

Sandra Patrícia Nunes Marinho

**O INGLÊS E A
INTERCULTURALIDADE NA
SEMÂNTICA DO EUROPEU**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Professor Doutor Mário Rui Cruz

Mestre Edite Orange

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DO INGLÊS

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido por tudo, pelo apoio, dedicação, motivação, paciência, e amor...

Aos meus sogros pelo suporte familiar sempre disponível.

Aos meus orientadores: ao professor Mário Cruz, pela partilha, rigor, e pela disponibilidade que manifestou ao longo de um ano; e à professora Edite Orange, por me despertar interesse para o tema investigado, e me fazer olhar as minhas experiências com outras culturas de forma valiosa, para o estudo académico.

RESUMO

O presente projeto de investigação reporta ao ensino do Inglês, perspetivando-se no 1º Ciclo do Ensino Básico, e diverge em torno da interculturalidade, em particular na Europa, convergindo em alguns aspetos que me inquietam ao nível social, como a xenofobia. A definição de europeu para o mundo é algo em que me irei debruçar, ao nível do seu signo e significado. O meu testemunho enquanto emigrante legitima essa inquietação e interesse, pela forma como a interculturalidade é integrada no ensino, e pode ser usada no desenho de uma sociedade mais pacífica, integradora, e justa para a diversidade humana.

Deste estudo pretende-se revelar a importância da abordagem intercultural no ensino; averiguar através de uma análise, se nas metas curriculares e manuais de Inglês, Estudo do Meio, e Português existem conteúdos relevantes e prestáveis nessa abordagem; entender de que forma a abordagem intercultural contribui para o ensino do Inglês no 1º ciclo; e finalmente procurar metodologias pedagógicas inovadoras que facilitem este trabalho.

Os resultados deste estudo revelam uma parca abordagem intercultural nas representações em manuais escolares, e nas metas curriculares, e apontam para a necessidade de utilização de métodos de trabalho alternativos, como a Filosofia para Crianças, enquanto método de estudo e de pensamento. O desígnio deste estudo não pretende colocar no ensino do Inglês a ambição de resolver problemas sociais tão graves quanto a xenofobia, mas propõe um ensino de consequências comportamentais, relevantes para os jovens cidadãos deste “Velho Mundo”.

Palavras chave:

Interculturalidade, Empatia, Alteridade, Filosofia para Crianças, Inglês.

ABSTRACT

This research project refers to the teaching of English, focusing on the 1st Cycle of Basic Education, and diverges around interculturality, particularly in Europe, converging on some aspects that worry me at the social level, such as xenophobia. The definition of European for the world is something that I will look at, at the level of its sign and meaning. My testimony as an emigrant legitimizes this concern and interest in the way interculturality is integrated into teaching and can be used in the design of a more peaceful, inclusive, and just society for human diversity.

This study intends to reveal the importance of the intercultural approach in teaching; to ascertain through an analysis, if in curriculum goals and textbooks of English, Study of the Environment, and Portuguese, there are relevant and useful contents in this approach; Understand how the intercultural approach contributes to the teaching of English in the 1st cycle; And finally seek innovative pedagogical methodologies.

The results of this study reveal a weak intercultural approach in representations in school textbooks and curriculum goals, and point to the need to use alternative working methods, such as Philosophy for Children, as a method of study and thinking. The purpose of this study is not to put in the teaching of English the ambition to solve social problems as serious as xenophobia, but proposes a teaching of behavioral consequences relevant to the young citizens of this Old World.

Key words:

Interculturality, Empathy, Otherness, Philosophy for Children, English.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
PARTE 1: A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO EUROPEU: DAS MINHAS REPRESENTAÇÕES À LITERATURA CIENTÍFICA E ENSINO DE INGLÊS.	13
1.1. Londres e Manchester, uma imigração dentro de uma emigração – experiências de uma professora e cidadã europeia em território britânico.....	16
1.2. A semântica do europeu	27
1.3. A xenofobia e o seu impacto na Europa.....	33
1.4. A Interculturalidade e a sua relevância na pedagogia.	43
PARTE 2: A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE.	53
2.1. Análise das Metas Curriculares de Inglês, do Ensino Básico: 1º Ciclo, no domínio da interculturalidade.....	60
2.2. Análise de manuais	63
2.2.1. Manuais escolares de ensino do Inglês, do 1º Ciclo do Ensino Básico:.....	64
2.2.2. Manuais escolares de Português/Língua Portuguesa, e de Estudo do Meio, do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	78
2.3. Propostas Curriculares e Didáticas	82
2.3.1. A Filosofia para Crianças como método de aprendizagem.	83
2.3.2. Proposta para Unidade Didática integrando a Filosofia para Crianças, com o título: “Igualdade e fronteiras”.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
BIBLIOGRAFIA.....	110

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Equipa de trabalho que integrei,</i>	19
<i>Figura 2 – Polacos, Espanhóis, Portugueses, e Brasileiros num convívio</i>	21
<i>Figura 3 – Primeiras mudanças em Salford (Manchester), Março, 2013.....</i>	23
<i>Figura 4 - Cartaz do UKIP fotografado em Liverpool por Sandra Marinho, 2013.</i>	24
<i>Figura 5 - 2014, Debating Europe - What does it mean to YOU to be “European”?.....</i>	31
<i>Figura 6 – World Values Survey, 2005-2009, The Atlantic.</i>	36
<i>Figura 7 - Repórter de imagem húngara filmada a pontapear refugiados em Röszke, na Hungria, filmado por Stephan Richter, repórter de imagem da televisão alemã RTL, em 09/09/2015.</i>	38
<i>Figura 8 - Tributo a Jo Cox, Moseley, UK, 2016.....</i>	39
<i>Figura 9 - Nigel Farage em frente ao cartaz do UK Independence Party, usado na campanha a favor do Brexit, na Primavera de 2016. (Stewart & Mason, 2016).....</i>	41
<i>Figura 10 - Sessão de P4C (Philosophy for Children)</i>	85
<i>Figura 11 - Síntese da metodologia P4C (Philosophy for Children).....</i>	92
<i>Figura 12 (modificação com exclusão de texto, da Fig.12).....</i>	98
<i>Figura 13 – Imagem do cartoonista australiano, Simon Kneebone, 2014.....</i>	100

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Análise de manuais escolares de Inglês do 3º ano.</i>	<i>64</i>
<i>Tabela 2 - Abordagens culturais nos diferentes manuais analisados do 3º ano.</i>	<i>65</i>
<i>Tabela 3 - Análise de manuais escolares de Inglês do 4º ano.</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 4 - Abordagens culturais nos diferentes manuais analisados do 4º ano.</i>	<i>70</i>
<i>Tabela 5 - Análise de manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico.</i>	<i>78</i>
<i>Tabela 6 - Análise de manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico.</i>	<i>79</i>

INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação parte de uma motivação pessoal, a minha experiência como emigrante em Inglaterra, concretamente em Londres e em Manchester. Esta vivência profundamente marcante possibilitou um contato intenso e próximo com outras nacionalidades, outras culturas, e outras línguas. Inicialmente o entusiasmo por outras culturas assentou nas curiosas diferenças culturais, no entanto, a aproximação com os meus pares sociais, com quem vivi e trabalhei, deu-se verdadeiramente, quando a empatia com base nas semelhanças se evidenciou. Por outro lado, nem todas as vivências foram positivas; a xenofobia e a consequente discriminação também existe num país onde a taxa de emigrantes é elevadíssima, e partidos políticos como o UKIP¹ têm uma expressiva massa de seguidores, e usam campanhas populistas, disseminando cartazes onde mostram o seu desagrado para com os emigrantes convidando-os de volta ao seu país de origem. (Goodwin & Milazzo, 2015)

O fato é que, recentemente, acontecimentos globais registados pela comunicação social e redes sociais, indiciam uma crescente reação xenófoba dirigida à crise de refugiados de povos Africanos e do Médio Oriente, entre eles os Sírios. O que julgava ser um vestígio social de outros tempos revela-se afinal uma proeminente tendência europeia que me preocupa, enquanto formadora de línguas e culturas.

Nessa inquietude, e na qualidade de professora e educadora, vejo no ensino do Inglês uma oportunidade de investigação, com a pretensão de nele estabelecer uma ponte cultural entre diferentes povos, que ajude a esbater as nossas diferenças e preconceitos. Posto isto, este projeto de investigação pretende seguir no caminho da interculturalidade, analisando como esta é abordada no Ensino do Inglês do 1º ciclo e averiguar o seu potencial enquanto agente social de mudança.

¹ *UK Independence Party*

² *Qualified Teacher Status* - Estatuto de Professor Qualificado. Qualificação essencial para lecionar no Reino Unido, conseguida por equivalência ao meu diploma português e

A investigação iniciar-se-á com o testemunho das minhas motivações pessoais e inquietações, na qualidade de ex-emigrante, e nos pontos de vista que esse estatuto me colocou enquanto pessoa, e posteriormente enquanto estudante e investigadora. A pressão e expectativas pessoais a que estive sujeita como emigrante desempregada e desenquadrada profissionalmente no meu país de origem, e a ativação de um “modo de sobrevivência” e de integração imediata no país de acolhimento, levou-me a olhar de um modo muito crítico, e vigilante todo o cenário que me envolveu.

O testemunho deste primeiro capítulo, passará por interpretar esses acontecimentos pessoais e contextualizá-los bibliograficamente de acordo com o período económico, político, e social, que se vivia então na Europa, durante a minha primeira emigração para Londres. Terminará com a mesma análise comparando esta primeira experiência com uma nova emigração, anos depois, para Manchester, numa nova circunstância económica, política, e social.

Tratando-se esta experiência de uma experiência intercultural, vivida no espaço europeu, e não podendo ignorar os acontecimentos recentes que marcam o presente desta investigação, nomeadamente a crise humanitária que se vive relativa aos migrantes, e que me perturba não só enquanto ex-emigrante, mas enquanto cidadã europeia, no capítulo seguinte, debruçar-me-ei justamente sobre a interculturalidade, e a complexidade deste conceito. Esta abordagem intercultural será circunscrita ao espaço europeu, por onde vivi e viajei, procurando encontrar o que de promissor a Europa oferece ao mundo como destino de emigração; dar neste contexto significado ao “ser europeu”, aquilo a que chamarei de “semântica do europeu”; identificar causas para a xenofobia, racismo, e outras falhas sociais inerentes aos fenómenos de migração e intensificação da diversidade cultural em espaço europeu; e, finalmente, perceber qual o papel do Inglês enquanto idioma e meio de comunicação, para o entendimento intercultural.

O estudo da interculturalidade neste projeto, pretende abordar por caminhos alternativos aos já existentes, no que diz respeito ao trabalho da

interculturalidade em sala de aula. Irá convergir na sua abordagem no ensino do Inglês, onde serão efetuadas análises de metas curriculares, bem como de manuais, com a finalidade de propor alterações curriculares e didáticas neste nível de ensino. Finalmente serão apresentadas propostas curriculares e didáticas, entre elas o recurso a métodos de estudo e pensamento usados sob a forma de Filosofia para Crianças.

PARTE 1:

**A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO EUROPEU:
DAS MINHAS REPRESENTAÇÕES À LITERATURA CIENTÍFICA E
ENSINO DE INGLÊS.**

O presente projeto de investigação para préstimo do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico precede uma motivação pessoal, sendo que a abordagem da interculturalidade surge espontaneamente como resultado da minha experiência como emigrante, numa fase profissional da minha vida, que me levou a deixar o meu país, e integrar-me noutra cultura.

Uma vez que a experiência foi tão marcante e enriquecedora para mim, creio ser de grande pertinência expô-la de forma a contextualizar o que me motivou para o projeto de investigação presente, demonstrando de que forma esta experiência me valoriza enquanto professora, e como o meu contributo pessoal pode auxiliar a abordagem da interculturalidade em contexto de sala de aula, na prática do ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta dupla experiência de emigração representou para mim um salto na minha formação pessoal, que considero tão enriquecedora quanto os estudos que concluí anteriormente. Não foram necessariamente as profissões que tive, mas as pessoas que conheci, que serviram de propulsor de pensamentos, ideias, e atitudes que moldaram o que surgiu a seguir na minha vida.

1.1. LONDRES E MANCHESTER, UMA IMIGRAÇÃO DENTRO DE UMA EMIGRAÇÃO – EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA E CIDADÃ EUROPEIA EM TERRITÓRIO BRITÂNICO.

A minha primeira emigração surgiu como um degrau decorrente de tantos outros que subi pela minha vida fora, por sobrevivência, desde a quinta onde nasci, e cresci como pude, pelas mãos de agricultores, até à minha chegada ao ensino secundário e à minha formação superior, onde me formei professora do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, e Segundo Ciclo em Educação Visual e Tecnológica.

As minhas escaladas pessoais, embora nem sempre constantes, à semelhança das que faço pelas montanhas, por desporto, a pé, e sem cordas, com declives e inclinações; foram sempre ascendentes, sem tempo para tomar o fôlego.

A razão que me levou a emigrar para Londres foi sobretudo a procura de emprego, e a cidade que só nessa década já havia recebido mais de um milhão de emigrantes, estava inequivocamente a absorver em todo o seu tecido laboral, desempregados vindos de todo o mundo. (Kershen, 2015)

Em 2008, Portugal começava a dar os primeiros sinais da crise que irrompia da crescente austeridade, da desigualdade social, e do endividamento público, numa Europa desequilibrada economicamente. (Habermas, 2012)

Conseguir colocação enquanto professora no Ensino Público já era então praticamente impossível; por isso, fiz as malas e fui cheia de esperanças e algumas ideias pré-concebidas sobre a cultura para a qual me ia lançar.

Uma das primeiras características sobre Londres que aprendi quando cheguei à cidade, é que tudo se dava a um ritmo veloz, alucinante, e ao contrário de Portugal, tudo acontecia.

O meu primeiro objectivo foi obter alojamento para mim e para o meu companheiro que emigrou comigo, e nesta procura debati-me entre a desilusão e a esperança. O primeiro quarto onde fiquei situava-se numa casa em *Ladbroke Grove, Acton*, de uma senhora de origem portuguesa que se

encontrava a viver em Londres há mais de 30 anos. A zona era fortemente habitada por caribenhos, e indianos, a casa ao lado era habitada por indivíduos com problemas de foro psiquiátrico, de responsabilidade governamental e social que promovia a sua lenta inserção na sociedade e, por isso, viviam sozinhos de modo a atingirem competências e autonomia para se emanciparem. Logo aqui me surpreendi com a diferença no tratamento destes casos. A dona da casa onde estava chamou-me ainda a atenção para a responsabilidade da sociedade envolvente para com estes indivíduos, apontando-me para um enorme botão vermelho no exterior da casa, o qual podia ser premido por qualquer pessoa para qualquer tipo de emergência, tendo este uma ligação central à entidade responsável por esta habitação.

A casa seguinte onde morei, em *Wood Green*, ficava num bairro sul-africano, onde se ouviam cânticos *Gospel* por todos os quarteirões; os meus colegas de quarto eram todavia chineses e turcos, muito reservados, com os quais quase nada consegui socializar, também por falta de oportunidade de convívio com eles, e por existir uma barreira linguística, já que falavam muito pouco inglês.

Por último, a minha residência mais prolongada foi numa casa de brasileiros, num bairro Judeu, com um senhorio também ele brasileiro. Não foi apenas a localização e o preço que me levou a escolher o nº 20 de *Lealand Road*, em *Seven Sisters, Haringey*, mas a nacionalidade brasileira dos restantes inquilinos, levou-me a pensar que, por falarmos a mesma língua, nos entenderíamos melhor. Se calhar, saber que na casa onde iria morar se falava português me confortava, num país de muitas outras línguas.

Por todas as casas por onde passei, notei uma constante: o facto de os bairros se organizarem por comunidades ora de Judeus, ora de Brasileiros, ou Caribenhos, Polacos, Paquistaneses, Indianos, entre outros... O que me forçou a questionar as razões que levam os emigrantes a se juntarem em comunidades quase fechadas. É assim em quase todo o nordeste de Londres, uma rede de comunidades urbanas segregadas em bairros de culturas

distintas. Estas culturas estão organizadas num urbanismo de justaposição, não de mistura, essa, só se vê nos transportes públicos...

O meu segundo objetivo foi conseguir emprego. Percorri Londres de metro, autocarro, mas sobretudo a pé. Caminhei muito, e ouvi muitas línguas, e algum inglês também. Caminhar numa grande cidade e usar os seus transportes públicos fez-me contactar de forma mais próxima com os seus habitantes, que apesar de serem de várias culturas pareciam estar em uniformidade na forma como seguiam as regras, hábitos e modos de estar neste país. Entreguei currículos em tantos sítios que perdi a conta, mais de 300 certamente, mas em duas semanas estava já a trabalhar em *High Street Kensington*, numa loja de desportos de montanha e *outdoor*, pois para além de professora, faço montanhismo há mais de 10 anos, e a minha experiência pelas montanhas portuguesas foi-me gratificadamente reconhecida e valorizada pela diferença. Lembro-me do entusiasmo que senti ao ver 24 colegas de trabalho de países como Espanha, França, República Checa, Polónia, Áustria, Peru, Brasil, Austrália, Suécia, Eslováquia e também dois colegas ingleses. Achei tudo isto fascinante, uma oportunidade única de conviver com culturas tão diferentes, mas que se revelaram tão semelhantes. De facto, a língua inglesa facilitou a comunicação entre nacionalidades e línguas tão diferentes, pois a língua inglesa foi o primeiro elemento que observamos em comum.

A foto seguinte (Fig.1) mostra todos os colegas de trabalho de múltiplas nacionalidades com quem convivi. Nesta empresa, no primeiro dia de trabalho, recebiam os novos funcionários com uma festa, singela, de latas de cerveja e bolos de supermercado, mas de um calor humano que contrariava o frio lá de fora... Queriam conhecer os novos funcionários antes de os pôr a trabalhar, saber do seu país, dos seus costumes, das suas expectativas em Londres.



**Figura 1 – Equipa de trabalho que integrei,
na Ellis Brigham Mountain Sports, em Outubro de 2008.**

O terceiro objetivo era abrir uma conta bancária, e registar-me como trabalhadora, e aqui encontrei a minha maior dificuldade, pois tive várias reuniões em diferentes bancos, os quais dias mais tarde, cordialmente, me negaram a abertura de conta sem justificação, até que consegui por fim abrir conta num banco mostrando o meu contrato de trabalho. No entanto, conseguir um registo na segurança social como trabalhadora foi fácil, tendo sido numa primeira instância realizado por telefone, e posteriormente formalizado em balcão. Segundo a opinião dos meus colegas de trabalho estrangeiros, parecia-lhes que esta resistência por parte dos bancos, tinha possivelmente por trás uma intenção em deter a emigração não laboral, uma resistência dirigida aos emigrantes em busca dos benefícios sociais oferecidos pelo governo...

Apesar de tudo, a minha integração profissional foi imediata, senti um acolhimento genuíno por parte dos colegas e superiores, e um apoio profissional que nunca tinha experimentado na vida. Estive em formação intensiva durante quase um mês, e após essa formação, de imediato,

depositaram em mim uma confiança e responsabilidades que podem levar anos a ser atingidas em Portugal. Este apoio profissional foi sobretudo responsabilidade do gerente da loja, um premiado montanhista austríaco.

O apoio era tão grande, quanto o entusiasmo e a excitação parte a parte em descobrir outra cultura. Recordo-me que, inicialmente, os meus colegas de trabalho tentavam descobrir curiosidades da minha cultura, algo diferente da deles, e da minha parte também, queria saber o que fazia de nós tão diferentes, o que nos distinguia para além da língua. Mas com o tempo, havia cada vez menos diferenças entre nós; o dia a dia, mostrou o quão semelhantes éramos, emigrantes, de proveniências distintas, e tantas fragilidades em comum... Foram precisamente essas fragilidades que alavancaram os nossos relacionamentos, as aprendizagens provenientes das nossas diferenças que se manifestavam em cada conversa, tinham por base uma empatia alicerçada nas semelhanças, nos sentimentos partilhados, nas expectativas em melhorar de vida, por exemplo. Por vezes enquanto conversava em inglês com um polaco, falhava-nos uma expressão, uma falta de vocabulário, a ambos os interlocutores. Acontecia muitas vezes em discussões existencialistas, sobre o nosso lugar no mundo, e geravam-se silêncios, curtos, mas que valiam como a melhor das palavras, trocavam-se olhares, inquietações, gerava-se uma forma de comunicação tão eficaz, apoiada unicamente no sentimento humano que existia em comum. As nossas relações eram interculturais, sem sequer sabermos o que isso significava enquanto prática, aproveitávamos o melhor dos nossos mundos para produzir pensamentos e ideias para o futuro.

