contribui para as relações que cada indivíduo estabelece com as diversas etnias, países, povos ou grupos.

As representações, como construções interpessoais, não podem ser consideradas objectos isolados e estáveis, pois manifestam-se e podem transformar-se ao longo da interacção entre diversos grupos socio-culturais: “les représentations, (...) émergent se manifestent et peuvent se transformer au cours des interactions dans des dialogues qui les révèlent” (Vasseur, 2001: 135).

Neste sentido, pode-se falar em pré-representações, ou seja, ideias já formadas e inalteráveis, e co-representações (cf. Gajo, 2000), ideias estas que vão mudando com as novas aprendizagens e com a comunicação e interacção com os outros. A auto-representação de cada indivíduo, ao nível da linguagem, da cultura e da sociedade é muito importante na comunicação com indivíduos de outros grupos, pois é através desta interacção, que os outros constroem as suas representações (cf. Cruz & Melo, 2004).

Metodologias de análise das representações das crianças

Para se observar o tipo de representações que as crianças têm, de modo a perceber qual a aceitação da diversidade, poderão ser usadas diversas técnicas de recolha de dados, entre outras os inquéritos, as entrevistas, a análise conversacional e a análise de desenhos.

Uma das técnicas usadas é a observação de interações, ou seja, situações conversacionais, nas quais se faz sentir um posicionamento dos indivíduos face tanto ao tópico conversacional, como à cultura e/ou língua do Outro. Numa perspectiva Sociolinguística, esta construção dialógica de representações é resultado de tensões constantes entre pré-representações e co-representações. A isto chamamos de imaginário dialógico, que é marcado pelo conjunto de ideias que cada indivíduo tem manifestando-se de forma espontânea e intuitiva na relação com o Outro, já que ambos vão influenciar, construir e reconstruir as suas representações iniciais e assim desenvolver a sua forma própria de olhar o mundo e todo o meio envolvente.

Assim, a criança, na relação activa com o meio envolvente, atribui significações às suas descobertas e é nas suas interações com o Outro que vai comunicando e desenvolvendo a sua personalidade. Deste modo, a representação é encarada hoje como mediador entre as interações do psíquico e social no desenvolvimento da criança.

São vários os autores que se debruçam sobre o papel da representação na interacção da criança com o meio, entre eles encontra-se Pierre Tap (citado por Chombart de Lauwe, *et al.*, 1989:324), autor contemporâneo, que defende que as representações intervêm desde muito cedo no desenvolvimento da criança, referindo ainda que “a especificidade dos fenómenos psíquicos está centrada na interioridade, logo, a representação define o dentro da experiência” (Widlocher, citado por Chombart de Lauwe, *et al.*, 1989:325).

Outra das formas de análise das representações das crianças face ao Outro é o desenho infantil, que é uma metodologia mais ligada à Psicologia social. A criança, ao ser confrontada com as informações provenientes do meio, forma uma imagem mental que “n'est pas la réception et la perception (...), mais la trace mnémorique qui subsiste et l'intériorisation des représentations offertes par les adultes” (Chombart de Lauwe, 1986:107). Desta forma, o desenho infantil é bastante relevante nesta investigação pois “longe de constituer meio de expressão original não passa de uma escrita que repete um acontecimento que já lá se encontra” (F.Olivier, 1974, citado por Bruno Duborgel 1992:179), ilustrando e retratando deste modo representações que as crianças têm, neste caso em relação à diversidade cultural.

Vasseur (2001) propõe dois tipos de metodologias para proceder à análise das representações das crianças em desenho: a abordagem tematizada e a abordagem não tematizada. A *abordagem tematizada* privilegia o conteúdo, considerando os desenhos e os seus aspectos expressivos como um valor absoluto que permite explicar as competências próprias, analisando as representações com a finalidade de compreender o sistema de organização do mundo representativo das crianças, influenciado pelos conhecimentos escolares ou as suas experiências familiares e sociais. O tipo de *abordagem não tematizada* tem objectivos um pouco diferentes, estando patente o interesse pela heterogeneidade e complexidade das interações, ou seja: centra-se nos efeitos dos desenhos que as crianças produzem, procura perceber a natureza dinâmica das representações e tem em vista a esquematização de actividades educativas destinadas a favorecer um trabalho de reconstrução destas mesmas imagens.

Ao analisar-se desenhos de crianças compreende-se as percepções que as crianças têm de estatutos e funções do Outro. Para além disso, as imagens problematizam e dão a observar não apenas a relação entre as crianças estrangeiras, mas também entre eles próprios e a sua própria

identidade, uma vez que as imagens dos outros são constitutivas dos nossos processos de identidade.

