

UNIVERSIDADE ABERTA



**A educação intercultural na aula de Português no 3º Ciclo
do
Ensino Básico**

Dulce Maria Garcia de Oliveira

Tese de Doutoramento em Educação

(ramo de Educação e Interculturalidade)

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**A educação intercultural na aula de Português no 3º Ciclo
do
Ensino Básico**

Dulce Maria Garcia de Oliveira

**Tese de Doutoramento em Educação
(ramo de Educação e Interculturalidade)**

Orientadora: Professora Doutora Rosa Maria Sequeira

2016

Errata

Página	Onde se lê	Deveria ler-se
11	“(…) à apresentação do trabalho, esta organizou-se em duas partes, apresentando a primeira os seguintes capítulos:”	“(…) a estrutura do trabalho, esta apresenta os seguintes capítulos: (…)”
12	“(…) e, finalmente, ao seu relato.(…)” “(…) No apêndice, apresentou-se (…)” “(…) Este apêndice (…)”	“(…) e ao seu relato (…)” “(…) Apresentou-se, ainda (…)” “(…) Esta parte da tese (…)”
28	“Abdallah-Pretceille e Pocher”	“(…) Abdallah-Pretceille e Porcher” (…)
48	“(…) co-orientação(…)” “(…) dia-a-dia (…)”	“(…) coorientação (…)” “(…) dia a dia (…)”
49	“(…) co-orientacional (…)” *“(…) Changon (…)”	“(…) coorientacional (…)” “(…) Changnon (…)”
51	“(…) ex Alemanha (…)” “(…) hétero-descoberta (…)”	“(…) ex-Alemanha (…)” “(…) heterodescoberta (…)”
69	“(…) cinésia (…)” “(…) proxémia (…)” “(…) proactiva (…)”	“(…) linguagem cinésica (…)” “(…) linguagem proxémica (…)” “(…) proativa (…)”
82,148	“(…) discriminação (…)”	“(…) discriminação (…)”
85	“(…) supra-referidos (…)”	“(…) suprarreferidos (…)”
88	“(…) 20152”	“(…) 2012 (…)”
95	“(…) possibilitar(…)”	“(…) possibilitar (…)”
98	“(…) mão-de-obra (…)”	“(…) mão de obra (…)”
141,148	“(…) & (…)”	“(…) e (…)”
163	“(…) no apêndice (…)”	“(…) no IV capítulo (…)”
186	“(…) moçambique (…)”	“(…) Moçambique (…)”
195	“(…) na segunda parte (…)” “(…) do 40º do 25 de abril (…)”	“(…) ainda neste capítulo (…)” “(…) do 40.º aniversário do 25 de abril” (…)
220	“(…) cabo-verdiana (…)”	“(…) cabo-verdiano (a) (…)”
241	“(…) Kamba (…)”	“(…) a associação Kamba (…)”
242	*“(…) 90 mil nados vivos (<i>vide</i> anexo)”	*“(…) 90 mil nados vivos (…)”
261	“(…) Costa Afonso, 2002) (…)”	“(…) (Costa Afonso, 2002) (…)”
262	“(…) cuja finalidade é o de (…)”	“(…) cuja finalidade é a de (…)”

*Nota de rodapé

Dedicatória

À doce memória de minha mãe

Agradecimentos

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão.

(Cícero)

Um trabalho desta natureza requer a colaboração de muitos, aos quais não posso deixar de agradecer. Na impossibilidade de mencionar todos os que estiveram ao meu lado, permito-me evocar alguns nomes.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Maria Sequeira, pela qualidade dos seus conselhos, pelo acompanhamento prestado ao longo de mais este percurso e pela amizade.

Às Professoras do Doutoramento em Educação, Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira, Doutora Branca Margarida Alberto de Miranda, Doutora Darlinda Maria Pacheco Miranda, Doutora Maria Luísa Lebres Aires, Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca pelo apoio e pelos momentos de reflexão partilhados.

Às colegas Mestre Dilaila Botas, Mestre Eugénia Pardal e Mestre Maria Cachadinha pela partilha e simpatia demonstradas durante estes últimos anos.

Aos meus alunos e à minha família, um especial agradecimento e carinho.

Resumo

Esta investigação foi realizada no âmbito do Doutoramento em Educação, na vertente de Educação e Interculturalidade, tendo como título “A educação intercultural na aula de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico”.

O principal objetivo foi não só o de conhecer as representações e práticas docentes relativamente à diversidade cultural nas turmas de 3º ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas e das Escola Não Agrupadas da freguesia de Arrentela, - concelho do Seixal, península de Setúbal -, como também propor uma “matriz sociocultural” para a disciplina de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e aplicá-la a turmas alvo, permitindo verificar se a mesma propicia uma maior e efetiva participação de todos os alunos, contribuindo para o seu sucesso educativo.

Esta investigação alicerçou-se no quadro teórico da educação para a cidadania intercultural, nomeadamente na educação intercultural e no modelo coorientacional de Byram.

Este trabalho tomou a forma de estudo de caso, tendo-se recorrido ao paradigma quantitativo e qualitativo, tornando-os complementares na recolha de dados. No decorrer desta investigação, efetuou-se um processo de investigação exploratória, tendo-se realizado pesquisa documental para uma breve caracterização da Península de Setúbal, do concelho do Seixal, da freguesia de Arrentela. Fez-se um levantamento de dados sobre a diversidade cultural das escolas com 3º ciclo do Ensino Básico desta freguesia e sobre o insucesso dos alunos no exame de Português de 9º ano. Utilizou-se, ainda, um inquérito por questionário a vinte e um docentes do grupo 300 que lecionaram Português no 3º ciclo do Ensino Básico das escolas supra mencionadas, nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013/2013-2014 (alguns dos quais ainda lecionam), para conhecer as representações docentes e práticas letivas recorrentes em escolas pluriculturais.

A análise dos primeiros dados recolhidos por inquérito por questionário demonstrou que, para os docentes inquiridos, o objetivo primordial da educação intercultural é a abertura e aproximação ao *Outro*. No que concerne as práticas letivas, há uma preocupação dos professores em aproveitar uma parte do manancial e da riqueza da diversidade cultural das turmas heterogéneas, nomeadamente na prática da leitura/escuta, (re)escrita, na divulgação de textos enriquecedores entre cultura(s), na comparação entre culturas, na

promoção de atividades colaborativas, nas atividades integrando a cultura de origem ou de herança. Verificou-se ainda que os materiais privilegiados na sala de aula são maioritariamente os manuais escolares e a compilação de textos emanados pelas editoras de livros escolares. Uma vez que os manuais escolares não contemplam muitas culturas, os docentes utilizam, em menor percentagem, textos de todo o género que permitem a comparação entre culturas, uma atitude crítica e a descentração. Relativamente à colaboração entre alunos, esta é essencialmente realizada através do trabalho de pares, enquanto a cooperação entre escola/comunidade é desenvolvida sobretudo por exposição e eventos escolares abertos à população e por atividades que podem ser corealizadas por alunos e Encarregados de Educação e/ou seus familiares.

Como causas para a não implementação da educação intercultural nas aulas de Português, os inquiridos denunciaram fatores fulcrais como a ausência de formação adequada e de materiais didáticos e pedagógicos adequados ou o comportamento dos alunos, entre outros.

Posteriormente, foi produzido e aplicado um inquérito por questionário a três turmas heterogéneas escolhidas (7.º, 8.º e 9.º anos) para sua posterior caracterização. Após esta etapa, foram recolhidos e selecionados materiais e atividades pedagógicas que foram integrados numa proposta de “matriz sociocultural” (Costa Afonso, 2002) aberta a modificações, transversal a outras disciplinas, baseada nas diversas identidades socioculturais dos alunos presentes em sala de aula, alicerçada, por um lado, essencialmente, no domínio da educação literária, por outro, na ponte que deve ser, continuamente, estabelecida entre escola/ comunidade local/ comunidade global. Nesta proposta é visível a preocupação na procura de textos literários canónicos, cujos conteúdos culturais permitam o contacto com a alteridade, com outras cosmovisões capazes de promover, por um lado, a desconstrução de preconceitos, estereótipos, do racismo e/ou suas manifestações, por outro, proporcionar a compreensão, a valorização crítica de culturas, a consciencialização da necessidade de liberdade, criatividade e reflexão crítica na criação de um mundo mais justo e na sustentação de um estado democrático.

Aquando da aplicação experimental da “matriz”, envolvido nas interações comunicacionais interculturais propiciadas pelos materiais e atividades/projetos subsequentes, o discente assumiu o papel de sujeito sociocultural crítico, cidadão ativo e

responsável. Da aplicação experimental foi efetuado um registo dos acontecimentos mais pertinentes. Outras sugestões de atividades/projetos foram veiculadas.

Palavras- chave: diversidade cultural, representações docentes, competência comunicativa intercultural, cidadania intercultural, “matriz sociocultural” intercultural.

Abstract

This research has been carried out under the Doctorate Degree in Education, in the field of Education and Interculturality, with the title "Intercultural education in Portuguese classes in the 3rd Cycle of Basic Education ".

The main purpose has been not only to meet teachers' representations and practices regarding cultural diversity in the classes of the 3rd cycle of Basic Education of School Clusters and Nonclustered Schools in Arrentela Parish, - Municipality of Seixal, Setúbal Peninsula – but also to propose a "sociocultural matrix" for Portuguese Language in the 3rd cycle of Basic Education and apply it to target groups, allowing you to check if it provides a greater and effective participation of all students, contributing to their educational success.

This research has been founded on the theoretical framework of education for intercultural citizenship, particularly on the intercultural education and co-orientational model of Byram.

This work took the shape of a case study with recourse to the quantitative and qualitative paradigms, making them complementary in collecting data. In the course of this research, an exploratory research process has been undertaken, having been conducted a documentary research for a brief characterization of the Setúbal Peninsula, Arrentela Parish, Municipality of Seixal. A data collection on cultural diversity of the schools with 3rd cycle of Basic Education of this parish and the underachievement of students in 9th grade Portuguese Language exam has been performed. A questionnaire survey to twenty-one teachers of group 300 who have taught Portuguese Language in the 3rd cycle of Basic Education of the above mentioned schools, in 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 school years (some of whom still teach) has been also used in order to meet teachers' representations and recurrent teaching practices in multicultural schools.

The analysis of the first data collected by questionnaire survey has shown that for the teachers surveyed the primary objective of intercultural education is openness and closeness to the Other. Regarding teaching practices, there is a concern of teachers to take advantage of a part of the wealth and richness of cultural diversity of heterogeneous classes, particularly in reading/listening practice, (re)writing, disclosure of enriching texts between cultures, comparing cultures, promotion of collaborative activities, activities incorporating background culture. It was also found that textbooks and compilation of texts

issued by textbooks publishers are mostly the privileged material in the classroom. Since textbooks do not include many cultures, teachers use, to a lesser extent, texts of all kinds that allow the comparison between cultures, a critical attitude and decentration. Regarding the collaboration among students, this is primarily accomplished through peer work, while cooperation between school / community is developed mainly by exposure and school events open to the public and activities that can be co-performed by students and Guardians and / or their families.

As causes for the non-implementation of intercultural education in Portuguese Language classes, respondents reported key factors such as lack of appropriate training and adequate teaching and learning materials or student behavior.

A questionnaire to three chosen heterogeneous groups (7th, 8th and 9th grades) was afterwards produced and applied for subsequent characterization. After this step, pedagogical materials and activities have been collected and selected and then incorporated in a proposal of "socio-cultural matrix" (Costa Afonso, 2002), open to change, transversal to other subjects, based on different socio-cultural identities of students present in the classroom, based, on the one hand, essentially on the field of literary education, on the other, on the bridge that must be continuously established between school / local community / global community. In this proposal it is visible the concern in the search for canonical literary texts, whose cultural content allow contact with otherness, with other worldviews able to promote, on the one hand, the deconstruction of prejudices, stereotypes, racism and / or its manifestations, on the other, provide understanding, critical appreciation of cultures, awareness of the need for freedom, creativity and critical thinking in creating a fairer world and in supporting a democratic state.

At the time of the experimental application of the "matrix", the student, involved in intercultural communication interactions afforded by materials and activities / subsequent projects, has taken on the role of critical sociocultural subject, active and responsible citizen.

A record of the most relevant events has been made from the experimental application of the matrix.

Key words: cultural diversity, teachers' representations, intercultural communicative competence, intercultural citizenship, intercultural "sociocultural matrix"

Índice Geral	
Dedicatória	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
<i>Abstract</i>	viii
Índice Geral	x
Índice de gráficos	xiv
Índice de tabelas	xvi
Índice de figuras	xvi
Lista de siglas e acrónimos	xviii
Epígrafe	xx
Introdução	1
1-Fundamentação do estudo	1
2-Formulação e caracterização do problema	9
3-Desenho da investigação	11
Capítulo I – Educação e cidadania	15
1.1 A diversidade cultural na escola: desafios	25
1.2 Modelos de competência intercultural	37
1.2.1 A competência comunicativa intercultural: O modelo coorientacional de Byram	48
1.2.2 Operacionalidade do modelo de Byram: reptos e constrangimentos	56
1.2.2.1 Falta de formação	58
1.2.2.2 O professor mediador	68
1.2.2.3 O grupo – turma	74

1.2.2.4 O manual escolar	76
1.2.2.5 A avaliação da CCI	79
Capítulo II – Um estudo de caso	83
1-Trilho metodológico	84
1.1 Estratégia de recolha de dados	90
1.1.1 O inquérito por questionário	91
1.1.1.1 Caracterização da amostra	92
1.1.1.2 Aplicação do inquérito	92
1.2 Recolha de dados	93
2-Práticas escolares em escolas multiétnicas da Freguesia de Arrentela, concelho do Seixal, Península de Setúbal	95
2.1 A Península de Setúbal	96
2.1.1 O concelho do Seixal	99
2.1.2 A freguesia de Arrentela	102
2.1.2.1 Grupos culturais nas escolas do 3º CEB da freguesia de Arrentela	103
2.2 Apresentação dos resultados da investigação	108
2.2.1 Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos	108
2.2.2 Representações e práticas docentes sobre a diversidade e educação intercultural nas aulas de Português de 3.º ciclo	112
2.2.2.1 Representações, práticas docentes e materiais privilegiados em contextos pluriculturais	112
2.2.2.2 Representações docentes	116
2.2.2.3 Práticas letivas recorrentes	121
2.2.2.4 Materiais privilegiados	126
Capítulo III – Matriz intercultural para o Português do 3º CEB	127
1-Apresentação de uma matriz sociocultural para desenvolver a consciência crítica intercultural	129

1.1 Portugal, país de origem, país de acolhimento	133
1.2 Dimensão cívica	138
1.3 Áreas temáticas	144
1.4 Projetos e Atividades	158
1.4.1 A interpretação como ato de mediação	164
1.5 Coconstrução de projetos/atividades	166
Capítulo IV – Aplicação experimental	169
1- Caracterização sumária das turmas de escolha intencional	170
2- Realização da experiência: relatos	179
3- Sugestões de aplicação	205
3.1 Projetos e atividades para o 7.º ano	206
3.2 Projetos e atividades para o 8.º ano	229
3.3 Projetos e atividades para o 9.º ano	246
Conclusões	259
Referências bibliográficas	269
Anexos	B
Anexo I- INE NUTS III 2009-2010: taxa de retenção e desistência 3º CEB, distrito de Setúbal	C
Anexo II- Questionário: Representações e práticas docentes sobre a Diversidade e a Educação Intercultural na aula de Português	D
Anexo III- Carta dirigida a Diretores de escolas com 3º CEB em Arrentela-Seixal	I
Anexo IV- Resposta de EE	J
Anexo V- Lista de obras e textos para a Educação Literária no 3.º CEB	K
Anexo VI- <i>A Gazela e o Caracol</i> (fábula moçambicana)	T
Anexo VII- <i>A Lebre e a Tartaruga</i> (fábula de Esopo)	U

Anexo VIII- Cartas de alunos de Cabo-Verde	V
Anexo IX- <i>Pedra Filosofal</i>	X
Anexo X- <i>Ciência, Sabedoria e Capacidade</i>	Z
Anexo XI- Boletim Municipal do Seixal	AA
Anexo XII-Jornal Interescolar n° 1	BB
Anexo XIII- <i>Boi Blimundo</i>	CC
Anexo XIV- <i>A Aluna Estrangeira</i>	DD
Anexo XV- <i>Prelúdio</i> (Jorge Barbosa)	JJ
Anexo XVI - <i>Caramúru</i> (excertos)	KK
Anexo XVII- <i>Chamei-lhe amiga</i>	AAAA
Anexo XVIII- <i>Descobrimento</i>	BBBB
Anexo XIX- <i>Mensagem do terceiro Mundo</i>	CCCC
Anexo XX- <i>Em torno da minha baía</i>	DDDD
Anexo XXI- <i>Sonho de mãe negra</i>	EEEE
Anexo XXII- <i>Lágrima de preta</i>	FFFF
Anexo XXIII- <i>Menino do bairro negro</i>	GGGG
Anexo XXIV- “É sexta-feira”	IIII
Anexo XXV- “Que parva que eu sou!”	KKKK
Anexo XXVI- “Eles comem tudo”	LLLL

Índice de gráficos

Gráfico 2.1: percentagem de alunos de naturalidade estrangeira

104

matriculados no 3º CEB na escola A	
Gráfico 2.2: percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no 3º CEB na escola B	106
Gráfico 2.3: percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no 3º CEB na escola D	107
Gráfico 2.4: caracterização da amostra- sexo	108
Gráfico 2.5: caracterização da amostra- habilitações literárias	109
Gráfico 2.6: caracterização da amostra- habilitações profissionais	109
Gráfico 2.7: caracterização da amostra- tempo de serviço	110
Gráfico 2.8: caracterização da amostra- anos lecionados	111
Gráfico 2.9: caracterização da amostra- anos lecionados por cada docente	111
Gráfico 2.10: representações docentes- tipologia de turma	116
Gráfico 2.11: representações docentes- características turmas heterogéneas	117
Gráfico 2.12: representações docentes- elementos importantes para o sucesso escolar dos alunos	118
Gráfico 2.13: representações docentes- características importantes para o bom desempenho docente	119
Gráfico 2.14: representações docentes- objetivo principal da educação intercultural	120
Gráfico 2.15: representações docentes- práticas letivas recorrentes	121
Gráfico 2.16: representações docentes- cooperação entre alunos	122
Gráfico 2.17: representações docentes- cooperação entre escola/família/comunidade	123
Gráfico 2.18: consequência de práticas interculturais em percentagem	124
Gráfico 2.19: causas para a não implementação da EI nas aulas de Português	125
Gráfico 2.20: materiais recorrentemente utilizados em sala de aula	126

Gráfico 4.1: características da turma 1 do 7.º ano- sexo	170
Gráfico 4.2: características da turma 1 do 7.º ano- nacionalidade	171
Gráfico 4.3: características da turma 1 do 7.º ano- país de origem dos progenitores	171
Gráfico 4.4: características da turma 1 do 7.º ano- retenções	172
Gráfico 4.5: características da turma 1 do 7.º ano- ano escolar das retenções	172
Gráfico 4.6: características da turma 1 do 8.º ano- sexo	173
Gráfico 4.7: características da turma 1 do 8.º ano- nacionalidade	173
Gráfico 4.8: características da turma 1 do 8.º ano- país de origem dos progenitores	174
Gráfico 4.9: características da turma 1 do 8.º ano- retenções	175
Gráfico 4.10: características da turma 1 do 8.º ano- ano escolar das retenções	175
Gráfico 4.11: características da turma 1 do 9.º ano- sexo	176
Gráfico 4.12: características da turma 1 do 9.º ano- nacionalidade	176
Gráfico 4.13: características da turma 1 do 9.º ano- país de origem dos progenitores	177
Gráfico 4.14: características da turma 1 do 9.º ano- retenções	177
Gráfico 4.15: características da turma 1 do 9.º ano- ano escolar das retenções	178
Índice de tabelas	
Tabela 2.1: número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados na escola A	104
Tabela 2.2: número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados na escola B	105
Tabela 2.3: número de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados na escola D	107
Tabela 2.4: consequências de práticas interculturais	124

Tabela 3.1: obras escolhidas para o 7.º ano	154
Tabela 3.2: obras escolhidas para o 8.º ano	155
Tabela 3.3: obras escolhidas para o 9.º ano	156
Tabela 3.4: quinze competências a desenvolver nos professores (CE, 2009)	161
Tabela 4.1: consequências da atividade de videoconferência	201
Índice de figuras	
Figura 1: <i>Hands of the Puppeteer</i>, Tina Modotti (1929)	14
Figura 1.1: as seis fases do MDSI de Bennett (1993)	42
Figura 1.2: modelo composicional da CI de Deardoff (2006, 2009)	44
Figura 1.3: modelo processual da CI de Deardoff (2006, 2009)	46
Figura 1.4: modelo coorientacional da CCI de Byram (2009)	52
Figura 2.1: localização geográfica dos concelhos do distrito de Setúbal	96
Figura 2.2: localização geográfica dos concelhos da Península de Setúbal	97
Figura 2.3: distribuição dos imigrantes residentes em Portugal continental e insular 2011	98
Figura 2.4: brasão do município do Seixal	99
Figura 2.5: concelho do Seixal e suas freguesias	99
Figura 2.6: brasão de armas de Arrentela	102

Lista de Acrónimos e Siglas

ACM- Alto Comissariado para as migrações

CCI- Competência Comunicativa Intercultural

CE- Conselho da Europa

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CMS - Câmara Municipal do Seixal

CRE- Centro de Recursos da Escola

DR- Diário da República

ECD- Educação para a Cidadania Democrática

EDH- Educação para os Direitos Humanos

ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

EI – Educação Intercultural

EL – Educação Literária

EV- Educação Visual

FI- Frequência absoluta (número de alunos/docentes)

fi- Frequência relativa (percentagem de alunos/docentes)

INE- Instituto Nacional de Estatística

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

LM- Língua Materna

LNМ- Língua Não Materna

LP- Língua Portuguesa

L2- Língua Estrangeira/Língua Segunda

MC- Metas Curriculares

ME- Ministério da Educação

MISI – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação e Ciência

NCLB- *No Child Left Behind Act*

OC- Disciplina de Oferta Curricular de Escola

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEPT- Programa de Educação Para Todos

PLE- Português Língua Estrangeira

PLM- Português Língua Materna

PLNM- Português Língua Não Materna

PLOP- Países de Língua Oficial Portuguesa

PT-Plano de Turma

QEER- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SCOPREM- Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural

SEF- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

TPC – Trabalho para casa

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(...) se conseguimos viver em conjunto, apesar de tudo, é porque as múltiplas tradições não podem evitar entrecruzar-se em pontos que se tornam espaços comuns. É preciso estar atento a estes pontos de cruzamento e provocar os lugares de reencontro, pois as tradições de pensamento não são unicamente conflituosas.

(Ricoeur, *apud* Afonso, 2001:5)

Introdução

1- Fundamentação do estudo

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

(Freire, 2004: 19)

Acreditar na educação escolar pública como forma de superação das desigualdades sociais levou à sua universalização e generalização, sobretudo, nos estados democráticos. Todavia, a democratização da educação escolar se, por um lado, permitiu a igualdade¹ de acesso à mesma, fazendo nascer uma “escola de massas” com a entrada de alunos provenientes de diversos estratos socioculturais e hierarquia de valores, propiciando uma maior heterogeneidade do público escolar (Formosinho, 1992), por outro, o carácter uniformizador e centralista da organização escolar, o mesmo currículo² padrão, estratégias pedagógicas análogas³, idênticos materiais didáticos e recursos utilizados, iguais ritmos de aprendizagem impostos a todos os alunos contribuíram para uma homogeneização que não teve em conta as diferentes vivências linguísticas, culturais e *habitus*⁴ dos discentes e conduziram a uma falha grave no acesso ao sucesso educativo⁵, verificando-se, assim, que

¹ O valor da igualdade surge como um direito universal (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 1.º e 13.º, 1.), assim como aparece o direito de todos à “educação e à cultura” e à “igualdade de acesso e êxito escolar, na Constituição da República Portuguesa, através dos artigos 73.º 1.º “Todos têm direito à educação e à cultura” e 74.º 1.º “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.)

² Entendemos currículo como uma práxis, manifestação da função socializadora e cultural realizada através de conteúdos, de um modelo e das práticas que gera.

³ Recordamos a assertiva de Sacristán (2008: 69-95): “ Uma pedagogia que trata igualmente os que são desiguais é iníqua e produz fracasso escolar”.

⁴ O sociólogo Bourdieu define *habitus* como “ a gramática generativa dos comportamentos” (1992: 26), isto é, é o comportamento característico de um grupo social. O ser humano define e hierarquiza os seus saberes, os seus conhecimentos, baseando-se em experiências precedentes à sua existência. Este sistema de hierarquização vem, em grande parte, da família da qual om indivíduo faz parte e favorece a criação das grandes linhas que caracterizarão a personalidade individual, ao longo da vida (*ibidem*). Já Beacco assume “*qu’il ne s’agit pas d’un seul habitus mais de plusieurs habitus qui servent ensuite à construire l’habitus final qui forme la personnalité de l’individu*”. Ele denomina-os como “*habitudes culturelles d’apprentissage*” e estas são modeladas pelas culturas de onde os indivíduos provêm e estão ligadas a dimensões sociais, culturais, individuais, grupais e escolares (Beacco, 2000: 483).

⁵ Parafrazeando Azevedo, apesar de se ter aberto a porta de entrada das escolas a todos, condenou-se “(...) depois, lá dentro da “caixa negra”, hipocritamente, uma parte (...) significativa da população à reprovação e à exclusão” (Azevedo, 1994: 29) [destaques do autor].

“mais escola” e durante um maior período de tempo e de ciclos de escolaridade (escolaridade obrigatória: 12º ano⁶) não significa necessariamente “melhor escola”. Segundo François Dubet, a escola espelha “(...) diversos ‘efeitos não igualitários’ (...): efeito de classe, efeito de estabelecimento de ensino, efeito professor” e “ (...) acrescenta às desigualdades sociais as suas próprias desigualdades” (Dubet, 2001: 13).

Este facto agrava-se quando na escola continua a perpassar a valorização da avaliação como “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados” (Tyler, 1973: 105), ou seja, o conhecimento escolar é, ainda, considerado como o produto final do ensino, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não os processos, tornando-se a avaliação num processo omnipresente de controlo de resultados que surge por meio de técnicas de medição originando “cotações/notas dos testes e/ou as dos exames” e a respetiva transição ou retenção de ano e/ou de ciclo. Apesar de se estar consciente que a finalidade da avaliação é primordialmente essa, se quiser continuar a ser credível, tem-se verificado que, à medida que o baixo rendimento escolar⁷ persiste, é necessário, por um lado, a focalização em processos de melhoria⁸ da escola, nos quais, “a melhoria é considerada como um processo em que a escola: 1) melhora os resultados dos alunos; 2) focaliza-se no ensino e na aprendizagem; 3) desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; 4) define os seus princípios orientadores; 5) analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; 6) define estratégias para alcançar os objetivos; 7) tem em conta as condições internas necessárias à mudança; 8) mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e 9) monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento” (Stoll e Fink, *apud* Alaíz, Góis e Gonçalves,

⁶ A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. O Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto acabou por estabelecer o alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano, isto é, a conclusão do ensino secundário.

Preferiu-se a adoção do termo “baixo rendimento escolar” em vez “de insucesso escolar”, já que, em nosso entender, este denota uma polissemia latente de conotação negativa: “malogro, mau êxito, desastre, fracasso... Partilha-se assim a opinião de Marchesi e Pérez, segundo os quais o termo “insucesso escolar” encerra múltiplas ideias negativas: aluno “fracassado” que não progrediu nem nos anos escolares, nem nos conhecimentos, nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que provoca uma imagem negativa do aluno. Por outro lado, centra no próprio discente a responsabilidade pela sua não progressão (Marchesi e Pérez, 2004:17).

⁸ Dentro desta filosofia, integrados no programa de política educativa “Programa Mais Sucesso Escolar”, surgem em Portugal, em 2009-2010, o Projeto *TurmaMais* e o Projeto *Fénix* para prevenir e combater o insucesso escolar, no ensino básico.

2003: 36), por outro, em mudanças das práticas pedagógicas e organizacionais que complementem os movimentos de uma escola eficaz⁹, despoletados nos anos 80, que partiram da premissa “*we can, whenever and wherever we choose, successfully teach all children whose schooling is of interest to us* (Edmonds, 1979a: 32), “podendo as escolas ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais do seu público” (Duru-Bellat, 2002: 21).