A foto seguinte (Fig.2) retrata um conjunto de amigos em noite da passagem da ano, em que todos passaram sem a sua família, pela distância, pelos preços das viagens que decuplicavam nessa época do ano. Nessa altura fomos família uns dos outros, fomos o ombro e fomos peito. Todos sentiam a saudade.



Figura 2 – Polacos, Espanhóis, Portugueses, e Brasileiros num convívio em vésperas de fim de ano, Paddington, Londres, Dezembro de 2008.

Julgo que a interajuda, e colaboração num objectivo comum, revelou a forma de pensar, agir, estar, e saber, tão idêntica, e foi nesse momento que senti uma ligação que nos uniu até hoje, e surpreendentemente, anos após o meu regresso a Portugal pude contar com uma mão cheia destes amigos no dia do meu casamento.

Pouco tempo depois voltei a Portugal, mas por poucos anos, pois a plena crise económica, agravada sobretudo em alguns países, incluindo Portugal, colocou-me de regresso a Inglaterra, o país que tão bem me acolheu; o qual apesar de não querer tornar-me sua cidadã, vejo como segunda casa, e como escapatória, principalmente a nível profissional. A segunda vez não é como a primeira, é um retorno e não uma emigração, pelo menos assim o vejo, retorno ao que já conheço, e por isso, não se deu uma emigração para o desconhecido. Não fosse o tempo passado em Portugal, entre as duas emigrações, e teria sido antes, uma imigração.

Apesar de conhecido o país, escolhi uma cidade diferente, Manchester; bem a Norte fica uma cidade com um clima bem mais exigente do que a

capital inglesa, mas que me atraiu por ser mais barata, com o mesmo salário mínimo e com mais oportunidades de emprego na área da educação, e que após conseguir a obtenção do *Qualified Teacher Status*² se tornou uma oportunidade quase imediata.

Nesta segunda vez, quase tudo foi mais fácil, apesar da escassez de poupanças, já tinha conta bancária e número de segurança social, comecei por procurar quarto, o qual consegui, mais rápido e barato, encontrando novamente a oportunidade de conviver com outras culturas. No entanto, Manchester, apesar de ter uma taxa relativamente expressiva de emigrantes, não é como Londres, conserva a sua maioria britânica, e desta forma finalmente consegui conhecer melhor e entrosar-me na cultura inglesa.

A fotografia abaixo (Fig.3) mostra o quão valiosas eram as minhas poupanças em período de estabelecimento na região. As casas em Manchester não são prontas a habitar, como em Londres, são mais abundantes os alugueres de longa duração, mais baratos, mas em casas com pouca ou nenhuma mobília, sem almofadas, sem roupa de cama, sem talheres, etc. Nesta foto podemos ver o aproveitamento de uma mochila de montanha recheada de talheres, lençóis e uma almofada, numa caminhada que não foi pela frescura das montanhas, mas sim pelo gelo dos caminhos ladeiros aos canais de Salford, e que nos poupou uma viagem de táxi, cujo custo daria para mais um dia de alimentação.

² *Qualified Teacher Status* - Estatuto de Professor Qualificado. Qualificação essencial para lecionar no Reino Unido, conseguida por equivalência ao meu diploma português e relevância curricular.

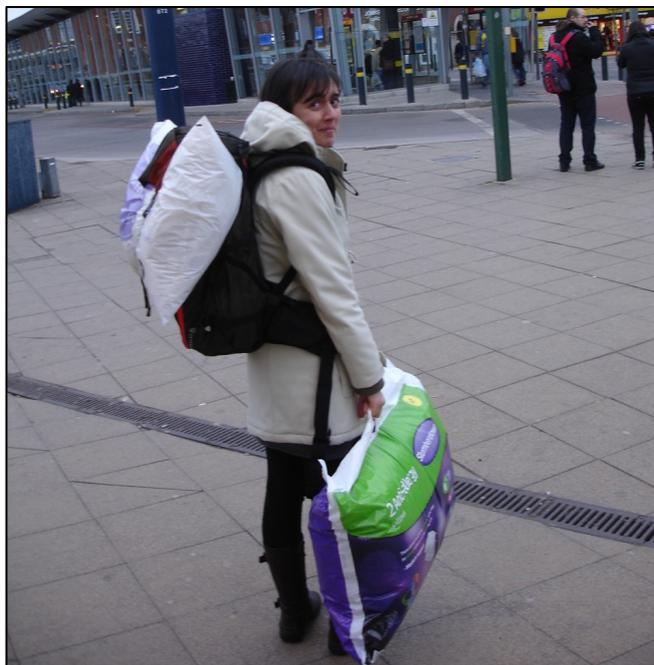


Figura 3 – Primeiras mudanças em Salford (Manchester), Março, 2013.

Manchester, cidade berço da Revolução Industrial, é desenhada pelos canais e pelas suas centenas de antigas fábricas que contrastam com a nova sede da BBC, numa cidade envidraçada dentro de Manchester, chamada de *Salford Quays*, com centros comerciais, museus, e *yuppies*³ com vão de fato montados em bicicletas para o trabalho. Aqui o sotaque inglês afina-se, e os Mancunians⁴ com os quais contactei foram bastante amáveis e acolhedores.

A cidade era ainda semi-circunscrita por uma cordilheira de montanhas que em muito me atraiu como potencial espaço de lazer e desporto; a cordilheira chama-se *Peak District*, prolonga-se até à Escócia, e vê-se de qualquer ponto por entre os prédios de Manchester.

As minhas expectativas como futura *mancunian* apoiavam-se em alguns aspetos interessantes, nomeadamente ao nível geográfico, com montanhas e mar a menos de 50kms, e ao nível humano, onde contava com um casal

³ Yuppies, de YUP (*Young Urban Professional*)

⁴ Habitantes de Manchester (de Mancunium, província romana que antecedeu a região de Manchester)

vizinho de amigos polacos com quem tinha trabalhado anos antes em Londres.

A integração profissional e social na cidade deu-se de forma heterogênea; se por um lado socializava sem barreiras aparentes com os meus colegas de casa, a nível profissional o distanciamento era mantido.

O período em que vivi em Manchester foi marcado pelo crescente populismo de um partido político chamado UKIP⁵ liderado por Nigel Farage, que sempre se insurgiu contra a entrada de emigrantes no Reino Unido, sobretudo os do leste da Europa, aquando da integração na União Europeia de países como a Bulgária. Percorrer as ruas de Manchester e ver cartazes políticos contra os emigrantes, provocou em mim uma fragmentação emocional, e um súbito distanciamento daquela sociedade inglesa que outrora me acolhia tão abertamente... Os cartazes rodeavam a cidade, e aí tantas vezes me perguntava, onde estão os ideais europeus e o pensamento intercultural...?



Figura 4 - Cartaz do UKIP fotografado em Liverpool por Sandra Marinho, 2013.

⁵ *UK Independence Party*

Em pouco tempo senti a cidade de Manchester estéril de esperanças, iam-se percebendo as barreiras culturais ocultas na contratação profissional. Dava-me a sensação que os estrangeiros ocupavam aqui cargos menores e temporários, ao contrário da cidade de Londres onde altos dirigentes são efetivamente estrangeiros.

Caminhando pela cidade, de uma entrevista a outra no mesmo dia, percorriam-se as ruas cruzando com vários cartazes do UKIP, porque haviam os empregadores então querer aceitar emigrantes na sua força laboral?

Parecia-me difícil acreditar num futuro permanente naquele território, onde testemunhei a sua multiculturalidade, mas não a sua interculturalidade. (Os dois conceitos encontram-se na presença de diversas culturas, mas afastam-se na forma como essas culturas se relacionam, sendo que na multiculturalidade as culturas se agregam, mas mantêm-se isoladas, e na interculturalidade relacionam-se, de modo a gerar conhecimento e a enriquecer a identidade a todas as culturas envolvidas nesse relacionamento.) (Aguado, 2003, p. 13)

A ideia construída em torno dos estrangeiros, segundo o meu ponto de vista pessoal, era diariamente manchada por cartazes populistas, para se poderem integrar produtivamente outras culturas.

Manchester também se afigurou socialmente um local demasiado hostil para os meus padrões portugueses, sobretudo nas camadas mais jovens. Desta hostilidade fui tomando conhecimento nas escolas que fui contactando, assim como nos *pubs*, do *bullying* ao *stabbing*, quase como um vestígio da cultura do *scuttling*⁶ de Manchester (Park, 2014).

No Museum Of Science and Industry de Manchester, aprendi que a decadência do final da Revolução Industrial atirou a cidade para o desemprego massivo, para a violência e vandalismo que a caracterizou durante décadas, e tenta agora passar despercebido, embora o que se lê nos

⁶ Os *scuttlers* eram membros de gangues jovens dos subúrbios de Manchester formados por desempregados da ex-classe trabalhadora da falida Indústria de Manchester, nomeadamente em Salford durante o final do século XIX. (Park, 2014)

jornais locais, é que subitamente qualquer coisa faz estalar esta passividade construída pelo novo urbanismo, e lá aparece mais um jovem morto à saída do *pub*, degolado pelo bojo de uma garrafa partida, durante uma discussão sobre futebol...⁷

Ouvi demasiados destes casos em muito pouco tempo, e sem me conseguir imaginar a ter que educar um filho, em tal ambiente, regresssei a Portugal na primeira oportunidade profissional que tive.

⁷ Noticiado por *Manchester Evening News*:
<http://www.manchestereveningnews.co.uk/news/greater-manchester-news/boy-16-found-bleeding-church-6181175>

1.2. A SEMÂNTICA DO EUROPEU

...pela forma se chega ao fundo, pelo continente ao conteúdo, pelo som da palavra ao significado dela.⁸

(Saramago, 2012)

No estudo da interculturalidade e do papel do Ensino do Inglês como potencial idioma de suporte entre diferentes culturas, importa saber situar a existência de interculturalidade no espaço europeu, onde habito, abrangido nesta investigação, e interessa-me sobretudo aproximar-me do que me inquieta neste projeto de investigação, e me leva a valorizar essa interculturalidade.

O que me inquieta são os fenómenos sociais, como a xenofobia, assunto sobre o qual adiante me irei debruçar, e sobretudo a distância que vai daquilo que idealizamos ser, enquanto cidadãos europeus, e o que praticamos ser na realidade, e que ecoa nas políticas europeias.

Parece existir uma diferença entre o signo⁹ ou conotação de “europeu” (ampliando a semântica¹⁰ da palavra “europeu” como uma finalidade a atingir), e o significado e denotação de “europeu”, o europeu que se constata na realidade. Procuo entender deste modo, o que possui de atraente o signo “europeu”, para se tornar contentor e continente, de tantos emigrantes, que preferiram o refúgio europeu, em vez dos países ricos do Médio Oriente, aquando da guerra na Síria.

O que significa ser europeu tem-se revelado diacrónico, tem evoluído ao longo da História, e se por um lado a Europa já sofreu no tempo um sentido ligado à guerra, à fragmentação, ou ao imperialismo, (McCormick & Olsen,

⁸ Excerto da Jangada de Pedra, obra de José Saramago, rica em metáforas à Europa, e à suposta identidade dos que nela foram anexados, e ficcionalmente desanexados...

⁹ Signo: indicador, sinal, (uma representação simplificada de algo mais complexo). (Porto Editora, 2016)

¹⁰ Semântica: ramo linguístico que estuda o significado das palavras e das relações de sentido que estabelecem entre si, e que na Semiótica estuda as relações dos signos com os objetos a que estes se referem. (Porto Editora, 2016)

The European Union: Politics and Policies, 2014) agora no nosso tempo, transparece valores que a tornam atrativa. Posto isto, acredito que significar ser europeu, é um pouco diferente, do que é realmente ser europeu, como se a Europa ou o europeísmo, como matriz etnocultural única, pretendesse significar algo que não atinge, algo semântico, derivado apenas dos sinais que emite, e que enseja concretizar...

Podemo-nos questionar se ser europeu é uma forma de ideologia para os europeus, pois a significação que lhe é atribuída, produz-se na interação entre a informação (os signos) que nos chega pelos meios de comunicação sobre a imagem da Europa, e a audiência que é feita de uma cultura, ou subcultura, europeia, em que essa informação assenta. Esta ideologia, como tantas outras, assenta num sistema de crenças determinadas de uma classe, que podem ou não ser ilusórias, e que geram conhecimento que se crê ser verdadeiro e científico. (Fiske, 1997)

No ano de 2013, no livro *The European Union: Politics and Policies*, o professor Jonathan Olsen, da Texas Woman's University, co-autor de John C. McCormick, cientista político, da Universidade do Indiana, e autor do famoso livro, *Europeanism*, referem que esses sinais, atrativos, emanados pela Europa, manifestam-se em alguns valores como a “percepção de paz”, o “cosmopolitismo e comunitarismo”, o “multiculturalismo” e o “secularismo”.

A percepção de paz é identificada pelos europeus como uma rejeição filosófica da violência. Apesar de perpetuarem um papel importante em conflitos internacionais, os europeus já não se veem mais como opositores entre si, assumindo-se como parte da mesma organização. A ideia de um conflito violento dentro da Europa passou a ser algo impensável. No entanto, como organismo político bem armado, e disposto a utilizar em sua defesa ou interesse a sua força bélica, a Europa não parece querer encorajar o uso de força, já que os europeus preferem soluções diplomáticas e focadas no poder do povo, sem deixar nunca de contar com a sua retaguarda militar... (McCormick, 2013)

Quanto ao cosmopolitismo e ao comunitarismo, os europeus gostam de se ver como uma comunidade, associando a sua imagem a seres que transcendem as ideias universais e que possuem uma moralidade comum que está acima das suas fronteiras e identidades nacionais. Enquanto comunidade, os europeus partilham a ideia de que a sociedade é quem melhor pode julgar um indivíduo e não o contrário, admitindo que, por vezes, o estado possa ter mão nesse julgamento, aceitando-o como mediador e nivelador do bem estar geral, da economia, da saúde e da igualdade de oportunidades. (McCormick, 2013)

Decorrente das culturas com as quais historicamente a Europa foi tendo contacto, surge uma diversidade social e um hábito de integração de características e valores de outras culturas dominantes. Por isso o multiculturalismo assume-se como um valor ou mesmo uma tradição na Europa, apesar do racismo e a discriminação religiosa não terem desaparecido totalmente. (McCormick, 2013)

O secularismo manifesta-se também como valor europeu, pois apesar da religião continuar a ter um papel preponderante, e até crescente, no resto do globo, na Europa o seu papel é cada vez mais marginalizado, com o abandono dos locais de culto, e cada vez mais raras manifestações de fé. Os temas atuais, como o aborto e a eutanásia, refletem uma Europa que cada vez mais se reconhece no ateísmo e agnosticismo. (McCormick & Olsen, 2014)

A plataforma *Debating Europe*, criada em 2011 pela Secretaria Geral da União Europeia, permite desde então, aos cidadão europeus, discutir as suas ideias diretamente com os líderes políticos europeus, de forma a encorajar ligações genuínas entre o povo e o parlamento europeu, e em Outubro de 2014, esta plataforma esteve interessada em saber *o que significa para Si ser "europeu"*. (Debating Europe, 2014)

A questão sobre o que significa ser europeu surge regularmente na plataforma *Debating Europe*. Já havia sido debatido no passado a identidade ou o sentimento europeu, e o que significa a cidadania europeia para os europeus, estas questões ganham importância nos debates sobre a imigração,

ou os resgates financeiros, ou até mesmo na nossas relações com a Rússia. Os valores debatidos incidem frequentemente na democracia liberal e nos direitos humanos. (Debating Europe, 2014)

Jo Leinen, alemão, membro do parlamento europeu, presidente do *European Movement International*, afirma que existe “Uma forma de estar europeia”, baseado num modelo social comum europeu (embora variando de país para país), identificando os valores dominantes como a solidariedade, igualdade, e inclusão, como fundamentais, nesta forma de estar. (Debating Europe, 2014)

O gráfico que se segue abaixo (Fig.5), mostra-nos algo muito interessante, pois revela que os 1060 participantes da plataforma, neste assunto (*What does it mean to YOU to be “European”?*), elegem mesmo acima da economia, a cultura europeia, como o valor mais importante na identidade europeia.

No entanto é precisamente na área da cultura que incide este estudo, e que se pretende fundamentar adiante, que esta, nas políticas educativas, carece de uma abordagem intercultural, que combata as insuficiências sociais que permitem a existência de xenofobia. E a imagem de uma Europa com xenofobia, creio não combinar com o que desejamos ou acreditamos ser como povo, no espaço europeu...

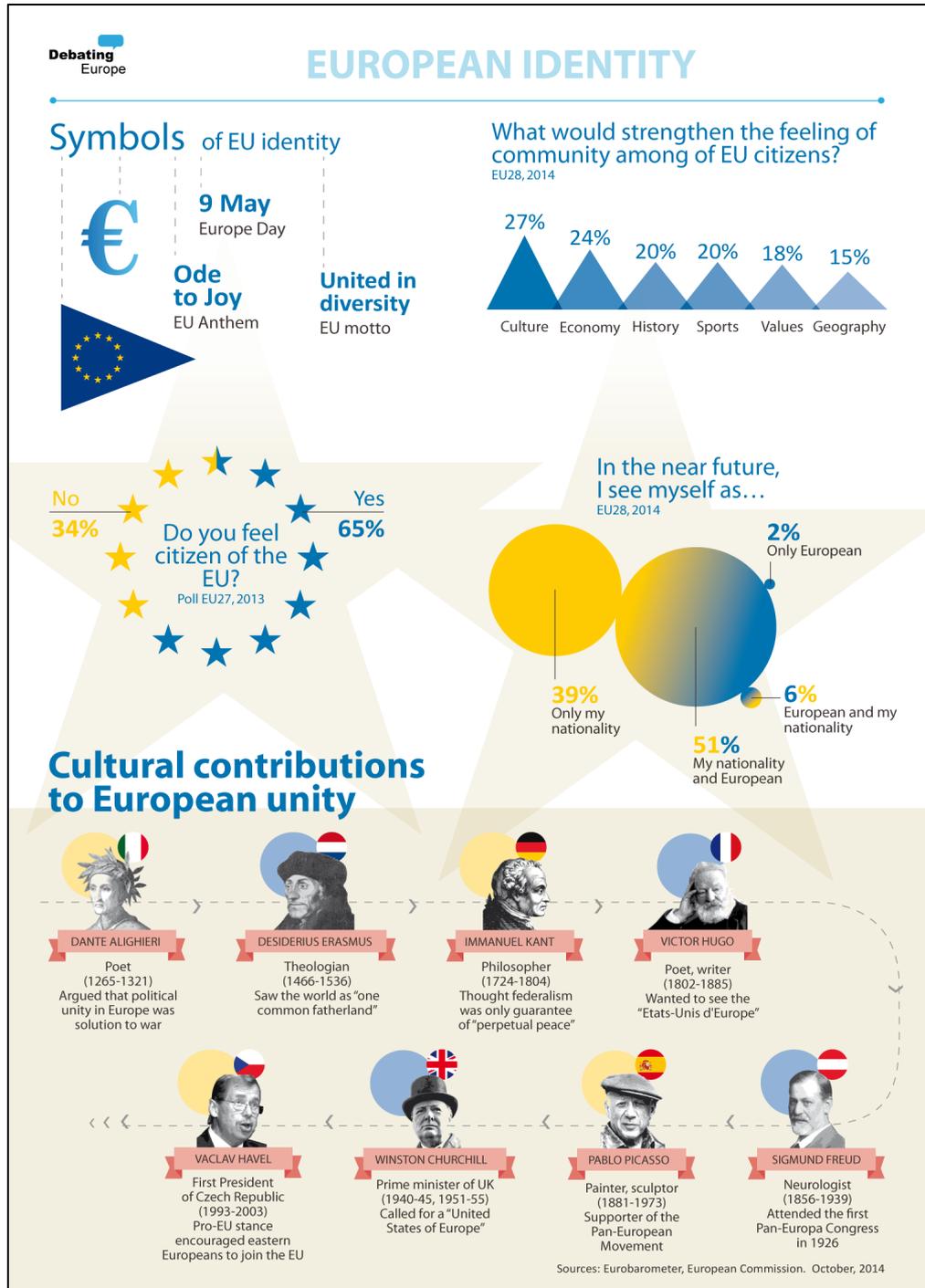


Figura 5 - 2014, Debating Europe - What does it mean to YOU to be "European"?