As imagens destinam-se não a inventar, a produzir, a transformar e a criar, mas sim, a imitar, descrever e a decalcar uma realidade relacionando sempre três conceitos: a observação, a realidade e a descrição. Desta forma, são consideradas reproduções daquilo que somos e do mundo em que vivemos, tornando-se desta forma a sua análise bastante importante, já que, através destas, as crianças irão descrever atitudes e comportamentos que poderão traduzir o afastamento ou a proximidade entre crianças de outras culturas, que poderão mesmo resultar em obstáculos à comunicação intercultural. Vejamos quais são estas representações através dum estudo de caso com crianças em ATL.

As representações culturais das crianças em ATL: um estudo com crianças do ATL de Santo Ildefonso

O estudo de caso que aqui expomos foi desenvolvido com um grupo de crianças, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, que frequentam o ATL de Santo Ildefonso. A pertinência da escolha desta instituição deveu-se ao facto de ser notória a existência de uma diversidade de culturas, já que temos presentes crianças de nacionalidades portuguesa, brasileira, indiana e cabo-verdiana. Para além do referido anteriormente, também tivemos o conhecimento prévio da anterior implementação de um projecto de intervenção, por Educadores Sociais, nesta mesma área, sendo este muito bem aceite pelos educadores, pelos familiares e principalmente pelas crianças. Desta forma, não houve qualquer obstáculo à realização desta investigação.

Posto isto, através do desenho procurámos inventariar as representações culturais existentes ao nível individual,

fazendo assim uma pequena reflexão sobre as características evidenciadas pelas crianças no que respeita às cultura(s) brasileira(s), indiana(s) e africana(s), ou seja, centrámos a nossa atenção na abordagem tematizada de Vasseur (2001). Desta forma, pedimos ao grupo de crianças que elaborassem um desenho individual tendo em conta as seguintes instruções:

1. Faz um desenho onde nos mostres como vive o povo de África;
2. Imagina que vais ao Brasil. Faz um desenho sobre aquilo que tu pensas que vais encontrar;
3. Pensa que és um menino indiano e faz um desenho.

Após a elaboração dos mesmos, detectamos logo à partida algumas representações por parte das crianças. Seleccionámos aqui três ilustrações que nos parecem interessantes do ponto de vista de análise.

Relativamente à ilustração 1, verificamos que o desenho aqui retratado coloca em evidência algumas representações sobre o povo africano, que talvez sejam fruto de imagens televisivas, desenhos animados ou então histórias ouvidas pela criança, que influenciam a maneira como vêem os outros.

Parece-nos que esta criança faz uma associação do povo africano a tribos, desconhecendo as semelhanças entre eles

e nós. O seu desenho é bastante claro e coloca em evidência a sobrevivência do povo através da caça de animais, utilizando objectos simples, nada inovadores para a época na qual vivemos, como a lança com cabo e ponta afiada.

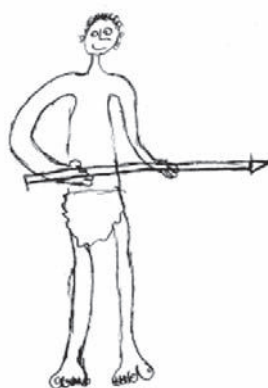


Ilustração 1: Desenho de uma criança com 11 anos sobre o modo como vive o povo africano

Também no que se refere às roupas utilizadas, parece-nos que a criança representa África como um local com temperaturas elevadas e, desta forma, para ela o ser humano usa apenas uma tanga e não usa qualquer tipo de calçado. O facto de a criança ter desenhado o cabelo curto e encaracolado não é algo admirável pois o cabelo grisalho, tipo “carapinha”, é uma das características generalizadas e estereotipadas do povo africano pelo povo português. É de realçar também a ausência de cor no desenho, factor que nos dá a entender que há alguma alienação por parte da criança para com a cultura africana.

No que se refere às representações culturais do Brasil, estas também são estereotipadas, como percebemos pela ilustração 2. Em relação a este desenho, podemos dizer que a criança possivelmente imagina o Brasil como um local onde predomina o sol, o calor e a praia. Pensamos que estas representações sejam fruto das telenovelas e imagens transmitidas pela televisão ou mesmo influência de revistas que divulguem o que o país tem de atractivo para desenvolver o turismo. Por este motivo, talvez seja justificada a tendência desta criança para direccionar unicamente o Brasil para a praia e para o clima tropical.



Ilustração 2: Desenho de uma criança com 9 anos sobre aquilo que pensa que vai encontrar no Brasil



Ilustração 3: Desenho de uma criança com 9 anos sobre aquilo que pensa que vai encontrar no Brasil

Contudo, na ilustração 3, temos outro tipo de percepções, pois detectamos uma mudança nas representações que as crianças têm em relação ao Brasil. Nesta ilustração, a criança já demonstra um maior interesse pela floresta, destacando a Amazónia para demonstrar aquilo que pensava que poderia encontrar no Brasil, colocando em evidência uma grande extensão de verdura e grandes montes com pássaros a voar. O facto da criança não ter representado a praia, não foi percebido por nós como uma falta de conhecimento, mas sim o despertar de interesses pelo outro lado do Brasil, tendo gosto em nos revelar o que sabe para além daquilo que é constantemente falado acerca do país.