Nussbaum lembra o caso do norte-americano NCLB - *No Child Left Behind Act*¹⁰ (2010a: 135). Este emerge uma vez que se tomou consciência que “*we have tremendous inequalities in our schools. Some children get vastly greater educational opportunities than others.*” (*ibidem*). Todavia, esta lei (que deu origem a inúmeros programas educativos estatais norte-americanos, exigindo que todas as escolas cumprissem nos seus Estados metas anuais de desempenho) falhou os objetivos de diminuir as diferenças entre a *performance* dos alunos, de reduzir o fracasso escolar, mas também os de aumentar a equidade na educação, ao enfatizar a avaliação dos resultados de escolas e de estudantes mediante a realização de testes padronizados, ao tornar a escola num local quase, exclusivamente, focado na preparação dos alunos para testes/exames, na produção de “*profit-makers*” (Nussbaum, 2010a: 142) em vez de “*thoughtful citizens*” (*idem, ibidem*).

Education is for people (Nussbaum, 2010a: 27). Concordando com a assertiva desta autora, ao gizar o trajeto desta investigação, tendo presente que temos uma escola pública que não forma indivíduos autónomos ou cidadãos com capacidade crítica, é, antes, uma

⁹ Na literatura existem diversas definições de escola eficaz, sendo uma das mais difundidas a de Edmonds (1979). Este defende que uma escola eficaz é aquela onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos discentes e o seu sucesso escolar. Uma escola eficaz apresenta como fatores determinantes: “*Strong educational leadership from the principal/headteacher; high expectations of student achievement; an emphasis on basic skills; a safe and orderly climate; frequent evaluation of pupil progress on achievement*” (Reynolds *et alii*, 2002:11) e denota as seguintes características: dar atenção aos resultados, ênfase na equidade, assunção da escola como centro da mudança e uma orientação para uma metodologia de investigação quantitativa (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 36).

¹⁰ A lei *No Child Left Behind Act* (NCLB) foi assinada pelo presidente norte-americano George W. Bush, em 2002, tendo como principal objetivo melhorar os resultados académicos da população escolar. Sob a alçada desta lei, “*states are required to test students in reading and math in grades 3–8 and once in high school. All students are expected to meet or exceed state standards in reading and math by 2014. NCLB requires each state to establish state academic standards and a state testing system that meet federal requirements.*” (*in*, Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI) - State of Washington)

escola para a qualificação para o mercado de trabalho¹¹, foi necessário refletir sobre todos os desafios que um professor tem de enfrentar, se quiser romper com o estabelecido e ser bem-sucedido na formação de “*responsible democratic citizens who might think and choose well about a range of issues of national and worldwide significance*”. (Nussbaum, 2010a: 27-28).

Assim, refletimos sobre o facto de vivermos, atualmente, numa “aldeia planetária”¹², numa sociedade multilingue e multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (Moreira, 2001: 41), mormente na escola, enquanto espaço de coexistência de uma diversidade de cosmovisões, de culturas étnicas, socioeconómicas, religiosas que exige “(...) reconhecer o direito à diferença como enriquecimento educativo e social. Assumir a diversidade implica uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e atuar, de fazer educação, política e reforma educativa” (Camacho, 2004: 11).

Apesar desta assunção, ancorando-nos em Sacristán, “ (...) não é realista pensar que uma instituição como a educativa seja capaz de assumir totalmente a diversidade (...)” (Sacristán, *apud* Paraskeva 2008). Como ultrapassar o hiato entre o trabalho do professor e a diversidade das dinâmicas locais? Como atuar para reduzir e/ou ultrapassar o etnocentrismo cultural? Como promover o sucesso educativo de todos os alunos tão diferentes e (des)iguais? Que estratégias implementar para que a instituição escolar não reproduza a ordem social¹³, as desigualdades, o sexismo, o racismo e/ou outra forma de discriminação clara ou velada que inviabilizam o sucesso educativo?

¹¹ Na nossa opinião, tal verifica-se na abolição das áreas curriculares não disciplinares – áreas complementares das disciplinares, nas quais se podia continuar a desenvolver o pensamento crítico, a articulação de saberes, o ensino artístico e as competências criativas.

¹² Designação de Marshall McLuhan, no final dos anos sessenta, que nos dá conta da mudança rápida operada no mundo pela tecnologia e que obriga cada um de nós “à *s'adapter au vaste environnement planétaire comme s'il était sa petite ville natale*” e à “intromissão do Outro”, nos nossos valores e certezas (McLuhan e Fione, 1970).

¹³ Para Louis Pierre Althusser (1965), Pierre Bourdieu (1966), Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970, representantes da Teoria da Violência Simbólica), Baudelot e Establet (1971, principais representantes da Teoria da Escola Dualidade), André Petitat (1971), Georges Snyders (1976), Bowles e Gintis (1976), a escola confirma o *habitus* da classe dominante, contribui para reproduzir a ordem social e perpetuar o *status quo* (Teorias crítico-reprodutivistas da educação). Petitat acresce que, para além dessa função de reprodução social, a escola pode desempenhar uma função socializadora e de integração, já que “*le développement de l'école procède aussi d'événements irréductibles aux conflits sociaux : urbanisation, commerce, expansion démographique, découvertes scientifiques, dissociation entre vie familiale, travail et formation*”

Estas questões que nos angustiam dia a dia, o facto de lecionarmos numa zona do país – península de Setúbal – na qual o insucesso e o abandono escolares permanecem um flagelo, como denotam os dados dos Anuários Estatísticos Regionais do Instituto Nacional de Estatística¹⁴ (INE) relativos ao ano letivo 2009/2010, nos quais se indica que uma em cada dez crianças do distrito de Setúbal obteve uma retenção ou abandonou a escola antes de terminar a escolaridade obrigatória, resultando numa taxa de retenção e abandono escolar de 18,1%¹⁵ no 3º ciclo, que coloca este distrito no topo do insucesso escolar¹⁶ do continente, indiciando e/ou potenciando exclusão social¹⁷, fez-nos sentir (pessoalmente e profissionalmente) a urgente necessidade da realização desta investigação.

Destarte, apesar de partirmos da premissa que o insucesso é produzido por um conjunto de múltiplos e complexos fatores (pessoais, familiares, escolares, socioeconómicos, culturais) que atuam interligados¹⁸, reconhecendo a pluriculturalidade existente no distrito de Setúbal, reflexo de sucessivos e massivos fluxos migratórios internacionais¹⁹ e assumindo que as causas do insucesso escolar não são todas exteriores à

professionnelle, révolution industrielle, émergence des États modernes" (Petitat, 1982 : 25). Na esteira de Petitat, a escola pode também ser uma instituição antecipadora da mudança social, ideia veiculada na obra *Production de l'école, production de la société*.

¹⁴ Vide anexo 1: INE, NUTS III: indicadores de educação por município 2009-2010.

¹⁵ Esta percentagem denota a percentagem de insucesso escolar e revela uma duplicidade de situações: por um lado, alunos que não conseguem adquirir os conhecimentos e as competências exigidos devido a dificuldades de aprendizagem, por outro, alunos que não adquirem os conhecimentos e as competências necessários visto que a sua frequência escolar se realiza de forma esporádica.

¹⁶ No contexto da União Europeia, “o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades (...). Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade” (Eurydice, 1995:49). Em Portugal, Martins e Cabrita (1993), entendem que o insucesso escolar é atribuído ao facto de os alunos não atingirem o fim dos ciclos, dentro dos limites de tempo estipulados para tal, retratando-se em taxas elevadas de reprovação, repetência e abandono escolar. Também o Programa de Educação Para Todos (criado em maio de 1991) reforça esta ideia ao definir insucesso escolar como “ a incapacidade que o aluno revela de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudo” (PEPT 2000, 1995: 47).

¹⁷ Convocando Costa, entende-se que o conceito de exclusão social “ abarca a noção de pobreza e inclui muitas outras situações que, embora não sejam de pobreza, são caracterizadas por ruturas ao nível das relações sociais” (Costa, 1998: 15).

¹⁸ Por um lado, ressalva-se que tal não significa que todos os fatores apontados tenham de coexistir, por outro “muitos investigadores convergem para dizer que, nas situações concretas, o que está em causa é a conjugação de fatores variados que interagem de forma específica em cada caso” (Pinto, 1995: 54).

¹⁹ A partir da segunda metade dos anos 70, Portugal passou à situação de país de imigração com a chegada de um fluxo massivo de imigrantes oriundos das antigas ex-colónias portuguesas, atuais PALOP. Este fenómeno

escola e ao papel do professor, os dados dramáticos revelados²⁰ pelo INE levaram-nos a questionar, por um lado, como a escola e o professor têm respondido ao desafio da coexistência de identidades culturais diferentes num mesmo espaço social e geográfico, por outro, que práticas pedagógicas adotar para desenvolver “*a fundamental prerequisite for making our diverse democratic societies work*” (Huber, 2012: 5), isto é, a competência intercultural nos alunos de uma sociedade democrática e globalizada, na qual o sucesso educativo é uma meta e um direito para uma cidadania²¹ efetiva.

Revelados os factos primaciais que motivaram a presente pesquisa, cabe indicar que em investigação educacional são variadas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas, uma vez que os objetos de estudo apresentam-se, geralmente, de forma complexa. Nesta pesquisa, dada a natureza do problema a estudar, a metodologia escolhida assentou num estudo de caso que assumiu, primeiro, um carácter exploratório com recurso a pesquisa documental, a inquérito por questionário a docentes profissionalizados do grupo 300 que lecionaram Português ao 3º ciclo, nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 (alguns dos quais ainda lecionam) em escolas do concelho do Seixal, e, numa segunda fase, o estudo de caso revestiu-se de um carácter mais próximo ao da investigação-ação, ao proceder-se à aplicação experimental de uma “matriz sociocultural” (Costa Afonso, 2002), na disciplina de Português, numa escola multiétnica da freguesia de Arrentela (Seixal).

migratório aumentou, após a entrada de Portugal na CEE (1986), tendo, nos últimos anos, sido ampliado com a chegada de imigrantes de países do Leste europeu, do Brasil, da China e do norte de África.

²⁰ O Conselho da Europa, reunido a 26 de novembro de 2009 no âmbito da educação de crianças oriundas da imigração, reconhece que tanto estudos nacionais como internacionais como o PISA- “*Programme for International Student Assessment*” da OCDE salientam que “(...) os resultados escolares da maioria dos alunos migrantes tendem a ser significativamente inferiores aos dos seus pares, o que se traduz numa maior incidência de abandono escolar precoce, níveis inferiores de qualificação e menor frequência do ensino superior entre estes alunos(...)” Frisam ainda que é “particularmente preocupante (...) a situação daqueles para quem às diferenças linguísticas e culturais existentes entre a casa e a escola se alia a precariedade das condições socioeconómicas. Nesses casos, às dificuldades associadas a um baixo estatuto socioeconómico podem muitas vezes juntar-se fatores como as barreiras linguísticas, as baixas expectativas, o insuficiente apoio por parte da família e da comunidade e a falta de modelos adequados.” (Conselho da União Europeia, 2009: 6)

²¹ Para Pérez Luño (2002), o conceito de cidadania tem várias aceções. No âmbito do Direito administrativo e constitucional, cidadania refere um “conjunto de normas que regulam o *status* político-jurídico dos cidadãos” (Pérez Luño, 2002: 8). Nas teorias contemporâneas de orientação comunitária, este conceito reflete um “fator e necessário que determina a inserção do indivíduo num grupo étnico e/ou cultural a que pertence” (*idem*: 9). Segundo este jurista e filósofo, o conceito de cidadania a nível global abarca “o conjunto de todos os direitos fundamentais” (*idem*: 11).

Procurou-se, por um lado, conhecer as representações²² docentes sobre diversidade cultural, educação intercultural e as práticas desenvolvidas neste âmbito, por outro, apresentar-se sugestões de abordagens metodológicas com práticas e materiais pedagógicos possíveis de propiciar a educação intercultural, na aula de Português, relacionando-os com vários componentes/saberes em torno da competência comunicativa intercultural apresentados no modelo coorientacional de Byram (2009): o conhecimento (saber), as atitudes (saber ser), as competências de interpretação e relacionamento (saber compreender), a competência de descoberta e interação (saber aprender e fazer), a consciência crítica intercultural (saber comprometer-se). Este último domínio propicia a conexão entre educação intercultural e cidadania intercultural, abrindo perspectivas e caminhos para a transculturalidade.

Neste estudo, que representou mais uma etapa de um percurso (auto)reflexivo e formativo com vista ao desenvolvimento pessoal e ao aperfeiçoamento profissional contínuo docente²³, face à constatação que o insucesso escolar continua a afetar, sobretudo, discentes de algumas etnias minoritárias (Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), 1998, Gillborn e Mirza, 2000, Filho, 2007²⁴), refletiu-se sobre o papel do professor enquanto gestor e decisor do currículo, mediador entre culturas, sobre a problemática de educar na e para a diversidade cultural presente na sala de aula, procurou-se percursos potenciadores de uma maior igualdade de

²² Segundo Santos Silva, representações são “as imagens e as noções construídas no decurso de todos os dias e que configuram o património cognitivo partilhado pelos membros de um dado grupo” (Santos Silva, 1999: 31). No *Dicionário Houaiss* (2001), a palavra “representação” é definida como “ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa”. Para Moscovici, “a representação iguala toda a imagem a uma ideia e toda a ideia a uma imagem” (Moscovici, 2003:46). Durkheim afilia a ideia que as representações “(...) são a trama da vida social” (Durkheim, 1898: 17).

²³ A docente leciona há mais de vinte e nove anos no distrito de Setúbal e tem defendido ao longo da sua carreira que a escola não pode nem deve abolir as diferenças, retirando ao aluno *uma parte de si próprio*. A escola deve, sim, privilegiar a(s) diferença(s), a diversidade e o reconhecimento do *Outro* e tentar superar as desigualdades das situações e das oportunidades de sucesso. Assim, para além de uma contínua reflexão crítica sobre as aprendizagens ministradas e os ambientes escolares criados (que para muitos alunos não são de todo significativos) tem combatido a tradição monocultural da escola e os elos da corrente da construção do “fracasso escolar”, através das suas práticas pedagógicas.

²⁴ Filho (2007) desenvolveu uma pesquisa centrada num grupo de imigrantes oriundos de Cabo-Verde e identificou um conjunto de dificuldades apresentadas pelos alunos cabo-verdianos, nomeadamente o desconhecimento de códigos de conduta em meio escolar (pontualidade, assiduidade, obrigatoriedade de realização de atividades) assim como falta de proficiência na língua portuguesa (já que as crianças, em casa, falavam quase exclusivamente crioulo), factos que originavam insucesso escolar (c.f. Filho, 2007: 102-103).

oportunidades de sucesso escolar através da educação intercultural. Esta está ancorada na comunicação intercultural que segundo Porter e Samovar

(...) occurs in a wide variety of situations that range from interactions between people for whom cultural differences are extreme to interactions between people who are members of the same dominant culture whose differences are reflected in the values and perceptions of co-cultures existent within the dominant culture.

(Porter e Samovar, 1994: 21)

Para Gudykunst e Kim (1984) comunicação intercultural é definida como “um processo dialógico, como a troca de mensagens e feedback entre pessoas com “filtros” culturais, sociais e psicológicos diferentes, sendo a compreensão desses “filtros” uma das capacidades necessárias para uma (inter)relação recíproca, na qual o reconhecimento do *Outro*, da cultura deste, permite que se tome consciência do próprio *Eu* e da sua cultura, das (dis)semelhanças entre os participantes da comunicação, sustentando uma atitude de respeito pelas diferenças (*apud* Oliveira, 2009: 25) e em práticas e materiais pedagógicos capazes de permitir pontes entre o(s) *Eu(s)* e o(s) *Outro(s)*, entre a cultura escolar e a(s) cultura(s) dos alunos, assegurando o “direito a (...) saberes que esclareçam o mundo – e não [a] simples competências rentáveis a curto prazo; o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, (...) à compreensão do seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (Charlot, 2005: 148-149), promovendo a integração escolar, o sucesso educativo e desenvolvendo uma maior consciência crítica intercultural, conforme é descrita no modelo de Byram (2009).

2- Formulação e caracterização do problema

Human rights, culture and democratic culture do not spread like influenza!! It is not natural, innate, to consider human beings to be equal or to state that all should participate in the establishment of the law, that the freedom is humanity's first good and openness to others a special condition for its existence. All this needs to be taught and by this very fact requires the commitment of citizens, educators and trainers.

(Audigier, 2000: 31)

Conscientes da atual heterogeneidade da população escolar, da diversidade cultural no *locus* escolar, da elevada taxa de insucesso e abandono escolar²⁵, nomeadamente no distrito de Setúbal, ancorando-nos na perspetiva de autores como Byram e Zarate, almejou-se refletir sobre o papel do docente enquanto (co)construtor de normas de conduta, gestor dos *curricula*, mediador intercultural, formador de cidadãos do Mundo e sobre a configuração de práticas pedagógicas adequadas ao contexto pluricultural, no sentido de perspetivar trilhos possíveis promotores da dimensão intercultural na aula de Português do 3º CEB, numa escola que Coménio (1592- 1670) elegeu como a “oficina da Humanidade” e que se deseja “aprendente” (Bolívar, 1997; Alarcão, 2001, 2002; Santos Guerra, 2001, 2002), isto é, uma escola que seja concomitantemente capaz de “aprender e construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, *apud* Sá – Chaves *et al.*, 2006: 391) e “um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento” (Alarcão, 2001: 10) para todos.

A pergunta que norteou este estudo foi a seguinte: quais as práticas e materiais pedagógicos que podem propiciar uma consciência crítica intercultural, na sala de aula de Português de 3º Ciclo, em contextos pluriculturais como o das escolas de 3º ciclo do concelho do Seixal?

Face a esta pergunta, surgiram outras questões de investigação:

- Que papel desempenha, atualmente, o professor na sala de aula?
- Que práticas e atividades pedagógicas utiliza, atendendo à diversidade cultural? - Que materiais privilegia?

²⁵ Frisa-se que, em 2007, a taxa de abandono escolar em Portugal era de 37%, face à homóloga na União Europeia: 17% (cf. Capucha *et al.*, 2009). Para diminuir este flagelo, um dos objetivos prioritários da Estratégia “Europa 2020” é o da redução do abandono escolar precoce que se situava na U.E em 14,4% em 2009, para menos de 10% em 2020 (Conselho da União Europeia, 2011: 1), cabendo a cada Estado- Membro “fixar metas nacionais, de acordo com as situações de partida respetivas e as circunstâncias nacionais” (*ibidem*).

- O que pode constituir um obstáculo à implementação da competência comunicativa intercultural?

- Qual a operacionalidade do modelo de Byram em contextos específicos?

- Que práticas são adequadas à promoção da consciência crítica intercultural?

No presente projeto, em que a Didática das Línguas e os Estudos Culturais não são excludentes e no qual se adotou uma Pedagogia Crítica²⁶, os objetivos foram:

- Identificar os obstáculos à implementação da educação intercultural;

- Perspetivar práticas pedagógicas, materiais e atividades promotores de interculturalidade;

- Compreender o contributo de boas práticas pedagógicas, materiais e atividades promotores de interculturalidade nas relações intergrupais e na integração de todos os alunos;

- Refletir sobre o papel do professor como mediador e promotor da educação intercultural;

- Analisar procedimentos metodológicos associados ao tratamento da cultura;

- Verificar a operacionalidade do modelo de Byram de competência intercultural;

- Relacionar o desenvolvimento dos diferentes saberes- do saber, do saber compreender, do saber fazer, do saber ser, do saber envolver-se /consciência crítica intercultural- com as atividades sugeridas em torno de materiais interculturais propostos;

- Autorrefletir criticamente sobre a *praxis* da pedagogia intercultural

²⁶ Pedagogia que se baseia em 3 eixos: professor como prático reflexivo, como facilitador do diálogo e como “intelectual transformador”, in Giroux, H. A. (1992).

3- Desenho da investigação

No que concerne à apresentação do trabalho, esta organizou-se em duas partes, apresentando a primeira os seguintes capítulos:

Na Introdução, destacou-se a contextualização da temática do estudo, a pergunta de partida, a apresentação dos objetivos e a metodologia a implementar.

No capítulo I, iniciámos a investigação com o enquadramento teórico e a revisão da literatura que constituíram os alicerces do presente estudo e, simultaneamente, permitiram à investigadora incluir no seu plano de autoformação como pessoa e como profissional da educação “conteúdos, de carácter sociológico, ético-filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento moral” (Fonseca, 2000:48), necessários à aprendizagem e à *praxis* da cidadania intercultural na sociedade global, local e numa escola cidadã²⁷ que “admite a identidade cultural de cada um, abrindo-se e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do outro” (Sarmiento, 2009: s.p.).

Neste capítulo, partiu-se da asserção: “a metáfora *aldeia global* pode, erroneamente, sugerir uma visão idílica de reciprocidade de relações (...) o mundo não é bem assim” (Moreira e Macedo, 2000: 114), para se refletir, primeiro, sobre os desafios apresentados pelo aumento da diversidade (intra) e (inter)cultural na escola, sobre cidadania e educação, em seguida sobre modelos de competência intercultural, nomeadamente o modelo co-orientacional de Byram e, posteriormente, sobre a operacionalidade desse modelo em contextos específicos.

Relativamente ao capítulo II, traçou-se um trilha metodológico²⁸ tendo-se optado por um estudo de caso que foi operacionalizado em fases: na primeira, intitulada “As práticas escolares no distrito de Setúbal”, procedeu-se a um estudo exploratório, contextualizou-se geograficamente, socialmente e etnicamente a Península de Setúbal, o concelho do Seixal, a freguesia de Arrentela e verificou-se as características comuns dos alunos das escolas

²⁷ A escola cidadã é uma designação de Freire (1996), Martins (1991) que Sarmiento retoma “enquanto espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades, enquanto janela de oportunidades para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os seus cidadãos” (Sarmiento, 2009: s.p).

²⁸ Segundo Fortin, metodologia é o “conjunto de métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica” (Fortin, 2000: 372), que visa dar resposta à questão de partida da investigação e aos objetivos da mesma.

com 3º ciclo da rede escolar de Arrentela: a diversidade cultural e o insucesso no exame de Português de 9º ano de escolaridade.

Posteriormente, através de técnicas de investigação, nomeadamente, de um inquérito por questionário realizado a vinte e um professores do grupo 300 que lecionaram Português ao terceiro Ciclo do Ensino Básico em quatro escolas da freguesia de Arrentela, nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013, 2013-2014 (e/ou ainda lecionam), procurou-se conhecer as representações dos docentes sobre diversidade cultural, as práticas letivas utilizadas para explorar e potenciar as vantagens dessa diversidade e os materiais privilegiados para esse fim. Esta parte da investigação tornou-se essencial para corroborarmos ou refutarmos as questões inicialmente levantadas, mas, sobretudo, para realizarmos outras que decorreram da análise dos dados obtidos no inquérito por questionário.

No capítulo III, realizou-se a apresentação de uma “matriz sociocultural” contendo sugestões de materiais de tipologia diversa e atividades pedagógicas para desenvolver a consciência crítica intercultural, na aula de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico, assumindo uma visão comprometida com a conceção de cidadania universal.

Posteriormente, o capítulo IV correspondeu, respetivamente, à caracterização de turmas de escolha intencional, à realização da experiência (aplicação de uma “matriz sociocultural”) nas turmas escolhidas de 3º ciclo e, finalmente, ao seu relato.

No apêndice, apresentou-se sugestões de materiais de tipologia diversa, de práticas pedagógicas, envolvendo projetos interdisciplinares e/ou atividades pedagógicas para desenvolver a consciência crítica intercultural que, segundo Byram (1997, 2008, 2009, 2012), no seu modelo de competência comunicativa intercultural é a dimensão mais importante. Este apêndice, não querendo ser uma “lista de receitas pré-feitas”, pode ajudar os docentes e os seus alunos no processo do ensino da cidadania intercultural, levando-os por processos dialógicos a refletir, a compreender a expressão de culturas, a agir enquanto cidadãos do mundo para o que necessitam possuir as seguintes características e competências:

- ❖ *“Estar consciente dos seus direitos e responsabilidades enquanto cidadãos;*
- ❖ *Estar informado sobre o mundo social e político;*
- ❖ *Estar preocupado com o bem-estar dos outros;*
- ❖ *Saber articular as suas opiniões e argumentos;*
- ❖ *Ser capaz de ter influência no mundo;*

A educação intercultural na aula de Português no 3.º CEB - Introdução

- ❖ *Ser ativo na sua comunidade;*
- ❖ *Ser responsável na sua forma de agir enquanto cidadão.”*

(Birzea, *et al. apud* Conselho da Europa, 2009, 13)

Terminou-se a presente investigação não só integrando as conclusões retiradas num conjunto de reflexões que podem contribuir paralelamente para o desenvolvimento pessoal, profissional dos docentes, para a implementação de trilhos pedagógico-didáticos que potenciem a “consciência crítica intercultural” nas aulas de Português de 3.º CEB, mas também tornou-se a conclusão desta investigação um espaço de discussão das implicações e dos constrangimentos sentidos e, ainda, um apontamento de novos trilhos de investigação.

Fig. 1



Tina Modotti- *Hands of the Puppeteer* (Louis Bunin), Mexico City, 1929
Galerie Bilderwelt, Berlin¹

¹ Retrospective of Photographer Tina Modotti at Kunst Haus Wien,
<http://artknowledgenews.com/2010101011159/2010-07-03-01-09-01-retrospective-of-photographer-tina-modotti-at-kunst-haus-wien.html> [consultado: 30-06-2015]

Capítulo I

Educação e cidadania

l'Ecole, devenue obligatoire, a eu et a toujours pour mission première d'instruire, d'éduquer et de socialiser les personnes pour qu'elles prennent leur place dans la société (...). Lorsque les Etats et les sociétés étaient et sont démocratiques, la formation du citoyen était et est toujours la finalité la plus noble et la légitimation ultime.

(François Audigier)

Vivemos numa era de globalização que se manifesta como “uma transformação do mundo que conhecemos, mas também, como um estado de transição que rompe com as nossas formas de conhecer o mundo em que vivemos” (Bhabha, 2007: 28). Pode-se definir globalização como um “(...) fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2001: 32), na qual a mobilidade física das populações, a mundialização das comunicações e o contacto entre diferentes culturas são recorrentes, uma vez que existe uma “intensificação de relações sociais de escala mundial que ligam localidades distantes, de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa” (Giddens, 1992: 45). Segundo Nussbaum, “hoje mais do que nunca, dependemos de pessoas que nunca vimos. Os problemas que temos de resolver - sejam de ordem económica, ecológica, religiosa ou política - têm envergadura planetária. Nenhum de nós escapa a esta interdependência planetária.” (Nussbaum, 2010b).

Assim, se a compreensão entre membros de diferentes culturas sempre foi importante quer para o estabelecimento de impérios quer para o comércio entre os povos, nunca, até hoje, foi considerada uma questão de sobrevivência para a espécie humana (Kim e Hubbard, 2007: 223), porquanto as sociedades tornaram-se cada vez mais diversificadas linguística e culturalmente.

Em sociedades multiculturais como a portuguesa, cabe, por um lado, nunca esquecer a pluralidade de identidades culturais coexistentes e as necessidades comunicativas entre estas, pois como assegura Arendt² “ *La pluralité est à la fois la condition de la vie humaine et la condition qui permet aux humains d’accéder au sens, car les humains ne peuvent connaître du sens que parce qu’ils peuvent se parler et donner un sens aux autres et à eux-mêmes.*” (Arendt, 1958: 8), por outro, a urgência de envolver o cidadão em práticas sociais e políticas capazes de assegurar o respeito pelas diferentes culturas de origem ou de herança dos indivíduos, sem o sofrimento da discriminação pela não partilha da cultura dominante, num contexto de cidadania³ democrática, pressupostos inscritos na Constituição da República Portuguesa (CRP).

² Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã e judia, elaborou uma teoria política baseada na ideia de que a característica primordial para a existência humana é a capacidade de agir na esfera política e de estabelecer e/ou manter as estruturas políticas.

³ O termo cidadania abarca várias utilizações e diversas interpretações. Martins sustenta que “não existe consenso sobre *um* conceito de cidadania ou de cidadão. Pode dizer-se que se trata de um conceito instável,

A educação provoca um grande impacto nas nossas sociedades e no saber “viver juntos”. Tal como defende o Conselho da Europa 2011,

“ (...) l'éducation n'est rien moins qu'un investissement de la société dans son avenir. Sous toutes ses formes, elle apporte aux membres d'une société les savoirs, les savoir-faire et savoir-être dont ils ont besoin pour pouvoir participer à la vie sociale, économique et politique. Les sociétés n'étant pas des entités statiques – car elles connaissent des mutations constantes et des évolutions rapides –, l'éducation est d'autant plus nécessaire pour apprendre à faire face à la réalité.”