Lévi-Strauss defende que a principal fronteira a que todas as sociedades procuram inferir sentido, existe na diferença entre natureza e cultura. A cultura é um processo de produção de sentido, atribuindo-o não só à realidade ou natureza, mas também ao plano social a que ela pertence. (Fiske, 1997, p. 162)

A ideia que produzimos de nós mesmos, da forma como nos relacionamos socialmente, é concebida pelos mesmos processos culturais, muito embora a maioria das culturas, não aceite a continuidade entre a forma como nos vemos, e a forma como vemos a natureza. A maioria das culturas, distingue claramente natureza de cultura, tentando inferir significações (ou categorias) que julgam estar inerentes à natureza, para atribuir sentido a conceptualizações culturais. Ora verifica-se aqui uma contradição, as culturas procuram distinguir-se da natureza de modo a fincarem a sua própria identidade, e depois legitimam essa identidade voltando a estabelecer uma comparação direta com a natureza. (Fiske, 1997, p. 163)

Isto faz-me pensar na forma como os europeus enquanto sociedade parecem querer defender a paz e a igualdade, como uma identidade alternativa à nossa natureza animal que é desigual e agressiva; depois constatamos que, para defender essa igualdade e paz, necessitamos de proteger a nossa cultura com políticas de violência que envolvem armamento, muros, e propaganda xenófoba, como falaremos no capítulo seguinte (capítulo 1.3.).

1.3. A XENOFOBIA E O SEU IMPACTO NA EUROPA

Esta Europa que atraiu a imigração, está nas últimas décadas, sobretudo nos últimos dois anos, a receber quantidades massivas de migrantes de diversas proveniências, nomeadamente do Médio Oriente, consequência da guerra e da destruição dos seus países. Com o acolhimento destes imigrantes, acentuam-se os fenómenos sociais mais sórdidos, como é o caso da xenofobia, inverso da identidade inclusiva e vanguardista europeia. (Frantescu, 2007)

Identificar e assumir estes fenómenos sociais como um problema europeu a extinguir pode ser uma forma de os enfrentar nas gerações futuras; e acredito que no ensino do Inglês, no 1º Ciclo do Ensino Básico, existe algum espaço e uma oportunidade real e apropriada para introduzir uma pedagogia intercultural, sobretudo por tratar-se de uma disciplina em que se desenvolve um competência linguística, e logo uma oportunidade eminente e promissora de futuros contactos com outras culturas, no exercício do Inglês.

Do Mare Nostrum¹¹ ao Triton¹²:

Como reacção ao naufrágio da ilha de Lampedusa em Itália, no ano de 2013, uma catástrofe com 400 mortos, entre a costa do sul da Itália, e a costa leste da Tunísia, ilha fustigada há algumas décadas por este tipo de tragédias, o governo italiano iniciou uma operação humanitária chamada de *Mare Nostrum*, que monitorizou o mar mediterrâneo, e até outubro de 2014 salvou a vida a mais de 150000 migrantes ilegais, não conseguindo salvar todavia quase 3000 pessoas de morrer afogadas neste mar.

¹¹ Nome dado pelos Romanos ao Mar Mediterrâneo.

¹² Nome do deus grego filho de Poseidon e Anfitrite, um masculino de sereia, representado com rabo de peixe, e cabeça e tronco humanos, conhecido como o Rei dos Mares.

A Eslovénia foi o único país que tentou ajudar Itália nos elevados custos desta operação humanitária, mas os restantes membros da União Europeia acreditaram que esta operação servia de convite à emigração clandestina, e com a pressão política e o aumento de emigrantes ilegais em finais de 2014, a operação *Mare Nostrum* foi extinta, dando lugar à organização europeia *Triton*. (Eisinger, 2015)

Cerca de vinte países passaram a contribuir para uma fiscalização do mar mediterrâneo, bem como das restantes fronteiras europeias, com vista sobretudo a impedir a emigração, com preocupações mais limítrofes à geografia europeia do que humanitárias, tratando-se sobretudo de uma diferença de ação entre salvamento e vigilância, as vidas humanas passaram assim para segundo plano, em benefício da “proteção” da Europa, e apesar da emigração não poder na Europa ser impedida por leis, é-o por políticas fronteiriças. (Eisinger, 2015)

Segundo Kees Van der Veer, o autor principal de um artigo resultante de um inquérito europeu para o famoso jornal “*The Atlantic*” em 2015, a pesquisa sistemática sobre a xenofobia está apenas no seu início. O medo da ameaça pela chegada de novos indivíduos, o medo da mudança cultural, o medo de perda de identidade, o medo de deslealdade dos estrangeiros, o medo de perder o controle do sistema político, estão no foco da xenofobia na Europa.

Kees Van der Veer refere ainda neste inquérito a França como um dos países mais xenófobos, mais do que muitos países da Europa de Leste. (Veer & Horn, 2015) Enquanto uma maior percentagem de inquiridos húngaros (24 por cento) alegaram que não gostaria de viver perto de imigrantes ou trabalhadores estrangeiros em comparação com os entrevistados alemães (13 por cento), os inquiridos franceses manifestaram-se como os mais hostis sendo mais de 36 por cento.

Numa pesquisa mais recente, que ocorreu entre 2010 e 2014 e que exclui a França e a Hungria, a percentagem de alemães que diz que não gostar de ter

trabalhadores estrangeiros ou imigrantes como seus vizinhos subiu de 13 por cento para 21 por cento. (Veer & Horn, 2015)

O seguinte mapa do Jornal *The Atlantic* (fig.6), mostra-nos a percentagem de europeus que não deseja ter imigrantes como vizinhos ou trabalhadores. Não me parece surpreendente, que estes países sejam precisamente, na sua maioria, os países de leste, que formam fronteira entre a Europa, a Ásia e o Médio Oriente, assim como a França, que apesar de não possuir uma fronteira terrestre com outros países não europeus, tem no mediterrâneo um veículo de entrada para países como a Argélia ou a Tunísia... Coincidência ou não, segundo a *International Campaign to Abolish Nuclear Weapons*, os mesmos países retratados a seguir, são na sua maioria, os mais bem armados da Europa ao nível bélico, nomeadamente com potencial nuclear (França e Rússia). (Federation of American Scientists, 2016)

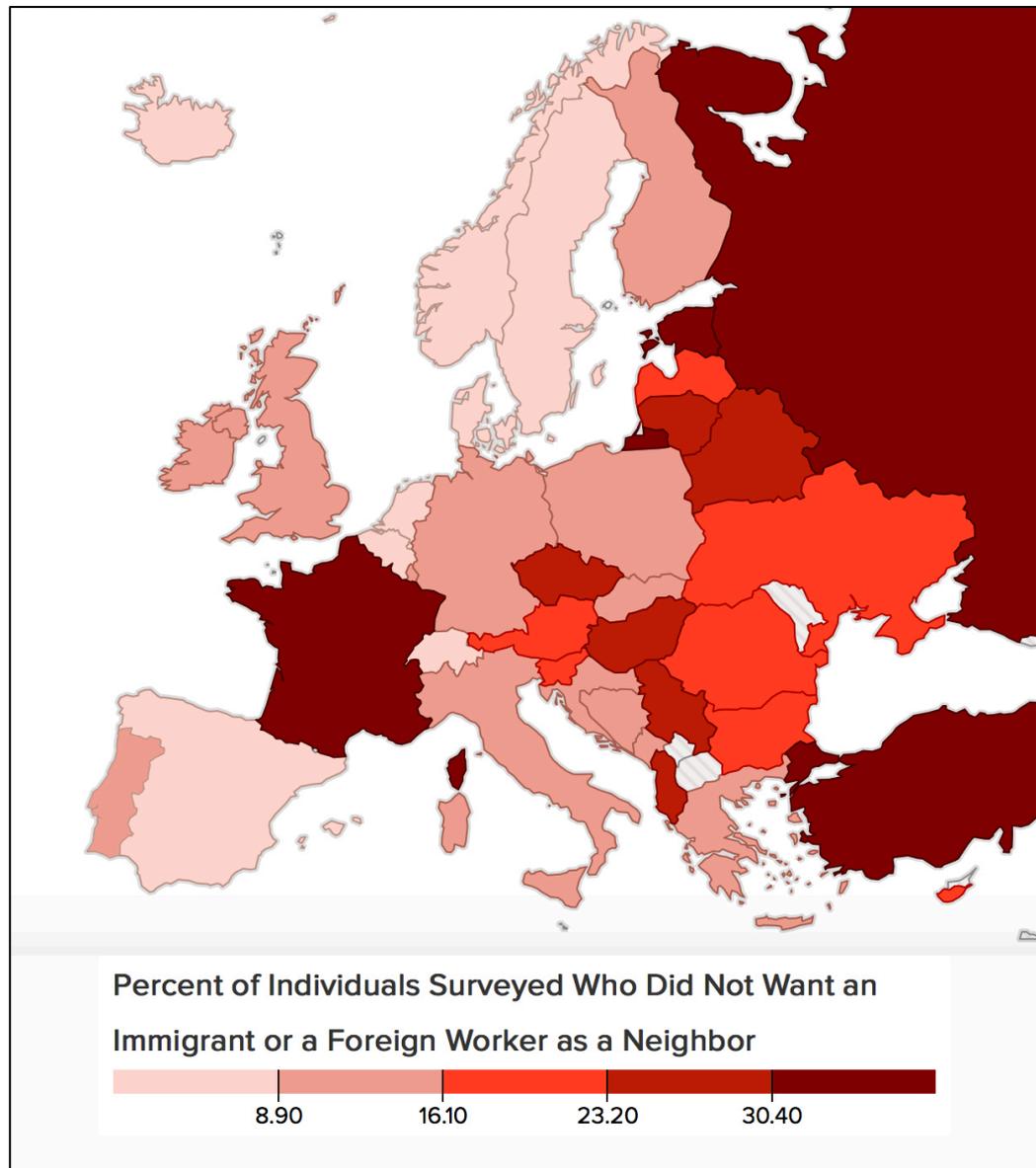


Figura 6 – *World Values Survey, 2005-2009, The Atlantic.*

Na Hungria, sucedeu-se um pequeno, porém simbólico, exemplo de acontecimentos xenófobos na Europa, aquando da recente onda de emigração de refugiados sírios, e está retratado nas imagens abaixo deste texto. Estas imagens (fig.7) que comecei por usar na apresentação da ideia inicial deste projeto de investigação, poderão ser imagens indutoras de uma discussão filosófica, são imagens que pelo seu poder simbólico poderão marcar um tempo que vivemos, como me marcaram a mim, de forma angustiante, como europeia, como professora, e como mãe.

Foi em Setembro de 2015, na Hungria, aquando da entrada de refugiados na Europa, vindos maioritariamente da Síria, que a repórter de imagem húngara Petra Laszló da N1TV, foi filmada a pontapear refugiados, entre eles uma criança, e um homem com um bebé de colo, enquanto estes fugiam da polícia. As imagens que rapidamente se tornaram “virais”¹³ por via do *Facebook* e *Twitter*, acabaram por chegar à televisão alemã RTL, e resultaram do despedimento imediato da repórter, dando origem a inúmeras discussões sobre xenofobia, um pouco por toda a Europa. (Guardian, 2015)

Segundo a Radio Villa Francia, a repórter Petra Laszló, que se veio a revelar militante do partido filofascista¹⁴ húngaro denominado *Jobbik* (RVF, 2015), pediu publicamente desculpas pelo sucedido, justificando: “*something snapped in me*” (algo quebrou em mim)...

A repórter acabou todavia por ameaçar processar o *Facebook* por se recusar em retirar as suas imagens da rede social. (Guardian, 2015)

¹³ “Viral” no contexto das redes sociais, representa a propagação “epidémica” de um conteúdo multiplicado milhares de vezes por disseminação de republicações pessoais repetidamente.

¹⁴ De Filofascismo: O prefixo *filo* de *phílos* que significa “ama”; “amor pelo fascismo”.



Figura 7 - Repórter de imagem húngara filmada a pontapear refugiados em Röszke, na Hungria, filmado por Stephan Richter, repórter de imagem da televisão alemã RTL, em 09/09/2015.

Um outro acontecimento simbólico, porém bem mais dramático aconteceu durante o mesmo período, em que o Reino Unido se encontrava em campanha, para a saída ou permanência britânica da União Europeia. No dia 16 de Junho de 2016, em West Yorkshire, a política e ativista de direitos humanos, Jo Cox, membro do parlamento Inglês, foi brutalmente assassinada na rua, baleada e esfaqueada por um transeunte que gritou “*Britain First!*” enquanto a esfaqueava antes de fugir. Jo Cox, acreditava num mundo melhor, e estaria até à data do seu assassinato envolvida em assuntos relacionados com os direitos humanos, dos refugiados da Síria que se encontravam em Calais a aguardar permissão para entrada e exílio no Reino Unido.

Uma das afirmações com que dei início a este estudo no capítulo 1.1., onde refiro que: a primeira forma de relação cultural que tive com os meus pares foi com base nas semelhanças que detetei neles, e não nas as diferenças que nos separam. Pois uma das frases que marcou os persuasivos e influentes discursos de Jo Cox foi precisamente neste sentido, e pode ser vista na imagem seguinte (fig.8), que surgiu pela mão de um autor desconhecido, espontaneamente, poucas horas depois da sua morte, em Moseley (Booth, Dodd, & Parveen, 2016):



Figura 8 - Tributo a Jo Cox, Moseley, UK, 2016.

O poder da imagem, ao serviço da propaganda:

Na Primavera de 2016, durante a campanha do partido UKIP, a favor da saída britânica da União Europeia, um cartaz “anti-migrante” que foi exibido por Nigel Farage, líder do partido, foi reportado à polícia por incitar o ódio racial e violar as leis raciais britânicas.

Em Junho de 2016, Dave Prentis, do sindicato *Unison*, afirmou ter denunciado à *Metropolitan Police* o cartaz, que exibia uma fila de migrantes e refugiados na sua maioria não-brancos, com o slogan "Ponto de ruptura: a UE falhou a todos". O cartaz foi descrito por Prentis como uma "tentativa flagrante de incitar ao ódio racial":

"To pretend that migration to the UK is only about people who are not white is to peddle the racism that has no place in a modern, caring society. That's why Unison has complained about this blatant attempt to incite racial hatred and breach UK race laws."¹⁵

(Stewart & Mason, 2016)

Mais tarde, a controvérsia sobre o cartaz levou Boris Johnson, líder do partido conservador britânico, a distanciar-se da campanha do UKIP, assim como vários políticos desde Nicola Sturgeon até Yvette Cooper também condenaram o cartaz, que se segue abaixo deste texto. (Stewart & Mason, 2016)

¹⁵ *"Fingir que a migração para o Reino Unido é apenas de pessoas que não são brancas é vender um racismo que não tem lugar numa sociedade moderna e atenciosa. É por isso que a Unison queixou-se desta tentativa flagrante de incitar o ódio racial e violar as leis raciais do Reino Unido."*



Figura 9 - Nigel Farage em frente ao cartaz do UK Independence Party, usado na campanha a favor do Brexit, na Primavera de 2016. (Stewart & Mason, 2016)

Durante a campanha política *Brexit*¹⁶, Nigel Farage, exibiu o cartaz (Fig.9) em Westminster com o subtítulo: "Temos de nos libertar da UE e retomar o controlo das nossas fronteiras". No entanto a fotografia utilizada não figuravam os refugiados de Calais, fronteiriços do Reino Unido, mas sim migrantes que atravessavam a fronteira Croácia-Eslovénia em 2015¹⁷, onde a única pessoa branca distinta na fotografia, se encontrava obscurecida por uma caixa de texto. (Stewart & Mason, 2016)

A propósito do *Brexit*, como fenómeno social, uma investigação realizada em Agosto de 2016, pelo cientista político norte-americano, Ronald F. Inglehart, da Universidade de Michigan, em conjunto com a Professora de política comparativa, Pippa Norris, da Universidade de Harvard, propõe que o

¹⁶ *Brexit*: termo usado na campanha pela saída do Reino Unido da União Europeia em 2016, que resulta da fusão das palavras *Britain* e *Exit*.

¹⁷ Um porta-voz da Getty Images confirmou que a foto havia sido licenciada por eles e capturada na Eslovénia em 2015 pelo seu fotógrafo Jeff Mitchell. (Stewart & Mason, 2016)

populismo de que somos vítimas, quase sempre enfatiza o nativismo ou o nacionalismo xenófobo, que parte do princípio de que o "povo" é um todo uniforme, e que os países devem expulsar as pessoas de outras culturas. O populismo patrocina o monoculturalismo, as fronteiras fechadas, e um autoritarismo xenófobo, que se estende pelo mundo ocidental como no caso do fenómeno *Brexit*. (Inglehart & Norris, 2016, p. 7)

Imagens como esta encontram-se portanto na origem e prática do populismo que tem levado ao poder partidos e políticos extremistas por todo o mundo, e que pelo seu carácter impostor, ludibriam através do medo e da instigação das fragilidades do povo, promovendo o ódio e a separação cultural. (Inglehart & Norris, 2016)

O uso da imagem, descontextualizado da sua origem, pode ser usado para disseminar o medo e favorecer artifícios. A forma como foi exibida foi na verdade uma forma de falácia, com o objectivo de enganar, confundir, e persuadir o público.

No entanto, terão as mesmas imagens da propaganda, um potencial inexplorado, se revertidas a favor do pensamento filosófico? Poderão imagens como esta ser usadas em benefício do bem, na aplicação de uma estratégia pedagógica de interculturalidade...? Adiante debruçar-me-ei nesta questão, da utilização de imagens em propostas pedagógicas.

1.4. A INTERCULTURALIDADE E A SUA RELEVÂNCIA NA PEDAGOGIA.

A interculturalidade assume uma grande relevância na pedagogia, como uma oposta à visão monocultural no mundo e na educação, ou seja, à abordagem pedagógica delimitada por uma só cultura, e à perpetuação desta mesma em que vivemos; uma visão cada vez mais globalizada ao nível económico, político e ideológico. (Aguado, 2003, p. 13)

A pedagogia intercultural integra a complexidade humana na cultura, e conceptualmente não aspira à compreensão total dos fenómenos culturais, caracterizando-se e definindo-se a si mesma, num processo contínuo e dinâmico, de análise, e reflexão destes fenómenos. (Aguado, 2003, p. 13) Bem diferente do conceito de multiculturalidade, que estuda as diferenças estáticas de uma sociedade etiquetada por categorias como, idade, religião, género ou nacionalidade; a interculturalidade estuda precisamente a diversidade humana como ponto de partida para a construção de algo novo. (Aguado, 2003, p. 13)

Assim a pedagogia intercultural define-se justamente, no objetivo de focar a sua reflexão nas diferenças culturais. As diferenças culturais são dinâmicas, mutáveis, e nunca estáticas, e são vistas como a norma, nunca como algo fora de um padrão. Estas diferenças referem-se sobretudo aos significados que para uma determinada cultura, são partilhados num determinado grupo, e geram valores de conduta. Estes valores legitimam o conhecimento dirigido a todos os sectores da sociedade, em prol da igualdade de oportunidades e dignidade, e podem ser proporcionados pela educação.

A pedagogia intercultural objectiva o desenvolvimento de *competências interculturais* nos alunos, que podem ajudar na sua finalidade, a ultrapassar o racismo e a discriminação, contribuindo para uma coesão social. (Aguado, 2003, p. 15)

A prática da interculturalidade manifesta-se assim como um desafio à nossa forma de estar e ver o mundo pela perspectiva de cada cultura, partindo

da realidade e referências de cada indivíduo em causa, tendo em conta a significância que cada indivíduo tem, e o que significa para si o mundo em que vive; contribuindo desta forma para construirmos um mundo mais rico, advogado da diferença humana, divergente no pensamento, e acredito que acima de tudo, facilita na convergência dos valores que nos levam à paz.

Acredito que a pedagogia intercultural pode tornar-se uma ferramenta contra a emergente globalização ideológica, que parece querer normalizar a sociedade, e por sua vez, extinguindo a diversidade cultural que a ameaça. Assim, qualquer estudo neste sentido, será uma forma de resistência, que resultará da intercompreensão e aceitação das diferentes culturas que caracterizam o nosso mundo.