Quanto à última questão, as crianças desenharam um menino indiano representando-o como uma criança de pele vermelha, uma vez que os contornos do corpo foram feitos a vermelho, ou talvez as cores utilizadas queiram demonstrar a vivacidade da vida dos meninos indianos, a alegria deste povo (ilustração 4). O contraste das cores utilizadas, vermelho e cor-de-rosa, também nos podem induzir para uma ligação com o Oriente, com o uso de cores fortes. Contudo, podemos pensar que a criança confunde o conceito de indiano com índio.

O desenho efectuado não foi realizado com nenhum contexto específico, visto que, como podemos analisar, a criança indiana está sozinha. Esta atitude por parte de desenhador pode demonstrar um desconhecimento do meio ou a ideia de que estes vivem um pouco afastados do nosso meio social (considerado talvez pela criança mais desenvolvido em comparação com a Índia).



Ilustração 4: Desenho de uma criança com 9 anos sobre aquilo que pensa sobre os meninos indianos

Tendo analisado estas ilustrações, estamos em condições de fazer o balanço deste estudo, realçando o papel do educador social perante estas imagens estereotipadas do Outro.

Considerações finais

Vimos aqui que a educação intercultural pode ser entendida como um processo multidimensional, de interacção entre sujeitos de identidades culturais diferentes, que, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento.

Concluimos, então, que a educação intercultural ultrapassa a educação multicultural na medida em que reconhece o valor de cada cultura e “[...] corresponde a uma política, a uma pedagogia, a uma atitude, a uma construção a edificar para uma escola mais democrática e para uma sociedade da não uniformização do cidadão como moeda única (...)” (Vieira, 1995:145).

Desta forma, cabe ao Educador Social organizar e gerir um processo que promova o desenvolvimento de competências interculturais nas crianças, procurando: reforçar o valor da diversidade cultural; eliminar os preconceitos e a discriminação face aos grupos minoritários; favorecer a igualdade de oportunidades e de justiça social para todos; valorizar as características do grupo de pertença de todas as crianças (normas de convivência, relações entre os membros, costumes, valores, língua, religião, etc.); criar actividades de grupo, baseadas num comportamento construtivo, responsável e solidário; promover o intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente dos países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respectiva história e património histórico-cultural e linguístico; e, por último, desenvolver o espírito crítico das crianças relativamente às injustiças sociais.

Sendo assim, é importante perceber de que forma as crianças representam o Outro, procurando sempre eliminar as representações discriminatórias e estereotipadas e cultivando as representações que favorecem o relacionamento e comunicação com o outro.

Esta formação do Educador Social visa o desenvolvimento constante de uma atitude de investigação que leva à aquisição de diferentes conteúdos e também à aquisição de um conhecimento e de práticas de métodos de pesquisa, baseados na investigação-acção, uma vez que esta favorece o desenvolvimento do Educador ao nível da interrogação e da análise crítica face à realidade, mas também a nível da intervenção face aos problemas que vão surgindo na realidade em que este se insere.

Referências Bibliográficas

- AGUADO, T. (2003) *Pedagogía Intercultural*, Madrid: McGraw Hill.
- CRUZ, M. & Melo, S. (no prelo). *Being an Intercultural Cibercommunicator: the role of dialogic imaginary about languages and cultures in the development of online mobility*, IALIC 2004.
- DE LAUWE, C. et al. (1986). Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfant et les représentations intériorisées par les enfants, *Textes de Base en Psychologie*, Paris: Delachaux & Niestlé.
- DE LAUWE, C. et al. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance, in Jodelet, D. *Les Représentations sociales*, Paris: PUF.
- DEMETRIO, D. (1994). Educare al confronto interetnico. *Animazione Sociale*, Dicembre, p. 81-82.
- DUBORGEL, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*, Lisboa: Instituto Piaget.
- FLEURI, R. (1998). Desafios à Educação Intercultural no Brasil, *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, Porto: Edições Afrontamento.
- GAJO, M. (2000). Disponibilité sociale des représentations: approche linguistique, *Tranel*, 32, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, pp. 39-53.
- NANNI, A. (1998). *La educazione interculturale oggi in Italia*, Brescia: EMI.
- NICOLAU, L. (2004). Considerações acerca da Interculturalidade nas escolas. http://www.educare.pt/artigo_novo.asp?fich=ESP_20040308_367, (disponível na Internet em 23 de Janeiro de 2005).
- RIBOT, T. (1900). *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Alcan.
- SOUTA, L. (1995). *Multiculturalidade e Educação*, Porto: Profedições.
- UNESCO (1978). Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, Paris.
- VASSEUR, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue, in Moore, D. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier.
- VIEIRA, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural, *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, Porto: Edições Afrontamento.
- VIREL, A. (1977). *Vocabulaire des psychothérapies*, Paris: Fayard.