(Conselho da Europa, 2011 : 19)

A educação é assim considerada como “*the result of experiences whereby we become more or less able to adjust ourselves to the demands of the particular form of society in which we live and work*” (Prosser e Allen, 1925: 3) possuindo, por um lado, a função de se adequar “ (...) à formação do cidadão, à construção, ao desenvolvimento e à vivência da sua cidadania” (Silva e Sá-Chaves, 2010: 22) e, por outro, tem o repto de atender à diversidade, ser uma porta aberta ao diálogo entre línguas e culturas, defender que “as pessoas têm o direito de ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito de ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades” (Sousa Santos, 1997, *apud* Moreira, 2001: 67).

A educação é, portanto, uma questão política, sendo a abordagem intercultural uma premissa para a transformação da escola e da sociedade em contextos providos de equidade e justiça social, através não só da democratização de estruturas e/ou processos como

evoluindo com as sociedades e o papel que nelas se atribui aos indivíduos” (Martins, 2011: 22) [destaque da autora]. Gilbert considera-o como “um termo abrangente, complexo e contestado.” (Gilbert, 1996: 46). Contestado, não só por existirem múltiplas e diferentes abordagens em vários países, sociedades e culturas, mas também porque implica uma interação e negociação constantes entre o indivíduo, as suas necessidades, interesses, valores, crenças e atitudes e as comunidades em que vivem e participam. Na filosofia do direito, por exemplo, pode-se encontrar duas interpretações contrárias: uma defende uma visão particularista (Locke) que gira em torno de uma compreensão individualista e instrumentalista do papel desempenhado pelo cidadão e outra (a que se defende neste trabalho), que defende uma compreensão ética e comunitária desse papel (Aristóteles). O conceito de cidadania abarca quatro dimensões: a política, a social, a cultural e a económica. A dimensão política refere-se às responsabilidades, direitos e participação ativa dos cidadãos dentro do sistema político, na esfera pública; a dimensão social refere-se ao comportamento entre indivíduos numa sociedade; a dimensão cultural aparece relacionada com a consciencialização de uma herança cultural comum e finalmente a dimensão económica alude à relação entre o indivíduo, o mercado de trabalho e o consumo. Estas quatro dimensões surgem através de processos de socialização, ocorridos na família, escola, nas organizações cívicas, partidos políticos, em interação na comunidade, com os pares (c.f. Veldhuis, 1997). Segundo Soysal, as práticas da cidadania já não se encontram dentro dos limites restritivos do Estado-Nação, uma vez que as “práticas contemporâneas de cidadania estão cada vez mais dissociadas da pertença ao coletivo nacional” (Soysal, 1994: 1). Atualmente, assiste-se à construção de uma cidadania equilibrada entre duas dimensões: uma dimensão local e uma dimensão transnacional.

também do desenvolvimento de uma cidadania crítica a nível local, regional e global.

Como assegura Audigier

“Since the citizen is an informed and responsible person, capable of taking part in public debate and making choices, nothing of what is human should be unfamiliar to him, nothing of what is experienced in society should be foreign to democratic citizenship”.

(Audigier, 1998: 13)

A consciência da interculturalidade permite ao ser humano a construção de espaços de negociação, de cooperação e de humanização, com vista à transformação de uma sociedade multicultural numa sociedade em que “ em vez do somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou ‘toleram’ num mesmo espaço, [se possa] viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efetivos” (Cochito, 2004: 11).

Todavia, a construção de uma cidadania que integre as comunidades minoritárias e as legitime com iguais direitos, respeitando as suas diferenças étnicas e culturais tem sido um percurso moroso. Ainda assim, acompanhando as linhas orientadoras emanadas pela Comissão Europeia, nomeadamente, no documento “Escolas para o século XXI”, considerando que a educação *“is not just about the passive assimilation of facts and cultural traditions, but about challenging the mind to become active, competente, and thoughtfully critical in a complex world”* (Nussbaum, 2010a: 18), sente-se a urgência de uma política educativa que assegure como Perrenoud indica “uma educação para a cidadania à medida do nosso mundo” (2002: 150), i.e., uma educação formal que desenvolva no aluno competências⁴, capazes de o capacitar para o exercício de uma cidadania plena, de uma cultura política cívica para que possa, efetivamente, “implicar-se na vida política” (c.f. Dahl, 1999).

Cabe à escola “reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento” (Conselho Nacional de Educação, 2002), é-lhe pedido a formação de um olhar crítico, i.e., ensinar a ver e questionar a realidade, a verbalizar e a debater criticamente e democraticamente diversas opiniões, num contexto de pluralismo pedagógico, que valorize

⁴ Assume-se, tal como Monereo, C & Pozo, J. I. (2007) que competência não é só uma aptidão, uma habilidade “na execução de tarefas e atividades concretas, escolares ou não, tal como foram ensinadas (...) mas enfrentar a partir de habilidades adquiridas, novas tarefas ou desafios que supõem ir mais além do que o que foi aprendido” (Monereo & Pozo, 2007: 13), o que pressupõe conjugar um conjunto de saberes intrínsecos a cada um, como o saber estar, o saber ser, o saber pensar e o saber agir, face a situações complexas e instáveis.

as diferenças e aceite a diversidade, já que a instituição escolar só tem futuro se se tornar intercultural e concomitantemente cidadã, aceitando “a identidade cultural de cada um, abrindo-se e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do outro” (Sarmiento, 2009: sp).

Nesta senda, sob a égide da UNESCO, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors (1996)⁵ identifica quatro pilares fundamentais para a educação deste século: “aprender a conhecer” (aquisição dos instrumentos da compreensão), “aprender a fazer” (para possibilitar ação sobre o meio envolvente), “aprender a viver juntos” (para permitir a participação e a cooperação com os outros) e “aprender a ser” (valorização do desenvolvimento da personalidade e da capacidade de agir com autonomia, responsabilidade e discernimento) (Delors *et al*, 1996: 101-102).

Privilegia-se o “aprender” em relação ao “ensinar”, ressaltando uma aprendizagem permanente que tem lugar ao longo da vida, i.e., uma aprendizagem que é realizada “com a vida e fazendo do viver uma experiência com sentido e perpassada de plenitude cultural” (Carneiro, 2001: 71) [destaques do autor].

Segundo o *Crick Report*⁶ (Crick, 1998), mormente nas sociedades democráticas, a educação para a cidadania está, intimamente, ligada a três diferentes dimensões da aprendizagem:

- Responsabilidade social e moral – aprendizagem da autoconfiança e comportamentos social e moralmente responsáveis dentro e fora da sala de aula, perante a autoridade e perante si próprios;
- Participação na comunidade – aprendizagem de como tornar-se útil na vida e nos problemas que afetam as comunidades de pertença e nas quais se vive, através das quais também aprende;

⁵ O relatório Delors atribui à educação um sentido ético, atribuindo-lhe um papel primordial na construção de valores civilizacionais, tais como: a democracia, a paz, a liberdade e a justiça social.

⁶ No Reino Unido, em 1998, um grupo de trabalho liderado por Sir Bernard Crick reviu as políticas educativas da educação para a cidadania para que esta se tornasse um tema transversal ao currículo das escolas públicas secundárias inglesas. Conhecido como o *Crick Report*, este relatório sobre “*Education for Citizenship and the Teaching of Democracy*” teve como principais objetivos definir o trabalho a realizar para a educação para a cidadania e realizar recomendações, como tal conceito poderia ser abordado nos diferentes estabelecimentos de ensino. Tal permitiu que a Educação para a Cidadania passasse a ser uma matéria obrigatória nos currículos escolares de jovens (11-16 anos) a partir de 2002.

- Literacia política – aprendizagem acerca das instituições, problemas e práticas da democracia e das formas de participação efetiva na vida política em diferentes estruturas e graus de envolvimento o que abarca capacidades, valores e conhecimentos.

A primeira dimensão relaciona-se com a componente ético-moral, enquanto a segunda e terceira com a componente sociopolítica. Apesar de fortemente interligadas, a primeira dimensão prima pelo desenvolvimento de competências de iniciativa, autonomia, ajuda interpessoal e criatividade, enquanto a segunda e terceira dimensões focam-se nas competências de participação tanto na sociedade civil, como nas instituições políticas, pois mais do que formar um bom cidadão, pretende-se formar uma sociedade de pessoas “*who reject the “don’t care” culture, who are not always asking “ what’s in it for me?”*” (Crick, 1998: 61).

Também Duerr, Spajic-Vrkas e Martins (2000) identificam três dimensões da educação para a cidadania. A saber:

- uma dimensão cognitiva, cujo cerne se prende com a aprendizagem de ideias, de conceitos e de sistemas;
- uma dimensão social, relativa à habilidade de praticar a democracia de múltiplas formas, em todas as áreas, fases da vida e em vários locais: na escola, no local de trabalho e em associações de voluntariado, por exemplo;
- uma dimensão afetiva respeitante ao reconhecimento e à internalização de valores.

Por seu lado, o Conselho da Europa (2009) sugere que os professores promovam junto e com os seus alunos um conjunto de literacias de cidadania, distinguindo entre estas quatro tipos:

- a literacia política e legal (direitos políticos, leis vigentes, matriz baseada na igualdade de valor e na dignidade de todos os seres humanos, independentemente de géneros, raças, etnias, religiões, das origens sociais e /ou económicas);
- a literacia social e cultural referente às diferentes e variadas relações que os indivíduos estabelecem entre si na sociedade (os valores que partilham, cosmovisões que adotam, regras para a convivência em comum);
- literacia económica (relação entre indivíduos e/ou grupos e a situação económica de uma sociedade: proteção social, salário mínimo, poder de compra);

-literacia europeia e global, cidadania global (reconhecimento, promoção e melhoria de uma interdependência global, sustentabilidade para as gerações futuras), (*vide* Conselho da Europa, 2009: 22-23).

Focalizando-se sobre diferentes dimensões que ultrapassam a mera informação sobre direitos e deveres do cidadão e/ou sobre o funcionamento de instituições (nacionais e internacionais), almeja-se, portanto, o desenvolvimento de competências éticas, afetivas e sociais que possibilitem um “viver juntos” pacífico de cidadãos detentores de múltiplas e diversas perspetivas, “capazes de negociar verdades diferentes” (Conselho da Europa, 2011: 24), numa sociedade mais inclusiva e democrática.

Assim, a escola, enquanto subsistema social, e “a intervenção educativa [que] tem por razão última ajudar o educando a realizar-se integralmente como ser humano” (Rocha, 1988: 117) apelam a aprendizagens ativas (o aprender fazendo), interativas (importância do uso da discussão e do debate), relevantes (focadas em questões reais dos jovens e da sociedade), críticas (encorajamento do pensamento crítico), cooperativas (assentes no trabalho de grupo), participativas (dando visibilidade e voz ao aprendente). Destarte, a escola invoca, à (co)construção de valores sociais comuns como os da paz e da estabilidade social, do desenvolvimento sustentável, da partilha, “da solidariedade como fundamento da democracia” (Perrenoud, 2002: 149), da atenção ao(s) *Eu(s)*, ao(s) *Outro(s)*, da aceitação e valorização da diversidade e da alteridade. Sente-se, pois, por um lado, a necessidade de se criar na escola “momentos de reflexão, de metanálise, em que o sujeito compreenda as diversas origens e raízes conceptuais das suas posições e atitudes, de modo a gerar reais alterações ao nível do comportamento e das atitudes” (Cosme, 2004: 2) e, por outro, a indispensabilidade da educação ser integral, inclusiva e ao longo da vida.

Todavia, a educação para a cidadania intercultural está envolta em vicissitudes: se por um lado, ela aparece como um objetivo fulcral e transversal da educação, por outro os professores, apesar de comungarem com as assertivas de Crick “*an education that creates a disposition to active citizenship is a necessary condition for free societies*” (1999: 337) e as de Nussbaum “*Without support from suitably educated citizens, no democracy can remain stable*” (2010a: 10), consideram (tal como se verificou no resultado do inquérito por questionário efetuado) que não devem despende muito tempo com ela, face à extensão dos conteúdos programáticos de cada disciplina sobre os quais a avaliação externa

(exames) incide, ao elevado número de alunos por turma, à indisciplina⁷ que (não raras vezes) grassa na sala de aula e desgasta os docentes (Woods, 1990, Charlton & David, 1993, Boyle *et al*, 1995).

Em Portugal, no ano letivo 2010-2011, através da realização de um trabalho de campo na Região Autónoma da Madeira (envolvendo duzentos e um docentes de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de seis escolas diferentes), o estudo de Branco concluiu que muitos docentes “têm consciência da necessidade de pensar interculturalmente” (Branco, 2011: 106). Todavia, a investigadora acrescenta que “Apesar desta consciência, [os docentes] declaram não levar a cabo práticas pedagógicas interculturais devidamente planificadas e integradas em conteúdos culturais com objetivos interculturais, pelo que demonstram interesse em frequentar ações de formação que os orientem a perspetivar mais adequadamente a promoção concreta da competência [comunicativa] intercultural junto dos alunos” (*ibidem*).

Ainda neste âmbito, Gaillard afirma que:

“ (...) des thèmes comme l'éducation interculturelle ou la prévention des crimes contre l'humanité ne trouvent pas de débouchés effectifs dans les systèmes d'éducation européens actuels. N'étant pas intégrés au programme en tant que tels – que ce soit dans la formation initiale des enseignants ou dans les programmes scolaires –, ces thèmes sont souvent considérés par les professionnels de l'éducation comme un « ajout » à leurs responsabilités et au contenu de ce qu'ils enseignent à l'école et de ce qu'ils apprennent au sein des établissements d'enseignement supérieur. Ils sont par conséquent réticents à les intégrer dans leur enseignement.

– Certains enseignants ont le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour couvrir les compétences de base et concepts fondamentaux de leur matière, et encore moins pour étudier les relations de cette dernière avec d'autres ou pour intégrer à leur enseignement de nouveaux thèmes tels que la citoyenneté démocratique ou l'éducation interculturelle. Par exemple, les enseignants en chimie préféreront consacrer du temps aux notions de chimie et aux compétences en la matière plutôt qu'à un autre domaine de réflexion.

⁷ Segundo Lopes e Rutherford (2001) a indisciplina “ não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros”, mas é “representada por comportamentos de baixa intensidade, mas de alta frequência” (Lopes e Rutherford, 2001: 20). Compartilhamos a opinião de Amado (2001), quando distingue três níveis de indisciplina em contexto escolar: a) perturbação do bom funcionamento da sala de aula; b) perturbação nas relações interpares; c) problemas de relação/conflito professor – aluno. Assim, segundo este autor, a indisciplina em contexto de sala de aula “é um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, o convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.” (Amado, 1998: 32). Delgado e Caeiro apresentam a noção de que não há uma regra de ouro para evitar ou regular os casos de indisciplina, pois esta é “um problema da prática quotidiana onde cada caso é um caso específico e, assim sendo, torna-se difícil de definir modelos de atuação generalizáveis que evitem ou regulem eficazmente cada acontecimento” (Delgado e Caeiro, 2005: 16)

– De plus, même si ces thèmes traduisent une tentative de promouvoir la paix, la coopération, la démocratie et la compréhension mutuelle par l'éducation, s'ils sont traités comme des éléments distincts, ils risquent de présenter une vision décousue de l'éducation aux sociétés démocratiques durables, similaire à celle que l'on peut observer dans de nombreuses structures d'éducation en Europe, ou les programmes scolaires sont considérés comme une somme de disciplines distinctes, sans approche globale du savoir, ce qui fait qu'ils offrent aux élèves une vision « hachée » de leur monde. »

(Gaillard, *apud* Conselho da Europa, 2011: 43) [destaques do autor]

Também vários estudos realizados em 2012 reportam que as representações e práticas docentes neste âmbito diferem. Wood (2012) investigou 27 docentes em quatro escolas da Nova Zelândia e concluiu que duas das escolas implantadas em comunidades de baixo nível socioeconómico focalizam as suas atividades no serviço comunitário e na cidadania cultural, enquanto as outras duas escolas inseridas em comunidades com um elevado nível socioeconómico focam as suas atividades em práticas quer a nível local quer a nível global. Hope (2012), no seu estudo etnográfico de uma pequena escola privada, na Inglaterra rural, observou que a escola negocia tanto o currículo como as suas regras com os alunos, através de encontros com a comunidade.

Será curioso salientar que Ribeiro *et al* (2012: 44) mencionam no seu estudo que organizações não-governamentais (ONG) de 20 países europeus referem que “os políticos estão pouco interessados em promover a participação dos jovens como cidadãos bem informados, críticos e ativos” e mais interessados na “transmissão teórica da democracia formal e no discurso do respeito por direitos e deveres do cidadão”.

Segundo Nussbaum, esta é uma tendência que a escola e os professores devem contrariar, já que, como nos alerta, “*cultivated capacities for critical thinking and reflection are crucial in keeping democracies alive and wide awake*” (2010a: 10).

Vejamos no próximo ponto do estudo os desafios lançados pela diversidade cultural na escola.

1.1 A diversidade cultural na escola: desafios

“Mais Diversidade, Melhor Humanidade”

(Rosário Farmhouse)⁸

*Pourrons-nous vivre ensemble égaux et différents ?*⁹

(Alain Touraine)

Antes de iniciarmos este ponto do trabalho, cabe-nos esclarecer alguns conceitos. Começamos pelo conceito de diversidade. Para o Conselho da Europa, “*Diversity is not limited to aspects of culture, ethnic origin, language or religion. Neither is it restricted to faraway places and cultures, which is a reductionist (...) view in today’s published discourse.*” (Conselho da Europa, 2012: 22).

Para além disso, o mesmo organismo salienta que “*Diversity as a value implies the notion of an inclusive society, with a vision of providing all inhabitants, regardless of differences with opportunities to participate and form their lives on an equal footing, within an atmosphere of good relations between groups and communities, and without too much social tension*” (Conselho da Europa, 2007, *apud* Conselho da Europa 2012: 23).

Segundo Melissa Scheid, “*Diversity can represent a range of human characteristics, experiences, and backgrounds, such as nationality, language, age, gender, class, ethnicity, sexual orientation, beliefs, customs, ability, religion, or educational background*” (Scheid, 2000: 17). Cesar Birzea tem um conceito de diversidade mais amplo e implica a responsabilidade dos jovens na garantia da sua aceitação, já que para este autor a diversidade é “*(...) the very substance of both nature and culture. It is an inherent attribute of life which the new generations must maintain and improve*”. (...) (Birzea, 2003 *apud* Halász, 2003: 12).

A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2001)¹⁰ considera a diversidade cultural como “*(...) fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade (...) [como] património comum da humanidade (...), devendo por isso “ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras”* (Art’ 1). Também Sá-Chaves frisa

⁸ Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural, *in* A C I D I, revista n.º 84 setembro de 2010

⁹ Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, Égaux et différents ?*, Paris : Fayard

¹⁰ A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* foi adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, na sua 31ª sessão, a 2 de novembro de 2001.

“(…) a importância de considerar a diversidade de culturas como fator de enriquecimento social e humano e de considerar a educação como condição inalienável de intercompreensão entre essas mesmas culturas, configurando uma intercultural, que não signifique perda de identidade, mas aceitação e reconhecimento das diferenças, que matizam de singularidade a própria humanidade e o seu devir” (Sá-Chaves, 2004: 13).

Apesar da diversidade cultural ser considerada “tão necessária para a humanidade como a diversidade biológica o é para a natureza” (*ibidem*), esta “é amplamente invocada em conflitos que atingem o mundo de hoje” (Brigg e Bleiker, apud, Tupas, 2014: 243), uma vez que o medo fóbico do *Outro* é uma característica comum a muitas sociedades, existindo diferentes respostas das mesmas à diversidade cultural, tais como: o assimilacionismo, o multiculturalismo e a interculturalidade. Explicitando: a primeira resposta, o paradigma do assimilacionismo é um modelo decorrente de uma perspectiva etnocêntrica, conceito introduzido por Sumner no século passado (1906) que refere a tendência das pessoas considerarem a “sua cultura como o centro do mundo”, sendo que o assimilacionismo “(...) defende o primado de uma das culturas em presença e a incompatibilidade entre diferentes culturas” (Barbosa, 1996, 22).

Este processo pode ser considerado como um caso extremo de aculturação em que se “dá a dissolução dos grupos étnicos e a absorção dos seus membros na sociedade de acolhimento” (Poutignat e Streiff-Fenart, 1995: 72), sendo que este processo pode ser imposto, forçando as minorias, até, a mudar de nome como o fizeram o governo fascista italiano, ao impor nomes italianos a cidades germanófonas do país e/ou o governo búlgaro que, em 1986, ordenou a todos os turcos da Bulgária a adoção de um nome búlgaro. Não será, pois, de estranhar fenómenos de “resistência, de contra aculturação, empreendidos por indivíduos que preferiram a marginalização, em vez da assimilação” (*ibidem*).

Segundo Cardoso, o assimilacionismo

“(…) traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre populações pertencentes a minorias e à maioria, através do qual os indivíduos pertencentes a minorias étnicas adquirem os traços culturais do grupo dominante. Este processo exige das minorias étnicas a supressão de valores culturais próprios.”

(Cardoso, 1996: 12)

Nesta senda, o Conselho da Europa frisa que o “assimilacionismo, isto é, a unidade sem diversidade, conduz a uma homogeneidade forçada e a uma perda de vitalidade (...)” (Conselho da Europa, 2008: 13).

O assimilacionismo, alicerçando-se na cultura e valores da história ocidental, enquadra-se, deste modo, numa ótica monocultural homogeneizadora, na qual se exclui a(s) cultura(s) dos grupos minoritários, ignorando, por completo, a riqueza resultante da diversidade cultural. Na educação, o assimilacionismo, baseando-se na hipótese de um “*deficit* cultural” que seria característico dos alunos de origem estrangeira e/ou provenientes das denominadas minorias etnicoculturais, tentou proporcionar aos alunos uma pretensa igualdade de “oportunidades educativas, no âmbito da escola e currículos existentes, que permitissem a sua integração no sistema social e económico da cultura dominante” (Cardoso, 1996: 13).

O paradigma do multiculturalismo foi descrito por algumas metáforas como a do mosaico de culturas, a do arco-íris, a dos lápis de cor ou ainda a do patchwork. Enquanto projeto político, o multiculturalismo é um modelo de inspiração anglo-saxónica em vigor nos Estados Unidos, em Inglaterra e na parte anglófona do Canadá, sendo que a abordagem multicultural “consiste na afirmação por parte de cada grupo de que a sua cultura é essencialmente diferente das outras” (Barbosa, 1996: 22). Remete-se, assim, para a promoção da consciência do outro “cultural” (Leclercq, 2002) isto é, o reconhecimento das diferenças dos diversos grupos sociais que coexistem num determinado meio, o que, segundo Oliveira e Sequeira (2012) “pode dar azo à delimitação das “identidades culturais”, originando o isolamento dos grupos, a “cristalização” das diferenças.” (2012: 19) e o fortalecimento de preconceitos/estereótipos.

Na educação, o multiculturalismo adota uma atitude conformista e redutora, cingindo-se a preservar a identidade cultural de todos os alunos através da adoção de um

"currículo que trabalha esporadicamente e de forma fragmentada temas da diversidade cultural, da situação diferenciada das mulheres e outros aspetos das especificidades de certos grupos socioculturais e étnicos, promovendo um olhar do diferente como algo estranho e exótico. Essa é, apenas, uma atitude de contemplação que, ao procurar definir ou descrever as culturas em presença, numa atitude comparativa, tem, muitas vezes, o efeito perverso de separar o “nós” dos “outros” e de realçar as diferenças, reforçando os estereótipos"

(Leite, 1998: 114)

Já a interculturalidade (de inspiração francesa) “ (...) *is the active dimension of diversity. (...) it presupposes the interaction of individuals, groups and communities.*”(Conselho da Europa, 2012: 24). Para Bleszynska, este conceito “*is best envisioned as applied social science promoting the dialogue between cultures and civilizations, as well as supporting the development of democratic multicultural societies*” (Bleszynska 2008, *apud* Tupas, 2014: 243). Segundo Barbosa “é sinónimo de reconhecimento do pluralismo cultural, quer dizer, simultaneamente, a afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria” (Barbosa, 1996: 23). Tal remete-nos para uma “relação dialética profunda das diversas culturas particulares entre si e destas com a cultura universal” (*ibidem*). Para Walsh, a interculturalidade é um conceito que alude a

“(...) complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia –la capacidad de actuar. No se trata de simplemente reconocer al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco del liberalismo democrático o multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.”

(Walsh, 2001:6)

Como afirma Verbunt “*L’interculturel n’est pas seulement un fait, ce n’est pas seulement la réalité de peuples ou d’individus qui interagissent, mais aussi la volonté de donner du sens à cette interaction, d’en faire un ressort pour améliorer les relations entre les personnes et les peuples.* (Verbunt, 2011 : 9).

Poder-se-á afirmar, assim, que o conceito de interculturalidade reconhece a diferença, sendo esta valorizada no encontro com a alteridade: “*L’autre est à la fois identique à moi et différent de moi*”, asseguram Abdallah-Preteille e Pocher (2001: 8), concomitantemente implica uma atitude transformadora, na qual os indivíduos se (re)configuram sem cessar, num processo contínuo de relações dialógicas e equitativas que estabelecem uns com o(s) outro(s), permitindo a incorporação do conhecimento do(s) outro(s) e sua inserção na cultura da humanidade, permitindo uma coexistência pacífica entre elementos socioculturalmente diferentes, como afirma Demorgon:

“Le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocitys, [...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d’une coexistence pacifique et solidaire entre les populations. ”

(Demorgon, 1989 :30)

Consequentemente, a educação intercultural pretende “(...) *promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas*” (Walsh, 2001: 22), verificando-se que do ponto de vista pedagógico, o modelo intercultural estimula desafios uma vez que, “*L’interculturel n’est pas naturel: cela s’apprend et se transmet comme un élément de notre socialisation.*” (Verbunt, 2011: 100).

Assim, a educação intercultural não deve ser tida como uma disciplina à parte, antes exige ser entendida como um *projeto educativo holístico* que requer uma abordagem transversal a todas as áreas disciplinares, ligada à aprendizagem da socialização, do viver em conjunto: “ *Il doit s’agir d’un véritable travail de réflexion en profondeur, de décentration et de méta-connaissance de sa propre identité culturelle et du rôle qu’elle joue dans notre construction identitaire.*” (Kerzil e Vinsonneau, 2004), para que se possa desenvolver o que Verbunt denomina como “*reflexe interculturel*” que consiste “*à savoir suspendre son jugement lorsqu’un malentendu, un malaise, se produit ou si une affirmation laisse perplexe*” (Verbunt, 2011: 50).

Citando Clanet (1986), Verbunt adianta que urge “*apprendre à vivre avec l’hétérogénéité culturelle par la relativisation, apprendre à négocier, à accepter le conflit, faire des compromis; apprendre à emprunter, à faire l’expérience, à critiquer, à voyager intelligemment*” (Verbunt, 2011 : 100).

Segundo Zembylas e Iasonos (2010), a interculturalidade, ao defender a justiça e a equidade social, mobiliza os cidadãos professores para transformarem a pedagogia e o currículo de forma a capacitar e a dar voz aos alunos marginalizados, visando, desta forma, promover uma educação que desafie as relações de poder e promova uma mudança social (Tiedt e Tiedt, 2002).

O modelo intercultural é, deste modo, mais valorizado, atualmente, nas sociedades democráticas, na medida em que permite:

“construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente recetiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Nesse sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. É

através do aqui e do agora que conhecemos o que é perfeitamente idêntico, mas também o que é diverso e plural”.

(Peres, 2000: 49)

Destarte, a diversidade (resultante não só da escola de massas¹¹, mas também da heterogeneidade consequente do acolhimento da população imigrante) é experienciada como um desafio, enquanto a escola como instituição promotora e “antecipadora da mudança social” (c.f. Petitat, 1982) assume a função de formadora de cidadãos conscientes e críticos, aptos a viver numa sociedade globalizada, assim como de instituição de socialização para todos os alunos, numa paridade de direitos de acesso e de sucesso educativos.

Este repto ecoa nas diretrizes e recomendações internacionais¹² para as macro e micropolíticas de educação, na emergência da educação para a cidadania que assenta num

¹¹ A massificação do ensino trouxe para a ribalta do meio educacional a diversidade, porquanto acarretou um acréscimo da população escolar de diversos estratos sociais, de diferentes meios – rurais, suburbanos, urbanos - e, conseqüentemente, a coexistência de valores, subculturas, variedades linguísticas de origem que não a língua padrão que, não raras vezes, entraram (e continuam a entrar) em conflito. Relembramos, desde já, as assertivas de Clarisse Costa Afonso com as quais nos identificamos e que serão defendidas ao longo deste estudo: Torna-se necessário que o indivíduo se aproprie da pluralidade existente, pois “(...) não são as diferenças em si que conduzem à discriminação ou intolerância, mas sim a incapacidade de cada um lidar com essas diferenças”(Costa Afonso, 2002: 90).