Competências Interculturais:

Numa Europa que se define como multicultural, e se alicerça numa história de numerosas influências culturais na sua formação geopolítica, a escola tem um papel fundamental na gestão da diversidade cultural, criando bases para uma aprendizagem que se preste à interculturalidade. E esta escola requer dos professores uma preparação inicial, não só para gerir a diversidade cultural dentro da sua sala de aula, mas também para preparar e sensibilizar os alunos para o contacto com outras culturas, sobretudo em aulas de línguas estrangeiras, onde é mais oportuna a inserção da interculturalidade como pedagogia. Por isto, e olhando o mundo em que vivemos hoje, é preciso cada vez mais adequar as práticas pedagógicas de modo ir ao encontro das capacidades e necessidades de que os nossos alunos carecem para se prepararem para o futuro.

No documento da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, publicado em 2014, e intitulado de “Educação para a cidadania global - preparando alunos para os desafios do século XXI”, a Educação para a cidadania global, surge como um tema solicitado pela

organização, a dar passos para promover a paz, o bem-estar, a prosperidade e a sustentabilidade da comunidade internacional. Como? Na verdade o próprio documento admite não existir ainda um consenso sobre o significado de Cidadania Global, e logo sobre o que a Educação para a mesma deve promover... Todavia há uma ideia por onde começar, e é pelo desenvolvimento de competências capazes de equipar os alunos para o complexo e globalizado mundo em que vivemos. (UNESCO, 2015) E essas competências são:

“- uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e também o potencial para a construção de uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, éticas ou outras (como o sentimento de pertencer a uma humanidade comum e o respeito pela diversidade);

- um profundo conhecimento de questões globais e valores universais, como justiça, igualdade, dignidade e respeito (como entendimento do processo de globalização, interdependência/interconectividade e dos desafios globais que não podem ser abordados adequada ou unicamente por Estados-nação, tendo “sustentabilidade” como o principal conceito do futuro);

- habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas, apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas);

- habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para *networking* e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade);

- capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável, de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão).“

(UNESCO, 2015)

Para viver num mundo globalizado, que se tornou tão exigente e diverso, parece-me particularmente interessante o quarto ponto supra escrito, ou seja, promover a empatia como habilidade social, e para tal, encontrar nos outros as semelhanças, antes de ver as diferenças. Este poderá ser um caminho para aspirar à igualdade. Essas semelhanças encontram-se ao nível mais humano mais básico, e constata-se antes da religião, da política, ou de qualquer forma histórica de categorização social, por debaixo da cor da pele. Por isso conjeturo que quanto mais cedo conferirmos essas semelhanças, com os outros seres humanos, de outras culturas, quanto mais essa confirmação se der em tenra idade, mais produtiva será, pois essa influência histórica, política, ou religiosa, será ainda pequena e logo, menos dominante. O Ensino Precoce do Inglês ocorre justamente nessa tenra idade, e promover estas competências dentro desta disciplina é uma ideia que surge com naturalidade.

Algumas destas competências, nomeadamente o exercício da empatia, foram para mim eficazes, enquanto emigrante, e enquanto ser social, que agora se reviu no seu passado emigrante, como um ser um tanto ou quanto intercultural.

Pessoalmente, a interculturalidade deu-se sem pretensão de o atingir, espontaneamente, e para minha sorte, eficazmente, resolvendo as diferenças que tive com outras culturas, ao nível pessoal, e ao nível profissional.

Com as minhas emigrações, pude experienciar que o sentimento de empatia pelas outras culturas que contactei abriu caminho para uma relação entre indivíduos muito mais compreensiva, deixando de parte até ideias pré-

concebidas, dando lugar a uma verdadeira aproximação. A empatia está do lado oposto da diferença, e a diferença pode ser um caminho que leva à discriminação.

Michael Byram, linguista, investigador em interculturalidade, e professor da Universidade de Durham, defende justamente isto, no seu livro *“Young People Facing Difference: Some Proposals for Teachers”* (1995), passando a citar:

“The concept of empathy offers a solution at the level of the individual for the approach to irreducible cultural diversity. Based in social psychology, this approach neglects the historical, economic, and political dimension. This concept under-estimates the unconscious effects of socialization and assumes that explicit willingness to share the other’s point of view as an individual, can resolve the differences between cultures.”¹⁸ (Byram & Zarate, 1995, p. 10)

As competências interculturais, são as capacidades e práticas cognitivas e afetivas, essenciais para alguém se desenvolver num meio intercultural. Estão direcionadas para a criação de um ambiente educativo, no qual as pessoas se sintam aceites, e compreendidas nas suas próprias características e habilidades sociais. As três principais dimensões das competências interculturais defendidas por Teresa Aguado (2003), são as *atitudes*, o *conhecimento*, e as *habilidades* ou capacidades, que se complementam com os valores trazidos pela sociedade composta pelos vastos grupos sociais que a integram. (Aguado, 2003, p. 153)

A primeira dimensão das competências interculturais são as *atitudes*. As atitudes contemplam a curiosidade e abertura às outras culturas. Isto passa por aceitar que outras culturas são tão valiosas quanto a nossa própria,

¹⁸ O conceito de empatia oferece uma solução ao nível do indivíduo, para a abordagem da diversidade cultural irreduzível. Baseada na psicologia social, essa abordagem negligencia a dimensão histórica, económica e política. Este conceito subestima os efeitos inconscientes da socialização, e assume que a vontade explícita de partilhar o ponto de vista do outro como indivíduo, pode resolver as diferenças entre as culturas.

assumindo desde logo uma vontade em questionar os nossos próprios valores, modos de agir, e credos, diante dos outros de outra cultura, aceitando que os nossos próprios valores não serão os únicos possíveis, nem necessariamente os mais corretos. O mesmo será dizer que nos devemos colocar no lugar do outro, e para isso desenvolver uma empatia humanista.

A segunda dimensão destas competências é o *conhecimento* sobre os grupos sociais que compõe a sociedade diversa. Implica conhecer os costumes, tanto da nossa própria cultura, quanto da cultura do nosso interlocutor. Conhecer a forma como somos vistos pela outra cultura, e dar a conhecer como vemos a outra cultura, revelando a identidade de ambas, e a ideia que ambas tem de si próprias no contexto global. Por isto considereii oportuno o estudo sobre a nossa identidade enquanto europeus no ponto 1.2.

A terceira dimensão são as *habilidades*, ou capacidades, e ainda designadas como “destrezas” por Teresa Aguado (2003). Estas habilidades estão relacionadas com a interpretação e comparação: capacidade para interpretar a partir de diferentes pontos de vista, ações, ideias, ou informações provenientes de outras culturas. Explicar e relacionar, confrontando com a nossa própria cultura, estas ações, ideias, ou informações, de modo a compreender como facilmente se podem criar equívocos, más interpretações, ou detetar más interpretações, como os sofismos e os paralogismos¹⁹.

Estas habilidades estão ainda relacionadas com a aprendizagem e a interação: a habilidade de conseguir por em prática os conhecimentos em situações de interação social, aprendendo a questionar as pessoas de outras culturas, sobre as suas crenças, valores, e comportamentos. (Aguado, 2003, p. 142)

Michael Byram (1997), no seu livro “*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*”, também definiu algo semelhante a Teresa

¹⁹ Sofismos e Paralogismos são argumentos pela lógica inconsistentes, sem fundamento, sendo portanto falácias. A diferença está em que os primeiros procedem da má fé, os segundos, da ignorância.

Aguado, e concordante em vários pontos, com as diretrizes da UNESCO na Educação para a Cidadania Global; com aquilo a que chamou “Competências Interculturais Comunicativas”. (Byram, 1997)

As *Competências Interculturais Comunicativas* foram pensadas no contexto do ensino de línguas estrangeiras, onde o estudo da Interculturalidade tem maior pertinência, não obstante o facto de estas poderem ser trabalhadas noutras áreas disciplinares como a Geografia ou a História. Todavia é no ensino de línguas estrangeiras, que podemos talvez exercitar melhor competências de comunicação com outras culturas.

São essencialmente cinco as competências esboçadas por Byram: o *conhecimento*; as *capacidades de interpretação e relacionamento*; a *consciência cultural crítica*; as *atitudes* (o saber ser); e as *capacidades de descoberta e interação* (o saber fazer).

O *conhecimento* não surge como algo primário inerente a uma cultura em específico, mas no modo como os grupos sociais e respetivas identidades funcionam. Neste caso os nossos grupos sociais e os das outras culturas. O conhecimento em causa ilustra os processos e os produtos resultantes da forma como nos vemos, como vemos os outros, como os outros se veem, e finalmente como os outros nos veem a nós. Este conhecimento dá-se num interação individual e social, considerando os preconceitos inerentes a ambos os intervenientes, e pode ser trabalhado pedagogicamente com recurso a imagens, filmes, textos, e material genuíno que exponha e confronte esses mesmos preconceitos nas diversas culturas.

As *capacidades de interpretação e relacionamento* tratam a capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicando-o e relacionando-o com documentos ou eventos da própria cultura. Os sujeitos aqui devem desenvolver e relacionar essa informação entre si, e tentar interpretar cada um deles à luz do outro, envolvendo dos mesmos uma certa habilidade de mediação. Estas capacidades tem o objectivo de alcançar uma mudança de perspectiva usando simulações na troca de identidades.

A *consciência cultural crítica* envolve uma avaliação com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas, e produtos, conscientes da própria cultura e das outras culturas. Leva a uma troca de estereótipos, propondo uma apreciação crítica e interpelada a outras culturas.

As *atitudes* caracterizam-se no saber ser, ou seja: na curiosidade, na abertura, na prontidão para suspender o ceticismo sobre outras culturas e crenças sobre a própria cultura. E também na vontade de relativizar os seus próprios valores, crenças, comportamentos, e sobretudo numa disponibilidade em chegar mesmo a contestar e refutar as suas próprias crenças.

E finalmente as *capacidades de descoberta e interação* que pressupõem a aquisição da habilidade para adquirir e praticar hábitos novos, de conhecimentos de uma outra cultura, e de saber operacionalizar esse conhecimento, na comunicação e interação em tempo real, com intervenientes de outras culturas. Tratam-se de competências que afirmam a capacidade saber fazer algo de novo com o conhecimento adquirido. (Byram, 1997)

Relacionando as competências interculturais de Michael Byram (1997) e Teresa Aguado (2003), bem como as competências para o desenvolvimento de uma “Educação para a Cidadania Global” da UNESCO, importa-me também encaixar na sua essência, um conceito que Byram define como *otherness*, ou alteridade. Um conceito que pressupõe de que todo o ser individual interage numa interdependência do outro, ou que a sua identidade só faz sentido existir, no contexto da identidade dos outros.

A alteridade, ou *otherness* no contexto da educação intercultural de Byram, é uma característica intrínseca a todas as sociedades, em que se verifica a existência de mais do que um grupo étnico, e portanto a sua existência acaba por ser uma consequência. (Byram, 1989)

Segundo Byram, a alteridade em estrangeiros não costuma ser vista como uma ameaça à nossa identidade, mas como uma forma de nos definirmos em comparação com a cultura estrangeira, uma definição portanto avivada pela

diferença. Contudo, quando vista dentro das nossas fronteiras, por exemplo, pela mão de filhos de estrangeiros, que já vivem entre a nossa cultura, continuando a adotar os hábitos e costumes de outra cultura, a alteridade requer uma redefinição da nossa identidade, o que poderá ser para muitos, um processo por vezes incómodo, e logo um obstáculo a superar no decorrer da abordagem intercultural na educação. A ligação conceptual entre este conceito e a educação, é vista como uma tentativa de ajudar os jovens a aceitarem a alteridade dentro de uma sociedade que consideram sua, face à chegada de outras culturas dentro da sua própria, e a intenção de fomentar a compreensão e tolerância pelos outros, numa redefinição da própria identidade social, não foi sequer pensada até muito recentemente. (Byram, 1989, p. 26)

Parece-me justo e oportuno neste entendimento, a introdução deste conceito de *otherness* numa proposta didática a abordar com os alunos de Inglês, bem como o desenvolvimento de competências interculturais, incluídos adiante na parte 2 deste documento.

PARTE 2:

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE.

Esta investigação teve como ponto de partida uma vivência entre outra cultura na qual foi despertada uma inquietação, dentro de um sentimento de emigração. Foi aí que se testemunhou de forma indireta um europeísmo, onde é visível e ambicionado um molde étnico e cultural único, que coexiste com as individualidades étnicas e culturais existentes na Europa, e onde se observaram desde formas de coexistência multicultural pacífica, a coexistências aparentemente tensas, resultando muitas vezes em campanhas disseminadoras da xenofobia, uma realidade crescente, no espaço europeu.

Esta observação pessoal ocorreu anteriormente ao ingresso neste mestrado, e por isso ocorreu fora dos moldes científicos e académicos do mesmo, muito embora a possa comparar de alguma forma, a uma observação etnográfica, na medida em que ocorreu uma observação direta entre uma cultura local, situada num tempo e espaço suficientemente marcantes, para vir no futuro a levantar questões de investigação, de algum modo validadas para o seu uso, do ponto de vista científico. Foi uma observação de certa forma etnográfica, não rigorosa, nem pensada do ponto de vista antropológico, pelo menos não intensionalmente, já que não se adivinhavam então os estudos futuros em que me envolvi. Tal como num estudo etnográfico, foi registado aquilo que é visível aos olhos de quem faz o estudo, e esse registo, foi fruto da interpretação dos significados da outra cultura aos meus próprios olhos e aos olhos dessa cultura, e o registo da etnografia depende das qualidades da observação, da sensibilidade à outra cultura, e sobretudo do conhecimento sobre o contexto estudado. (Mattos & Castro, 2011, p. 54)

Considerando as limitações pessoais que tive durante a produção deste estudo, (sobretudo o nascimento do meu filho), que me impossibilitou de procurar efetuar uma abordagem etnográfica, ou um estudo de caso, de acordo com as regras da metodologia de investigação científica em ciências sociais, e em tempo útil; como alternativa, durante o decurso deste mestrado, fui orientada a optar pela análise de manuais e documentos oficiais, como

uma metodologia de investigação válida em educação, na tentativa de responder às seguintes questões de investigação:

- Qual a pertinência da abordagem intercultural no 1º Ciclo no nosso tempo, e que contributos pode dar no ensino do Inglês?
- Que representações interculturais, contém os manuais de Inglês, Português e Estudo do Meio no 1º Ciclo?
- Existe uma abordagem metodológica que possa ser tratada de forma pertinente e produtiva, para explorar a interculturalidade no ensino do Inglês no 1º Ciclo? Que propostas podem ser aplicadas em sala de aula?

Os objectivos desta investigação são essencialmente:

- apresentar a importância da abordagem intercultural no 1º ciclo, numa fase histórica e política de mudança, com consequências sociais visíveis e preocupantes, com a igualdade e a paz como sentimentos em mira, para um futuro que se espera, de grande diversidade cultural;
- averiguar de que forma se pretendem explorar os conteúdos interculturais, no 1º ciclo, e confrontar esses conteúdos, com os autores investigados na primeira parte deste estudo, que desenvolveram competências interculturais a adquirir na pedagogia;
- propor métodos pedagógicos alternativos e inovadores, que possam contribuir para uma produção de conhecimento, e da construção de uma identidade cultural, através da prática da interculturalidade.

Sendo este um projeto de investigação educacional, podemos distinguir no caso da análise de manuais, duas metodologias utilizadas: a quantitativa e a qualitativa. Utilizamos a quantitativa, pelo registo de ocorrências de

categorias que serão enumeradas mais à frente. A qualitativa, no momento de compreensão e interpretação dos dados obtidos, tendo em conta esta opção metodológica de investigação, é de cariz interpretativo, revelando em si um risco de subjetividade inerente neste processo.

Relativamente às grelhas de análise dos manuais escolares, usadas como instrumento nesta investigação, segui as opções metodológicas usadas por Maria Helena Vasconcelos (Vasconcelos, 2012). Debrucei-me então num dos objectivos da minha investigação, averiguar de forma os manuais escolares abordam e exploram conteúdos interculturais e de que forma estão representados estes conteúdos.

Na análise dos manuais em particular foram levantadas as seguintes questões:

- a) Que tipo de representações visuais apresentam conteúdo ou façam referência a uma cultura, como por exemplo, fotografias, mapas ou imagens?
- b) De que forma são exploradas as representações sociais que retratem uma cultura, como por exemplo, alusão a tradições e costumes de uma cultura?
- c) De que modo os manuais exploram a interculturalidade?
- d) Que culturas são destacadas nos manuais?
- e) De que forma exploram determinada cultura?

Instrumentos e procedimentos para a recolha de dados:

No processo de recolha de dados foram escolhidos os manuais escolares do 3º e 4º ano de escolaridade de Inglês, no concelho da Maia, onde vivo, e onde se circunscreve o raio de empregabilidade a que estou sujeita, delimitando este estudo de forma objetiva, à convergência de uma área concreta do meu território de ação. Procedeu-se assim à leitura dos manuais escolares, assinalando o número de ocorrências de várias categorias e registados numa grelha de análise.

No processo de recolha de dados, inicialmente destaquei duas categorias, a que chamei de representações de imagens e representações sociais. Na categoria das representações de imagens visuais, fiz um registo de ocorrências de conteúdo intercultural, sendo consideradas imagens, fotografias e mapas. Na categoria das representações sociais fiz um registo das ocorrências de conteúdo intercultural em discursos como por exemplo: textos, propostas de atividades, exercícios, trava línguas, lengalengas, e canções.

Resumidamente, nos capítulos seguintes, foram estudadas as Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico, e os manuais escolares de Inglês do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º ciclo, bem como alguns manuais de outras áreas disciplinares (estes são utilizados frequentemente pelos professores nas suas práticas pedagógicas, sendo portanto, relevante procurar compreender e interpretar esta realidade).

Para este estudo foram analisadas então no capítulo 2.1. as Metas Curriculares de Inglês, do Ensino Básico 1º Ciclo, na ocorrência de domínios interculturais, e no aproveitamento que podemos fazer desses domínios em práticas educativas.

No capítulo 2.2. foram escolhidos e analisados os manuais escolares de Inglês e outras áreas disciplinares do 1º Ciclo do Ensino Básico, de 3º e 4º ano de escolaridade adoptados no ano letivo 2015/2016 do concelho da Maia,

distrito do Porto, sendo no total de quatro manuais de Inglês tanto do 3º ano como do 4º ano, e de um manual de Estudo do Meio e de Português, para o 3º e 4º ano, obtendo assim uma representação significativa para análise.

Após ter selecionados os manuais para este estudo, foram feitas várias leituras aos mesmos, numa primeira leitura verifiquei de que forma estes se organizavam a nível de conteúdos, e em seguida convergi o meu estudo para os conteúdos que de alguma forma discorriam uma abordagem cultural. De modo a não dispersar nesta análise defini duas grandes categorias de análise para dar resposta às questões de investigação: as representações de imagens, e as representações sociais.

Em consequência destas análises, por enaltecimento ou desencanto pelos resultados das mesmas, surgirão no capítulo 2.3. propostas curriculares concretas, baseadas nos autores que fui mencionando neste estudo intercultural, e que acredito e espero, darem um contributo alternativo ao que se sugere ser feito no ensino do inglês, no que respeita ao tratamento da interculturalidade.

2.1. ANÁLISE DAS METAS CURRICULARES DE INGLÊS, DO ENSINO BÁSICO: 1º CICLO, NO DOMÍNIO DA INTERCULTURALIDADE.

Nas Metas Curriculares de Inglês, do Ensino Básico 1º Ciclo, remetidas pelo Ministério da Educação e da Ciência, em 2015, verificam-se vários domínios entre eles, os domínios em que pretendo me debruçar, os da Interculturalidade.

Estes domínios no 3º ano são:

1. Conhecer-se a si e ao outro
 1. Identificar-se a si e aos outros.
 2. Identificar elementos da família restrita e alargada.
 3. Identificar animais de estimação.
 4. Identificar vestuário e calçado.
2. Conhecer o dia a dia na escola
 1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.
 2. Identificar jogos e brincadeiras.
 3. Identificar alguns meios de transporte.
3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países
 1. Localizar diferentes países no mapa.
 2. Identificar climas distintos.
 3. Identificar elementos da natureza.
 4. Identificar festividades do ano.
 5. Identificar diferentes tipos de atividades associadas às estações do ano.

(Bravo, Cravo, & Duarte, 2015)

Os domínios no 4º ano são:

4. Conhecer-se a si e ao outro
 1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo.
 2. Identificar atividades relacionadas com as festividades.
 3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro
 1. Identificar o espaço escolar.
 2. Identificar partes do corpo humano.
 3. Identificar comidas e bebidas.
 4. Identificar os espaços à nossa volta.
 5. Identificar animais.
 6. Identificar os cinco sentidos.
 7. Identificar atividades ao ar livre.

(Bravo, Cravo, & Duarte, 2015)

Como podemos verificar, nos seus títulos, as metas curriculares preveem alguma forma de conhecimento e desenvolvimento da interculturalidade, no entanto, na aplicação desses domínios, só quase encontramos o verbo *identificar*, e nunca verbos como *estimular*... E como verificamos neste estudo, *identificar* não passa da simples categorização que define a multiculturalidade, mas não a interculturalidade. Com simples identificações e categorizações, parece-me que estas metas apontam mais para que um aluno construa uma noção clara de multiculturalidade, essa que estuda as diferenças de uma sociedade etiquetada... (Aguado, 2003, p. 13)

Porém a interculturalidade estuda precisamente a diversidade humana como ponto de partida, e com esse ponto de partida podemos sim começar a abordar a interculturalidade, mas um ponto de partida não pode ser o mesmo ponto de chegada, ou seja, não existir como uma meta a atingir, a de simplesmente identificar um animal, festividade, ou uma comida...

A interculturalidade estuda justamente a diversidade humana como ponto de partida para a construção de algo novo, e manifesta-se como um desafio à nossa forma de estar e ver o mundo pela perspectiva de cada cultura, partindo da realidade e referências de cada indivíduo em causa, facilitando na convergência dos valores que nos levam à paz. (Aguado, 2003, p. 15)

Todo este processo é dinâmico, implicaria nas metas curriculares a utilização de verbos como *estimular*, *promover*, *desafiar*, e não de verbos estáticos e na minha opinião enfadados, como *identificar*...

2.2. ANÁLISE DE MANUAIS

Sendo o aproveitamento dos manuais escolares habitual nas escolas, uma vez que o professor recorre a eles nas suas práticas como material pedagógico, orientando-se em alguns casos com uso sistemático, a pertinência da sua análise será um ponto de partida neste projeto, para um estudo crítico, nomeadamente na avaliação da presença de pedagogias interculturais, ou pelo menos de conteúdos que conduzam à aquisição de competências interculturais.

Esta análise centrar-se-á por isso nos aspectos relativos a estas pedagogias, concretamente, de que forma as outras culturas, línguas e nacionalidades são representadas e que tipo de abordagem os manuais fazem das mesmas.

Os manuais escolares adoptados pelas escolas do Concelho da Maia do distrito do Porto foram os escolhidos para este estudo, local onde posso elaborar uma pesquisa geograficamente concêntrica à minha área de residência, e da mesma forma ao espaço de empregabilidade e raio de ação que diz respeito à minha mobilidade, na qualidade de professora.

Os manuais escolares analisados foram os de Inglês, mas também em comparação com os do Inglês, optei por incluir os de Português e de Estudo do Meio, do 1º Ciclo do Ensino Básico, de 3º e 4º ano de escolaridade adoptados no ano letivo 2015/2016. Tratam-se no total de doze manuais: dos quais quatro manuais de Inglês, tanto do 3º ano como do 4º ano, e um manual de Estudo do Meio e de Português, para cada um dos dois anos em estudo, o 3º e 4º ano de escolaridade.

2.2.1. Manuais escolares de ensino do Inglês, do 1º Ciclo do Ensino Básico:

A tabela que se segue diz respeito aos cinco manuais escolares de ensino do Inglês, mais utilizados nas escolas maiatas, e está dividido horizontalmente pelos diferentes manuais, e verticalmente pelos autores, editoras, materiais pedagógicos associados e concelhos de adoção dos mesmos. Esta observação segue algumas sugestões de análise de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers (1998), do seu livro “Conceber e Avaliar Manuais Escolares”. A organização esquemática da tabela está baseada na análise do estudo de Maria Helena Vasconcelos, de 2012, intitulada: “*Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*”. (Vasconcelos, 2012) (Gérard & Roegiers, 1998)

Análise de manuais escolares de Inglês do 3º ano:

TÍTULO	AUTORES	EDITORIA/ANO	OUTRO MATERIAL	ADOÇÃO
<i>Let's Rock 3</i> A	Cláudia Regina Abreu Vanessa Reis Esteves	Porto Editora 2015	Caderno de Actividades	15 escolas do Concelho da Maia
<i>Seesaw 3</i> B	Sandy Albuquerque Susana Marques	Texto Editora 2015	Workbook	6 escolas do Concelho da Maia
<i>New treetops 3</i> C	Sarah M Howell Lisa Kester-Dogson	Oxford University Press 2015	Caderno de Actividades Read & Imagine: Beginner – A Rainy Day	12 escolas do Concelho da Maia
<i>Start</i> D	Joana Silva Vasco Costa Carolyn Leslie	Gailivro 2015		4 escolas do Concelho da Maia

Tabela 1 - Análise de manuais escolares de Inglês do 3º ano.

Tipos de representações	A	B	C	D
Imagens	<p>Pág.76 e 91 – Londres</p> <p>Pág.109 – Paris, Lisboa, Rio de Janeiro e Londres</p> <p>Pág.16 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág.18 – Nacionalidades</p> <p>Pág.72 – Origem dos animais</p> <p>Pág.96 – Mapa da Europa</p> <p>Pág.114 – Hemisférios</p> <p>Pág.121 – Mapa da Europa</p> <p>Pág.124 – Nacionalidades</p> <p>Pág.125 – Bandeiras</p> <p>Pág.129/130 – Países, nacionalidades e bandeiras</p>	<p>Pág.9 – Mapa mundo, países e nacionalidades</p> <p>Pág.10 – Nacionalidades e bandeiras</p> <p>Pág.76 – mapa parcial dos Estados Unidos d América e mapa parcial da Europa</p>	<p>Pág.70 – Modo de circulação estrada no Reino Unido</p> <p>Pág.80 – Construção da habitação típica no Reino Unido</p> <p>Pág.74 – Mapa da Europa e bandeiras</p>	<p>Pág.6 – United Kingdom</p> <p>Pág.6 – Mapa The United Kingdom</p> <p>Pág.7 – United Kingdom flag</p> <p>Pág. 8/9 – Mapa mundo, países e nacionalidades</p>
Sociais	<p>Pág.126/127 - Características dos Países</p> <p>Pág.132/133 – Halloween</p> <p>Pág.134/135 – Thanksgiving</p> <p>Pág.136/137 – Christmas</p> <p>Pág.138 – Valentine’s Day</p> <p>Pág.139 – Father’s Day</p> <p>Pág.140 – Easter</p> <p>Pág.141 – Mother’s Day</p>	<p>Pág.82/83 – Halloween</p> <p>Pág.84/85 - Christmas</p> <p>Pág.86/87 – Valentine’s day</p> <p>Pág.88/89 - Easter</p>	<p>Pág.78/79 – Christmas</p> <p>Pág.80 - Easter</p>	<p>Pág.27 – Cultural Bridge: British autumn game</p> <p>Pág.39 – Cultural Bridge American winter celebration</p> <p>Pág.51 – Cultural Bridge Irish mythical creature</p> <p>Pág.63 – Cultural Bridge Notting Hill Carnival</p> <p>Pág.66/67 – Halloween</p> <p>Pág.68 – Thanksgiving</p> <p>Pág.69/70 – Christmas</p> <p>Pág.71 – Valentine’s day</p> <p>Pág.72 – Father’s day</p> <p>Pág.73/74 – Easter</p> <p>Pág.75 – Mother’s day</p>

Tabela 2 - Abordagens culturais nos diferentes manuais analisados do 3º ano.

Os manuais escolares *Seesaw 3* e *New Treetops* organizaram os seus conteúdos programáticos em 8 Unidades enquanto que os manuais *Let's Rock 3*, *Start Inglês 3º ano* e *Stars 3* optaram por dividir os seus conteúdos em apenas 4 Unidades.

A análise destes manuais debruçou-se nas representações e variedades culturais presentes em cada um deles, fazendo um enfoque nas representações gráficas que de alguma forma apresentem conteúdo representativo de outras culturas. Tendo em conta estes tópicos de estudo, numa primeira análise, o manual D destacou-se em relação aos restantes uma vez que contemplou o que os autores definiram como ponte cultural, destacando países de língua oficial inglesa e suas tradições e costumes, enquanto que os restantes não deixaram muito espaço para trabalhar as particularidades inerentes a cada cultura. No entanto, a ponte cultural salientou somente alguns países de língua inglesa, podendo ter sido feita uma escolha mais diversificada e foi organizada à parte dos conteúdos programáticos.

Relativamente ao manual A, há uma breve referência a diferentes nacionalidades, apesar de não ter um mapa, uma bandeira ou fotografia que acompanhe este conteúdo e só após 72 páginas de conteúdos diversos é finalmente mencionado outro país, abordando a origem de diferentes animais.

Mais à frente surge por duas vezes uma fotografia de Londres (ver anexos fig. 1) como imagem de fundo, não tendo a mesma qualquer legenda ou uma ligação ao conteúdo programático em questão, assim como fotografias de cidades como Rio de Janeiro e Lisboa (ver anexos fig. 2), que foram somente utilizadas para ilustrar as diferentes fases do dia. De facto há uma representação gráfica mas não há intenção de exploração de domínio intercultural da mesma.

O conceito de Hemisfério Norte e Hemisfério Sul é neste manual abordado, identificando os continentes que pertencem a cada Hemisfério e as suas Estações do Ano. No entanto, creio que a imagem escolhida é de um tamanho

demasiado reduzido, tendo em conta que vivemos num momento em que a imagem, o seu tamanho e dimensão são tão importantes, e que podem ser decisivo na captação da atenção do leitor. Novamente, à frente, neste manual surge parte do mapa da Europa, novamente de tamanho reduzido, sendo sempre apresentados de uma forma um pouco aleatória e pouco consistente.

As nacionalidades são novamente abordadas recorrendo a uma música para preencher um quadro; é possível ver diferentes imagens de bandeiras, no entanto, acredito que este conteúdo poderia ser tratado com uma representação gráfica de um mapa de modo a relacionar a bandeira e situar o país em questão, desenvolvendo uma noção geográfica ilustrada pelas respectivas bandeiras.

Creio que a abordagem cultural feita no manual A surge de forma aleatória, e um pouco despropositada em alguns conteúdos, deixando passar inúmeras oportunidades de referir outras culturas e quando é abordado um país não se faz a ligação à sua língua e localização no mapa de forma clara. A abordagem é também bastante simples e superficial, referindo apenas ícones como as bandeiras e as nacionalidades, não salientando nada pertencente a características, hábitos, tradições ou peculiaridades de uma cultura.

O recurso a imagens deixa muito a desejar, pois são pequenas e pouco apelativas, ora como imagem de fundo ou fotografias de desenhos pouco rigorosos, como no caso das bandeiras de diferentes países (ver anexos fig. 3 e 4).

Finalmente, as festividades são apresentadas no final do manual, as mesmas apresentadas pelos diferentes manuais de aqui falarei, não aproveitando o espaço para a diversidade cultural, explorando-as sem referir tradições específicas de cada cultura (ver anexos fig. 5 e 6)

O manual B apresenta mapas com pouca definição dos países e refere-se às nacionalidades sem fazer uma relação direta entre os mapas e as mesmas, por exemplo, na página 76, há uma abordagem sobre o tempo climatérico nos diferentes países, mas não dá exemplos, apenas levanta questões (ver anexos fig. 7).

Como em todos os manuais de Inglês de 3º ano, aqui analisados, no final de cada um aborda-se as festividades como o Halloween, o Natal, a Páscoa, entre outras, sendo que se repetem em todos os manuais e a seu aprofundamento cultural é bastante superficial, não destacando nenhuma cultura em particular e as suas peculiares tradições nestas festividades, assim como também não são nunca escolhidas outras (ver anexos fig. 8 e 9).

O manual C, assim como em outros manuais, só relativamente a meio faz referência a outras culturas, ou países, surgem então fotografias de estradas, nas quais a circulação de carros é feita no sentido contrário ao de Portugal. No entanto, a utilização destas imagens não parece ter sido intencional, pois não há qualquer referência ou destaque sobre o assunto (ver anexos fig. 10).

Neste manual, aquando da abordagem das festividades apresenta particularidades de outras culturas nestas mesmas épocas festivas, como por exemplo, canções de Natal ou Páscoa, jogos tradicionais, etc. Contudo, não refere em que países são feitos ou a que cultura está associada estas canções ou jogos (ver anexos fig. 11 e 12).

O manual D, no que respeita aos aspetos relacionados com a presença de outros países e outras culturas, inicia os seus conteúdos, com uma apresentação gráfica do mapa do Reino Unido e da sua bandeira, com uma seleção de imagens apelativas, e mais adiante, no desenvolvimento destes conteúdos, apresenta igualmente outros países de língua inglesa, sendo relativamente escasso na abordagem aos mesmos (ver anexos fig. 13 e 14).

Este manual como já foi referido, tem uma organização editorial diferente dos restantes, aqui analisados, uma vez que contempla, o que o autor chama de pontes culturais, ou seja, momentos específicos dedicados à sensibilização para outras culturas, como é visível na página 27 (ver anexos fig. 15), e em muitas outras, na qual se descreve um jogo típico de outono na Inglaterra. Este destaque dado a outras culturas torna-se de certa forma incontornável, dando relevância ao facto de que aprender uma língua é também conhecer outras culturas, seus costumes, tradições e características (ver anexos fig. 17 e 18).

Por fim, ainda no manual D, este termina com as festividades, o Halloween, Dia de Acção de Graças, o Natal, o Dia do Pai, a Páscoa e o Dia da mãe, creio que aqui aproveitada a oportunidade para referir hábitos ou tradições de outras culturas nestas festividades, assim como é feita referência a outras festividades que não são típicas em Portugal (ver anexos fig. 16). No entanto, a interculturalidade é mais que isto. Há que fazer um trabalho efetivo levando alunos a comparar a sua cultura com as dos países da língua alvo.

Relativamente aos manuais de Inglês do 4º ano de escolaridade foi feita uma análise à semelhança do estudo para os manuais do 3º ano. A seguinte tabela indica quais os manuais estudados, sendo os mesmo utilizados nas escolas do concelho da Maia.

Análise de manuais escolares de Inglês do 4º ano:

TÍTULO	AUTORES	EDITORA/ANO	OUTRO MATERIAL	ADOÇÃO
<i>Let's Rock 4</i> A	Cláudia Regina Abreu Vanessa Reis Esteves	Porto Editora 2016	Caderno de Actividades	15 escolas do Concelho da Maia
<i>Seesaw 4</i> B	Sandy Albuquerque Susana Marques	Texto Editora 2016	Workbook	6 escolas do Concelho da Maia
<i>New treetops 4</i> C	Sarah M Howell Lisa Kester-Dogson	Oxford University Press 2014	Caderno de Actividades Read & Imagine: Beginner – A Rainy Day	12 escolas do Concelho da Maia
<i>Start – Inglês 4º ano</i> D	Joana Silva Vasco Costa Carolyn Leslie	Gailivro 2016		4 escolas do Concelho da Maia

Tabela 3 - Análise de manuais escolares de Inglês do 4º ano.

Tipos de representações	A	B	C	D
Imagens	<p>Pág.15 – Mapa United Kingdom; autocarro escolar americano; uniforme escolar Inglês</p> <p>Pág. 30 – Fotografia do Big Ben – Londres; fotografia do Eastgate Clock – Chester; fotografia do Grand Central Terminal Clock – Nova Iorque.</p> <p>Pág. 44 – Mapa Mundo, destacando alguns países de língua oficial inglesa e suas bandeiras.</p> <p>Pág. 86 – Tipos de casas: inglesa, africana, tailandesa.</p>	<p>Pág. 6 – Mapa Mundo</p> <p>Pág. 12 – Representação do mapa Mundo e suas capitais.</p> <p>Pág. 33 – Fotografia da cidade de Manchester</p> <p>Pág. 34 – tipos de casas.</p> <p>Pág. 56 – fotografia de algumas moedas inglesas.</p>		
Sociais	<p>Pág. 58 – estereótipos: a aparência de um inglês, de um português e de um americano.</p> <p>Pág. 72 – Pequeno almoço tradicional inglês, americano, japonês e europeu.</p> <p>Pág. 122 – Halloween</p> <p>Pág. 123 – Natal: objectos e tradições, sem especificar país.</p> <p>Pág. 124 – Pancake day: receita para panqueca, música sobre a festividade e explicação.</p> <p>Pág. 125 – Festividade do St. Patrick's day</p> <p>Pág. 126 – Festividade Happy Easter com música sobre o tema.</p> <p>Pág. 127 – Festividade do Dia do Pai com datas diferentes em Portugal e no Reino Unido.</p> <p>Pág. 128 – Festividade do dia da Mãe com datas diferentes em Portugal e no Reino Unido.</p>	<p>Pág. 7 – Fotografias de celebridades e suas nacionalidades</p> <p>Pág. 86 – Festividade Halloween: vestes tradicionais, data e tradições.</p> <p>Pág. 88 – Festividade: Natal</p> <p>Pág. 90 – Festividade: Valentine's day, tradição da troca de postais.</p> <p>Pág. 91 – Festividade: Páscoa Easter Hunt tradição; Easter Bunny.</p> <p>Pág. 92 – Festividades: Dia do Pai e Dia da Mãe referência às diferentes datas em vários países.</p>	<p>Pág. 36 – Tipos de casa No Reino Unido.</p> <p>Pág.78 – Tradições de Natal (ex.: Christmas cracker)</p> <p>Pág. 80 – Notting Hill Carnival tradição e música sobre a festividade.</p>	<p>Pág. 12 – Estações do ano em diferentes Hemisférios</p> <p>Pág. 15 – Curiosidades sobre Países de Língua oficial Inglesa</p> <p>Pág. 27 – Tipos de ensino diferentes na Austrália e no Reino Unido.</p> <p>Pág. 39 – Refeições típicas do reino Unido e comparação com outros países.</p> <p>Pág. 55 – Lendas de monstros nos estados Unidos da América e na Escócia.</p> <p>Pág. 67 – Tipos de casa pelo mundo.</p> <p>Pág. 79 – Espécies de animais em perigo de extinção na Península Ibérica</p> <p>Pág. 89 – Geocaching atividade ao ar livre usando coordenadas GPS para encontrar caixas escondidas no mundo inteiro.</p> <p>Pág. 91 – Festividade do Halloween e suas tradições</p> <p>Pág. 92 – Festividade Bonfire Night e suas tradições.</p> <p>Pág. 95 – Pancake Tuesday descrição da festividade</p>

Tabela 4 - Abordagens culturais nos diferentes manuais analisados do 4º ano.

O manual A destaca a abordagem cultural que faz, logo visível na página 15, ao que os autores se referem como “*Time for Culture*”, na qual apresentam a cultura inglesa com recurso a mapas do Reino Unido, uma fotografia de uma escola, e um exemplo de uniforme que se usa em Inglaterra, falando de uma forma geral sobre como é estudar em Inglaterra, as suas rotinas, a duração do ano letivo entre outras, terminando com uma canção tradicional no meio escolar em questão (ver anexos fig. 19).

Na página 30, aproveitando as metas curriculares sobre o tempo, o manual relaciona-o com relógios famosos de vários países, como é o caso do *Big Ben* em Inglaterra e apresenta no final uma canção inglesa sobre o assunto (ver anexos fig. 20).

Creio que a abordagem feita por estes autores, na página 44, cria uma base de exploração bastante interessante, referindo-se aos animais típicos de países de língua inglesa, assunto, pouco abordado até pelos outros manuais, introduzindo ainda expressões idiomáticas portuguesas e inglesas com animais (ver anexos fig. 21).

Adiante, no manual A, é feita uma comparação dos aspectos culturais de diferentes países, com enfoque nos estereótipos, que a maior parte das vezes são uma generalização, uma ideia pré-concebida que se tem de outras nacionalidades e até mesmo da nossa, a mesma generalização é feita também relativamente a hábitos alimentares, referindo-se ao pequeno-almoço típico de cada nacionalidade, aproveitando o tema para apresentar alguns trava línguas ingleses e quando se fala da cultura inglesa, assim como outras, é preciso ter em conta, que uma cultura está em constante transformação, sobretudo nos dias globalizados em que vivemos, o contacto mais intenso com outras culturas, traz consigo transformações, adições e subtrações da cultura em que nos inserimos, temos por exemplo a adição de novas palavras(inglesas) no dicionário de Língua Portuguesa (ver anexos fig. 22).