¹² Instituições internacionais europeias têm emanado linhas, diretrizes e recomendações no sentido da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual se valoriza a diversidade linguística, cultural e o diálogo intercultural. Da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), - agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a educação, ciência e cultura- emanam-se vários documentos importantes: em 1996, surge a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* que defende que “todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções”, em 2001, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, “um instrumento abrangente para questões relacionadas com diversidade cultural e o diálogo intercultural, garantes do desenvolvimento e da paz” e, em 2006, o *Guia da Educação Intercultural*. Em 2001, o Conselho da Europa publica o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). Acorando-se numa abordagem acional, concebe a língua como um meio de interação social, visando alcançar competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas necessárias à vivência num mundo globalizado. O QECR objetiva conseguir uma maior unidade entre os membros da União Europeia desenvolvendo uma ação comum no âmbito da cultura, que passa por uma uniformização de objetivos pedagógicos e de políticas educativas no espaço europeu. O QECR visa o reforço da “transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas.” (Conselho da Europa, 2001: 19) e fornece “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais.” (*idem, ibidem*). Em 2003, o Conselho da Europa formula uma Declaração da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, denominada “Educação Intercultural: gestão da diversidade, reforço da democracia”. Em 2008, a União Europeia celebra o *Ano Europeu do Diálogo Intercultural* para “aumentar a visibilidade do diálogo intercultural, [...] essencial para respeitar a diversidade cultural, melhorar a coexistência nas sociedades diversificadas de hoje e incentivar a cidadania europeia ativa”, e, o Conselho da Europa publica o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* (2008).

conceito pluridimensional de cidadania, remetendo para três dimensões: cidadania enquanto princípio de legitimidade política, como construção identitária e, ainda, como conjunto de valores. A educação para a cidadania abarca diversas temáticas¹³ como o da educação intercultural. Segundo o *Guia da Educação Intercultural* da UNESCO, a educação intercultural “*aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups*” (UNESCO, 2006: 18). Verifica-se, assim, que a educação intercultural está ancorada no respeito por todos os indivíduos, no processo de tomada de consciência crítica¹⁴ da igual legitimidade de cada cultura, das similitudes e das diferenças entre indivíduos e culturas, assim como na comunicação interpessoal, intragrupal e intergrupos.

Reconhecendo que

“La communication n’est pas seulement une question d’échange d’informations. Elle implique également une interaction avec d’autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement, ainsi qu’une réponse affective à ces éléments (...)”

(Byram e Planet, 2000: 12)

a competência¹⁵ comunicativa¹⁶ requer a par do desenvolvimento das subcompetências linguística, sociolinguística e discursiva, o desenvolvimento de determinadas atitudes, conhecimentos e capacidades (inter)culturais que, numa interação entre diferentes

¹³ A educação para a cidadania abarca temáticas essenciais para as sociedades atuais e para o futuro da humanidade: desenvolvimento sustentável, educação para a paz, educação para os direitos humanos, educação do consumidor, educação para o desenvolvimento, educação intercultural.

Existem outras perspetivas como, por exemplo, a de Martha Nussbaum: “*Education for global citizenship is a vast and complex subject that needs to involve the contributions of history, geography, the interdisciplinary study of culture, the history of law and political systems, and the study of religion – all interacting with one another, and all operating in increasingly sophisticated ways (...)*” (2010a: 86-87).

¹⁴ Paulo Freire (1970, 1973, 1998, 2004) utiliza a palavra “conscientização” para designar este olhar reflexivo e introspetivo da *existência do ser humano no mundo e com o mundo* que é conducente quer a um processo dialógico de questionamento de normas sociais, culturais e ideologias quer à consciência da necessidade de uma ação coletiva e interventiva na sociedade.

¹⁵ No Programa de Português do Ensino Básico, homologado em Março de 2009, e que entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, o conceito de competência é definido como: “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (p.15).

¹⁶ Para Canale e Swain (1980) a competência comunicativa deve conter os seguintes elementos: competência linguística, discursiva, estratégica e sociolinguística. Van Ek (1986) adiciona dois componentes: a competência sociocultural, i.e., a habilidade de funcionar em diversas culturas e a competência social, ou seja, a familiaridade de lidar com diferentes costumes sociais, a confiança, empatia e motivação necessárias para comunicar com o outro.

identidades culturais/linguísticas, ajudem a propiciar uma comunicação eficaz e adequada, capaz de estabelecer e manter relações, gerindo e/ou ultrapassando conflitos decorrentes de etnocentrismo e sociocentrismo. Porcher define competência comunicativa como:

La capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation).

(Porcher, 1988 : 92)

Nos últimos anos, na literatura das Ciências da Educação, outro termo passou a ser comumente utilizado: a competência intercultural. Beneke assevera que *“Intercultural competence is to a large extent the ability to cope with one’s own cultural background in interaction with others”* (Beneke, 2000: 108-109). A noção que esta competência encerra foi também definida por Deardoff como *“the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills and attitudes”* (2008: 33). Para o Conselho da Europa, *“Intercultural competence is (...) a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:*

- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;*
- respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people;*
- establish positive and constructive relationships with such people;*
- understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural “difference””* (Conselho da Europa, 2014: 16, 17) [destaque dos autores].

O Conselho da Eurtopa frisa ainda que *“how people interpret, and communicate within, intercultural encounters is shaped by the languages and cultures which they bring to those encounters.”* (Conselho da Europa, 2014: 17).

Byram alerta que a competência intercultural

“includes the notion of discovery and negotiation but also adds the possibility that intercultural and native speakers – or intercultural speakers of different language and culture origins – need to negotiate their own modes of interaction, their own kinds of text, to accommodate the specific nature of intercultural communication”

(Byram, 1997: 49)

Destarte, segundo Byram e Fleming (1998), quem tem competência cultural “*has knowledge of one, or, preferably, more cultures and social identities and has the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly*” (Byram e Fleming, 1998: 9).

Sumariamente, a competência intercultural é, deste modo, a capacidade para interagir efetivamente com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa (Byram, 2000: 297) ou como ressalta Karen Risager

“We are all, as human beings, citizens of a world that is connected in so many ways. Intercultural competence is very much the competence of navigating in the world, both at the micro-level of social interaction in culturally complex settings, and at macro levels through transnational networks like diaspora and media communications.”

(Risager, 2009: 16)

Esta competência evolui apresentando diversas características dependendo dos investigadores/teóricos. Todavia, segundo Fantini, é consensual esta competência implicar relação, comunicação e cooperação entre indivíduos, denotando, assim, três capacidades do (inter)locutor:

- 1) *the ability to develop and maintain relationships,*
- 2) *the ability to communicate effectively and appropriately with minimal loss or distortion,*
- 3) *the ability to attain compliance and obtain cooperation with others* (Fantini, 2000: 27).

Também Janet Bennett indica similitudes entre várias definições de competência intercultural realizadas por diferentes teóricos, nomeadamente: “*a set of cognitive, affective and behavioural skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts*” (Bennett, 2008: 16).

Sintetizando, “*The emphasis is not only on people with different nationalities, but also with other senses of belonging, whether community, class, occupational, gender and so on.*” (Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 1). Poder-se-á afirmar que a competência intercultural é um conjunto de habilidades analíticas que se espelham numa série de interpretações e ações dos indivíduos nas suas interações com pessoas de outra(s) cultura(s). Estas habilidades incluem o conhecimento geral assim como a sensibilidade perante as diferenças culturais, o que leva a uma mudança de atitudes e de comportamentos (c.f. Barmeyer, 2004).

Segundo Byram, na sala de aula¹⁷, os alunos interagindo desenvolvem a competência comunicativa intercultural que pode ser definida como “*the willingness and ability to interact with someone of different cultural origins on the basis of a conscious awareness of one’s own cultural origins and the relationships between the two*” (Byram, 2002: 18), (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997; Deardoff, 2009; Fantini, 2009).

Adotando uma postura de descentração, cooperação, empatia, os discentes utilizam linguagem verbal e/ou não verbal para comunicar, dialogar, discutir, trocar pontos de vista e cosmovisões, desconstruir estereótipos, dramatizar/representar pequenos papéis que lhes permitam posicionar-se face ao(s) *Eu(s)* e ao *Outro*, desenvolvendo uma avaliação crítica da sua cultura e a dos outros (cf. Byram 1997, Byram et al. 1997) que resulta numa compreensão intersubjetiva do *Outro*.

Assegurando a transversalidade desta competência a todas as áreas da educação, condição para a formação de um cidadão *ativo, informado, responsável*, com autonomia de pensamento e consciência social, capaz de ler a realidade com um olhar crítico, refletir criticamente sobre situações/problemas e de assumir a mudança, agindo em sociedades multilinguísticas e multiculturais, o professor do século XXI assume, entre outros, o papel de gestor dos *curricula*, de mediador intercultural proporcionando aos alunos a aquisição de

[...] foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others’ behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to become more interculturally competent.

(Deardoff, 2009: xiii)

No âmbito da educação formal¹⁸, desde 1990, a Didática das Línguas tem progredido no sentido de alargar o campo de ação para o das Línguas e Culturas, que integre uma didática do interculturalismo, assente numa valorização da relação e da comunicação, no (re)conhecimento da alteridade através de práticas de vivência cultural (e não no ensino da língua e cultura em justaposição ou em domínios separados), no

¹⁷ Segundo Byram, a sala de aula é um dos espaços possíveis de aprendizagem da competência comunicativa intercultural. Este autor considera ainda a existência de dois outros espaços de aprendizagem desta competência: o do trabalho de campo e o da aprendizagem independente, autónoma (Byram, *apud* Deardoff, 2009: 323).

¹⁸ Combs e Ahmed propuseram, em 1974, uma conceptualização deste termo: A educação formal seria “*the highly institutionalised, chronologically, graded and hierarchically structured education system spanning lower primary school and the upper reaches of university*” (*apud* Lafraya, 2011: 8).

desenvolvimento de uma consciência crítica cultural e na formação do *intercultural speaker* (Byram Zarate 1997, Byram 1997, Kramsch 1998, Zarate 1999, Byram, Nichols e Stevens 2001, Guilherme 2002).

Longe dos tempos em que o objetivo do ensino das línguas vivas visava alcançar o modelo do “falante nativo”, sabendo-se que “(...) é impossível adquirir ou antecipar todo o conhecimento que será necessário para interagir com pessoas de outras culturas” (Byram, Gribkova e Starkey 2002: 11), o “*intercultural speaker*” deve ser entendido como um mediador entre diferentes culturas¹⁹ “*able to negotiate in both, but possessing individual identity that is flexible in its ability to combine aspects of multiple cultures in performance*” (Spitzberg and Changon, *apud* Deardoff, 2009: 18) e não como um falante bicultural com competências de um falante nativo, i.e. como um indivíduo “*who crosses frontiers and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values*” (Byram e Zarate, 1997: 11). Guilherme acresce que o falante intercultural deve ser informado, seletivo e crítico, deve colocar em questão representações de cultura nacional e étnica, visto estar “consciente que as identidades nacionais e étnicas são feitas de componentes ao mesmo tempo persistentes e mutáveis, cuja articulação adota formas e significados particulares em circunstâncias específicas” (Guilherme, 2002: 127).

¹⁹ Segundo Byram (2003, *apud* Deardoff, 2009: 18) os mediadores interculturais mais competentes “*are those who have an understanding of the relationship between their own language and language varieties and their culture and cultures of different social groups in their society, on the one hand, and the language (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves acting as mediators*”

Learning to live together is eventually aimed at shared citizenship at the local, national and global level: although we are different we need to share a feeling of belonging to a wider community based on mutual respect and a shared belief that 'dialogue' is indispensable.

(Batelaan, 2003: 3) [destaque do autor]

1.2 Os modelos da competência intercultural

Segundo Byram, *“It is self-evident that relationships between people who a generation ago might have had very little contact, are now commonplace. In the reduced spatial and temporal dimensions of the contemporary world, they need to interact and understand each other on a basis of mutual respect, on a basis of intercultural competence”* (Byram et al. 2003, 13).

Ajudar o aluno a pensar e refletir criticamente sobre si, sobre o *Outro*, para agir com livre arbítrio e comunicar intra e interculturalmente, conduziu a uma demanda de modelos teóricos, de propostas para propiciar e desenvolver a competência comunicativa intercultural na área da educação, uma vez que, tal como o *Livro Branco para o Diálogo Intercultural do Conselho da Europa* (2008) menciona, as competências requeridas para a participação no diálogo intercultural não são alcançadas automaticamente pelos indivíduos, estes necessitam de as aprender, de as praticar e manter, sendo que o *Livro Branco* atribui aos profissionais do ensino (entre outros) a responsabilidade de promover essas competências nos alunos, podendo *“desempenhar um papel crucial na concretização dos objetivos e valores fundamentais do Conselho da Europa e no reforço do diálogo intercultural.”* (Conselho da Europa, 2008: 36).

Para melhor se entender os modelos de CI ou de CCI é necessário definir cultura, uma vez que *“no desenvolvimento de uma competência de comunicação, a componente cultural deverá constituir o eixo central”* (Lussier, 1997: 232) e também porque, numa perspetiva social, cultura pode ser entendida como um sistema de comunicação (com)partilhado entre os homens ou como Hall sintetiza *“culture is communication and communication is culture”* (1959: 186).

Verifica-se que cultura é um termo multidimensional e polissémico ligado a conceitos em constante evolução, consoante o contexto político, económico, social e civilizacional. Nesta linha, o Conselho da Europa assevera que

“Culture itself is a notoriously difficult term to define. This is because cultural groups are always internally heterogeneous groups that embrace a range of diverse practices and norms that are often contested, change over time and are enacted by individuals in personalised ways. That said, distinctions can be drawn between the material, social and subjective aspects of culture.”

(Conselho da Europa, 2014: 13) [destaque dos autores]

Mas recuemos no tempo. Proveniente da palavra latina *cultura*, esta designa denotativamente os cuidados prestados ao gado e/ou à lavoura. No sentido conotativo, começou por relacionar-se com o cultivo do espírito, das ideias. Para Cícero, por exemplo, a cultura da alma através do estudo de grandes obras literárias e artísticas permitia o desenvolvimento da sensibilidade, da personalidade, da inteligência, era, sumariamente, o que permitia o indivíduo tornar-se “Humano”.

A partir do século XVIII, em França, cultura deixa de ser entendida como uma conceção única individual, passando ser compreendida como uma conceção universalista, isto é, como um traço distintivo do Homem e significa a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada na sua universalidade. A par do termo civilização, que evoca progressos coletivos, cultura remete para os progressos individuais. Com o passar do tempo, o conceito de cultura continuou a evoluir em significação. No século XIX, com o surgimento da etnologia, como disciplina científica, o conceito de cultura adquire um carácter descritivo que incide nas manifestações culturais das diferentes sociedades.

Se “cultura foi considerada no passado como informação sobre áreas distintas, tais como arte, literatura, filosofia ou história, sendo que esta perspetiva abarca o estudo de um conjunto monolítico e imutável de informações” (c.f. Koike e Lacorte, 2014: 16), atualmente, o mito de uma cultura homogénea perdeu terreno e cultura afirma-se como “um conjunto de culturas que interagem, cada uma em constante transformação e transformando o todo” (Oliveira e Sequeira, 2012: 15).

Em vez de ser tida como um produto, como uma substância (Appadurai, 2001), cultura passa agora a ser considerada como um processo

(...) uma elaboração coletiva, em transformação constante, em mudanças das sociedades e dos indivíduos. Este conceito de cultura apoia-se nos princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem na sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem determinismos baseados na tradição e na autoridade”.

(Cardoso, 1996:15)

Sobre este assunto, caberá ainda lembrar Byram (1992) quando este afirma:

“Dans une société complexe (...) les individus appartiennent à plus d’un groupe [culturel]. Ils peuvent, par exemple, se voir comme Alsaciens para opposition aux Parisiens, comme

Méridionaux par opposition aux gens du Nord, comme citadins par opposition aux habitants de la campagne, comme appartenant à la classe ouvrière par opposition à la classe moyenne, comme français para opposition aux belges, comme francophone par opposition aux anglophones, comme Européens par opposition aux Asiatiques (...). Parmi toutes ces identités, celle qui domine à un moment donné dépend des circonstances : l'endroit où l'on se trouve, à qui l'on parle, de quoi l'on parle. L'Alsacien à Paris ressent son identité alsacienne plus fortement qu'à Strasbourg. En vacances dans le Midi, il ressent davantage son identité d'habitant de la moitié nord, quand il parle à des Anglais, son identité française domine. Chacune de ces identités est symbolisée différemment et s'incarne dans des séries d'énoncés distinctes."

(Byram, 1992 : 130)

ou ainda Goodman com as suas claras assertivas: *"There are many cultures to which a person belongs. There are cultures of the individual's neighbourhood, region, generation, ethnic group, religion, social class, workplace (often referred as corporate culture), and others."* (Goodman, 1994: 41).

Poder-se-á, assim, reter que cultura é um fenómeno complexo, simbólico (por fazer referência a valores, crenças, costumes, conhecimentos), transmissível, partilhado por muitos membros de uma sociedade, como forma de entendimento de comportamentos e de interação apropriada, é um processo dinâmico em permanente mudança, influenciado por outras sociedades e experiências (Miquel e Sans, 2004; Knutson, 2006, *apud* Koike e Lacorte, 2014: 16-17), sendo um indivíduo um ser "socialmente construído" (Robert *et al.*, 2001) e "culturalmente coconstruído" (Philipps, 2001).

Escusado será afirmar que a cultura influencia a comunicação, visto que as normas do que se perfilha como adequado em cada contexto comunicativo estão imbrincadas em cultura. Porter e Samovar defendem que

"(...) the ways in which we communicate, the circumstances of our communication, the language and the language style we use, and our nonverbal behaviours are primarily all a response to and a function of our culture. And, as cultures differ from one another, the communication practices and behaviours of individuals reared in those cultures will also be different".

(Porter e Samovar, 1994: 19)

Discorre-se, assim, que desenvolver a consciência cultural nos alunos apresenta inúmeros desafios, não sendo, por isso, de estranhar a grande quantidade de modelos existentes para esse fim.

Spitzberg e Changnon (*apud* Deardoff, 2009) apresentam, por exemplo, cerca de quarenta modelos, mas todos desenvolvidos em contextos ocidentais [ou norte-

americanos], logo, potencialmente etnocêntricos como refere Sequeira (2011:4). Estes modelos podem ser integrados em cinco tipos de modelos teóricos: o modelo co-orientacional, o de desenvolvimento, o adaptacional, o composicional e o processual, tendo estes dois últimos um modelo realizado pela mesma autora- Darla Deardoff.

O modelo de desenvolvimento pondera o papel exercido pela dimensão temporal na interação comunicacional, especifica níveis de progressão ou de maturidade através dos quais a competência é hipoteticamente desenvolvida, individualmente e/ou coletivamente. Este modelo pode conter componentes existentes em outros modelos, mas enfatiza o processo de progressão ao longo do tempo.

Cita-se, como exemplo, o modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (MDSI) de Milton J. Bennett (1986, 1993, 2004, 2007), apesar de se salientar, desde já, a distinção entre sensibilidade intercultural e competência intercultural. A primeira diz respeito à capacidade de distinguir e experienciar diferenças culturais relevantes e a segunda à capacidade de pensar e agir de forma adequada numa interação intercultural (c.f. Hammer, Bennett e Wiseman, 2003: 422). Todavia, passa-se a explicitar sumariamente o modelo de Bennett, pois o Inventário de Desenvolvimento Intercultural (IDI)²⁰ está ancorado neste modelo, sendo aplicado para a medição da competência e consciência intercultural dos indivíduos (c.f. Hammer, Bennett e Wiseman, 2003), já que se considera que a sensibilidade intercultural faz parte do desenvolvimento pessoal de um indivíduo que se deseja interculturalmente competente. Bennett descreve assim o seu modelo: *“Intercultural sensitivity will be defined in terms of stages of personal growth. This developmental model posits a continuum of increasing sophistication in dealing with cultural difference, moving from ethnocentrism through stages of greater recognition and acceptance of difference, here termed “ethnorelativism.”* (Bennett, 1993: 22).

²⁰ O IDI é uma operacionalização empírica das construções teóricas do MDSI, fornece uma aplicação concreta desta ao produzir um perfil intercultural dos participantes. Trata-se de um teste psicométrico composto por 50 itens que refletem um conjunto de opiniões que dizem respeito a diferenças culturais, representando as 6 fases de sensibilidade intercultural. Os 50 itens foram selecionados segundo análises de fatores de fiabilidade em correlação com outras escalas de avaliação intercultural e com testes de validade segundo o sexo, a idade e o nível de estudos. Estes pontos foram codificados à luz das etapas do MDSI por peritos e comparados com o *Worldmind Scale* (Sampsons e Smith, 1957) e o *Intercultural Anxiety Scale* (Hammer e Bennett, 1998 e Stephan e Stephan, 1985), (Greenholz, 2000; 2005; Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova e DeJaeghere, 2003, *apud* Ragoonaden, 2011: 90). Devido ao seu fundamento teórico, à validade dos seus critérios científicos e da sua estrutura de desenvolvimento, o IDI é reconhecido pela sua utilização no contexto educativo (Landis, Bennett e Bennett, 2004; Bennett e Bennett 2004; King e Baxter Magdola, 2005; Klak e Martin, 2004; Paige, 2004; Straffon, 2001, *apud* Ragoonaden, 2011: 91)

Sugere-se que o etnocentrismo interfere na competência intercultural através de valores culturais, emoções e comportamentos exibidos aquando das interações, verificando-se, assim, que existe uma clara relação entre os dois, porquanto quanto maior for o nível de etnocentrismo, mais baixo será o da competência intercultural.

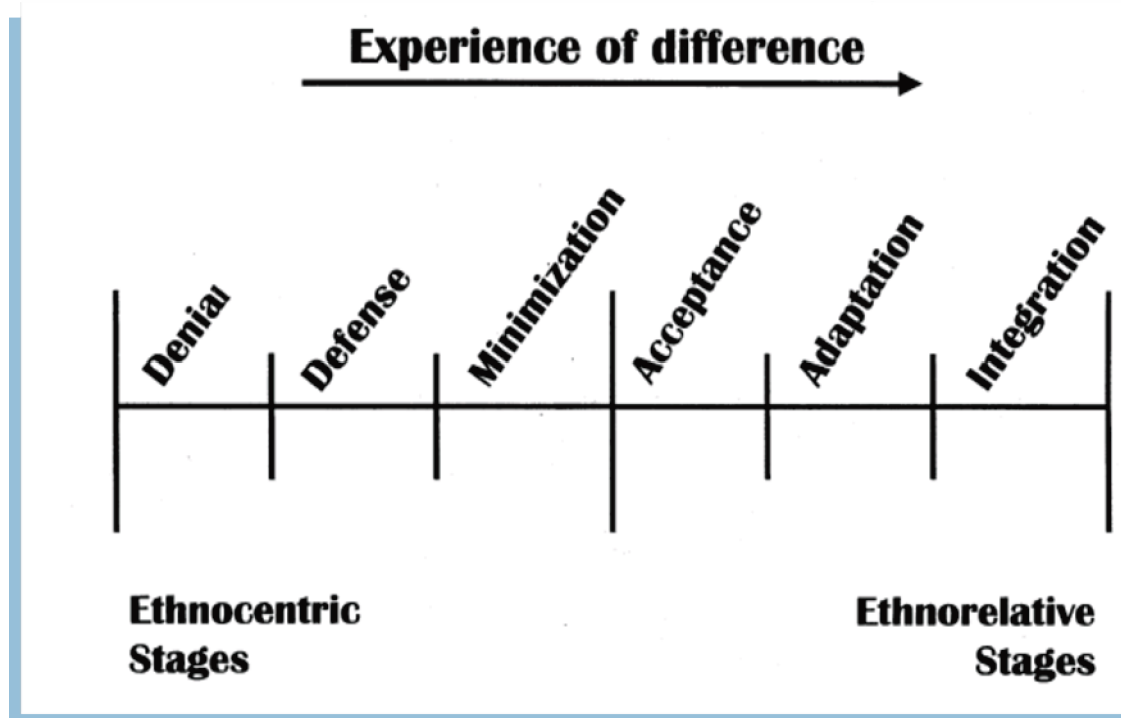
Usando conceitos da psicologia cognitiva e do construtivismo e partindo da assunção que, à medida que a experiência da diferença cultural se torna mais complexa e sofisticada, a competência do indivíduo aumenta nas relações interculturais, o modelo de Bennett apresenta seis fases de um “*continuum* de sofisticação crescente no modo de gerir as diferenças culturais” (Conselho da Europa e Comissão Europeia, 2001: 28). Cada fase indica uma estrutura cognitiva particular, que se expressa em certos tipos não só de atitudes, mas também de comportamentos relacionados com a diferença cultural. O reconhecimento da orientação cognitiva subjacente relativa à diferença cultural permite realizar previsões sobre o comportamento e as atitudes a adotar para facilitar a progressão para a fase seguinte.

As três primeiras fases ainda são etnocêntricas, já que o indivíduo considera a sua própria cultura como *a cultura*, perspectivada na crença que esta é única e superior. Estas fases desdobram-se: na negação da diferença cultural- o indivíduo recusa a existência de diferenças e de outras cosmovisões; na defesa- fase na qual o indivíduo separa o *Eu* do(s) *Outro(s)*, porquanto ao sentir-se ameaçado pela diferença cultural, faz a apologia da sua cultura ou da cultura adotada; na minimização- fase na qual os elementos da cultura do indivíduo são tidos como universais, o que leva a que este procure semelhanças entre a sua cultura e a dos outros, sendo estas valorizadas.

As três últimas etapas são etnorelativas, o que significa que a cultura do indivíduo é experienciada no contexto de outras culturas, sendo a diferença cultural tida não como uma ameaça, mas antes como um desafio. Bennett aponta, assim, a aceitação, a adaptação e a integração. A primeira destas fases indica que se aceita que a nossa cultura é apenas mais uma cultura entre muitas cosmovisões e que os comportamentos sejam eles verbais ou não verbais variam de cultura para cultura; a segunda fase parte da aceitação das diferenças e perspectiva que a nossa mundividência é expandida de forma a acumular constructos de outras visões do mundo que coexistem com a nossa. Importante nesta fase é o desenvolvimento da empatia, i.e., a capacidade de compreensão do outro adotando a sua perspectiva; a terceira e última deste modelo é a integração da diferença cultural, fase em

que se dá a expansão e uma redefinição permanente da própria identidade do *Eu* e, ainda, a marginalização construtiva que implica não só uma reflexão de que não se pertence a nenhuma cultura em especial, mas a várias, como também a sensação de que se é um eterno “estrangeiro”, o que permite procurar entender e (com)viver com diferentes cosmovisões

Fig. 1.1: As seis fases do Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural de Bennett, (1993)



(Fonte: Bennett, 1993)

O modelo de Bennett é um importante contributo para a aprendizagem intercultural também na escola, pois a sua finalidade é a chegada a uma fase em que o ser humano (neste caso o aluno) sinta a diferença cultural como normal e seja capaz de a integrar na sua identidade, fazendo referência a vários quadros culturais. Será de ressaltar que este modelo foi recentemente revisto por Hammer (2010) – modelo de Desenvolvimento Contínuo Intercultural –, tendo sido excluída a última fase do modelo de Bennett: a da integração. Tal facto deve-se ao modelo de Hammer considerar a fase de integração como sendo experiencial e não uma fase de desenvolvimento, podendo ser detetada em qualquer

uma das fases anteriores, pois implica uma reflexão sobre si mesmo, assim como um sentimento de afastamento da cultura do seu grupo de origem.