Nas unidades que se seguem deste manual, a passagem para a cultura é feita com a apresentação de casas típicas de diferentes partes do mundo, comparando-as com Portugal, no entanto, é feita uma comparação entre

diferentes países e um continente, África, sendo este tão grande e diverso, reduzindo-o a um único exemplo de habitação (ver anexos fig. 23).

Relativamente às festividades, o manual A, apresenta-as de modo sucinto, referindo o *Halloween*, o Natal, o *Pancake Say*, *St. Patrick's Day*, a Páscoa, o dia do Pai e da Mãe, de se destacar que aqui menciona que algumas das datas não são comemoradas nos mesmo dias que em Portugal (ver anexos fig. 24 e 25).

Já no que se refere ao manual B, este apresenta logo nas suas primeiras páginas um mapa mundo, que apesar de pequeno, destaca alguns países de língua inglesa e suas nacionalidades, refere ainda algumas curiosidades sobre alguns desses países como o famoso monstro de *Lock Ness* na Escócia, no entanto, não explora muito mais do que três países, comparando-os com Portugal (ver anexos fig. 26).

Este manual faz referência de algumas cidades do Reino Unido, no entanto, não desenvolve nada sobre elas ou sobre a cultura ou sua localização no mapa, destacando mais à frente inclusive a cidade de Manchester (ver anexos fig. 27), visível numa fotografia de um postal que fala sobre a mesma, mas dá características generalistas, possíveis de se verificar em qualquer outra cidade do mundo. Continuando com o tema das habitações, neste manual é possível de ver diferentes tipos de casas, na página 34, no qual se fala um pouco como se vive e onde podem ser encontradas (ver anexos fig. 28).

Ainda no manual B, é apresentado o sistema monetário inglês com o uso de imagens, num exercício de correspondência de imagem com número. Contudo, não é referido que tipo de moedas são, nem de que país, perdendo aqui uma oportunidade para analisar os outros sistemas monetários, com suas moedas e notas, diferentes de Portugal (ver anexos fig. 29).

No que diz respeito às festividades, o manual B, começa por abordar o *Halloween*, fazendo uma explicação do mesmo, e ilustrando com símbolos típicos desta tradição cada vez mais festejada em Portugal, como a bruxa a abóbora e a teia de aranha, salienta ainda o jogo *Apple Bobbing*; a meu ver é

oportuno evidenciar jogos tradicionais de outra cultura, mas o manual não refere em que país este é praticado (ver anexos fig. 30).

Para o Natal é escolhido o *Advent Calendar* como forma de apresentação de aspectos simbólicos desta festividade como o *Christmas Cracker*, ou o *Santa Claus*, tendo aqui uma boa base de exploração para o professor fazer (ver anexos fig. 31).

Outras festividades são trabalhadas aqui neste manual, como o *Valentine's Day*, e a Páscoa, na qual é demonstrada a atividade típica Inglesa, a caça aos ovos, relativamente ao Dia do Pai e da Mãe este manual precisa as datas de celebração em países de língua Inglesa.

No manual C, é difícil encontrar referência a outras culturas ou qualquer tipo de representação de outro país ou cultura inglesa, à exceção de três únicas páginas, nas quais é possível ver, por exemplo, os diferentes tipos de casa no Reino Unido, onde apesar de apresentar fotografias de boa qualidade e tamanho aceitável, os autores não se alongam muito mais sobre a cultura ou país em questão; mais à frente, a propósito das festividades este manual destaca apenas o Natal e *Notting Hill Carnival* (ver anexos fig. 32, 33 e 34).

De salientar que no manual *Notting Hill Carnival* se destacou apenas uma festividade única no mundo, situada em Londres, e os autores explicam não só a festividade, como dão também uma canção a ser ouvida e repetida pelos alunos. Creio que este manual, faz um uso da imagem bastante melhor do que os restantes, que escolhem imagens pouco nítidas, pequenas, ou pouco ilustrativas do assunto a desenvolver, faz também uma boa articulação da imagem com o tema; no entanto, deixa bastante a desejar, pois claramente a abordagem de outras culturas não é o seu enfoque, e quando foi feita apenas falou do Reino Unido.

O manual D estrutura os conteúdos programáticos de forma diferente em relação aos restantes aqui analisados, à mesma imagem do 3º ano, no 4º, cria um momento específico para fazer uma abordagem cultural, ao que os autores aqui designaram de "*Cultural Bridge*".

Num primeiro momento, o manual apresenta diferentes curiosidades sobre países de Língua Inglesa com um exercício simples para ouvir, ler e depois circundar com verdadeiro ou falso algumas afirmações sobre estes países, foi completada ainda a informação de texto com imagens (ver anexos fig. 35).

Adiante, este manual destaca a educação em diferentes países, falando um pouco sobre a Austrália e o Reino Unido, completando a informação com um exercício simples de verdadeiro/falso.

O manual D contempla um registo breve sobre as refeições típicas Britânicas, que generaliza um pouco o pequeno almoço britânico; apesar disso, creio que poderiam ter sido dados outros exemplos (ver anexos fig. 36).

No que diz respeito a lendas de outras culturas, este manual salienta duas em concreto; a do *Bigfoot* dos Estados Unidos da América, e a do *Nessie*, monstro do famoso Lago na Escócia, aqui foram usadas algumas imagens ilustrativas. Contudo, o formato de abordagem é o mesmo, um pequeno texto com a descrição sobre o assunto, que pode ser ouvido através de CD, seguido de um exercício de verdadeiro/falso, que se torna repetitivo, e nada apelativo para os alunos (ver anexos fig. 37).

Assim como em outros manuais aqui vistos, este manual também explora o tema sobre casas tradicionais noutras culturas: neste em particular, são escolhidas casas muito diferentes como um *igloo*, um *tepee* e as tendas tradicionais do povo Beduíno, creio que a escolha foi bastante diversa e peculiar, e creio que esta abordagem, por ser invulgar, se revela mais interessante, e poderá quem sabe, cativar melhor os alunos (ver anexos fig. 38).

O manual D refere-se também aos animais ameaçados na Península Ibérica, focando-se apenas em dois países, e mais à frente aborda o *Geocaching*, atividade bastante apreciada recentemente por crianças e adultos, praticada no mundo inteiro e em fase de crescimento de jogadores. Esta atividade pode ser explorada no exterior, ou por exemplo, quando usada é possível ver o mapa do mundo inteiro, parece-me que o *Geocaching* pode

ser explorado de múltiplas formas, sendo um bom ponto de partida para descobrir outras culturas (ver anexos fig. 39).

A propósito das festividades, o *Halloween* é abordado, através de uma imagem, na qual é possível ver como se festeja este evento, segue-se uma descrição sobre esta festividade e novamente o mesmo tipo de exercício para consolidação do conteúdo (ver anexos fig. 40).

Este manual destaca ainda uma festividade pouco referida em outros manuais, a *Bonfire Night* (ver anexos fig. 41), tradição festejada em Inglaterra. O formato de apresentação deste conteúdo muda ligeiramente, em relação aos anteriores, pois aqui é apresentado uma rima relativa ao tema e um exercício de palavras cruzadas para consolidar vocabulário. O Natal é referido, através de uma imagem, junto com o vocabulário relacionado com a festa, no entanto, não há qualquer referência a outras culturas (ver anexos fig. 42).

A última festividade apresentada neste manual é o *Pancake Day*, novamente uma tradição Inglesa com o mesmo tipo de apresentação das anteriores, não trazendo nada de novo (ver anexos fig. 43).

Sumariamente, de um modo geral, os manuais de Inglês do 3º ano, fazem uma escolha de imagens de tamanho reduzido, pouco apelativas ou escolham imagens pouco rigorosas para ilustrar os conteúdos em questão; as imagens surgem muitas vezes sem legenda, e não fazem uma relação entre a imagem e o conteúdo programático que esta a ser abordado naquela página. Salienta-se destes quatro manuais analisados salienta-se o manual D, que organiza os conteúdos de forma diferente, criando páginas dedicadas à exploração de outras culturas, chamando a este momento “*cultural bridge*”, criando com o utilizador deste manual quase um compromisso com a abordagem cultural.

Relativamente a aspectos que dizem respeito a outras culturas, que não estão representados em imagens, mapas ou fotografias, os manuais do 3º ano fazem uma seleção idêntica das festividades, escolhendo de certa forma as mesmas que são festejadas em Portugal, podendo aqui ser feita uma comparação, exceptuando o manual D que destaca outras. Apesar de serem

retratadas as festividades de outras culturas, estas são abordadas superficialmente e não se especifica que países e culturas as festejam.

Destaca-se ainda que os países escolhidos pelos manuais são sempre os mesmos: o Reino Unido surge com maior frequência, seguindo-se alguns países de língua oficial inglesa como a Austrália e os Estados Unidos da América, apesar de em algumas situações não haver sequer qualquer identificação do país em questão.

Quanto aos manuais de Inglês do 4º ano, o manual A, contrariamente à sua edição para o 3º ano, mostra uma preocupação em retratar outras culturas, criando um espaço específico para isso, chamando-lhe *“Time for culture”*, os restantes manuais à semelhança deste exploram outras culturas de forma mais aprofundada do que no 3º ano. O uso da imagem neste ano de escolaridade é mais apelativo, com recurso a imagens de melhor resolução, de forma geral os mapas assinalam devidamente os países, e criam uma relação entre imagem e o conteúdo programático.

Creio ser importante referir que os manuais do 4º ano escolheram assuntos diferentes e curiosidades interessantes para serem trabalhadas, como por exemplo, os animais típicos de diferentes países, fazendo recurso até a lendas e jogos tradicionais.

O manual D, assim como na sua versão para o 3º ano, apresenta uma preocupação com a sensibilização para outras culturas, com a sua pausa no manual para *“cultural bridge”*, momento em que se aborda apenas curiosidades ou particularidades de outras culturas, na qual faz uma escolha criteriosa de imagens para ilustrar os temas em questão.

Gostaria ainda de destacar que o manual C, tanto no 3º como no 4º ano, raramente aborda outra cultura, recorrendo a imagens sobre outras culturas excepcionalmente para retratar o único país que destaca, o Reino Unido.

Novamente, os países escolhidos no 4º ano, assim como no 3º ano, são o Reino Unido, e outros países de língua oficial inglesa, no entanto surge apenas Espanha como outra cultura a ser estudada nas aulas de Inglês.

No geral, não se verifica portanto, nestes manuais uma abordagem intercultural, mas apenas multicultural, limitando-se a categorizar diferenças culturais como costumes, hábitos religiosos, e características geográficas. Constata-se apenas a diversidade cultural sem explorar de forma crítica os contributos que as diversas culturas produzem na sociedade...

2.2.2. Manuais escolares de Português/Língua Portuguesa, e de Estudo do Meio, do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A tabela que se segue diz respeito aos quatro manuais escolares do 1º Ciclo, mais utilizados nas escolas maiatas, e está dividido horizontalmente pelos diferentes manuais, e verticalmente pelos títulos, autores, e editoras. Esta observação segue algumas sugestões de análise de François-Marie Gérard e Xavier Roegiers (1998), do seu livro “Conceber e Avaliar Manuais Escolares”. A organização esquemática da tabela está baseada na análise do relatório final de estágio de Maria Helena Vasconcelos, de 2012, intitulada: “*Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.o CEB*”. (Vasconcelos, 2012) (Gérard & Roegiers, 1998)

Análise de manuais escolares de outras áreas disciplinares:

TÍTULO	AUTORES	EDITOR/A/ANO
<i>Estudo do Meio 3</i> 3º ano A	Eva Lima Nuno Barrigão Nuno Pedroso Vitor da Rocha	Porto Editora 2012
<i>A Grande Aventura</i> <i>Língua Portuguesa</i> 3º ano B	Paula Melo Marisa Costa	Texto Editora 2012
<i>Português 4</i> 4º ano C	Eva Lima Nuno Barrigão Nuno Pedroso Vitor da Rocha	Porto Editora 2013
<i>A Grande Aventura</i> <i>Estudo do Meio</i> 4º ano D	Paula Pires Henriqueta Gonçalves	Texto Editora 2013

Tabela 5 - Análise de manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tipos de representações	A	B	C	D
Imagens	<p>Pág. 8 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág.20 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 21 – Brasão e bandeira de freguesia</p> <p>Pág.22 e 23 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág.25 – bandeira a brasão das regiões autónomas de Portugal</p> <p>Pág. 26 e 27 – Mapa, bandeira e cartão de cidadão de Portugal</p> <p>Pág. 29 - Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 30 e 31 – Castelo de Santa Maria da Feira, Estátua do Rei D. Dinis, Estádio Algarve</p> <p>Pág. 52 – Mapa do Mundo</p> <p>Pág. 102 e 103 – Planície Alentejana, montanhas da Serra da Estrela, Ilha de são Miguel nos Açores, Rio Mondego, Parque Nacional Peneda-Gerês, Rio Douro no Porto.</p> <p>Pág. 109 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 141 – Construções Em Portugal</p> <p>Pág. 142 – Construções de outros países</p>			<p>Pág. 1 – Mapa da Europa</p> <p>Pág. 8 - Mapa e fotografias de Portugal</p> <p>Pág. 34 – Mapa daa Europa</p> <p>Pág. 35 – Fotografias de vestígios Romanos na Península Ibérica</p> <p>Pág. 37 – Mapa da Península Ibérica</p> <p>Pág.40 – Mapas da formação de Portugal e da Península Ibérica</p> <p>Pág.45 – Mapa Mundo</p> <p>Pág. 46 – Fotografias do Mosteiro dos Jerónimos e Torre de Belém, Lisboa</p> <p>Pág. 62 e 63 – Bandeira e Hino de Portugal</p> <p>Pág. 94 e 95 – Imagens do Planeta Terra</p> <p>Pág. 100 – Fotografias dos Rios Minho, Tejo, Douro e Sado.</p> <p>Pág. 101 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 102 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 104 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 111 – Mapa Mundo</p> <p>Pág. 116 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 118 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 124 – Mapa da Europa e suas bandeiras</p> <p>Pág. 126 e 127 – Mapa Mundo</p> <p>Pág. 128 – Mapa da Europa</p> <p>Pág. 129 – Mapa Mundo</p> <p>Pág. 130 – Mapa Mundo</p> <p>Pág. 131 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 140 , 141, 142, 143 e 144 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 146 – Torre dos Clérigos no Porto</p> <p>Pág. 151 – Mapa de Portugal</p> <p>Pág. 165 – Mapa de Portugal</p>
Sociais	<p>Pág. 53 e 54 – Outras culturas na comunidade – minorias étnicas em Portugal</p> <p>Pág. 140 – O turismo</p>	<p>Pág. 50, 56, 57 e 60 – O Natal</p> <p>Pág. 90 – A lenda de Timor</p> <p>Pág. 107 – A história do cinema</p> <p>Pág. 120 – o primeiro homem a chegar à Lua</p> <p>Pág.124 – o Planeta Terra</p>	<p>Pág.56 – Texto “A namorada japonesa do meu avô”</p>	<p>Pág.124, 125, 126, 127 – Portugal na Europa e no Mundo</p> <p>Pág. 128 – A União europeia</p> <p>Pág.129 – Países Lusófonos</p> <p>Pág. 130 – Emigração e imigração</p>

Tabela 6 - Análise de manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos manuais do 1º ciclo, mais especificamente, do 4º ano de escolaridade, foram observados alguns exemplares e uma vez que as Metas Curriculares do 1º ciclo para Estudo do Meio e Português não referem a abordagem intercultural, esta não se encontra presente como conteúdo a ser trabalhado nas aulas, no entanto, apesar disso, os manuais de Estudo do Meio contemplam imagens de mapas, de edifícios históricos, obras de arte, objetos, bandeiras e paisagens que de um modo geral têm uma qualidade suficientemente boa para serem explorados, mas no entanto, referem-se sobretudo a Portugal, ou à Península Ibérica, ou localizam Portugal na Europa e no mundo.

Quanto aos conteúdos programáticos que são trabalhados nas disciplinas de Estudo do Meio e Português, estes podem ser transversais à disciplina de Inglês, podendo ser feita uma planificação cruzada com as várias disciplinas, em que conteúdos, como por exemplo em Estudo do Meio, o conteúdo referente a Portugal na Europa e no mundo, possa ser trabalhado na disciplina de Inglês, sendo que nesta o enfoque intercultural pode ser desenvolvido.

No que diz respeito à disciplina de Português, no 4º ano de escolaridade, aquando o conteúdo em que se explora o texto poético, aqui poderiam ser apresentados na disciplina de Inglês, autores ingleses, ou de outras nacionalidades, que até de alguma forma falassem sobre uma cultura específica, ou por exemplo, as onomatopeias são dadas na disciplina de Português, no entanto, elas variam de língua para língua, e este conteúdo também poderia ser explorado em Inglês.

No que diz respeito ao manual do 3º ano de escolaridade de Estudo do Meio este aborda as questões das minorias étnicas e os direitos das mesmas em Portugal, referindo ainda as várias comunidades ou culturas que se encontram presentes em Portugal desde os finais dos anos 60.

É de salientar, que os conteúdos programáticos de Estudo do Meio no 4º ano de escolaridade contemplam o tema de Portugal na Europa e no Mundo, referindo por exemplo a formação da União Europeia, e cujos mapas

utilizados para ilustrar o assunto são de resolução gráfica bastante boa, e num deles os autores incluíram também as bandeiras dos diferentes países europeus.

Relativamente aos manuais de Português, o manual do 3º ano explorou o tema do Natal, apesar de o fazer superficialmente e não especificar nenhuma cultura, este manual abordou também a história do cinema, e com este tema trouxe dados relativos a uma época e local diferente de Portugal. No manual de Português do 4º ano, os autores apresentam um texto sobre uma japonesa e neste texto é explorada a cultura japonesa, ainda que de forma breve.

Resumindo, nos manuais escolares de Português, não foram encontradas representações relevantes para a abordagem intercultural. No caso dos manuais de Estudo do Meio, essa abordagem é pontual, embora com uma representação de imagens com bastante potencial para iniciar uma discussão intercultural.

2.3. PROPOSTAS CURRICULARES E DIDÁTICAS

Neste capítulo pretende-se mostrar alternativas, às sugeridas pelos manuais escolares do 1º Ciclo do Ensino Básico, e pelo desenvolvimento das Metas Curriculares do Ensino do inglês, que promovam o desenvolvimento de competências interculturais entre os alunos.

A minha formação base é no Ensino Básico, em específico na Educação Visual. Realizei a minha licenciatura no curso de *Professores do Ensino Básico, do 1º e 2º Ciclo, com variante em Educação Visual e Tecnológica*, na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, e na mesma escola fiz o *Curso de Filosofia para Crianças dos 3 aos 10 anos*.

As propostas que se seguem são provenientes de uma educação que é alternativa, e por isso diverge dos caminhos habituais, à de quem seguiu a área da linguística. São caminhos por onde a visualidade, e o recurso à imagem imperam enquanto meios de comunicação, e onde as metodologias de aprendizagem direta, são aplicadas, sob a forma de Filosofia para Crianças.

Com recurso à linguagem visual, e à filosofia, acredito conseguir ajudar na aquisição em sala de aula, das competências interculturais defendidas por Byram (1997) e Aguado (2003), desenvolvendo assim competências da disciplina de Inglês.

2.3.1. A Filosofia para Crianças como método de aprendizagem.

Este estudo tenta demonstrar a importância da introdução da Filosofia para Crianças no nosso sistema educativo. Esta prática procura encontrar e fornecer ferramentas sociais aos nossos alunos, preparando-os com o desenvolvimento de competências, para se integrarem entre a diversidade global, e encontrarem o seu lugar no mundo.

A inclusão da Filosofia para Crianças no sistema educativo português promove e potencia aquilo que as sociedades modernas hoje mais reivindicam – o exercício de uma cidadania plena. A cidadania não se exerce e desenvolve no vazio, em abstracto, não basta afirmar a sua necessidade para que passe a existir. O seu nicho natural de construção é, em primeira instância, a escola. Uma escola comprometida com os valores do seu tempo e que se organiza para responder de uma forma mais eficaz a esses desafios, não pode prescindir da filosofia. A filosofia ajuda-nos a entender o nosso lugar no mundo e a forma de o tornar mais justo e solidário. (Guedes & Rêgo, 2012)

Assim sendo, prossegui este estudo na ambição de poder pôr em prática a Filosofia para Crianças, método no qual me especializei (no curso de Filosofia para Crianças dos 3 aos 10 anos), proponho por isso uma abordagem da interculturalidade numa aula de Ensino do Inglês, através de uma sessão filosófica.

Sabemos pela nossa natureza e experiência humanas, que a simples transmissão de valores dos adultos para os jovens, é insuficiente e ineficaz, mais do que transmitir a uma criança um valor, o melhor é guiá-la pela autodescoberta, para que chegue a esse valor sozinha, desenvolvendo nela capacidades de reflexão crítica e introspeção por si mesma.

A filosofia, em particular no método socrático, recorre a uma forma de investigação filosófica empregando o diálogo, e toda essa prática é capaz, pela sua metodologia singular, de desenvolver as competências interculturais acima mencionadas por Teresa Aguado (2003) e Michael Byram (1997).

Antes de passar à Filosofia para Crianças, vejamos resumidamente em que consiste o método socrático que apesar de parecer inovador, foi desenvolvido pelo filósofo grego Sócrates, há sensivelmente 2500 anos. Neste método, o objectivo é conduzir o aluno a um modo de reflexão e descoberta dos seus próprios valores, com ajuda da mediação do professor. Para que isto aconteça, faz-se uso de um questionamento simples e que chega a ser ingénuo, com a finalidade de expor e encurralar o aluno nas suas próprias contradições baseadas em valores e preconceitos da sua cultura. Chegando a este ponto, o aluno estará pronto a redefinir os seus valores, e terá adquirido a capacidade de pensar pela sua própria cabeça. (Paviani, 2001)

A Filosofia para Crianças é um programa pedagógico que procura desenvolver capacidades de raciocínio e de pensamento em geral, assim como as capacidades de verbalização desse raciocínio, e aspetos elementares na construção da comunicação, recorre ao confronto de ideias e à reflexão em grupo. (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 13)

Saber estar em grupo, começa pelo grupo mais próximo da criança, a escola, e mais oportunamente numa aula de Inglês. Consigo perspetivar numa destas aulas a prática da pedagogia intercultural, com um exercício filosófico do método socrático, focando o diálogo com os alunos em ideias e contraposições dessas ideias, procurando um caminho guiado entre interrogações quase infantis, das que retiram a criança de possíveis sofismos, e que as levam ao pensamento dialético. (Paviani, 2001, p. 33)



Figura 10 - Sessão de P4C (Philosophy for Children) na Boughton Heath Academy, em Chester, UK, Maio 2016.

A Filosofia para Crianças é antes de mais um programa pedagógico, com base no método socrático, que pretende desenvolver a capacidade de raciocínio e pensamento através do diálogo e reflexão sobre o mundo que nos rodeia, e foi desenvolvido por Matthew Lipman, um filósofo, americano que resgatou um método milenar e adaptando-o a crianças, fundando a Filosofia para Crianças, há mais de 50 anos (nos anos 60). Apesar destas raízes milenares, adaptadas há mais de meio século para servir a escola atual, só na última década se começa a introduzir este método em algumas escolas portuguesas.

Lipman (1988) acreditava que as crianças demonstram uma capacidade de abstração desde tenra idade, mas a sua capacidade em recorrer ao raciocínio lógico deveria ser trabalhada e, por isso, Lipman (1988) desenvolveu um programa de filosofia para crianças estimulando as capacidades de cognição, que chamou de “pensamento de ordem superior”. Sendo o diálogo o centro

da sessões de filosofia para crianças, através da confrontação de ideias, e na habilidade de argumentação, da compreensão de si, dos outros, e do que os rodeia, este programa desenvolve-se através de uma metodologia assente numa comunidade de investigação, na qual, o professor tem um papel de facilitador de diálogo, sendo que essa comunidade de investigação que se encarrega de decidir e eleger assuntos a discutir. (Lipman, 1988, p. 61)

Geralmente esta metodologia apresenta-se depois da leitura daquilo que se chamam novelas filosóficas. As novelas filosóficas são textos preparados para um público específico, das quais é possível retirar temas e questões filosóficas, para serem desenvolvidos pela comunidade de investigação, estas novelas podem ser contos, fábulas, livros, que de alguma forma possam ser explorados de forma filosófica. (Lipman, Pimpa, 1981) (Lipman, 1988)

O filósofo Josep Maria Terricabras, também defende ser necessário munir as crianças, desde cedo, de instrumentos intelectuais de defesa pessoal, contra todos os todos os “ismos”, essencialmente os absolutismos, que fecham questões e travam a transformação e crescimento do indivíduo na procura do conhecimento, e nesse sentido a Filosofia para Crianças serve para educar crianças mais completas, independentes, que se transformem em cidadãos mais ativos e conscientes. (Terricabras, 1995)

Recordando que numa comunidade de investigação o diálogo deve ter em conta o respeito pelos valores democráticos e a igualdade, este deve ser feito sem temer o debate, respeitando as ideias e opiniões dos outros, construindo a sua própria ideia a partir das intervenções feitas, procurando consistência na argumentação dada, e discutindo com objectividade. Nestes diálogos a autocrítica é fomentada assim como a aceitação de crítica por parte de outros, que pode ou não levar à autocorreção, assim como também refere a autora Teresa Aguado, na seguinte afirmação:

“El aprendizaje cooperativo implica la solución conjunta de un problema, la necesidad de colaborar para alcanzar un objetivo común, supone aceptar la interdependencia entre igualdades e implica un reparto de tareas y papeles.”²⁰

(Aguado, 2003, p. 123)

Numa Comunidade de Investigação desenvolvem-se as competências dos participantes, onde o diálogo é um meio para discutir, questionar e aprofundar assuntos. Na Comunidade de Investigação os intervenientes são provocados para pensar, e desenvolver a independência cognitiva, essencial na vida, na medida em que pensar por si próprio em busca de novas descobertas, é um método que se revela mais eficaz, do que pensar e agir sem questionar e refletir. (Lipman, 1988, p. 61)

A comunidade de investigação estimula e contribui para a emergência de pessoas autónomas, cooperantes, solidárias e implicadas em todas as actividades que venham a ser chamadas a realizar, contribuindo para a construção de uma cidadania activa. Constitui-se também como palco de cidadania onde se esgrimem visões do mundo, onde se constroem e se aceitam as diferenças, onde há lugar para o exercício de um pensamento divergente. (Guedes & Rêgo, 2012)

Pensar com recurso apenas ao conhecimento dogmático, nem sempre nos permite chegar a conclusões que sirvam a complexidade do mundo em que vivemos, em constante transformação, ao qual nos devemos adaptar, questionando muitas vezes o que até agora era inquestionável, refutando “verdades”, e resgatando o conhecimento. Questionar até ao limite é muitas vezes visto como uma forma de profanação, sobretudo quando se propõem questionar os valores de uma religião. E profanar o improfanável, em busca

²⁰ A aprendizagem cooperativa envolve a solução conjunta de um problema, a necessidade de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum, é aceitar a interdependência entre igualdades e implica uma distribuição de tarefas e funções.

de um conhecimento descoberto de forma criteriosa e informada, é, para o filósofo Giorgio Agamben, uma missão, e profanar a natureza de algo não danifica a sua natureza nem diminui o seu valor, é e apenas uma libertação das coisas do seu comum uso. (Durantaye, 2009)

A visão filosófica da diversidade, necessária ao exercício da interculturalidade, explora também o conceito de transdisciplinaridade, que procura integrar várias disciplinas do conhecimento no mesmo espaço e momento de aprendizagem, tratando-se de uma abordagem horizontal, na qual os conteúdos passam por uma integração global de todas as disciplinas implicadas na reflexão, dentro de um sistema totalizador desses conteúdos. (Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994)

Em Paris, no ano de 1987, foi fundado o Centro Internacional de Pesquisa Transdisciplinar (*Centre International De Recherches Et Études Transdisciplinaires*, CIRET) , e no ano de 1994, no Convento da Arrábida, em Portugal, deu-se o 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, do qual nasceu um manifesto escrito por Lima de Freitas, Edgar Morin, e Basarab Nicolescu, com artigos muitos interessantes para esta reflexão, dos quais gostaria de destacar o artigo 13 e o artigo 14:

Artigo 13;

“A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, económica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.”

Artigo 14;

“Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a ideias e verdades diferentes das nossas.”

(Freitas, Morin, & Nicolescu, 1994)

Nas sessões de Filosofia com Crianças, o grau de exigência deve ser progressivo. Pensar é estimular atos de criatividade, que devem acontecer desde muito cedo no desenvolvimento infantil, pois aparentemente até o cérebro se acomoda ao uso que lhe damos. Sir Ken Robinson assim o afirma:

“As children grow, their brains are customized around the uses they make or do not make of them”²¹

(Robinson, 2011).

Se não sensibilizarmos as nossas crianças para outras culturas, desde cedo, elas não desenvolverão esta habilidade.

Entendo que a Filosofia para crianças, enquadrada numa pedagogia Intercultural, poderá influenciar as práticas pedagógicas, na medida em que esta desenvolve múltiplas habilidades e competências fundamentais na formação de cada aluno, tais como: a oralidade, a escrita, a leitura, o raciocínio lógico, o hábito da pergunta, a curiosidade e necessidade de saber mais e aprofundar questões pertinentes e oportunas, a noção de si no mundo e da sociedade que o rodeia, a criatividade, o pensamento divergente da transdisciplinaridade (tão necessário na tomada de decisões e soluções inerentes a qualquer disciplina e em problemáticas do quotidiano),

²¹ “À medida que as crianças crescem, seus cérebros são personalizados em torno dos usos que eles fazem ou não fazem deles”

destacando aqui a noção de si mesmo no mundo e na sociedade, não só a que o rodeia mas também nas sociedade mais distantes.

Desenvolvendo tudo isto com a Filosofia para Crianças, é possível promover uma série de capacidades transversais a outras áreas e criar condições para que a aprendizagem aconteça através de um método reflexivo contrariando a forma mecânica e quase fabril, de repetição de conhecimento não questionado, que o sistema educativo herdou da revolução industrial, (período no qual a escola foi desenhada para formar operários, compartimentando saberes, ao som de campainhas) (Robinson, 2011). Parece-me que o recurso à transdisciplinaridade como ferramenta é extremamente útil no desmantelamento desta escola industrializada, e no pensamento filosófico.

Finalmente conseguimos com a filosofia para crianças, alunos mais críticos na sala de aula (com níveis de exigência maior) que desenvolvam a sua prática educativa, com habilidades que os ajudem a procurar soluções, e conseguimos também orientar os alunos para se tornarem crianças astutas, críticas, criativas, sem medo de errar, comprometidos com o seu tempo, que saem da sua zona de conforto, que procuram coisas inovadoras, e deste modo, preparando-as para o futuro. Edgar Morin afirmou, não se pode preparar o futuro, mas sim preparar indivíduos para a incerteza do futuro (Morin, 2008), e o futuro aponta para uma globalização crescente, num contacto cada vez maior com outras culturas.

O funcionamento da Filosofia para Crianças, enquanto metodologia:

A Filosofia para Crianças, funciona durante o tempo de uma aula, mas de facto não se trata de uma aula. Trata-se de uma sessão, uma sessão filosófica, que apesar de ditada pelo tempo e espaço da aula, o que não é a situação ideal, esta sessão deveria ocorrer idealmente num espaço diferente do utilizado para as outras aulas, e com um tempo determinado pelo fluxo do diálogo dos próprios alunos. Este é o primeiro aspecto inovador desta metodologia, é que o professor não dita o rumo da aula, mas converte-se num facilitador, que vai sim orientar a organização da sessão, cujo rumo é decidido pelos alunos. Este método foca-se precisamente nos alunos, e emprega o diálogo, como forma de investigação filosófica. Neste diálogo o orientador vai guiar os alunos pela autodescoberta:

- a) O início da sessão filosófica num círculo de alunos, é dado pela submissão de um problema, que pode ser revelado por uma novela filosófica, ou simplesmente por uma frase, ou uma imagem;
- b) O questionamento sobre esse problema é escolhido pelos próprios alunos, de acordo com regras de moderação de discurso, e utilizado de forma simples e mesmo ingénuo, com a finalidade de expor e até encurralar o aluno nas suas próprias contradições baseadas em valores e preconceitos da sua cultura (Aguado, 2003, p. 123);
- c) Os intervenientes são provocados para pensar, e desenvolver a independência cognitiva, pelo orientador, que deverá nesta fase revelar astúcia ao não tentar dirigir a discussão para os seus próprios valores;
- d) É criada uma comunidade de investigação, que pode ser uma, ou várias dentro da sessão, de dentro das capacidades e interesses dos diferentes grupos de alunos;

- e) É encorajada a interação e partilha das descobertas de investigação dos diferentes grupos; o professor aqui facilitará a interveniência de todos os alunos, de forma essencialmente democrática;
- f) O grau de exigência na abordagem do problema inicial vai aumentando de forma progressiva até fomentar a autocrítica, assim como a aceitação de crítica por parte dos outros, que pode ou não levar à autocorreção;
- g) No final da sessão é feito um resumo de todas as participações, sem que seja obrigada a chegada a qualquer conclusão.

(Lipman, 1988) (Mendonça & Lourenço, 2011) (Paviani, 2001, p. 33)

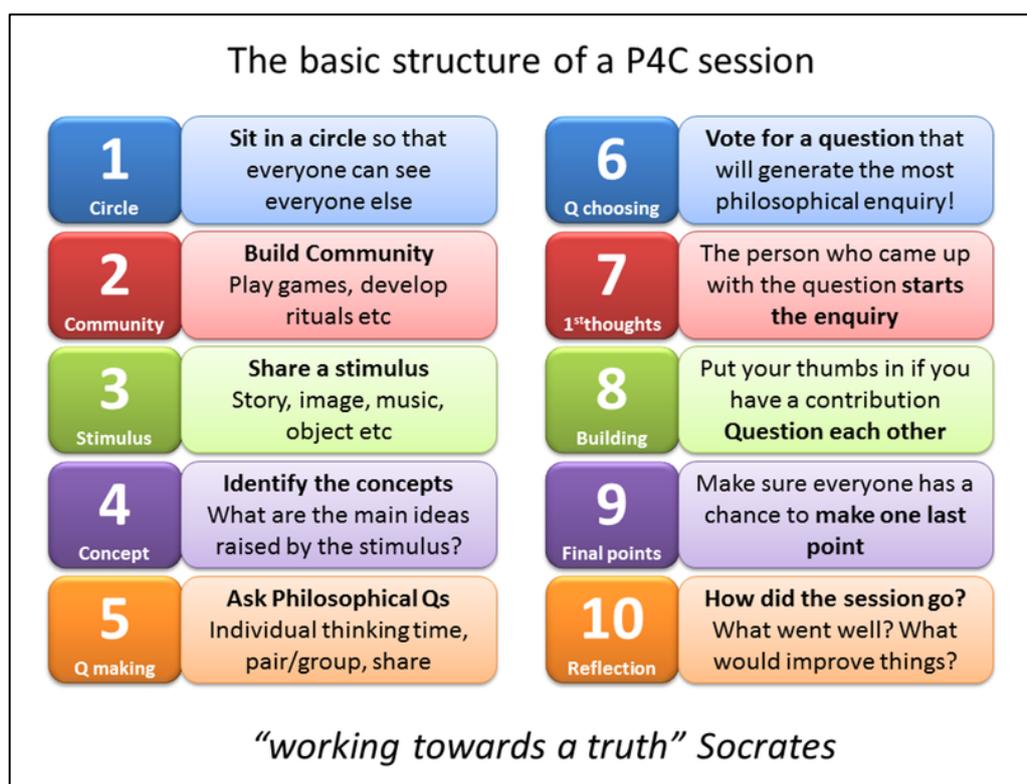


Figura 11 - Síntese da metodologia P4C (Philosophy for Children) da Greenwich Free School, Londres, 2014.

Como é possível de imaginar, esta metodologia usa pouquíssimos recursos, e quanto mais parca se revelar nos mesmos, mais puramente se desenvolve em torno do diálogo. Os recursos materiais não passarão por isto da exibição de uma novela filosófica, um conto, uma música, um objeto, uma frase ou imagem, que pode ou não ser projetada ou impressa, mas que deve ser exibida de forma coletiva, para estimular a unidade do grupo. Posto isto, fichas de trabalho ou quaisquer outros materiais que individualizem o aluno e o separem do grupo serão prejudiciais e corromperão a sessão filosófica. O próprio mobiliário de sala de aula pode condicionar negativamente a sessão, e idealmente a mesma deverá ocorrer num espaço neutro, agradável, como no chão de um pátio ou jardim.

No ensino do Inglês, a utilização desta metodologia de ensino é de grande importância, pois existe nela o espaço e enorme potencial, para desenvolver a interculturalidade enquanto competência do ensino.

Considerando como idioma de partida o Português, com introdução pontual do Inglês, de acordo com o grau de dificuldade do grupo, as sessões de Filosofia para crianças podem também desenvolver pelas suas características, praticamente todas as finalidades da Língua Inglesa, presentes no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo elas:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;

- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.

(Mourão, Bento, Coelho, & Nicola, 2005)

Justamente estas finalidades encontram-se em quase todos os pontos, com as finalidades da Filosofia para crianças, como sensibilizar, desenvolver a consciência, a identidade cultural, as capacidades cognitivas de interpretação, a comunicação e a concentração, a revisão dos valores e do respeito pelos outros, as capacidades socioafectivas, que resultam na autoconfiança, bem como outras aprendizagens. (Lipman, 1988) (Paviani, 2001, p. 33) (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 13)

2.3.2. Proposta para Unidade Didática integrando a Filosofia para Crianças, com o título: “Igualdade e fronteiras”.

Ao estimular os nossos alunos para olhar filosoficamente a sociedade, em vez de nos limitarmos a categorizá-la (como sugerem as Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico), entendemo-la a diferentes níveis, considerando diferentes culturas, mas também desenvolvemos um sentimento de pertença à humanidade, construindo uma nova identidade entre identidades circunscritas à nossa (conceito de alteridade, abordado no ponto 1.4.1. Competências Interculturais), e compreendendo as diferenças sustentadas na empatia e na semelhança, que pode ser encontrada no próximo. Nesse sentido, a Escola pode ser um agente de mudança, cultivando o diálogo entre culturas, formando cidadãos ativos e participativos nesta grande comunidade global, para caminharmos para a paz e para a tolerância. Vários estudos sugerem que uma escola com prática de filosofia intercultural, mais empenhada em encontrar bons resultados do que punir a má conduta, diminui ativamente o comportamento antissocial. (Aguado, 2003, p. 105)

Considerando o método de Filosofia para Crianças, assente em sessões de debate, a partir do que acima é referido como novela filosófica, creio que o livro *Home* de Alex T. Smith (disponível na íntegra em anexos) (Smith, 2009), pode ser usado como um ponto de partida para a exploração do tema da interculturalidade, indagando conceitos como por exemplo, fronteira, individualidade, comunidade, cultura, nacionalidade, língua, entre outros conceitos; pois a sessão de Filosofia para Crianças, coloca o professor como facilitador e orientador, sendo que a comunidade de investigação, ou seja, a turma, também dirige um pouco o rumo da discussão. A esta Unidade Didática de três aulas foi escolhido o título: “Igualdade e fronteiras”, e terá como destinatário alunos do 4º ano de escolaridade.

Desenvolvimento da Unidade didática – “Igualdade e fronteiras”:

A primeira aula desta unidade didática, composta por 3 aulas de 45 minutos, será iniciada com o *pre-reading* do livro *Home* de Alex T. Smith. Atendendo à importância da leitura de pequenas histórias nas aulas de inglês, para a aquisição e desenvolvimento linguístico deste idioma, o *pre-reading* deverá ser feito tanto pela professora, quanto pelos alunos.

(A planificação para a Unidade Didática, está disponível em Anexos.)

Resumidamente o livro *Home* de Alex T. Smith, retrata quatro amigos que viviam felizes juntos na mesma casa. Certo dia um deles sugeriu que deveriam ir viver para outro sítio diferente, como os restantes amigos não gostaram da sugestão cada um deu a sua. Não estando de acordo, após conversarem e se zangarem separaram-se, mas cada um levou consigo uma parte da casa. Após algum tempo, cada um deles começou a sentir-se só e com saudades dos seus amigos da casa, então regressaram, desculparam-se e reconstruíram a sua casa novamente. (Smith, 2009)

Na segunda aula, e a partir da leitura da primeira aula, será trabalhado o problema filosófico a que esta nos leva, através do pensamento e do programa pedagógico que é a filosofia para crianças, que será neste momento oportunamente explicado à turma.

Iniciada a sessão, a turma funcionará como comunidade de investigação e através do diálogo serão encorajados a participar e a ouvirem-se uns aos outros e a discutirem ideias e questões levantadas pela leitura do livro. O papel do professor aqui será de facilitador, promovendo uma participação ativa e justa de cada elemento da turma, e orientando no sentido a que não se divague perdendo o foco da questão ou problema inicial.