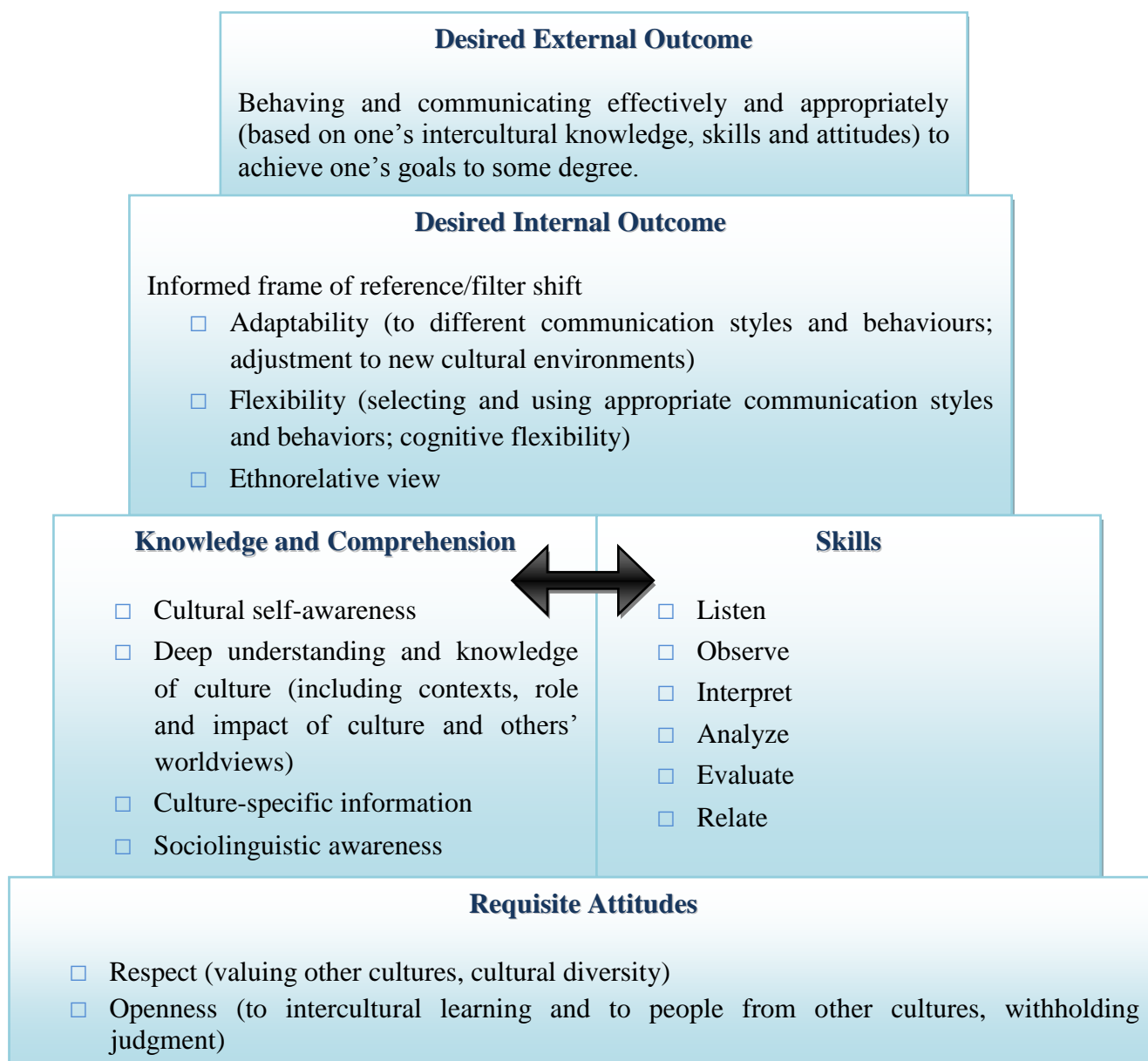
O modelo adaptacional considera a multiplicidade e diversidade de participantes no decurso da interação intercultural e ressalta a interdependência dos participantes pelo processo de modelagem do seu ajustamento mútuo. Este modelo encara a adaptação como um processo de mudança contínuo, dinâmico, complexo, multidimensional e plurifacetado, porquanto o intrapessoal e o interpessoal são fatores que *per se* influenciam a adaptação dos indivíduos e porque a sua inter-relação consubstancia uma influência mútua (c.f. Alsina, 1999: 183). Tome-se como exemplo: o modelo de adaptação transcultural de Kim (1988, 2001). Ancorado na comunicação como meio de interiorização de valores, normas, tradições da cultura de pertença de um indivíduo e da cultura de acolhimento, este modelo de adaptação espelha a experiência de migrantes numa cultura de acolhimento através de quatro elementos: a enculturação, a inculturação, a aculturação e a assimilação. A enculturação refere-se à socialização dos valores da cultura de pertença e dos comportamentos, antes da entrada na cultura de acolhimento. A entrada numa nova e diferente cultura e a interação com a mesma faz com que o indivíduo passe por um processo de ressocialização ou aculturação. Aquando desta fase, o indivíduo deteta semelhanças e diferenças entre a cultura de origem e a de acolhimento, começando a adquirir novas normas socioculturais e valores da sociedade de acolhimento. Num processo quase simultâneo dá-se a inculturação, isto é, um processo de esquecimento de antigos padrões culturais. A concorrência entre aculturação e inculturação é um processo contínuo conducente à assimilação. Esta ocorre quando o indivíduo rejeita a sua cultura original e se adapta às normas, valores e comportamentos do país anfitrião.

O modelo composicional, nomeadamente o de Deardoff, tem como objetivo a identificação das características e competências tidas como essenciais para uma interação competente, enquanto o modelo processual tende à reflexão sobre as interrelações entre componentes.

Explicitando, utilizando uma metodologia *Delphi*, na qual participaram 23 especialistas americanos no domínio intercultural, Deardoff acabou por conceptualizar um modelo composicional ancorado numa pirâmide de competência intercultural que representa figurativamente uma conceção de elementos fundamentais e uma ordem implícita destes com resultados externos que não são mais do que a comunicação e o comportamento

apropriado em situações interculturais (Spitzberg e Changnon, 2009, *apud* Deardoff, 2009: 13):

Fig. 1.2: Modelo composicional da competência intercultural de Deardoff



(Fonte: Deardoff, 2006, 2009) (adaptado)

Como se pode observar, a figura piramidal estratificada tem como base atitudes positivas requeridas: o “respeito”, a “abertura”, a “curiosidade” e a “descoberta”. Apesar do respeito se manifestar de forma diferente consoante os contextos culturais, poder-se-á afirmar que o mesmo se inicia por demonstrar interesse no *Outro* e numa escuta atenta que indicia que o *Outro* é valorizado; a abertura indica uma disposição para sair da sua zona

de conforto e perceber mais do que uma perspectiva, enquanto a curiosidade e a descoberta potenciam formas criativas para tolerar e transformar as diferenças em oportunidades.

Estas atitudes motivacionais progridem em conhecimentos, compreensão e em competências que se interrelacionam e se interdesenvolvem, acabando o aprendente, primeiro numa fase interna por desenvolver a adaptabilidade, flexibilidade, visão etnorelativa e empatia e, posteriormente, numa fase externa, por saber comportar-se adequadamente e comunicar efetivamente e apropriadamente com o *Outro*, atingindo assim os objetivos de uma situação de comunicação intercultural.

Segundo Deardoff, este modelo “*Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes). [The] Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements*” (2006: 241-266). Spitzberg & Changnon (2009) apresentam algumas vantagens e desvantagens deste tipo de modelo. Estes autores defendem que,

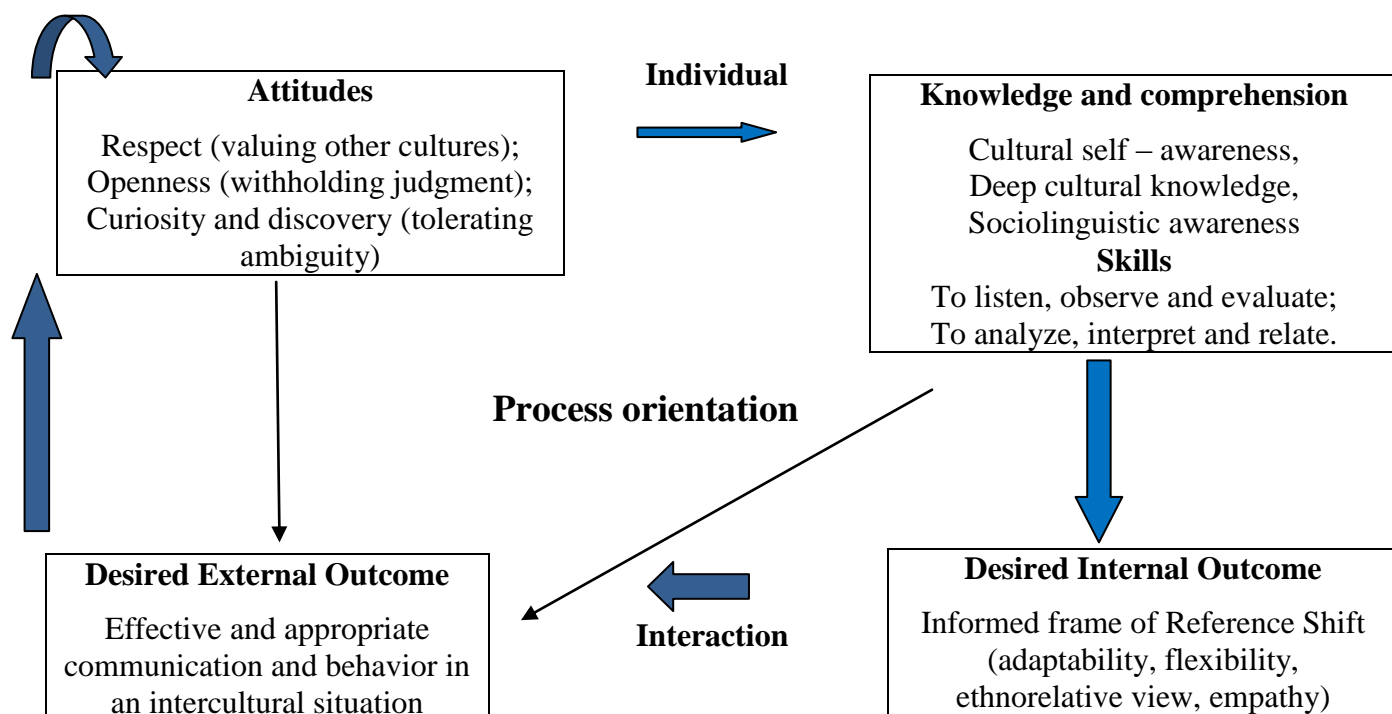
“Compositional models have been very useful in defining the basic scope and contents that a theory of intercultural communication competence needs to incorporate. They are theoretically weak, however, in their ability to specify conditional relations among the components. They are also theoretically weak in leaving fundamentally undefined the precise criteria by which competence itself is defined. It is generally not clear (...) what constitutes competence in these models-what levels of proficiency, what specific combination of criteria or outcomes, would be determinative of competence?”

(Spitzberg e Changnon, *apud* Deardoff, 2009: 15) [destaque dos autores]

Outra das críticas que pode ser apontada a este tipo de modelo é a de não tomar em consideração a noção de tempo (*idem*: 21).

O modelo processual de Deardoff também identifica as atitudes motivacionais que propiciam a competência intercultural- respeito, abertura e curiosidade- mas em vez de as apresentar numa pirâmide estratificada, Deardoff interrelaciona-as com os outros componentes, nomeadamente com o conhecimento e as competências (que influenciam a motivação do aprendente) e as dimensões individual e interacional com o *Outro*, num processo cíclico em constante desenvolvimento e interação, que pode ser conseguido por vários caminhos. Segundo Spitzberg & Changnon (2009), estes caminhos propiciam a troca de sistemas internos que desenvolvem a empatia, a relatividade étnica, a adaptabilidade, promovendo as atitudes externas desejadas.

Fig.1.3: Modelo processual de competência intercultural de Deardoff



Fonte: Deardoff (2006, 2009) (adaptado)

Pela leitura deste esquema, verifica-se, tal como Deardoff afirma, que o modelo processual “*Begin with attitudes; Move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes), [and the] Degree of intercultural competence depends on acquired degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills*” (Deardoff, 2006: 241-266).

Spitzberg & Changnon afirmam que este tipo de modelo apresenta a vantagem de ser facilmente adaptado a objetivos de pesquisa e de explicitar hipóteses sobre as conexões dos seus componentes. Todavia, segundo estes autores, as vantagens deste tipo de modelo de Deardoff (2006) podem tornar-se nas suas desvantagens, já que “(...) - *to the extent they build too many feedback loops or two-way arrows (causal paths), they reduce their value*

as guides to explicit theory testing through hypothesis verification of falsification” (Spitzberg & Changnon, *apud* Deardoff, 2009: 33).

Cada um dos modelos de Deardoff (apesar de ambos se basearem nos mesmos elementos dispostos de forma diferente) tem como ponto forte o facto de se afigurarem como conceptualizações importantes na abordagem da competência cultural nos conteúdos gerais de todas as disciplinas do currículo escolar, uma vez que permitem a transversalidade da interculturalidade a todas as áreas da educação, propiciando o desenvolvimento da identidade cultural do aluno como cidadão nacional e internacional, consciente e crítico.

O modelo coorientacional de Byram, mais usado no domínio do ensino das línguas, será focado no próximo ponto do trabalho.

1.2.1 O Modelo coorientacional de Byram

Começemos por indagar o conceito de coorientação:

“Co-orientation is a term that summarizes several cognate concepts relevant to comprehension outcomes of interaction processes, including understanding, overlapping perspectives, accuracy, directness, and clarity. (...) It is not surprising that co-orientation would occupy central focus of attempts at conceptualizing intercultural competence.”

(Spitzberg e Changnon, *apud* Deardoff, 2009: 15)

Segundo Stéphanie Rathje (2007), *“Intercultural competence is best characterized (...), by the transformation of intercultural interaction into culture itself.”* (Rathje, 2007 *apud* Spitzberg e Changnon *apud* Deardoff, 2009: 19). Destarte, a coorientação existente no processo de uma interação intercultural competente resulta na coprodução de um contexto cultural que não espelha identidades culturais comuns, mas produz identidades comuns, sem as restringir a uma única identidade hegemónica (*idem*, 20). Esta autora comunga da ideia de que, segundo a co-orientação, *“all interaction are in part intercultural”* (*idem, ibidem*).

Para Spitzberg e Changnon (2009), *“co-orientational models, [...] focus on how communication takes place within intercultural interactions, and how perceptions, meanings and intercultural understandings are constructed during the course of these interactions (...).”* (Spitzberg e Changnon, *apud* Barrett, 2013: 148). Para estes autores, este tipo de modelo é útil, pois chama a atenção para a importância fundamental de alcançar alguns níveis mínimos de referência comum, de significado partilhado, através da interação. (Spitzberg e Changnon, *apud* Deardoff, 2009: 20).

Estes autores alertam para um dos grandes problemas que afeta os modelos coorientacionais: a interação competente do dia-a-dia pressupõe e/ou inclui a ambiguidade, a incerteza, a má compreensão e a disparidade na compreensão. A manutenção de uma relação intercultural depende, em parte, da gestão hábil e do saber balancear a franqueza, a ausência da mesma, a compreensão, a não compreensão, a clareza e a ambiguidade. (*idem, ibidem*).

Para além desta dificuldade, este tipo de modelo não está isento de críticas. Spitzberg and Changnon sublinham que *“Co-orientation models take for granted the value*

of mutual understanding” (*idem*: 18), para além disso, não tomam em consideração a noção de tempo:

“Not only is time an important causal consideration in terms of what follows what in the process of a given interaction, but it is also an inevitable factor to consider in any ongoing relationship among representatives of different cultures.”

(*idem*, 21)

Poder-se-á afirmar que este tipo de modelo teórico suplanta a última crítica, dando a perspetiva que se trata de um processo em desenvolvimento e não de algo com tempo delimitado.

Após as teorias de Hymes (1979), Canale e Swain (1980) e Van Ek (1986) e do modelo de competência comunicativa de Hymes e Van Ek, surge o modelo de Michael Byram (1997, 2003, 2009) que apresenta características comuns às dos modelos de tipologia co-orientacional. Segundo Byram, o seu modelo propõe *“an integration of linguistic / communicative objectives with intercultural competences objectives. It is thus a model of intercultural communicative competence and not just a model of intercultural competence”* (2006: 116-117).

Este modelo inovador ultrapassa uma perspetiva instrumental do ensino e aprendizagem das línguas denotando que, para além do enfoque linguístico e funcional, existem outras dimensões, nomeadamente a dimensão intercultural, tornando-se o modelo mais utilizado para fornecer o enquadramento teórico da competência comunicativa intercultural²¹ ao conceptualizar o encontro interacional da compreensão intercultural e ao estabelecer objetivos para o ensino-aprendizagem de línguas vivas.

Segundo Byram, este modelo foi sofrendo uma evolução. Nos anos 90, este autor e Zarate produziram um modelo (Byram e Zarate, 1994, Byram 1997), que melhorava a teoria da competência sociocultural de Van Ek (1986), ao introduzir quatro saberes, i.e. quatro dimensões de conhecimentos, competências e atitudes. O QECR (2001) manteve a noção de saber (enquanto conhecimento e compreensão), mas aquando da sua publicação, Byram denuncia que o modelo publicado era *“substancially different”* do produzido

²¹ Kupka (2008) define competência comunicativa intercultural como *“[an] impression management that allows members of different cultural systems to be aware of their cultural identity and cultural differences, and to interact effectively and appropriately with each other in diverse contexts by agreeing on the meaning of diverse symbol systems with the result of mutually satisfying relationships”* (apud Spitzberg e Changon, apud Deardoff, 2009: 18)

(Byram e Zarate, 1994, Byram 1997), para o Conselho da Europa (Byram, 2009: 326). Também Sequeira, no seu artigo “A Comunicação Intercultural é uma Utopia?” afirma que a dimensão da comunicação intercultural está ausente no QECR, visto que não está operacionalizada (2012: 307), (...) este texto do Conselho da Europa apenas lida, na prática, com as competências comunicativas em língua” (*idem*: 308).

Na versão do modelo de Byram de 2009, parte-se de três domínios que convergem para a competência comunicativa intercultural – competências (*Skills*), conhecimento (*knowledge*), atitudes (*attitudes*), sendo que este modelo compreende cinco componentes ou saberes:

- Atitudes (Saber ser²²) – postura reflexiva e de abertura que permite ultrapassar atitudes etnocêntricas e preconceituosas relativamente à perceção do *Outro*. Esta postura ancora-se na *sensibilidade cultural*, na *tolerância à ambiguidade*, no *respeito pela alteridade* e na *empatia* (Byram, 1997: 50)
- Conhecimento (Saber) – saberes sobre o sistema de referências culturais que o falante tem sobre a sua cultura de origem e a(s) do *Outro*, assim como os processos gerais de interação social e individual (Byram, 1997: 51).
- Competências de interpretação e relacionamento (Saber compreender) - capacidade e predisposição para ler e interpretar textos da(s) cultura(s) do *Outro* e de os relacionar com os da sua cultura de origem (Byram, 1997: 52).
- Competências de descoberta e interação (Saber fazer) – capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas, deduzir conceitos, valores e de os mobilizar em situações reais de comunicação e interação (*ibidem*).
- Consciência crítica intercultural/educação política (Saber comprometer-se²³) - capacidade de reflexão e avaliação críticas de diferentes valores, práticas, produtos da sua e de outras culturas (Byram, 1997: 53).

²² Tradução do francês *savoir être*.

²³ Tradução do francês *savoir s'engager* e do inglês *critical cultural awareness*.

Byram compara este último conceito com o *politische bildung*²⁴ existente na tradição educativa da ex Alemanha ocidental. Este saber encerra em si uma noção de atividade política, de dimensão dos direitos humanos.

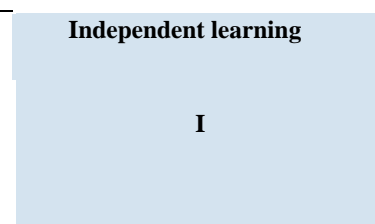
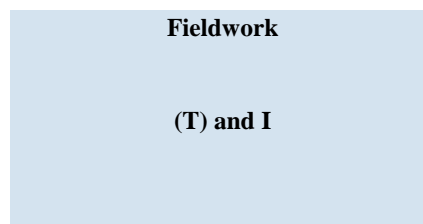
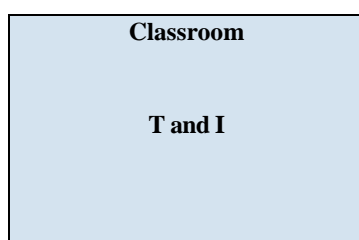
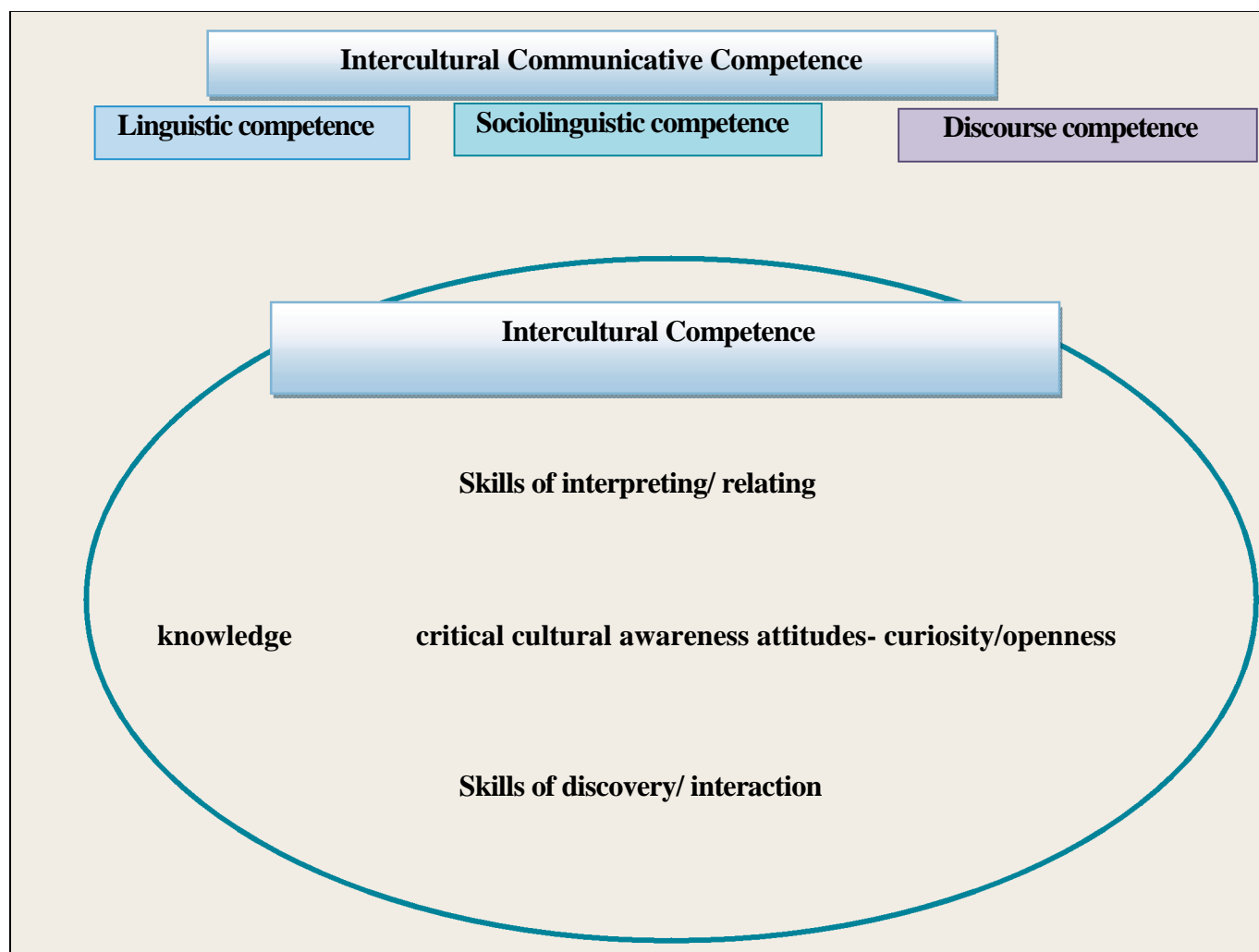
Cabe frisar que o modelo de 2009 apresenta diferenças, assinaláveis graficamente, relativas ao modelo de 1997. A forma geométrica retangular presente no modelo de 1997 deu lugar a uma forma oval, as setas bidirecionais que postulavam relações entre os diferentes componentes (modelo de 1997) desapareceram. Este último facto pode estar explicado por Byram, quando afirma que este modelo não é um modelo no sentido de apresentar uma explicação abrangente nem uma descrição detalhada de todos os fatores. Este modelo não tenta ligar todos os fatores (Byram, *apud* Porto, 2013: 146-147). Também Bolten considera que este modelo não é estrutural, já que não apresenta ligações de dependência ou interdependência entre as competências (Bolten, *apud* Rathje, 2007, *apud* Deardoff, 2009: 325).

Neste modelo, ainda que todos os “saberes” sejam importantes, são de ressaltar os componentes/atitude “saber ser” e “saber comprometer-se”, já que funcionam como um par que, em nosso entender, é indissociável, visto que para se conseguir autorrefletir sobre a própria cultura adotando uma perspectiva crítica, é basilar o desprendimento dos condicionalismos impostos por uma visão etnocêntrica, ou seja, é necessário distanciar-se de uma cosmovisão em que o próprio e a sua cultura surgem como modelos para avaliar aquele que é dissemelhante.

Quando o aluno reflete e avalia os seus próprios valores e os do *Outro*, enceta uma abordagem problemática relacionada não só com o conceito de identidade, mas também com o de alteridade, visto que tal posicionamento faz emergir um processo de auto e hétero- descoberta das suas atitudes e comportamentos. Para que consiga refletir criticamente, ancorado em critérios explícitos e não em meros estereótipos/preconceitos (Byram, 2006), é, pois, fundamental possuir *intercultural awareness*.

²⁴ Educação/formação política [tradução nossa]. Na ex Alemanha ocidental, a educação motivava os alunos a refletir criticamente sobre os valores, crenças, comportamentos da sua própria sociedade.

Fig. 1.4: Modelo coorientacional de competência comunicativa intercultural de Byram



Fonte: Byram (2009), (adaptado)

Esta figura do modelo coorientacional de competência comunicativa intercultural de Byram de 2009 para além de apresentar as diferentes competências que estão incluídas na competência comunicativa intercultural (como a linguística, a sociolinguística, a discursiva) e de destacar a centralidade da consciência crítica intercultural que passa a

ocupar um lugar de destaque no modelo, aparecendo ao centro, este modelo aponta concomitantemente os diversos domínios que conformam a CCI (competência comunicativa intercultural), decompondo um conceito complexo nas suas partes constituintes, para além de indicar os locais da sua aprendizagem: a sala de aula, o trabalho de campo e a aprendizagem ao longo da vida, o que pressupõe que o modelo se destina a fins educacionais e suas configurações, podendo servir como ponto de partida para os professores definirem os objetivos de ensino. Reforçando esta ideia, este modelo pode ser proposto como prescritivo para a orientação do ensino, uma vez que inclui uma visão sobre a posição moral que o professor deve assumir enquanto ensina (c.f. Byram, *apud* Deardoff, 2009).

Na esteira destas assertivas, considera-se que a competência comunicativa intercultural tem implicações tanto no aluno como no principal agente educativo - o professor- porquanto este, conhecendo-se (como pessoa e profissional), conhecendo a comunidade na qual a escola onde leciona está inserida e os seus alunos²⁵, assume, concomitantemente, o papel de gestor do currículo²⁶, gestor da sala de aula, corresponsável pelo Projeto de Turma²⁷, mediador intercultural e agente de mudança, propiciando ao aluno um conjunto de saberes, capacidades, atitudes e vivências de cidadania, que o levam a intervir na sala de aula, na sociedade e a (co)construir uma cidadania intercultural. Tal como defende Nussbaum, urge que os discentes desenvolvam:

²⁵ Tal como afirma Meirieu, é necessário conhecer “(...) *l'enfant concret. [...] les conditions socio-économiques d'existence, les préoccupations, les acquis antérieurs, la culture d'origine et l'histoire personnelle doivent nécessairement être pris en compte [pour] lui permettre l'accès à une culture critique et à l'exercice de sa liberté.*” (Meirieu, 2001: 2).

²⁶ Reconhecendo a pluralidade de entendimentos sobre o conceito de currículo e a incompletude das definições do mesmo, salienta-se três vetores apontados por Pacheco que contribuem para o seu entendimento: “currículo como “projeto de formação, espaço e tempo” (Pacheco, 2006), “projeto que envolve conhecimento” (Young, 2011), que constitui a sua trave mestra em termos de uma prática social que é politicamente contextualizada (em planos curriculares, programas, manuais e orientações) e pedagogicamente recontextualizada (ao nível da sala de aula)” (Pacheco, 2012: 60). Verifica-se, pois, que o currículo não é neutro, mas culturalmente, politicamente e ideologicamente condicionado por relações assimétricas de poder. Assim sendo, por um lado é o garante da “manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade” (Apple, 2006: 81), por outro, o professor pode flexibilizar o currículo, semeando ventos de mudança, desafiando as forças de bloqueio de poder e as ideologias cristalizadas em práticas escolares que (re)produzem desigualdades, preconceitos, acarretando o silenciamento das minorias.