A leitura do livro suscitará perguntas sobre o tema filosófico, essas perguntas deverão ser escritas no quadro, visível a todos os participantes, e deverão ser colocados os nomes dos alunos à frente da sua respectiva pergunta. Deverá ser feita novamente uma leitura e organização das mesmas perguntas agrupando-as segundo a sua relação e prioridade à medida que se

analisam. Após uma breve conversa sobre as perguntas, deverá ser escolhida uma primeira pergunta para ser discutida pelo grupo, começando para pedir à pessoa que colocou essa mesma pergunta que a explique, e assim dando oportunidade aos restantes membros que sugeriram possíveis respostas.

Esta sessão de filosofia com crianças, trata-se de facto de uma sessão, produzida a partir do diálogo, e não de uma aula, pelo que terá efetivamente um término, provavelmente ditado pelo tempo dessa aula. Mas antes de acabar deverá ser pedido ao aluno que formulou a pergunta inicial e provocou toda uma reflexão, que explicita de que modo a comunidade de investigação, contribui para a clarificação do tema, e em seguida o facilitador deverá fazer um resumo da sessão.

“O objetivo final das sessões de Filosofia não é o de encontrar respostas conclusivas e finais para as perguntas levantadas, nem o de alcançar um consenso confortável entre os membros da comunidade. As sessões guiam-se por duas linhas condutoras: por um lado, aprender a compreender a problematização do tema das perguntas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações, etc.) e, por outro lado, desenvolver as capacidade cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige (saber perguntar porquê, saber dar e pedir exemplos, clarificar afirmações, identificar contradições, etc.)”

(Mendonça & Lourenço, 2011, p. 21)

Com as palavras de Dina Mendonça, recordamos o objectivo desta sessão: o papel destas sessões de Filosofia sobre um tema como a “Igualdade e fronteiras”, é também o de pensar sobre ideias pré-concebidas e mitos, promover o desenvolvimento de uma consciência cultural, promover o respeito pelo outro, a solidariedade e cidadania e proporcionar experiências de aprendizagem integradoras, socializadoras e significativas, assim como se

pode ver nas orientações do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico. (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005)

Na terceira aula, para fechar esta unidade didática, proponho uma análise filosófica de imagens, fornecidas pelo professor, com o objetivo de comparar as possíveis interpretações da mesma, dando voz a cada elemento da turma.

Na imagem seguinte, figura 12 (ou noutras imagens semelhantes), será feita a tentativa em consenso com a turma, de lhe atribuir um texto, da qual foi removido o original. No final, será exibida à turma a imagem com o seu texto original, e comparadas as duas versões.

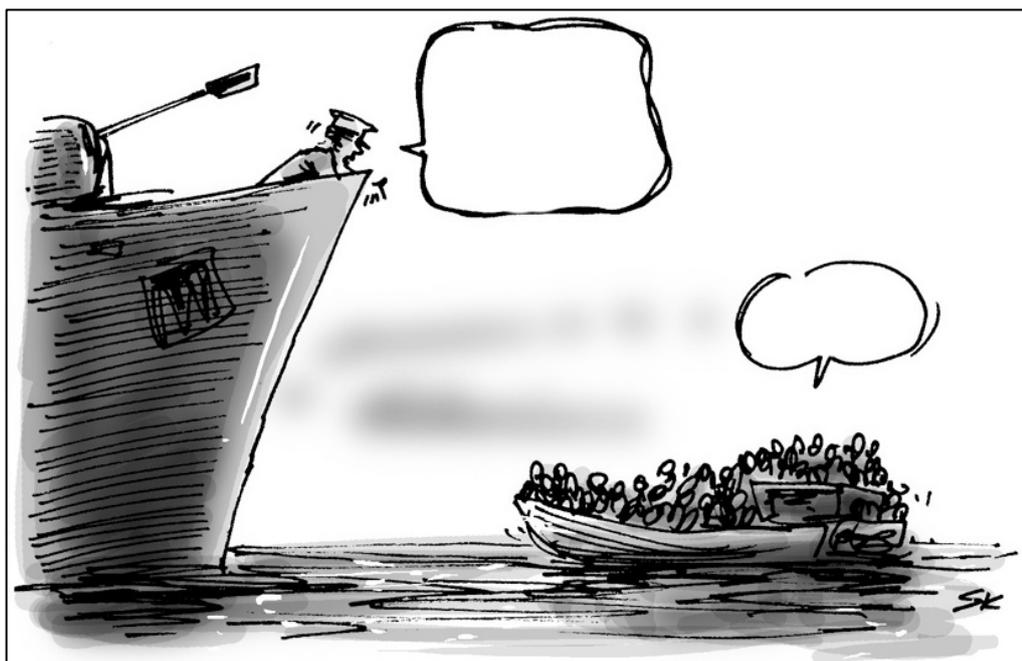


Figura 12 (modificação com exclusão de texto, da fig.13)

Na análise de uma imagem emergem interpretações pessoais, possíveis questões, e problemas a serem discutidos segundo o programa pedagógico de Matthew Lipman (1988).

“Um leitor é constituído pela sua experiência sociocultural e, desse modo, é o canal através do qual interagem a mensagem e a cultura.”

(Fiske, 1997, p. 193)

Acredito que através da exposição da visão pessoal do leitor sobre imagens, e a possível revelação da sua alteridade, se pode partir para uma abordagem semiótica que chega ao pensamento intercultural, e deve aspirar a reconstruir a própria identidade, consciente das culturas que nos rodeiam, criando assim com esta última aula, uma alternativa complementar às novelas filosóficas sugeridas por Lipman (1981). A semiótica enquanto ciência, surge por isso naturalmente na minha sugestão pedagógica como auxiliar na abordagem filosófica intercultural.

A semiótica surge em três áreas distintas, que utilizo na minha proposta para a Unidade Didática; o signo, que estuda sobretudo a forma como se produz um significado (o significado de um bote lotado de pessoas p.ex.), e a forma como se relacionam as pessoas que os utilizam; os códigos ou sistemas em que se organizam os signos, para satisfazerem as necessidades de uma cultura (os meios de comunicação disponíveis, entre eles a imagem, seja ela uma ilustração, um cartaz, um vídeo); e a cultura em si, na qual esses signos se encontram, e geram a sua própria existência. (Fiske, 1997, p. 62)

Considerando a minha base de formação, em Educação Visual, e sentindo-me confortável neste território visual, que é para mim o mais estimulante, e foi o ponto de partida deste documento, acredito que pela imagem, podemos trabalhar níveis de subjetividade bem mais elevado do que por via do texto, e sendo formada na área das artes visuais, encontro na imagem todo o potencial suficiente para estimular a geração de diálogos e discussões, de grande e oportuno proveito, para uma área linguística tão importante quanto o Inglês.



Figura 13 – Imagem do cartoonista australiano, Simon Kneebone, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentou-se mostrar neste documento, como a partir de uma experiência pessoal de contacto real com a cultura inglesa, se encontrou um caminho de investigação válido, fortalecido por uma vivência marcante, que assumiu um rumo académico, com a ambição de promover um ensino para o crescimento da interculturalidade.

Durante a produção desta pesquisa, poucos meses antes, passei pela experiência da maternidade. No decorrer do último ano vivenciei o primeiro ano de vida do meu filho, o que devido ao elevadíssimo nível de exigência pessoal que implica cuidar, educar, e proteger uma criança de poucos meses, acarretou inúmeros constrangimentos. Estes constrangimentos estiveram relacionados com a falta de tempo diurno e falta de mobilidade, para pesquisas de campo, realização de inquéritos ou entrevistas, leccionação de conteúdos e colocação em prática de algumas propostas (por não me encontrar a trabalhar), e pesquisas em bibliotecas universitárias. Contudo, e satisfeita por viver na era tecnológica da comunicação, consegui ultrapassar a maioria destes constrangimentos com a aquisição e consulta online de livros, documentos oficiais, e com a fundamental ajuda dos professores deste mestrado que me orientaram, motivaram, e asseguraram que seria possível ter um filho durante um mestrado, sem desistir.

Na primeira parte deste projeto de investigação, foram dadas a conhecer as motivações para o estudo da interculturalidade, e reflexões pessoais produzidas a partir dessas motivações. Como ex-emigrante europeia, estudei o sentido conferido ao significado de ser europeu, aos olhos do mundo, e aos meus próprios olhos, analisando-o de modo a conhecer as premissas que moldam a identidade do interlocutor que pretende aplicar pedagogias interculturais. (Byram, 1989)

Foram identificados fenómenos sociais, como a xenofobia, e a propaganda política populista que a exacerba (Goodwin & Milazzo, 2015), como fontes de preocupação sérias, para uma cidadã europeia, professora, e educadora, que

aspira para o futuro, uma sociedade mais equilibrada, e capaz de produzir novos conhecimentos e valores com a diversidade cultural, salientando a importância da prática de uma pedagogia intercultural no ensino básico. Nesta pedagogia intercultural descrevi segundo o ponto de vista de alguns autores, competências interculturais essenciais à aplicação de pedagogias; descobrindo conceitos importantes na aplicação das mesmas, como o conceito de *otherness* (alteridade), conceito esse que me pareceu justo explorar nessas competências, bem como em técnicas de aprendizagem, como no caso da filosofia para crianças, pois incidem na formação da nossa identidade cultural. (Byram, 1989)

Uma vez estudada a importância e aplicação da interculturalidade no ensino do Inglês, foram realizadas pesquisas e propostas nesta área de ensino. Foram analisados manuais do ensino básico, na tentativa de descobrir a presença de conteúdos que promovam a interculturalidade.

Do resultado dessa análise, saíram dados que no geral me desiludiram, e me reafirmaram a necessidade emergente, da introdução de práticas pedagógicas que incidam na interculturalidade.

Respostas possíveis à questões de investigação:

Quanto à pertinência da abordagem intercultural no 1º Ciclo no nosso tempo, e aos contributos que pode dar, no ensino do Inglês:

A Interculturalidade revelou-se nesta investigação como uma abordagem potencialmente e promissoriamente eficaz, face à necessidade e pressão cultural que vivemos nos dias de hoje, nomeadamente relativa à recente entrada de refugiados na Europa, e conseqüentemente, às políticas praticadas em vários países europeus, conducentes ao extremismo que ameaça a nossa paz...

A abordagem intercultural revelou-se mais pertinente no 1º Ciclo, por ser em tenra idade que formamos a nossa identidade e questionamos os nossos valores, (Lipman, 1988) e na disciplinas de Inglês, que já pressupõe no seu futuro um contacto linguístico entre culturas, e logo o exercício da interculturalidade. (Byram & Zarate, 1995)

A abordagem intercultural contribui ainda, diretamente para o ensino do Inglês, pois está prevista como meta a atingir, nas Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015).

No Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1o Ciclo do Ensino Básico as finalidades presentes no documento para a disciplina (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005), cruzam-se em quase todos os pontos, com as finalidades da Filosofia para crianças, como sensibilizar, desenvolver a consciência, a identidade cultural, as capacidade cognitivas de interpretação, a comunicação e a concentração, a revisão dos valores e do respeito pelos outros, as capacidades socioafectivas, que resultam na autoconfiança, bem como outras aprendizagens. (Lipman, 1988) (Mendonça & Lourenço, 2011, p. 13) (Paviani, 2001, p. 33)

Quanto às representações interculturais, que contém os manuais de Inglês, Português, e Estudo do Meio, no 1º Ciclo:

Os manuais de Inglês, revelaram-se pobres em representações interculturais, com poucas representações visuais, e privilegiando o Reino Unido como outra cultura. As referências não visuais a outras culturas que não a britânica, são também elas raras ou inexistentes. As representações sociais que retratam a cultura com maior ocorrência, a britânica, aludem sobretudo a costumes como as festividades. Nas imagem ou representações encontradas, observa-se um fraco potencial, que estimule uma discussão passível de ser usada, na aquisição de competências interculturais, descritas por Teresa Aguado (2003) ou Michael Byram (1989).

Quanto à existência de uma abordagem metodológica, que possa ser tratada de forma pertinente e produtiva, para explorar a interculturalidade no ensino do Inglês no 1º Ciclo; e quanto às propostas, que podem ser aplicadas em sala de aula:

Acredito existir uma abordagem metodológica capaz de introduzir competências interculturais no ensino, e essa abordagem é a Filosofia para Crianças. Tendo em consideração as competências interculturais estudadas, bem como as metas curriculares na disciplina de Inglês, foram propostas metodologias de ensino com a Filosofia para Crianças, face ao enorme potencial e encaixe, que se observou na metodologia, relativamente às competências interculturais estudadas pelos vários autores, e diretrizes oficiais europeias.

O recurso à imagem foi contemplado como essencial, nestas propostas curriculares, considerando a era da imagem em que vivemos, e o poder de questionamento que a imagem pode ter em relação ao texto; observando o poder semiótico que tem na propaganda, e explorando esse poder, no desenvolvimento do pensamento crítico e descobridor, dentro do campo de ação da interculturalidade.

Com este projeto de investigação, pretendeu-se seguir um rumo alternativo na produção de conhecimento cultural, fruto da diversidade, através de métodos filosóficos, com menor recurso ao texto, e maior recurso ao diálogo e à análise de imagens. Identificaram-se insuficiências técnicas na aplicação de pedagogias interculturais tanto nos manuais escolares, quanto nas metas curriculares.

Pretendeu-se assim descobrir como promover o desenvolvimento de uma consciência cultural, abrindo caminho para outros estudos metodológicos, nomeadamente os que incidam no estudo da imagem na comunicação...

Para a continuação destes estudos, e atendendo à forma visual como percebo o mundo, idealizei a possibilidade de estudar as potencialidades de um “design social” estendendo o estudo da interculturalidade, desde a

linguística às áreas disciplinares visuais, como o design, urbanismo, e/ou arquitetura; investigar de que forma conceptual e real, podemos construir pontes e demolir muros.

Este caminho passaria por explorar no estudo da comunicação, de que forma desenvolvemos antropologicamente e socialmente os nossos signos, e como através da forma, poderemos conferir significados aos mesmos, que produzam atitudes nas diferentes configurações da comunicação visual, capazes de gerar conhecimento e valores interculturais, e na sua finalidade, gerar a paz.

A análise de cidades do ponto de vista do design, do urbanismo, e da cultura, pode ser um ponto de partida para uma reflexão intercultural...

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1995). *Young People Facing Difference: Some Proposals for Teachers*. Estrasburgo: Council of Europe Publisher.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Booth, R., Dodd, V., & Parveen, N. (16 de Junho de 2016). *Labour MP Jo Cox dies after being shot and stabbed*. Obtido em 30 de Novembro de 2016, de The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/jun/16/labour-mp-jo-cox-shot-in-west-yorkshire>
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 1º, 2º, e 3º Ciclos*. Ministério da Educação e da Ciência.
- European Commission. (2012). *The Values of Europeans*. European Commission - General for Communication.
- European Commission, Directorate - General for Communication. (2012). *THE VALUES OF EUROPEANS*. European Commission.
- Eisinger, J. (10 de Fevereiro de 2015). *Operação Triton: a Europa fecha os olhos para a realidade da imigração*. Obtido em 12 de Maio de 2016, de Le Journal International: http://www.lejournalinternational.fr/Operacao-Triton-a-Europa-fecha-os-olhos-para-a-realidade-da-imigracao_a2379.html
- Durantaye, L. d. (2009). *Giorgio Agamben: A Critical Introduction*. California: Stanford University Press.
- Debating Europe. (Outubro de 2014). *What does it mean to YOU to be "European"?* Obtido em 12 de Maio de 2016, de Debating Europe:

- <http://www.debatingeurope.eu/2014/10/31/what-does-being-european-mean-to-you/#.VOQ0BsrzFFu>
- Federation of American Scientists. (2016). *nuclear arsenals*. Obtido em 30 de Novembro de 2016, de International Campaign to Abolish Nuclear Weapons: <http://www.icanw.org/the-facts/nuclear-arsenals/>
- Fiske, J. (1997). *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: Edições ASA.
- Frantescu, D. P. (2007). *The Activation of Xenophobia as a Result of Immigration in Europe: Case Study, Spain*. Lasi, Roménia: Lumen.
- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). Obtido de Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires : <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#pt>
- Guardian, T. (21 de Outubro de 2015). *Hungarian journalist sacked for kicking refugees plans to sue one of them*. Obtido em 12 de Novembro de 2016, de The Guardian: <https://www.theguardian.com/world/2015/oct/21/hungarian-camera-operator-petra-laszlo-kicking-refugees-legal-action>
- Guedes, A. O., & Rêgo, M. S. (2012). *Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta*. (ISSN: 1681-5653 n.o 58/3 – 15/03/12 ed.). Revista Iberoamericana de Educación.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Goodwin, M., & Milazzo, C. (2015). *Ukip: Inside the Campaign to Redraw the Map of British Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2016). *Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash Faculty Research Working Paper Series*. Cambridge : Harvard University.
- Habermas, ü. (2012). *The Crisis of the European Union: A Response*. Cambridge: Polity Press.
- Kershen, A. J. (2015). *London the Promised Land Revisited: The Changing Face of the London Migrant Landscape in the Early 21st Century*. Surrey: Ashgate Publishing, Ltd.

- Lipman, M. (1981). *Pimpa*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia.
- Lipman, M. (1988). *A Filosofia Vai a Escola*. São Paulo: Editorial Summus.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Mattos, C. L., & Castro, P. A. (2011). *Etnografia e educação - Conceitos e usos*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba.
- McCormick, J. (22 de 02 de 2013). Obtido em 7 de 03 de 2016, de John McCormick - About Europe and the European Union: <http://johnmccormick.eu/2013/02/what-it-means-to-be-a-european/>
- McCormick, J., & Olsen, J. (2014). *The European Union: Politics and Policies*. Filadélfia: Westview Press.
- Mendonça, D., & Lourenço, M. (2011). *Brincar a Pensar - Manual de Filosofia para Crianças*. Lisboa: Plátano Editora.
- Mourão, S. J., Bento, C., Coelho, R., & Nicola, J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morin, E. (2008). *Edgar Morin sur l'ère planétaire*. Obtido de "Universo do Conhecimento" - Universidade Sao Marcos, São Paulo: <http://www.youtube.com/watch?v=9X88558EfRs>
- Paviani, J. (2001). *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Park, C. (27 de Março de 2014). *The Scuttlers of Manchester: Britain's first youth cult*. Obtido em 12 de Novembro de 2016, de Northern Soul: <http://www.northernsoul.me.uk/the-scuttlers-of-manchester-britains-first-youth-cult/>
- Porto Editora. (2016). *Infopédia*. Obtido em 24 de Maio de 2016, de Infopédia - Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/signo>
- Saramago, J. (2012). *A Jangada de Pedra*. Lisboa: Caminho.
- Smith, A. T. (2009). *Home*. Witney: Scholastic.
- Stanling, C. (2008). *Freelance Teaching English in Eastern Europe: A Perspective from R. P.* Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Stewart, H., & Mason, R. (16 de Junho de 2016). *Nigel Farage's anti-migrant poster reported to police*. Obtido em 12 de Novembro de 2016, de The Guardian: <https://www.theguardian.com/politics/2016/jun/16/nigel-farage-defends-ukip-breaking-point-poster-queue-of-migrants>
- RVF. (8 de Setembro de 2015). *Petra Laszlo, la periodista ligada a partido neonazi que lanzó patadas contra refugiados mientras huían de la policía*. Obtido em 12 de Novembro de 2016, de Radio Villa Francia: <http://www.radiovillafrancia.cl/petra-laszlo-la-periodista-ligada-a-partido-neonazi-que-lanzo-patadas-contra-refugiados-mientras-huian-de-la-policia#sthash.RRpfxbqt.dpbs>
- Robinson, K. (06 de 01 de 2007). *Do schools kill creativity?* (TED Conference) Obtido em 29 de 12 de 2015, de <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. (Â. d. Pereira, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Chichester, UK: Capstone Publishing Ltd.
- Terricabras, J. M. (1995). *Com entenc la tasca del filòsof*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global - preparando estudantes para os desafios do século XXI*. Brasília: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil.
- Vasconcelos, M. H. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Veer, K. v., & Horn, H. (Outubro de 2015). *Is Eastern Europe Any More Xenophobic Than Western Europe? Investigating a stereotype of the refugee crisis*. Obtido em Maio de 2016, de The Atlantic: <http://www.theatlantic.com/international/archive/2015/10/xenophobia-eastern-europe-refugees/410800/>