²⁷ Recordar-se que é em função do Projeto de Turma que as atividades de uma turma são organizadas em Conselho de Turma, face às especificidades da mesma.

“The ability to think well about a wide range of cultures, groups, and nations in the context of a grasp of the global economy and of the history of many national and group interactions is crucial in order to enable democracies to deal responsibly with the problems we currently face as members of an interdependent world. And the ability to imagine the experience of another— a capacity almost all human beings possess in some form—needs to be greatly enhanced and refined if we are to have any hope of sustaining decent institutions across the many divisions that any modern society contains.”

(Nussbaum, 2010a: 10)

Nesta linha de pensamento Audigier adianta que “o cidadão é sempre um cocidadão alguém que vive com outros” (Audigier, 2000: 16-17), sendo que a participação na democracia ou a cidadania participativa são reconhecidamente tidas como vitais para o futuro da nossa vida conjunta: (...) *It is a matter of ensuring that each can take his place in society and contribute to its development at whatever level it may be, beyond the political act of voting. It is a matter of each being able to have control over his living environment”* (idem: 19).

Face a estas demandas da sociedade contemporânea, sinaliza-se que a interdependência global, o viver juntos, a aceitação do pluralismo como um valor, a defesa do respeito pelos Direitos Humanos, o reconhecimento de princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária, a assunção de princípios de negociação, escuta ativa e respeito por ideias/valores diversos, a cooperação em projetos coletivos, conduzem o homem atual, enquanto ser social, a tornar-se um indivíduo interculturalmente competente. Este

“is someone who is able to see relationships between different cultures—both internal and external to a society— and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures—someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.”

(Byram, 2000: 9)

Risager sintetiza, afirmando que: *“an interculturally competent person is quite simply one who is capable of living as a world citizen in this multicultural, globalised world!”* (Risager, 2000: 14).

No mundo atual, o ensino das línguas deve ligar-se ao da cidadania, assumindo as seguintes linhas de força: “[...] *it is not intended that learners acquiring intercultural competence should be affected in their identities. It is a potential for taking actions, for*

mediating and reflecting the values, beliefs and behaviours of one language group to another – and the opportunity for reflexivity, i.e. to critically analyse one’s own values, beliefs and behaviours” (Byram, 2008a: 228). Byram explicita que “It is the notion of taking action that links the concept of intercultural communicative competence with education for citizenship” (2008a: 229).

Mais do que ensinar a comunicar, a trocar ideias e de levar ao diálogo intercultural, o ensino das línguas-culturas deve conduzir a uma cidadania intercultural, i.e., *“to action in the world, to involvement in civil society, in particular to involvement in international civil society” (Byram, 2008b: 127). Para que tal aconteça, existem factos a ter em consideração. Para este autor,*

“teachers would see themselves not only as teachers of language (...) but also as teachers of intercultural competence, and as people who will educate those in their charge to be active citizens, engaged in international civil society. This is not to say that language teachers should act alone, or feel solely responsible. Language teaching for intercultural citizenship should be part of citizenship education as a whole, involving corporation with other teachers, and a holistic approach to the curriculum.”

(ibidem)

Para além da visão global de currículo e de transdisciplinaridade, torna-se, portanto, vital que o professor *“combine utility and educacional value but also shows learners how they can and should engage with the international globalised world in wich they participate” (Byram, 2008a: 229), especificando, numa sociedade civil internacional. É, pois, necessário para uma educação para a cidadania intercultural: aprender mais sobre o seu país em comparação com outros países; aprender mais sobre as minorias linguísticas, étnicas existentes no seu país, participar em atividades fora da escola, estabelecer contactos com outras escolas/turmas/professores para comparar e para agir numa determinada situação, em dois ou mais países (Byram, 2008b: 130).*

1.2.2. Operacionalidade do modelo de Byram em contextos específicos

The teacher has a role in structuring the learning experience, in helping learners to analyze their responses, and in ensuring that the “culture shock” is productive and not overwhelming and negative.

(Byram, 1997)

A operacionalidade do modelo de Byram em contextos pluriculturais específicos pode apresentar diversos reptos e constrangimentos. Uns estão relacionados com fatores de natureza psicológica pessoal e interpessoal que podem provocar malentendidos e conflitos difíceis de gerir, aquando de uma comunicação intercultural, se, por exemplo, os indivíduos não entenderem o modo como as suas perceções/representações sobre o *Outro* e de este sobre si influenciam o sucesso da comunicação.

Outros prendem-se com a formação docente ou, melhor, com a ausência de formação na área da interculturalidade, outros com o próprio docente, as suas motivações, expetativas, (autor)representações, o desejo de mudança, pois não há “(...) transformação possível na educação, novas orientações no ensino, sem a respetiva transformação dos agentes educativos” (Loureiro, 1985: 316), já que os “professores não são apenas aprendizes técnicos, são aprendizes sociais” (Hargreaves,1998:12). Começemos, logo, pelo modelo de educação que adota. Se o professor for mais tradicionalista/ behaviorista, centrado na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e nas informações que dá, defendendo uma posição passiva do aluno como mero recetáculo do saber, alicerçando a sua função numa visão estática do currículo e numa avaliação focada no produto-teste, este tipo de docente tornará a operacionalidade do modelo de Byram difícil, se não inexequível. Se, pelo contrário, adotar um modelo de educação mais experiencial/ construtivista, focado na transformação do conhecimento, no professor enquanto eterno aprendiz, defendendo uma posição ativa e colaborativa do aluno no processo de aprendizagem, metodologias (inter)ativas, centradas nos alunos e entre-alunos, focalizando-se numa visão dinâmica do currículo, numa avaliação orientada para o processo, para a reflexão sobre o processo e para a autoavaliação, a operacionalidade do modelo de CCI tornar-se-á mais exequível, pois pressupõe a existência de um conjunto de fatores suprarreferidos no âmbito de uma pedagogia para a autonomia.

Outro constrangimento pode prender-se com o grupo turma, já que o excessivo número de alunos por turma pode restringir a realização de atividades pedagógicas

interessantes para o desenvolvimento da CCI, outros podem surgir ainda com os materiais/recursos educativos recorrentemente utilizados - fortes instrumentos de mediação e de socialização dos indivíduos-, ou até com a própria avaliação da competência intercultural, uma vez que, contrariamente à avaliação da competência linguística, a avaliação da competência comunicativa intercultural acarreta questões de ordem ética. Tal facto pode indiciar uma falta de consenso relativamente à avaliação da CCI. Segundo Byram,

“Intercultural competence requires a change of perspective on self and other, on the world of one’s socialization and the worlds one meets through language learning. It involves affective as well as cognitive change, and may be a challenge to one’s identities as a speaker of one (or more) particular language(s) from childhood. These are issues which language teachers approach with care – and all the more so those who are responsible for assessment”

(Byram, 2003:13)

1.2.2.1 Falta de formação

(...) Podemos comparar a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns aos outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta, alegando que este problema está fora da alçada de sua competência.

(Alves, 1981: 86)

“Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.” (Delors *et al*, 1996: 162).

Em Portugal, o Ministério da Educação tardou a dar resposta adequada a este repto. Até à década dos anos 90, a formação inicial docente era, principalmente, conseguida através da frequência de programas de formação em serviço, designadamente: “Profissionalização em Exercício”²⁸, “Formação em Serviço”²⁹ ou “Profissionalização em

²⁸ A Profissionalização em Exercício visou a valorização profissional dos docentes com a duração de dois anos letivos, a profissionalização em exercício permitia ao professor em formação cumprir um plano individual de trabalho adaptado à sua situação. Este tipo de formação é centrada na escola, competindo ao conselho pedagógico (assistido pelas equipas de apoio pedagógico e pelas direções-gerais de ensino) programar, orientar e avaliar as atividades da profissionalização dos professores. O professor em profissionalização deveria lecionar, em cada ano, 2 disciplinas do seu grupo ou 3 programas diferentes, no caso de grupos monodisciplinares ou que, não o sendo, só funcionassem na escola com uma disciplina, assim como deveria ser Diretor de Turma de uma turma, durante, pelo menos, um ano letivo. O professor em profissionalização em exercício deveria reunir não só os documentos produzidos e as informações relativas ao desenvolvimento do seu plano individual de trabalho num dossiê próprio, à disposição de qualquer interveniente no processo de avaliação, mas também arquivar um relatório de análise do trabalho realizado sobre 3 áreas de intervenção: sistema educativo, escola e turma. No processo de avaliação do professor em profissionalização em exercício, participavam: o próprio professor, o conselho de grupo, o(s) delegado(s), o(s) orientador(es) pedagógico(s) e o conselho pedagógico.

²⁹ A Formação em Serviço (1986-1988) transfere a responsabilidade de formação das escolas básicas e secundárias para as instituições de Ensino Superior, nomeadamente, para os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e para as Escolas Superiores de Educação (ESE), retirando-se da escola o papel de agente principal do processo de formação em exercício. Considerava uma componente teórica do domínio das ciências da educação (1ºano) e uma prática pedagógica (2º ano) devidamente acompanhada e centrada na atividade docente dos professores formandos. A realização deste tipo de formação não conseguiu dar resposta aos objetivos propostos e encontrou a resistência dos professores, face a algumas determinações previstas para a avaliação, acabando por não ser mais do que um projeto de transição entre a profissionalização em exercício e a profissionalização em serviço (Pardal, 1992).

Serviço”³⁰. Estes programas, sendo o último regulamentado pelo Decreto-Lei 287/88 de 19 de agosto, foram realizados por uma larga maioria de professores (que, atualmente, integram os quadros de escolas agrupadas ou não agrupadas), tendo constituído a sua entrada na carreira docente.

Em 1987, Instituições de Ensino Superior (tais como: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) iniciaram cursos orientados para a formação profissional para a docência em Letras e Ciências Sociais e Humanas, a fim de assegurar a formação integral dos docentes do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, “garantindo de um modo articulado e integrado a formação científica específica, a formação teórica nas ciências da educação e a formação prática.” (M.E: Portaria n.º 850/87 de 3 de novembro). Pretendia-se, assim, promover ligações intrínsecas entre teoria, formação e práticas profissionais. Contudo, as instituições suprarreferidas adotaram diferentes tipologias nesses cursos, com estruturas curriculares e duração diferentes entre si, o que motivou (entre outras situações, tais como a diversidade de modalidades de formação e profissionalização) a um esclarecimento do ordenamento jurídico da formação inicial, em serviço e contínua dos docentes do pré-escolar, ensino básico e secundário. Tal foi realizado pelo Decreto-Lei n.º 344/99 de 11 de outubro, que (em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86) pretendia não só uma “articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema” (art.º 3), mas também o garante de cursos de formação inicial de professores contendo uma estrutura curricular que incluísse, nomeadamente: “a) uma

³⁰ A Profissionalização em Serviço (aplicada a partir do ano letivo de 1988-89) partiu de dois princípios estruturantes: por um lado, o reconhecimento da responsabilidade das instituições de ensino superior na formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário do quadro de nomeação provisória das escolas, por outro da necessidade de constituição da escola como centro de formação assim como de comunidade educativa. Este tipo de profissionalização realizava-se por um período de dois anos escolares, correspondendo a cada um deles, componentes diferenciadas de formação, embora complementares. A componente de formação de ciências da educação integrava-se no 1.º ano da profissionalização em serviço, desenvolvendo-se por módulos no âmbito das áreas da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Organização Escolar, Desenvolvimento Curricular e Didática Específica e Tecnologia Educativa. A organização destes módulos era da iniciativa de instituições de ensino superiores (cita-se como exemplo: Universidade Aberta, Faculdades de Letras, Faculdades de Ciências e Tecnologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, entre outras), enquanto a componente projeto de formação e ação pedagógica integrava-se no 2.º ano da profissionalização e decorria na escola a cujo quadro o docente pertencia, sendo da responsabilidade conjunta da instituição de ensino superior e do conselho pedagógico da respetiva escola (vide Decreto-lei 287/88 de 19 de agosto, Ministério da Educação).

componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; b) uma componente de ciências da educação; c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada. (n.º 1. do art.º 15.º). A alínea c revela-se primordial para o desenvolvimento de uma formação articuladora da integração da formação científica, didática e pedagógica com a *praxis* e as idiossincrasias de uma escola e do meio na qual esta está inserida. Tal permite o desenvolvimento de um perfil de professor, que se deseja reflexivo, consentâneo com os desafios da diversidade cultural, da imprevisibilidade dos contextos culturais, linguísticos, étnicos das comunidades locais, dos valores da interculturalidade.

Em 2005, o Decreto-Lei 121 de 26 de julho e a portaria 1097 de 21 de outubro apontaram para uma *prática pedagógica supervisionada*, que privilegia a observação da *praxis* do professor titular em detrimento da gestão da sala de aula, diminuindo por um lado, a proximidade entre o professor estagiário e os alunos das turmas, limitando a prática deste em sala de aula e, conseqüentemente, a sua capacidade em diagnosticar situações problema, minimizá-las quando acontecem e/ou superá-las, por outro limitando o que Canário designa como “ a verdadeira construção dos professores pelos alunos” (Canário, 2005: 149), que configura um processo de socialização profissional em contexto de trabalho.

Este Decreto-Lei foi revogado em 2007, devido às exigências de uma nova estrutura de ciclos de estudo do Ensino Superior, pelo viés do processo de Bolonha, que preconiza uma matriz comum de formação com a duração total de cinco anos, distribuída em duas etapas: um ciclo de três anos, que confere o grau de licenciatura (e a atribuição de 180 ECTS- Sistema Europeu de Transferência de Créditos), atesta a formação científica e qualifica para o exercício de funções de técnico de educação, podendo o indivíduo, se assim o desejar, desempenhar funções não docentes e um ciclo de dois anos, correspondente a um mestrado *em Ensino* cujo objetivo se destina à formação profissional para a docência, na área específica escolhida. O segundo ciclo inclui uma vertente prática e comporta, ainda, a iniciação à investigação educacional.

Quanto à formação contínua, deve-se partir da premissa que “uma formação que tem resposta a todas as interrogações, para todas as dúvidas, para todas as angústias dos indivíduos e dos grupos perdidos e agitados neste mundo em constante agitação e,

frequentemente, desestabilizados pela crise económica” (Ferry, 1987: 31) não existe. Sendo considerada indispensável a uma constante e permanente atualização de aprendizagens em vários domínios - pessoal, profissional e organizacional- a formação contínua articula-se com a formação inicial visando um processo evolutivo de (auto)formação participada de desenvolvimento “profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que preparem [o professor] para o desempenho de novas tarefas” (Alvarez, 1987, *apud* Marcelo, 1999: 136).

Nesta linha, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) identificou a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação, com o objetivo não só de assegurar o completamento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais numa perspetiva de educação permanente como ainda de possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira docente.

Em 1989, o Decreto-Lei n.º 344/89, na sua articulação com o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A de 1990) definiu a formação de educadores e de professores como um dos vetores fundamentais da educação no nosso país, frisando a importância do ajustamento da formação à nova orgânica do sistema de ensino, aos objetivos gerais definidos globalmente por esse sistema e aos objetivos de cada nível de escolaridade. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro acabou por instituir o Regime Jurídico da Formação Contínua, ressaltando “a melhoria da qualidade de ensino” como uma das suas finalidades, definindo os princípios da formação contínua, as áreas abrangidas, as modalidades formativas existentes. Uma vez que a avaliação contínua é fator de progressão na carreira docente, esta passou a ser avaliada e creditada.

Corroborar-se, tal como Hargreaves sustenta, que “O ensino já não é o que era, nem a aprendizagem profissional requerida para se ser professor e para se desenvolver ao longo do tempo” (2000: 152-153). Consequentemente, em 2014, o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro estabelece um “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores” centrando a “formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional docente” de modo a permitir não só a melhoria da qualidade de ensino, mas também a sua articulação com “os objetivos da política educativa local e nacional” (Diário da República, 2014: 1286). Assim

(...) a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui -se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes.

(ibidem)

O presente Decreto-Lei alicerça a formação contínua nos seguintes princípios como refere o seu artigo 3º:

- a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- b) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;
- e) Autonomia científico -pedagógica das entidades formadoras;
- f) Cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa. (idem: 1287)

No seu artigo 5º, este Decreto-Lei estabelece ainda as seguintes áreas de formação contínua:

- a) Área da docência, ou seja, áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino;
- b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula;
- c) Formação educacional geral e das organizações educativas;
- d) Administração escolar e administração educacional;
- e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica;
- f) Formação ética e deontológica;
- g) Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar. (ibidem)

Todavia, assiste-se que nem a formação inicial nem a formação contínua nem a sua articulação foram eficazes na garantia de uma melhoria da qualidade de desempenho docente, não se assistindo nem ao desenvolvimento da competência e da comunicação

intercultural dos docentes e, conseqüentemente dos discentes, nem a melhores resultados escolares dos alunos, por exemplo. O que falta conseguir?

Já no ano 2000, face à diversidade cultural das sociedades contemporâneas, Gaudet e Lafortune (2000) alertavam:

“Tenant compte de la croissance de la diversité ethnique dans les établissements scolaires, plusieurs enseignants et enseignantes se rendent compte qu’ils doivent adapter leurs approches pédagogiques à une clientèle étudiante diversifiée culturellement. Nombre d’entre eux voudraient bien modifier leur enseignement, mais manquent de formation autant sur les aspects théoriques que pratiques de la problématique interculturelle.”

(Gaudet e Lafortune, 2000: 26)

Segundo Row, a ausência de formação na área da interculturalidade³¹ pode conduzir a um “fechar de olhos”, a uma não ação, uma vez que: *“Teachers can feel uncertain of their own knowledge of different cultures and religions and may feel it is better to say nothing than unwittingly to cause offence.”* (2003:4).

Para ultrapassar esta situação, a formação docente deve ser, inevitavelmente, um processo contínuo articulado de forma a que o professor aprenda a observar e a conhecer a comunidade na qual a sua escola está inserida, para conseguir articular Discursos, aprendendo a “(...) lidar com as aprendizagens de fora da escola e da escola” (Domite, 2004, *apud* Moreira, 2004: 33) e a inovar as suas práticas para responder ao desafio de criar na sua sala de aula, na sua escola, “(...) um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, de educação intercultural e construção de uma nova cidadania” (Monteiro, 2004, *apud* Moreira, 2004: 34).

Segundo Byram,

“What language teachers need for the intercultural dimension is not more knowledge of other countries and cultures, but skills in promoting an atmosphere in the classroom which allows learners to take risks in their thinking and feeling. Such skills are best developed in practice and in reflection on experience. They may find common ground in this with teachers of other subjects and/or in taking part themselves in learning experiences which involve risk and reflection”

³¹ Branco, na sua tese de Mestrado em Português Língua Não Materna intitulada “A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico (2011), afirma que “pouca é ainda a oferta de ações de formação na área da interculturalidade promovidas pelas entidades devidamente creditadas, a saber, universidades, escolas superiores de educação, centros de formação de professores, associações sindicais e associações científicas de docentes”. Branco elenca 18 ações, cujos temas, supostamente, focam a competência intercultural e outras 20 ações relacionadas diretamente com a competência intercultural, abrangendo diversas áreas como as de linguística, expressões e ciências sociais e humanas (Branco, 2011: 15-18).

“(....) The role of the language teacher is therefore to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop knowledge of a particular culture or country”.

(Byram *et al*, 2002: 34, 13)

As assertivas de Byram remetem-nos para Dewey ao reconhecer que *“(...) it is the reflection on our experiences that leads to learning – not merely the experience itself”* e para o conceito de professor como um profissional reflexivo, que alicerça a sua função na prática e na reflexão i.e, no que Schön considera como: “conhecimento na ação”; na “reflexão sobre a ação” e na “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Não sendo um processo quimérico, esta reflexão cíclica que culmina com uma metarreflexão não é algo que se aprenda e/ou se desenvolva de um dia para o outro. Como transmite Mcknight:

“Reflective thinking is a multifaceted process. It is an analysis of classroom events and circumstances. By virtue of its complexity, the task of teaching requires constant and continual classroom observation, evaluation, and subsequent action. However, to be an effective teacher, it is not enough to be able to recognize what happens in the classroom. Rather, it is imperative to understand the 'why's,' 'how's,' and 'what if's' as well. This understanding comes through the consistent practice of reflective thinking. ”

(Mcknight, 2002: 1)

Tais assertivas inferem que na formação docente, o professor terá de realizar um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida numa visão retrospectiva e prospetiva, sendo necessário que o docente percorra o que Nóvoa (2002) designa como a “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola” (Nóvoa, 2002:56). Acresce-se ainda que, nesse percurso, a partilha é fundamental, pois tal como Schön acautela: *“The teacher’s isolation in her classroom works against reflexion-in-action. She needs to communicate her private puzzles and insights, to test them against the views of the peers.”* (Schön,1983: 333).

Uma vez que partilhamos a conceção de Guerra que cada escola “é única e absolutamente irrepetível”, visto possuir a sua própria cultura que se “estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento” (Guerra, 1994: 2008) e se articula com a comunidade na qual está inserida, defende-se, pois, por um lado, uma redefinição no processo de formação docente, a alteração de uma cultura de formação contínua estática realizada através de uma imposição de “pacotes” de ações com fins já pré-estabelecidos, uma formação “à la carte” nas palavras de Leite e Fernandes (2003: 55),

para uma cultura de profissionalismo atitudinal, na qual a formação passe a ser cada vez mais motivada e administrada pelo coletivo dos profissionais de cada escola e/ou agrupamento de escolas, e tal só se consegue se a formação se realizar num ambiente educativo que propicie um crescimento pessoal e profissional permanentes, i.e., numa escola democrática, assumida não só como um sistema aberto a si mesmo e à comunidade em que se insere, mas também como uma organização “pensante”³². Esta “escola reflexiva”³³, na qual “trabalhar e formar não [são] atividades distintas”³⁴, é ela também um projeto dialógico, colaborativo, em permanente construção e reflexão.

Advoga-se, assim, a necessidade de fomentar a partilha de experiências, a cooperação e a reflexão crítica entre os professores, uma vez que nos “contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem papéis de enorme relevância. Um triplo diálogo (...). Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referências, e o diálogo com a própria situação” (Alarcão, 2007: 45).

Tais assertivas corroboram a importância de se escutar a(s) voz(es) do(s) professor(es), enquanto pessoas e profissionais, conscientes da importância atual da comunicação intercultural e a práticas de formação contínua realizadas quer na escola, enquanto comunidade compartilhada, quer nas oficinas de formação, enquanto espaços abertos de debate e de reflexão colaborativa, quer, ainda, nos percursos formativos de investigação do 2º e 3º Ciclos de estudos especializados, nos quais surgem práticas de formação contínua que podem vir a integrar a tessitura quotidiana de cada professor.

Nestes percursos formativos de investigação, o professor ao constituir-se simultaneamente como investigador adquire, pelo confronto com o real, um conjunto de competências que lhe permitem formar-se enquanto *pessoa intercultural*. Segundo Branco, “a aposta numa formação investigativa, reflexiva e interventiva permite por isso mesmo minimizar as práticas e representações monoculturais e etnocêntricas, e principiar o dilatar da interculturalidade na pessoa de cada profissional, o que conseqüentemente se refletirá nas suas práticas pedagógicas e na promoção da competência intercultural e da competência comunicativa intercultural na comunidade de aprendizagem turma e escola.” (Branco: 2011: 24).

³² Alarcão, 2009, p. 121

³³ *Ibidem*

³⁴ Nóvoa, 1995, p.29

Philippe Meirieu (1999) aponta ainda outro contributo para a formação docente: o estudo pedagógico de textos literários como exercício essencial na formação dos professores, pois, segundo este autor, é através do diálogo (interior e entre subjetividades diferentes) proporcionado pela literatura, que o leitor pode atingir a universalidade da educação. Revivendo as leituras de Meirieu, poder-se-á citar:

“(…) como todos os ofícios humanos, o ofício da educação (…) não é redutível ao conjunto de competências para exercê-lo. Educar supõe uma “arte de fazer”. Nos seus vazios, o texto literário permite ao leitor falar de si mesmo, dialogar com outros homens, num movimento que é já uma forma de universalidade, à qual deve chegar toda a educação que não se limite a fabricar³⁵ algo.”

(Meirieu, 1999: 18) [destaque do autor]

Ressalta-se que a obra literária com um objetivo formativo necessita de ser trabalhada dentro de uma estética da receção. É essa também a perspectiva de investigação de Sequeira (2003) aplicada ao ensino de línguas. Meirieu condensa esta ideia a partir da teoria estética de Jauss:

“Sua eficácia formadora é, no entanto, ligada à distância que eles [textos literários] entretêm com o leitor: muito próximos dele, correm o risco de suscitar processos de identificação que tornarão difícil a distância crítica; muito exóticos, eles correm o risco de serem rejeitados, considerados como radicalmente estranhos aos problemas encontrados quotidianamente, e, finalmente recusados. [...] Só existe formação se um conflito “sociocognitivo” entra em jogo.

(Meirieu, 1999: 17)

Corroborando a opinião de diversos autores, tais como, Bragança (2009), Nóvoa (1995), Alarcão (1999), resgata-se, ainda, a importância de considerar, por exemplo, o relato autobiográfico³⁶, os blogues, os portefólios e os *e-portfolios* como um trabalho reflexivo e crítico sobre experiências/memórias de vida pessoal e profissional, permitindo a interação entre os pares de visões retrospectivas e prospetivas, geradoras de novas (e

³⁵ Meirieu, na sua obra *Frankenstein Pédagogue* (1996), considerada por muitos como um pequeno tratado de pedagogia, questiona a representação da educação como um projeto de fabrico do outro, de controlo total do seu destino.

³⁶ Recordar-se as assertivas de Paul Ricoeur sobre as narrativas autobiográficas. Segundo este autor, na obra *Temps et Récit*, salienta que: [...] nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual nós nos podemos narrar. É contando as nossas histórias que nos damos uma identidade. [...] E não há muita diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas: tanto a ficção quanto a história verificável são construções identitárias. (Ricoeur, 1985, p. 213).

melhores) práticas, assentes no reconhecimento e na dinâmica da diversidade existente na sala de aula, na qual todos os seus ocupantes vivem “muitos mundos”³⁷.

³⁷ Expressão de Kuno Rinke, da revista alemã “Aprendizagem Política”, em Lisboa, aquando do Colóquio Internacional “ A Escola Intercultural, Interação, Diversidade, Tolerância, A Escola como Palco do Diálogo Intercultural” realizado pela Fundação Friedrich Ebert e pelo *Goethe-Institut* Portugal, a 18-19 de Fevereiro de 2011.

1.2.2.2.O professor mediador

“Le médiateur n’est pas un intermédiaire dont on a besoin, mais un pédagogue qui s’efface.”

(Annie Cardinet)

O Conselho da Europa iniciou o projeto “Mediação cultural e didática das línguas” como resposta a diversas problemáticas do mundo contemporâneo caracterizado pela globalização, pela evolução vertiginosa das tecnologias e do acesso ao saber. A finalidade deste projeto é a definição do papel e do lugar da mediação cultural no quadro do ensino-aprendizagem das línguas e da educação no contexto escolar para que os jovens compreendam e aprendam a importância da responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.

O conceito de mediação tem múltiplas aceções. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), “Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se acionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialetos, explorando formas paralinguísticas (...) e simplificando radicalmente o seu uso da língua” (QECR: 2001: 23-24).

A mediação pode ser considerada como a capacidade de promover uma comunicação mais eficaz entre os indivíduos numa interação, facilitando o diálogo, a ponderação de pontos de vista entre as partes, de forma a conhecerem-se melhor a si próprios e ao outro, facultando um amadurecimento dos envolvidos nas relações interpessoais (c.f. Oliveira, 2007).

O modelo de mediação intercultural é flexível, dinâmico e circular, podendo abranger:

- ❑ a mediação preventiva: ocorre quando se facilita a comunicação e a compreensão entre indivíduos de culturas diferentes;
- ❑ a mediação reabilitadora: surge quando se pretende uma resolução de conflito(s) entre diferentes grupos étnicos;

- ❑ a mediação transformadora: caracteriza-se por ser criativa e almejar a criação de novas e diferentes normas e possibilidades relacionais, que se ancoram em novos tipos de relação entre as partes.

Em sala de aula, para colmatar eventuais lacunas da mediação e/ou intercompreensão, deve-se contribuir para o desenvolvimento da comunicação não-verbal, a cinésia, a proxémia, tom de voz respeitoso e postura corporal motivadores de interação positiva, capazes de propiciar a realização de uma escuta proactiva, o estabelecimento de elos de comunicação, a valorização dos intervenientes, a fruição de jogos de sons, ritmos, significados e o questionamento dos valores e crenças face ao que se leu/ouviu/ conheceu/testemunhou/realizou.

Verifica-se que, na sala de aula, a mediação constitui um alicerce metodológico para uma aprendizagem de sucesso, já que proporciona o desenvolvimento de competências de comunicação e de interação, a partilha de sentimentos e diferentes pontos de vista, o trabalho cooperativo, a assunção de uma maior responsabilidade na resolução de (eventuais) problemas e o exercício de valores de cidadania (c.f. Grave-Resendes, 2004).

Tal como Barrocas sustenta, para que o aluno se torne um ser intercultural, torna-se, assim, necessário que adquira

“(…) competências de interação e reflexão, assim como de análise relativamente a essa interação. Desta análise nasce a capacidade de se relativizarem dados (fossilizados e) estereotipados que possam impedir a comunicação. Também inclui a necessidade de mediação entre os (...) falantes intervenientes para que as [suas] identidades culturais, sociais e políticas não se imiscuem como obstáculos na comunicação. Esta mediação torna-se tanto mais necessária, quanto mais os interlocutores se identificarem com as suas culturas de origem e assumirem os seus *totens* como verdades absolutas”

(Barrocas, 2008: 8 -12) [itálico nosso]

Quanto ao papel de mediador intercultural, este pode ser desempenhado por todos os professores. Todavia, importa salientar que face às suas competências de mediação interlinguística, os professores de língua estrangeira podem assumir um papel preponderante.

Segundo o QECR (2001) os professores desempenham uma panóplia de tarefas:

“Os professores são geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, seleccionar ou complementar), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes para exames. Têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das atividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em

função das reações dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem”.

(QECR, 2001: 198)

Para tal, o QECR indica que é premente que os docentes compreendam os diversos processos de aprendizagem. Conquanto refere que esta compreensão advém mais da experiência do que de uma reflexão teórica, o que pode não ser um ponto fraco, pois potencia a parceria “sobre a aprendizagem entre os investigadores da educação e os formadores de docentes.” (*ibidem*)

No currículo escolar nacional, a disciplina de Português exerce uma forte influência no sucesso educativo do aluno, pois sendo uma disciplina transversal, é comum a todas as disciplinas e acompanha, diariamente, o aluno dentro e fora das salas de aulas³⁸.

Se se entender o currículo como “um espaço-tempo de interação entre culturas” (Macedo, 2006: 106), já que “não é possível selecionar as culturas para que façam parte do currículo”, “(...) O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (*idem*: 105). Ora, pelo exposto, será de frisar a importância que o docente de Português assume na trajetória educativa dos seus discentes. Este docente desempenha uma tarefa hercúlea.

Cabe-lhe estar *etnograficamente desperto para a diversidade cultural* dos seus discentes, devendo desenvolver competências interculturais através da utilização de pedagogias diferenciadas, para que todos os alunos (cada um ao seu ritmo) atinjam os objetivos e as competências gerais de cada ciclo.

Compete-lhe organizar as diversas situações de aprendizagem, gerindo a sala de aula de forma motivante, facilitando a realização de atividades nas quais os alunos, para além de participarem sem medo de serem criticados pelas suas origens, pela sua língua/cultura, pelas suas atitudes ou valores, assumam diferentes responsabilidades, “cargos”, pois a democracia não pode ser transmitida como um conteúdo clássico a ensinar, ela emerge da prática direta, do diálogo, da argumentação, da contra-argumentação, da consideração de outros argumentos, da “arte” da negociação, da prática, do fazer do dia a dia.

³⁸ Segundo Silva, através da disciplina de Português, “o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida” (Silva, 2000: 366)

Verifica-se, assim, que cabe ao professor a emergência de uma verdadeira democracia em sala de aula, “dando a todos os alunos os meios de compreender o mundo e de ocupar um lugar nele” (Meirieu, 2005a: 32). O docente tem também que assegurar que o trabalho final realizado por todos seja publicitado, pois tal aumenta a autoestima, a autoimagem e previne o insucesso.

Sabendo que a aquisição de competências interculturais é um processo a longo prazo, para o qual não basta o conhecimento cultural (um acumular de factos e de conhecimentos culturais amplos e diversificados), o professor deve estar preparado para reagir positivamente ao inesperado, como algo possível de acontecer e inerente à sala de aula, como no caso de os encontros/atividades interculturais não alcançarem o êxito pretendido.

Também segundo Byram, o docente deve assumir a função de mediador intercultural, i.e. mediar a(s) língua(s)/cultura(s) dos alunos, trabalhando o espaço de relação entre o *Eu* e o *Outro*, o semelhante e o diferente, o próximo e o longínquo, para que os alunos possam estabelecer uma interação bem-sucedida com a alteridade. Referindo-se às competências interculturais, o QECR, no âmbito das competências do utilizador/aprendente de uma língua, alude ao mediador que desenvolve a capacidade para “estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.” (QECR, 2001:151).

Defende-se que o professor mediador deve concomitantemente seduzir³⁹ e induzir os alunos a realizar uma pesquisa e reflexão tanto sobre a linguagem utilizada (que nunca é neutra) como sobre a sua cultura (reconhecendo a indissociabilidade entre ambas⁴⁰) que se

³⁹ Segundo Gadotti, para seduzir o aluno, cabe ao professor a inserção de novos elementos que por vezes estão fora da sala de aula: “o quotidiano, o entorno, a singularidade, o vivido (...) a reinvenção da utopia, da paixão, da escuta e até da lágrima (Gadotti, 1989: 11). Por seu lado, Assmann defende que “O aluno, ainda que não saiba, ou que não o revele, sente prazer numa prática que articula processos cognitivos e processos vitais, porque se aprende não só com o cérebro, mas ainda com o coração.” (Assmann, 1998, p. 88).

⁴⁰ Em 1958, Lévi-Strauss destaca que “a linguagem é um produto da cultura (...) mas noutro sentido, a linguagem é uma parte da cultura” (Lévi-Strauss, *apud* Ferreira 2003, 31). Ressalta ainda que não só a linguagem pode ser entendida como condição da cultura, pois é através da linguagem que a criança é educada e o homem adquire a cultura do seu grupo, como também que a cultura tem “uma arquitectura semelhante à

denunciam em atitudes, normas e valores, uma vez que tal como Hall frisou: “*culture hides much more than it reveals and strangely enough, what it hides, it hides more effectively from it owns participants*” (Hall, 1959: 39). Por conseguinte, deve-se, primeiro, desocultar o que Hall designou como “*hidden culture*” (1959), podendo, depois, passar-se à comparação entre similitudes culturais e realizar uma reflexão individual e coletiva sobre as mesmas e só posteriormente identificar e refletir criticamente sobre as diferenças existentes. Estes passos são relevantes para se atingir o objetivo da educação intercultural, que para Coulby pode ser definida como “*an education able to negotiate between cultures rather than to show that there is more than one culture*” (Coulby, 2006: 247).

No entanto, Nussbaum afirma que a tarefa do professor não se afigura fácil, já que “*The task of teaching intelligent world citizens seems so vast that is tempting to throw one’s hand up and say it cannot be done (...)*” (Nussbaum, 2010a: 81). Também segundo Banks, os professores não estão preparados nem para assegurar “*educational equity that enables all students to attain their personal and professional goals, in this global postmodern world*”, nem para enfrentar o problema da discriminação das minorias (Banks, *apud* Deardoff, 2009: 306).

A perspetiva de outros constrangimentos surge de outros quadrantes. Cushner e Mahon defendem que é necessário os próprios professores desenvolverem a competência intercultural para que, por sua vez, a possam desenvolver nos alunos (Cushner e Mahon *apud* Deardoff, 2009: 304), o que nem sempre acontece, facto que é agravado pela inexistência de estruturas interdisciplinares ou multidisciplinares, aquando da formação de professores (*idem*: 305). Existe, portanto, o perigo real do professor continuar etnocêntrico e continuar a viver “*in vastly different worlds from the students in [his] charge*” (*idem*: 309).

Surge também uma questão que pode fragilizar a (auto)imagem da competência do professor, nomeadamente a de como integrar a dimensão intercultural na *praxis* da sala de

da linguagem. Uma e outra constroem-se por meio de oposições e de correlações ou, por outras palavras, de relações lógicas.” (*ibidem*). Segundo Brown “*a language is part of a culture, and a culture is part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture*” (Brown, 2007: 189). Também Porcher acentua a indissociabilidade entre linguagem e cultura através da seguinte assertiva: “*Lorsque je parle c’est toujours aussi ma culture qui parle en moi qui parle*” (Porcher, 1986: 29).

aula e de como construir “*cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l’intérieur et l’extérieur, le lointain et le proche*” (Zarate, 1993, *apud* Pugibet, 2001: 359), uma vez que nem o modelo de Byram (1997) nem o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)⁴¹ indicam como fazê-lo, não havendo, assim, orientações específicas.

Se, por um lado, o QECR, emanado pelo Conselho da Europa, acentua a importância da dimensão intercultural nos objetivos do ensino das línguas vivas e do saber ser (competência existencial) e almeja a transformação dos aprendentes em “locutores interculturais” que não só são capazes de comunicar informações, mas também de estabelecer e manter interações com indivíduos de identidades sociais diferentes, de outras línguas, de outras culturas, sustentando uma atitude de compreensão da alteridade e de respeito pela(s) identidade(s) de cada um, por outro, nesse documento, tal como critica Byram, “*there is no reference to “savoir s’engager”, which is the crucial educational dimension of intercultural competence.*” (Byram, 2009: 326).

Sequeira acrescenta, ainda, que

“Em vez da dimensão educativa de avaliação e julgamento de materiais culturais (*savoir s’engager* ou *critical cultural awareness*), que seria integrada em competências do domínio linguístico comunicativo, no QECR, a área social e intercultural surge a par da competência existencial e separada do domínio da comunicação. Apenas a referência a uma dimensão de mediação (op. cit, p. 89) parece apontar nesse sentido, mas como reconhece Byram (2009: 326), a mediação é apenas um contexto possível, entre outros, da comunicação intercultural.”

(Sequeira, 2012: 309)

⁴¹ Ancorando-se numa abordagem acional, concebendo a língua como um meio de interação social e visando alcançar competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, o QECR objetiva conseguir uma maior unidade entre os membros da União Europeia desenvolvendo uma ação comum no âmbito da cultura, que passa por uma uniformização de objetivos pedagógicos e de políticas educativas no espaço europeu. Este documento visa o reforço da “transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas.” (Conselho da Europa, 2001: 19) e fornece “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais.” (*ibidem*).

1.2.2.3.O grupo turma

“Na escola, o aluno irá, inevitavelmente, pertencer a um grupo-turma (...) que pode ser definido como “(...) um conjunto de alunos (tamanho), ao qual cada um se sente parte integrante (sentimento), marcado pelas características dos seus alunos (analogia) que ocupam posições e desempenham papéis em função das diferenças reunidas (status), tendo sido agrupados de forma mais ou menos compulsiva (obrigatoriedade); para se socializarem (processos sociais) e concretizarem o projeto educativo (objetivos); sendo para isso sua vida regulada (normas); orientada por agentes especializados (liderança), que intervêm num quadro fixo (limite); seguindo etapas encadeadas que se integram numa estrutura mais ampla (organização).”

(Brás, 2010: 107)

O elevado número de alunos por turma compromete “ (...) a possibilidade do professor e dos alunos perceberem e superarem as dificuldades do grupo-turma (e de cada um) (*idem, ibidem*), para além de acarretar uma heterogeneidade latente e, não raras vezes, um comportamento agitado do grupo, o que pressupõe, à partida, um desgaste adicional do professor. Como sublinha Abdallah-Pretceille “ *L’Autre l’étranger, l’étrangéité sont omniprésents et font partie du quotidien. L’école est devenue un des lieux de confrontation symbolique entre les différentes normes*” (Abdallah-Pretceille, 1999 : 3).

Partindo da assertiva de Meirieu “a homogeneidade é a ruína da escola” (Meirieu, 2005b: 49), cabe ao professor olhar para a heterogeneidade não como algo menos positivo, mas como fazendo parte da condição humana. Deve valorizá-la, aproveitar esse potencial humano, afastando-se de uma visão reducionista etnocêntrica/ eurocêntrica.

Em contextos escolares multiétnicos, como o das escolas da margem sul ou as do concelho da Amadora, existem turmas em que a maioria dos alunos pertence exatamente às designadas minorias. Sendo a aprendizagem um fenómeno situado e construído socialmente (c.f. Lave, 1991), a negociação das normas de conduta entre todos os intervenientes educativos é um primeiro passo para a assunção de uma responsabilidade conjunta no sucesso do processo ensino-aprendizagem. Urge que o grupo-turma sinta que vai “participar naquilo que o vai regular. Tem de sentir que as normas não caem de cima, mas que ele também é obreiro. A aceitação passiva, a renúncia ou a imposição devem dar lugar à participação e à reflexão” (Brás, 2010: 108). É, pois, necessário que a escola se transforme num *locus de afirmação de valores*, no qual os indivíduos e os grupos se reconheçam como parceiros de uma aventura, como parte integrante de um coletivo solidário (c.f. Meirieu, 2005b: 28).

Sendo o grupo turma diversificado por natureza, um espaço onde se negociam várias formas de poder e de saber, a valorização do diálogo, da confrontação de ideias, da (inter) argumentação entre os alunos do grupo turma e entre estes e o professor e a restante comunidade escolar e local deve ser uma constante, porquanto permite o descentramento na forma de ver e estar no mundo, diminui os estereótipos e preconceitos e promove a capacidade de comunicação com o outro, tanto em situações de cooperação como de conflito.

Entende-se, assim, que a competência comunicativa intercultural é um processo em desenvolvimento que melhora com o tempo de contacto entre indivíduos, sendo necessário que as práticas pedagógicas permitam um exercício constante da interculturalidade na abordagem à(s) realidade(s), fazendo surgir a humanidade no homem. Destarte, não deve ter um decurso esporádico, mas constituir-se uma rotina da aula o que, conseqüentemente, pode trazer problemas de operacionalização (planificação, realização, avaliação da competência intercultural) em turmas com elevado número de alunos.

Todavia, será ainda pertinente realçar que mesmo em turmas nas quais existe uma enorme diversidade cultural, tal não implica necessariamente que a competência intercultural se desenvolva em tal contexto, pois nem sempre o encontro de indivíduos de culturas diferentes conduz à aprendizagem de uma competência intercultural até porque, segundo autores como Abdallah-Pretceille e Porcher, esse encontro pode conter riscos, se for “*un contact interculturel [...] non préparé et non pédagogiquement encadré*” (Abdallah-Pretceille e Porcher, 1996: 62-63). Basta lembrar que as diferenças culturais exercem influência nos processos de envio e receção de mensagens e a presença da diversidade de culturas, apesar de necessária e desejável, pode representar um obstáculo à comunicação.

Mais se adita a existência de estudos, como os referidos por Halualani *et al.* (2008, *apud* Perry e Southwell, 2011) que indicam que os alunos tendem a restringir as suas interações a outros jovens com a mesma herança cultural, desperdiçando assim o potencial existente em turmas culturalmente heterogéneas.

1.2.2.4. Material didático – o manual escolar

(...) sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática letiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma *bíblia*, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.”

(Brito, 1999: 142), [destaque do autor]

Dentro do conjunto de material didático que o professor utiliza na sua prática pedagógica, será de ressaltar que os manuais escolares são o principal mediador curricular, “um recurso educativo privilegiado” (Pacheco, 2001) e a sua utilização uma prática recorrente, já que apresentam a vantagem de ofertar ao professor um conjunto de textos, conteúdos e atividades já pré-determinados, com objetivos articulados com o programa em vigor da disciplina, o que faz com que o docente não tenha de despender de tempo para escolher textos, criar atividades, entre outras tarefas. Todavia, os manuais escolares apresentam inúmeras desvantagens, sobretudo, se forem utilizados sem uma atitude crítica e criteriosa por parte dos professores.

Segundo D’Hainaut pode-se “(...) aprender muito sobre os valores, realmente, veiculados pela educação, analisando os textos e as imagens dos manuais e documentos didáticos” (D’Hainaut, 1980: 74). Também Grosso assevera que “a imagem de Portugal, bem como todas as representações sobre a língua e a cultura são (...) construídas pelo próprio manual” sendo que este “adquire um lugar de destaque nos contextos em que dificilmente se encontram referências” (Grosso, 1999: 240). Por seu lado, no seu estudo, Paige *et al.* concluem que a informação veiculada pelos manuais escolares é “tendenciosa, fragmentada, limitada e simplista” (c.f. Paige *et al.* 1999).

Mais se acrescenta que os manuais escolares, enquanto instrumentos de trabalho que, obrigatoriamente, os alunos têm de adquirir, são elaborados por autores que fazem a sua leitura pessoal do programa (Pacheco, 2001), interpretando os documentos curriculares emanados pelo Ministério da Educação, podendo de forma consciente ou não determinar o *curriculum* explícito (formal) e, até, o implícito (oculto) ao transmitir representações etnocêntricas de um universo sociocultural, preconceitos e/ou estereótipos (c.f. Sousa Pereira, 2004), seja através da seleção de textos escritos ou até das próprias ilustrações,

uma vez que segundo Eco “(...) a mensagem transmitida pela imagem deve ser entendida como um ato comunicativo de âmbito cultural na medida em que transmite modelos” (Eco, *apud* Ferreira, 2002: 97). Assim, o manual pode tornar-se, se a conjuntura sociopolítica assim o permitir e/ou desejar, “(...) um texto de massas ideologicamente marcado” (Vieira *et al.*, 1999: 527), para ser acriticamente assimilado.

Cabe ao professor desconstruir essas representações, (re)contextualizar o discurso pedagógico, criando espaços de abertura de “diferenciação”, “adequação”, “flexibilização” curricular que para Leite *et al.*, significa “entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem nas escolas” (Leite *et al.*, 2001: 4) adaptados às especificidades dos alunos de cada turma, evitando, assim, a uniformização curricular ou o designado currículo “modelo único, pronto a vestir” (Formosinho, 1987) .

Não obstante, tal não significa baixar o nível de exigência. Como Neves e Morais salientam:

“[para que] a qualidade de educação exista para todos os alunos, tornar o currículo flexível não significa deixar para professores, escolas (e autores de manuais escolares) a seleção dos conceitos, competências e objetivos a serem desenvolvidos, mas a seleção, em termos de especificidades dos alunos, de atividades que permitam que todos eles tenham acesso aos mesmos conceitos e a competências de níveis semelhantes de complexidade.”

(Neves e Morais, 2006, *apud* Calado e Neves, 2012)

Byram e Feng advertem para o papel redutor que o manual escolar pode desempenhar no desenvolvimento pessoal e social do aluno, na construção de um cidadão autónomo e crítico: “*It is mistaken to assume that teachers can competently provide explanations of complex issues to their students by simply drawing on text information and personal experience*” (Byram e Feng, 2005: 914), podendo aduzir-se que para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural não existe número suficiente de manuais que ajude a atingir os seus objetivos, já que não é pela aquisição de conhecimento veiculado por materiais didáticos padronizados, nem pelo facto de se aceitar ideias alheias, que esta competência é alcançada. Mais do que um conjunto de enunciados memorizados é necessário a construção de múltiplos saberes (saber, saber aprender e fazer, saber compreender, saber ser, saber envolver-se) alicerçados no desenvolvimento de competências de análise, de comunicação e de ação, nomeadamente, numa ótica que

transcende o saber disciplinar. Ora, na sua grande maioria, os manuais evocam ainda um saber transmissivo e não transformativo, são representativos de universos culturais específicos e espartilham o conhecimento, fragmentando conteúdos dentro de uma visão reducionista de uma disciplina.

Em suma, o manual escolar não deve ser tido como contendo “(...) a verdade revelada: a única” (Santomé, 2006: 23). A utilização do manual escolar deve, antes, ser vista como uma ferramenta de apoio, um auxílio no processo de ensino-aprendizagem dos seus destinatários, seres diversos e culturalmente plurais, com diferentes ritmos de aprendizagem, hábitos e métodos particulares e não como instrumento sobrevalorizado determinante da pedagogia, da metodologia, da(s) estratégia(s) de ensino e dos conteúdos a lecionar, seguindo um trajeto temporal bem definido e sequencial, construtor de percursos rotineiros de aprendizagem.

O que importa, em última análise, é a utilização que se faz dos manuais escolares, na sala de aula, cabendo ao docente motivar-se e estimular o aluno para o questionamento, para a reflexão cultural crítica sobre a informação com a qual ambos entram (in)diretamente em contacto através dos manuais. Urge que o professor deixe a posição cómoda de pensar “que não é necessário [esta atitude crítica], uma vez que o Ministério ou as editoras de manuais já o fizeram por ele” (Santomé, 2006: 65).

Pelo exposto, verifica-se que o manual escolar é um recurso, recorrentemente, utilizado, mas sempre insuficiente. Nunca está totalmente adaptado às turmas onde é utilizado. É um recurso cuja eficácia depende do que o professor e os alunos fizerem dele, na sala de aula, não dispensando uma sólida formação profissional do professor e um trabalho pessoal do aluno. O manual escolar pode dificultar ou facilitar a tomada de decisões ao assumir uma visão reprodutora da sociedade ou, pelo contrário, assumindo uma perspetiva transformadora, agregando-se no respeito pelo pluralismo cultural, pela abertura ao outro, pelo universalismo, pelo diálogo, pela interação.

1.2.2.5. A avaliação

Parte-se do princípio que a avaliação sumativa, quantitativa não tem lugar neste espaço, porquanto este tipo de avaliação constitui o resultado da aprendizagem institucional, parecendo-nos impossível atribuir uma “nota” aos intervenientes/interlocutores de uma comunicação/situação intercultural.

Existe um conjunto de questões e constrangimentos intimamente ligados à avaliação da competência comunicativa intercultural, tornando-a um desafio, o que é compreensível, logo à partida, já que esta é um processo. Byram (1997) frisa os perigos de se avaliar separadamente os componentes (*savoirs*) da CCI, uma vez que tal estratégia “*not reflect how individuals use their knowledge and abilities nor the psychological reality for the individuals concern*” (Byram, 1997: 105).

Kramsch (1993), Byram (1997), Zarate e Gohard-Radenkovic (2004) alertam para o facto de não ser fácil conseguir os critérios de fiabilidade, validade, justiça e consistência para avaliar a interculturalidade. Muitos estudiosos e profissionais desta área têm tentado aplicar métodos avaliativos de competências interculturais no ensino, tipo testes culturais padronizados com perguntas de múltipla escolha, facilmente administráveis e de fácil correção. Contudo, este tipo de testes falha, ao não conseguir fornecer informação pertinente ou evidências da competência intercultural de um indivíduo, porquanto testam, apenas, conhecimento factual, sendo este, por vezes, generalista e estereotipado (sobretudo quando se refere a cultura antropológica) (c.f. Dervin, 2010).

Fantini (2006) utiliza como instrumentos avaliativos escalas de diagnóstico (tipo Likert), cuja validade assenta na conjectura de que os inquiridos desejam e têm a capacidade de se envolver num processo autoavaliativo (Ruben, 1989, *apud* Dervin, 2010), o que é falível.

Byram, por exemplo, defende a importância dos portefólios que ele próprio intitula como “autobiografia das experiências interculturais”. Segundo este autor, “os portefólios espelham experiências que refletem a diferença” (Byram, 2005, *apud* Dervin, 2010). Todavia alerta que, por vezes, existe uma tendência para focar dificuldades em vez de experiências positivas e agradáveis, apesar de as experiências chave não terem de ser difíceis ou problemáticas (*ibidem*). Acrescenta ainda uma ressalva: o portefólio não está ao alcance de todos, pois é essencial um “alto grau de literacia e de competências analíticas, o

que requer treino” (*ibidem*). Ruben aponta outra crítica a este instrumento de avaliação, a de que a análise dos portefólios pelo professor pode incorrer em falta de objetividade, validade e interpretação (Ruben, 1989, *apud* Dervin, 2010).

Há profissionais que optam pela observação direta não participante. Todavia, este instrumento de avaliação comporta inúmeras desvantagens: a confiança e a validade – critérios essenciais para a avaliação- podem ser colocados em causa, uma vez que uma observação é uma construção de conhecimento, logo coconstruída, podendo ser subjetiva, influenciada por múltiplos fatores, tais como: as representações docentes, as emoções, o stress, o cansaço...

Existem outros profissionais que utilizam métodos quantitativos e qualitativos e instrumentos como: estudos de caso, análise de narrativas autobiográficas, *surveys*, entrevistas individuais e em grupo, relatórios de incidentes críticos (entre outros...). Deardoff demonstra no seu estudo que a competência intercultural pode ser medida, desde que a avaliação recorra a determinados requisitos: “ser multidimensional, multiperspetivada, integrada, alinhada e intencional” e incluir diferentes métodos quer qualitativos quer quantitativos (...) (Deardoff, 2006: 241). A autora acrescenta que os próprios instrumentos de avaliação devem ser diversificados, pois só um não basta para medir todos os aspetos da competência intercultural (*ibidem*). Assim, a metodologia avaliativa deve agregar evidências diretas (contratos de aprendizagem, (E)portefólios, reflexão crítica, observação da atuação do aluno) e indiretas (*survey*, *focus group*, entrevistas) para avaliar a CI dos alunos. Deardoff (2009) recomenda algumas estratégias para evitar erros comuns, aquando da avaliação da competência intercultural, nomeadamente:

- definir claramente o que se quer medir;
- criar um plano avaliativo de raiz, evitando utilizar instrumentos e métodos utilizados por outrem para outros projetos e/ou programas;
- alinhar os instrumentos e métodos avaliativos com os objetivos e finalidades dos projetos e/ou programas;
- não fazer recair a responsabilidade da avaliação num só indivíduo;
- não utilizar, apenas, um instrumento ou método avaliativo;
- evitar avaliar muitos aspetos da CI de uma só vez;

-monitorizar o plano avaliativo regularmente.

(Deardorff, 2009:485-487), (adaptado)

A autora alerta ainda para questões que se deve colocar ao utilizar um instrumento de avaliação, já que segundo os fins para os quais foi construído, deve ser retificado, alterado ou até substituído. A saber: “poderá ser este instrumento utilizado por todos os grupos étnicos ou possui um viés cultural?”, Para quem são destinados os resultados? Para os alunos tomarem consciência do seu processo ensino-aprendizagem ou para investigadores, supervisores, administradores?” (Deardoff, 2006: 241). Assim sendo, haverá objetividade nos instrumentos avaliativos que são produzidos ou estes variam consoante o público-alvo e os resultados que se pretendem obter?

No que concerne os professores, a avaliação da competência intercultural não se apresenta nem uma tarefa fácil, nem viável. Face a esta, os professores assemelham-se a Teseu perdido no labirinto, mas sem o fio de Ariane que lhes permitiria encontrar o (um) caminho... Um processo de avaliação como o preconizado por Deardoff (2006) pode tornar-se inexequível por ser muito moroso e, conseqüentemente, desmotivar o professor... Das dimensões - cognitiva (o saber), afetiva (atitudes/valores) e pragmática (competências) - que vão enformar a dimensão da consciência crítica, entende-se que para o docente, cuja formação assentou numa perspetiva tradicional homogeneizadora da ação docente, centrada na aquisição/transmissão/avaliação de conhecimentos teóricos, de conteúdos curriculares fragmentados e espartilhados, que descurou sistematicamente as dimensões do desenvolvimento pessoal, a dimensão afetiva e a consciência crítica tornam-se dificilmente mensuráveis.

Por seu lado, Fantini acusa os professores de “(...) *generally ignore behavioral and interactions aspects of communication, viewing themselves as ‘language’ teachers, not teachers of ‘intercultural competence’*” (Fantini, *apud* Deardoff, 2009: 457) [destaques do autor]. Todavia, quer a linguagem quer o comportamento quer as estratégias conversacionais juntos formam atos de fala, sendo os três indispensáveis para a comunicação intercultural. Logo, a proficiência linguística também não deve ser descurada, pois é importante para o desenvolvimento da competência intercultural.

O graal da competência intercultural será, assim, o de querer avaliar o que não é avaliável⁴²?”

Dervin (2010) apresenta a avaliação formativa, entenda-se autoavaliação controlada, i.e., aprendida (pois não é natural), a coavaliação e avaliação em grupo(s), como a opção mais exequível, nesta área, pois, segundo este autor, a avaliação formativa apresenta potencialidades que se configuram próximas da competência intercultural: os seus efeitos não são calculados nem calculáveis, mas são complexos, assim como o são as inter-relações humanas (ações/discursos); é processual, sem determinismos de tempo ou de lugar, não representa uma “nota” sancionatória, mas antes suscita um conjunto de questões sobre diversos aspetos – éticos, relacionais e representacionais dos encontros interculturais (Abdallah-Preteille e Porcher, 1998; Barbot e Dervin, 2011; Holliday, 2010). As configurações da competência intercultural e da avaliação propostas por Devin (2010) são críticas, socio-constructivistas e intersubjetivas.

Para este autor, em vez de passar a mensagem aos alunos que a interculturalidade pode ser percebida, calculada, controlada por receitas mágicas, que os encontros interculturais são todos *felizes e eficazes*, o professor deve conduzir os seus alunos a empreender alguns riscos, a desenvolver uma consciência crítica política, denunciando situações de marginalidade, desigualdade, de racismo, de sexismo e toda a forma de preconceito e de discriminação. E aponta caminhos: antes, durante, após o visionamento de um filme, depois da leitura de um texto/romance ou de ter experienciado uma situação que o aluno considere como intercultural, cabe-lhe refletir criticamente sobre as representações culturais, sociais, as manipulações, as dissonâncias que se engendram na arte como na vida. Também o contexto no qual as interações acontecem deve ser discutido, problematizados os seus constrangimentos e as suas consequências (c.f. Dervin, 2010).

Por último e, recordando, Maffesoli (2010), Dervin defende que é preciso ensinar os alunos a identificar e a analisar os “aspetos lúdicos, oníricos e imaginários que constituem os discursos e as ações em sociedade”.

⁴² Utilizou-se o título de um artigo a publicar de Dervin: “*Le graal de la compétence interculturelle: évaluer l’inévaluable en FLE?*”

Capítulo II

Um estudo de caso

1. Trilho Metodológico

(...) *there are different ways of knowing the world, even within the ambit of science.*
(Moss, 2005: 277)

Segundo Mialaret, a expressão “Ciências da Educação” “não é o resultado de uma [nova] moda”, mas de “alguma coisa de mais profundo e que corresponde a uma nova realidade” (Mialaret, 1976: 3). Esta assertiva remete-nos para o facto do fenómeno educativo ter passado a ser alvo de um tratamento científico, recorrendo-se à metodologia científica como disciplina que “examina e avalia as técnicas de pesquisa bem como a geração ou verificação de novos métodos que conduzem à captação e processamento de informações com vista à resolução de problemas de investigação” (Barros e Leheld, 1986: 1).

Para cada tipo de abordagem da realidade educativa a investigar, o investigador dispõe de diferentes correntes e de diversas metodologias, podendo optar, entre outros, pelos paradigmas¹ quantitativo² ou qualitativo³, considerados por muitos autores como antagónicos, uma vez que o paradigma quantitativo é mais empirista, partindo o investigador do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores enquanto o paradigma qualitativo é mais construtivista e interpretativo.

Ancorado no positivismo lógico de Comte (séc. XIX), segundo o qual cada fenómeno deve ter apenas uma interpretação científica, o paradigma quantitativo busca as causas de fenómenos sociais, sem dar relevo ao aspeto subjetivo dos indivíduos. Assim, guia-se pela objetividade, pela medição rigorosa (os fenómenos devem ser medidos e quantificados⁴), posicionando-se o investigador/observador à margem dos dados, como um *outsider*, para conseguir apresentar dados sólidos, fiáveis e reprodutíveis. Baseado num processo

¹ “Esquema de algumas hipóteses de base sobre as quais cada época científica baseia as suas orientações privilegiadas de orientação” (Le Moigne, J. L. (1990). *A Teoria do Sistema Geral: Teoria da Modelização*. Lisboa: Instituto Piaget, cap 2. p. 59)

² Até metade do século XX, na investigação educacional ressaltou o predomínio da metodologia quantitativa.

³ A partir dos anos 80, emerge o interesse pelo conhecimento de “pessoas e ambientes (...) [pela] compreensão do comportamento humano” (Bogdan e Biklen, 1994:83)

⁴ “O rigor científico afere-se pelas medições, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (Sousa Santos, B. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências*. 12.ª ed. Porto: Edições Afrontamento)

inferencial e hipotético-dedutivo, o percurso deste paradigma está orientado para a comprovação e confirmação das hipóteses apresentadas, numa amostra representativa da população, assumindo um carácter generalizável (permitindo formular leis gerais aplicáveis em estudos de múltiplos casos⁵), arrogando uma realidade estável.

No que concerne o paradigma qualitativo, este fundamenta-se em várias correntes: no idealismo de Kant, segundo o qual existem tantas interpretações da realidade, quanto o número de investigadores dessa mesma realidade, na fenomenologia que para Edmund Husserl, a compreensão da conduta humana parte do(s) ponto(s) de vista do indivíduo que atua, já que o mundo é aquilo que ele percebe, é aquilo que ele vê e no interacionismo simbólico. Esta corrente advoga que o indivíduo age em relação aos fenómenos, baseando-se no(s) significado(s) que esses fenómenos têm para si. Este(s) significado(s) resulta(m) não só da interação social do indivíduo, mas também é/são modificado(s) pela sua interpretação.

Tendo como eixo condutor estas premissas, o paradigma qualitativo distingue-se por: privilegiar a seleção dos casos pela sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade, adotar a observação naturalista (sem grande controlo), ser subjetivo, assumindo o investigador a posição de *insider*, assumindo ser o principal instrumento de pesquisa. Enquanto paradigma exploratório, indutivo e descritivo, este paradigma está orientado para a descoberta dos pressupostos teóricos de uma realidade dinâmica, para o processo (sendo as hipóteses de investigação, muitas vezes, (re)formuladas, no decorrer do mesmo), o que exige (na maioria dos casos) um longo período de tempo. Os dados revelados são válidos, mas não generalizáveis. Consequentemente, este paradigma será mais apropriado, por exemplo, aquando da realização de estudo de casos isolados.

Atualmente, defende-se que a ciência não é o resultado de um roteiro totalmente previsível. Como tal, para minimizar os limites, maximizar as virtualidades de cada um dos paradigmas supra referidos, o investigador utiliza métodos mistos (que evoluíram a partir da prática da triangulação), combinando, frequentemente, de diferentes formas, ambos os paradigmas na investigação, não só para obter uma complementaridade de dados, mas também para conseguir uma maior riqueza e multiplicidade de perspetivas da realidade,

⁵ “The aim of the positive researcher is to seek generalizations and ‘hard’ quantitative data” (cf. Wellington, 2003).

que não alcançaria usando um dos paradigmas isoladamente. Tal como advoga Morse “ (...) *because different ‘lenses’ or perspectives result from the use of different methods, often more than one method may be used within a project so the researcher can gain a more holistic view of the setting*” (Morse, 1994: 224).

Investigar em Educação é, assim, um processo em constante devir. Depois de identificados os limites e as insuficiências estruturais do paradigma quantitativo e os do paradigma qualitativo e uma vez ultrapassada a “falsa dicotomia”⁶ entre paradigmas (Flyvbjerg, 2001), com o recurso a metodologias mistas, tais como o *Mixed method research*⁷, cabe ao investigador partir da premissa que

Le premier but de la recherche scientifique est la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités. Ces autorités peuvent être le groupe social auquel nous appartenons, un clergé, des politiciens, des chefs syndicaux, des professeurs, des gourous, des médecins, des philosophes, des savants, d'autres chercheurs, et toutes les personnes qui prétendent tenir une quelconque vérité et nous l'imposer. Pour la recherche scientifique, et cela vaut aussi en éducation, la «Vérité», la vérité absolue, n'existe pas.

(Jean-Marie Van der Maren, 2004 :6)

Destarte, após uma revisão sobre o estado da arte e de leituras de trabalhos académicos importantes para a nossa temática que nos permitiram esclarecer conceitos e contextos indispensáveis à prossecução da presente investigação, iniciou-se este trilhar, ancorando-nos no argumento de que a

“(…) multirreferencialidade da investigação em educação decorre do cruzamento de duas vertentes indissociáveis: as abordagens (teórico-metodológicas) de pesquisa e o perfil (formação disciplinar e trajeto profissional) dos investigadores que as desenvolvem.”

(Alves e Azevedo, 2010⁸)

Concomitantemente, a

⁶ Flyvbjerg defende que “Além de desprovido de sentido, é contraprodutivo em termos da nossa compreensão falar da 'vitória dos sinais sobre a diferença' ou das regras sobre o particular. [...] Amputar um dos lados nestes pares de fenómenos numa dualidade 'ou-ou' é amputar a nossa compreensão. Em vez de 'ou-ou', deve-se desenvolver um não dualista e pluralista 'ambos-e' (2001: 49).

⁷ Segundo Wellington (2003), o *Mixed method research* “is research in which the researcher uses the qualitative research paradigm for one phase of a research study and the quantitative research paradigm for another phase of the study”.

⁸ Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). In “Introdução – (re)pensando a investigação em educação”

“(…) multirreferencialidade constitui, simultaneamente, uma potencialidade, no sentido em que a interligação entre diferentes perspetivas pode alargar as possibilidades de compreensão dos fenómenos educativos, mas também um constrangimento, na medida em que implica a mobilização e compreensão de uma diversidade de perspetivas. Investigar em Educação pode ser, por isso, trabalhar em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspetivas presente nessa abordagem.”

(*ibidem*)

Desta forma, assumindo uma postura indagatória, de questionamento, de levantamento de hipóteses, de procura de um olhar amplo, multifacetado em várias áreas do saber, mas estando ciente que a questão da implicação pessoal do investigador estaria sempre presente, optou-se por uma combinação de métodos, por uma metodologia mista e por um estudo de caso único⁹, singular (Bogdan e Biklen, 1994), uma vez que, por um lado, “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2004:23) e, por outro, porque permite inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional (c.f. Pérez Serrano, 1998).

Merriam caracteriza os estudos de caso que se incluem na metodologia qualitativa como “particularistas”, “descritivos” e, ainda, “heurísticos”. São “particularistas” pois, segundo a autora, focam a atenção numa situação, acontecimento ou fenómeno particular, sendo relevante o que é divulgado sobre esse fenómeno e sobre o que ele representa. São “descritivos” uma vez que o que se pretende é uma descrição completa e rica do fenómeno estudado. São “heurísticos” pois visam proporcionar a compreensão do fenómeno em estudo, não só para o investigador, mas também para o(s) leitor(es), podendo apenas comprovar o que já se conhece e/ou trazer novas pistas e novos significados (Merriam, 1998: 29-30).

Aquando da investigação, o investigador tem ao seu dispor, um conjunto de métodos e de instrumentos de recolha de dados. Assim, apesar de considerados qualitativos, os estudos de caso “podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas” Bell, 2004: 95).

⁹ Segundo Bogdan e Biklen, existe o estudo de caso único, i.e. singular e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro, estuda-se, apenas, uma realidade, uma situação, um espaço, no segundo, estudam-se dois ou mais casos, o que possibilita serem, posteriormente, “comparados e contrastados” (1994: 97).

Para a realização deste estudo de caso, no primeiro semestre de 2013 efetuou-se um pequeno estudo exploratório que segundo Trudel, Simard e Vonarx pode assumir várias funções. A saber:

“La recherche exploratoire peut viser à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Elle peut aussi aider à déterminer le devis de recherche adéquat, avant de mener une étude de plus grande envergure. (...) Elle peut être aussi un préalable à des recherches qui, pour se déployer, s'appuient sur un minimum de connaissances. La recherche exploratoire permettrait ainsi de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects.”

(Trudel, Simard e Vonarx, 2007 : 39)

Recorreu-se a pesquisa documental que enformou a pesquisa exploratória para caracterização do contexto geográfico, social e económico ao qual se reporta o nosso estudo de caso. A pesquisa documental reportou-se a diferentes fontes, nomeadamente: aos resultados definitivos do *Censos 2011*, a materiais cartográficos divulgados pelo Ministério da Agricultura, a livros publicados pela Câmara Municipal do Seixal, dados divulgados pelo programa MISI sobre a nacionalidade dos alunos de três das quatro escolas da freguesia de Arrentela e dados retirados do relatório da Inspeção Geral de Educação relativos à escola que não divulgou os dados pedidos.

Utilizou-se inquérito por questionário (*vide* anexo II), tendo sido a amostra escolhida de forma intencional e por conveniência, resultando, assim, numa técnica de amostragem não probabilística de conveniência, mesmo sabendo que a mesma não permitia “generalizar à totalidade da população os resultados obtidos com os elementos constituintes da amostra” (Carmo e Ferreira, 2008: 192), pois apresentam uma validade externa fraca. No entanto, forneceu informações relevantes para a investigação realizada. A amostra do inquérito reportou-se a vinte e um docentes profissionalizados que lecionaram Português ao 3º CEB (grupo 300), nos anos letivos 2011-2012, 2012-2013; 2013-2014 (alguns dos quais ainda lecionam esta disciplina neste ano letivo de 2014-2015), em escolas do concelho do Seixal, freguesia de Arrentela. Os inquiridos responderam ao questionário, no sentido de se conhecer as representações docentes sobre diversidade cultural, educação intercultural e as práticas desenvolvidas neste âmbito.

Ressalva-se que o processo de entrega do questionário preenchido foi um processo moroso e cheio de escolhos, tendo tido a investigadora a necessidade de se deslocar várias

vezes às escolas para salientar a relevância da investigação, apelar à ajuda das Coordenadoras Curriculares para que a resposta ao questionário acontecesse e evitasse uma taxa de retorno fraca.

Os dados relativos às representações docentes foram retirados de um inquérito por questionário, contendo perguntas dicotómicas (“sim/não), escolha múltipla, ordenação e perguntas abertas.

Após se ter apresentado sugestões de abordagens metodológicas com práticas e materiais pedagógicos possíveis de propiciar a educação intercultural, numa aula de Português a desenvolver numa escola multiétnica da freguesia de Arrentela (Seixal), escolheu-se três turmas do 3.º CEB – uma de 7.º ano, outra de 8.º ano e outra de 9.º ano.

Aquando da experiência com as turmas escolhidas, realizou-se um levantamento de dados dos respetivos PT das turmas para caracterização das mesmas e optou-se por uma observação direta, participante já que “ (...) de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (Estrela, 2008: 31), e ocasional, assumindo a professora o papel de investigadora, sujeito da observação e os alunos da turma escolhida o objeto da observação, em contexto de sala de aula. Por fim, realizou-se um relato de incidentes críticos.

1.1.Estratégia de recolha de dados

Uma vez que as quatro escolas com terceiro ciclo do Ensino Básico da freguesia de Arrentela têm como denominadores comuns o da diversidade cultural da sua população escolar e a da taxa de insucesso dos seus discentes na disciplina de Português no exame de final de ciclo, estes factos conduziram à realização de um inquérito por questionário aos docentes do grupo 300 que lecionam ou lecionaram (nos três últimos anos letivos) Português ao terceiro ciclo nessas escolas.

Para tal recorreu-se à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e à Direção Geral de Educação de Lisboa e Vale do Tejo para obtenção da necessária autorização. Todavia, ambas remeteram o pedido de autorização de monitorização de dados em meio escolar para o sítio *MIME* do Ministério da Educação - <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Uma vez preenchida a ficha de pedido de autorização, e após análise da DGE, esta foi concedida, tendo sido gerenciado para o questionário o número: 0379700002.

Foram enviados por correio eletrónico pedidos de autorização aos diferentes Diretores das quatro escolas escolhidas para a obtenção de dados sobre a naturalidade dos alunos de 3º ciclo que as frequentavam, assim como para a autorização da realização de inquérito aos docentes do grupo 300 (anexo 3). A receptividade dos Diretores das diferentes escolas foi díspar: se uns se mostraram colaborantes, outros não, o que tornou esta fase da investigação um caminho cheio de escolhos, tendo, num caso, sido necessário recorrer a fontes exteriores à escola, como por exemplo, relatórios da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Cabe, ainda, frisar que para se obter uma triangulação de dados¹⁰, para além da pesquisa, da análise documental, da observação, o inquérito por questionário foi outro instrumento de recolha de dados escolhido, após várias tentativas para a realização de uma entrevista exploratória a docentes terem fracassado, já que os mesmos não se mostraram disponíveis para a sua realização, mesmo sendo esta realizada fora do horário letivo do(s) docente(s), tendo a investigadora contactado pessoalmente (ou via correio eletrónico) a

¹⁰ Segundo Stake, numa investigação qualitativa, necessita-se de uma triangulação de dados que corresponde “a um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar, transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (2007: 126).

maioria dos atores educativos selecionados, sendo estes informados sobre os objetivos do estudo, motivados a colaborar e tendo-lhes sido, desde logo, assegurado o anonimato e total confidencialidade dos dados obtidos.

1.1.1.O inquérito por questionário

Apesar do inquérito por questionário não permitir realizar uma interação entre investigadora e investigados em situação presencial (c.f. Carmo e Ferreira, 2008), este tipo de instrumento de recolha de dados revelou-se uma mais-valia, pois todos os sujeitos abordados acabaram por preenchê-lo, apesar do desfasamento temporal do preenchimento de uns em relação a outros.

Mais se acresce outras vantagens detetadas, tais como as indicadas por Carmo e Ferreira: “sistematização, maior simplicidade de análise, maior rapidez na recolha e análise de dados, mais barato” (*idem*: 164). Contudo, cabe referir que houve dificuldades na sua conceção, já que “A formulação das perguntas não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário conduzir cuidadosamente o inquérito por forma a garantir que todas as perguntas signifiquem o mesmo para todos os inquiridos” (Bell, 1997: 26).

Como não há lugar a esclarecimentos aquando da inquirição, o questionário (número 00379700002) teve de obedecer a diversas partes (c.f. anexo II). Primeiro, surge a introdução ao assunto e objetivos da pesquisa, informação sobre a tipologia das questões, agradecimento inicial pela colaboração ao participar na investigação; segundo, aparece o corpo do questionário. Surge, assim:

1º- Caracterização pessoal e profissional do inquirido (sexo, habilitações literárias e profissionais, tempo de serviço, anos de escolaridade lecionados).

2º- Conjunto de questões fechadas e abertas com o objetivo de conhecer as representações docentes sobre o papel do professor no século XXI; fazer o levantamento das representações docentes sobre o conceito de Educação Intercultural e diversidade na sala de aula; saber como a diversidade é valorizada em contexto de sala de aula; conhecer práticas e materiais utilizados para promover a interculturalidade na aula de Português no 3º Ciclo.

No que concerne o tipo de questões formuladas, cabe afirmar que se utilizou, tal como aconselham Carmo e Ferreira, um conjunto de perguntas simples, pois “quanto mais

simples for o sistema de perguntas quer em matéria de objetividade quer de clareza, maior é a probabilidade de aumentar a taxa de respostas” (*idem*:155). Optou-se por quatro questões abertas, mas maioritariamente por questões de resposta fechada dicotómica do tipo “sim/não”, escolha múltipla, ordenação de itens por grau de importância, tendo-se utilizado ainda uma escala de Lickert simples e ordinal de quatro níveis, tendo sido proposto aos inquiridos que se pronunciassem não só relativamente à relevância de elementos característicos dos alunos para o seu processo de ensino-aprendizagem, mas também quanto à relevância de elementos característicos dos docentes no que concerne o bom exercício da profissão. Assim, os inquiridos tiveram de assinalar com uma cruz (X) o quadrado respetivo, consoante considerassem o item proposto como: muito relevante, relevante, pouco relevante ou irrelevante.

Cabe ressaltar que o questionário do tipo fechado é característico de uma abordagem quantitativa.

1.1.1.1 Caracterização da amostra

Nesta investigação não se privilegiou uma amostra aleatória e numerosa, mas, antes, criteriosa e intencional (c.f. Valle, 2000), uma vez que se trata de uma amostra não probabilística intencional e de conveniência, existindo um *procedimento de seleção segundo critérios* estabelecidos pela investigadora: ser professor(a) do grupo 300 de 3.º Ciclo do Ensino Básico a lecionar ou tendo lecionado a disciplina de Português nos três últimos anos em escolas da freguesia de Arrentela, concelho do Seixal. Assim, a população da nossa amostra é a de vinte e um docentes na totalidade.

1.1.1.2 Aplicação do inquérito

Após o questionário ter sido construído, foi testado (teste piloto) em pequena escala, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva. Assim, foi aplicado durante os meses de março e abril do ano de 2013, a professores do grupo 300 que lecionavam Português ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Tal procedimento teve como objetivo principal corrigir os itens que, eventualmente, pudessem apresentar ambiguidades ou dificuldade de compreensão, detetar erros de formulação existentes, verificar a adequação

do número de folhas, de perguntas, a clareza dos objetivos da investigação e da própria disposição gráfica (c.f. Carmo e Ferreira), aumentando as probabilidades de sucesso do mesmo, aquando da sua aplicação a uma amostra maior.

Destarte, após esta etapa, o questionário foi, posteriormente, entregue pessoalmente pela investigadora ou por um portador, nomeadamente um membro da direção e/ou o coordenador curricular de Português e aplicado a vinte e um professores de Português do 3º ciclo do Ensino Básico das 4 escolas com 3.º ciclo da freguesia de Arrentela.

1.2. Recolha de dados

A fase de recolha de dados, sendo uma fase essencial numa tese de investigação ao permitir o contacto do investigador com as fontes de informação, é, porventura, “a fase mais demorada e que exige mais dedicação, cuidado e atenção por parte do investigador” (Azevedo e Azevedo, 2006: 27).

As fontes de obtenção de dados, recorrentemente, utilizadas num estudo de caso são de três tipos: (1) entrevistas, (2) documentos vários e (3) observação, podendo o investigador selecionar uma ou várias (Tuckman, 2000: 516).

Tal como foi referido anteriormente, a nossa primeira opção recaiu no inquérito por entrevista, uma vez que esta técnica de recolha de dados permitiria o acesso mais amplo às representações pessoais dos inquiridos, “na linguagem do(s) próprio(s) sujeito(s)” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Todavia, face às limitações com que a investigadora se defrontou, optou-se pelo inquérito por questionário.

Para contrariar a baixa taxa de preenchimento e/ou de retorno do questionário, a investigadora deslocou-se várias vezes às diferentes escolas, para salientar a relevância da investigação e apelar à resposta ao questionário, tendo recolhido os vinte e um inquéritos preenchidos, alcançando uma taxa de resposta de 100%.

Para além dessa fonte de dados, optou-se, ainda, por recolher dados através da análise documental que, segundo Bardin (1977: 45) baseia-se numa “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, para facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”, de forma que, posteriormente, se possa realizar a sua análise de conteúdo, o que, nas palavras

do mesmo autor, se caracteriza por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (*idem*: 31).

Uma vez que se pretendia realizar o maior número de cruzamento de informações de diferentes proveniências, pois tal permite um maior grau de confiança nas mesmas, recorreu-se ainda a documentos escritos (pelos alunos e/ou por entidades várias sobre as atividades realizadas pelos discentes), os quais são considerados “uma fonte de dados *objetiva*, quando comparada com outras” [destaque do autor] (Merriam, 1988: 108), uma vez que os documentos escritos “existem para lá da investigação, podendo ser considerados como materiais neutros, pois o investigador não altera pela sua presença os documentos analisados” (Oliveira e Sequeira, 2012: 34), documentos visuais (fotografias), áudio (gravação de leituras dos alunos partilhadas em voz alta) e audiovisuais (excertos de vídeos produzidos, aquando das atividades realizadas).

Segundo Stake (2007), a observação como técnica de recolha de informação conduz o investigador a uma maior compreensão do caso. Destarte, tendo em conta a diversidade cultural, étnica e social do campo de observação¹¹, assim como os objetivos desta investigação, ressalta-se a utilização da observação direta, participante¹² (também designada como “*observação (ou método) etnológica ou antropológica*” [destaques do autor] (Estrela, 2008: 32), ocasional em contexto natural, i.e. em espaços “onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas” (Bogdan e Biklen, 1994: 113) para o registo de comportamentos/atitudes, num diário de bordo, aquando do decorrer da aplicação da “matriz sociocultural” intercultural - experiência realizada com três turmas do 3.º CEB.

Pretendeu-se participar das atividades com os alunos, mas mantendo um distanciamento suficiente de forma a descrever a experiência a outros, em forma de relato de experiências, no qual apenas se assinala o resultado das observações sobre o que de

¹¹ Estrela frisa as características do campo de observação, considerando a observação como molar e molecular, a verbal e a gestual, a individual e grupal (Estrela, 2008: 32). O conceito de “molar” refere-se a um “carácter geral (...) de macroscópico”, por oposição ao conceito de “molecular”, que é tomado na acação de “microscópico” (Estrela, 2008: 49-50).

¹² Estrela opõe a “observação participante e não participante, distanciada e participada, intencional (ou orientada) e espontânea.” (Estrela, 2008: 30). Se o investigador se limitar a observador, está-se perante uma observação distanciada e não participante, mas se o investigador, para além de observar, “participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, consequentemente, sem perder o respetivo estatuto” (*idem*: 35), a observação é participada. A observação participante é uma técnica de recolha de dados adequada “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (*idem*: 31) e sempre que se pretende relatos, em primeira mão, de acontecimentos recentes e/ou quando, por algum impedimento, os participantes não conseguem ou não estão dispostos a falar sobre o tema do estudo.

mais relevante ocorreu, quer em atitudes, comportamentos, interações. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 126), este tipo de “participação moderada poderá ser eficaz”, nomeadamente, para os nossos propósitos.

2. Práticas escolares na Península de Setúbal

Estudo exploratório

(...) on souhaite trouver des choses plutôt que de prouver des choses.

(Jean - Marie Van Den Maren, 1996, 2004)

Para a realização deste estudo de caso, foi necessário um estudo exploratório, por um lado, ancorado numa pesquisa documental, por outro, na presença e na observação *in loco* da investigadora para possibilitar a caracterização do meio no qual a investigação ocorreu, uma vez que se defende que o contexto geográfico, social, económico e até político influenciam a realidade observada e pesquisada. Esta fase decorreu em dois momentos: o primeiro consistiu na procura e listagem de documentos existentes e disponíveis sobre o assunto e o caso escolhido, a consulta de obras de referência, o diálogo com habitantes de Arrentela - Seixal; o segundo momento foi o da etapa da sistematização, na qual se realizou uma consulta estratégica de documentos, de pessoas, de recursos e se determinou quais os métodos de recolha de dados a implementar.

Esta fase foi importante para, como assevera Brunet, estabelecer “la reconnaissance avant la connaissance” (Brunet, 1993: 205). Esta etapa permitiu validar as nossas leituras e ainda levantar outras hipóteses de investigação.

2.1 Breve caracterização da Península de Setúbal

A Península de Setúbal pertence ao distrito de Setúbal (vide fig. 2.1) e integra a Região de Lisboa e Vale do Tejo juntamente com a Grande Lisboa. O distrito de Setúbal abrange uma área de 5064 km², distribuída por treze concelhos, englobando duas áreas distintas: a Península de Setúbal (vide fig.6), constituída pelos concelhos de Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra, Setúbal e o litoral alentejano que abrange os concelhos de Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém e Sines. Este distrito totaliza 851258 residentes, sendo 48.04% do sexo masculino e 51.96% do sexo feminino¹³.

Fig. 2.1 Localização geográfica dos concelhos do distrito de Setúbal



(Fonte: <http://www.mapadeportugal.net/distrito.asp?n=setubal>)

13 Fonte: http://www.ine.pt/scripts/flex_definitivos/Main.html

Fig. 2.2 Localização geográfica dos concelhos da Península de Setúbal



(Fonte: <http://europedirect.psetubal.draplvt.min-agricultura.pt/>)

Segundo os dados do *Censos 2011* realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente na Península de Setúbal totalizava 779373 pessoas, das quais 373541 homens e 405778 mulheres, sendo o concelho mais populoso o de Almada com cerca de 174030 residentes, seguido o do Seixal com 158269 e a capital de distrito- Setúbal - com 121185 residentes. Frisa-se que o concelho menos populoso era o de Alcochete com, apenas, 17569 residentes¹⁴.

Os sectores com mais empregabilidade nesta Península são por ordem decrescente: o terciário -os serviços: a banca, a saúde, a educação, os transportes, o comércio, o turismo (Região de Turismo da Costa Azul), o secundário- construção civil, obras públicas, a indústria- (indústria da celulose - Portucel), (indústria química – Sapec), (indústria do cimento - Secil), (indústria automóvel e seus componentes - Autoeuropa, Visteon), (indústria metalúrgica -Siderurgia Nacional), (construção e reparação naval - Lisnave) e o sector primário: pesca (portos de Sesimbra e de Setúbal), vitivinicultura (Região de Palmela e de Azeitão), extração mineira, agricultura e apicultura.

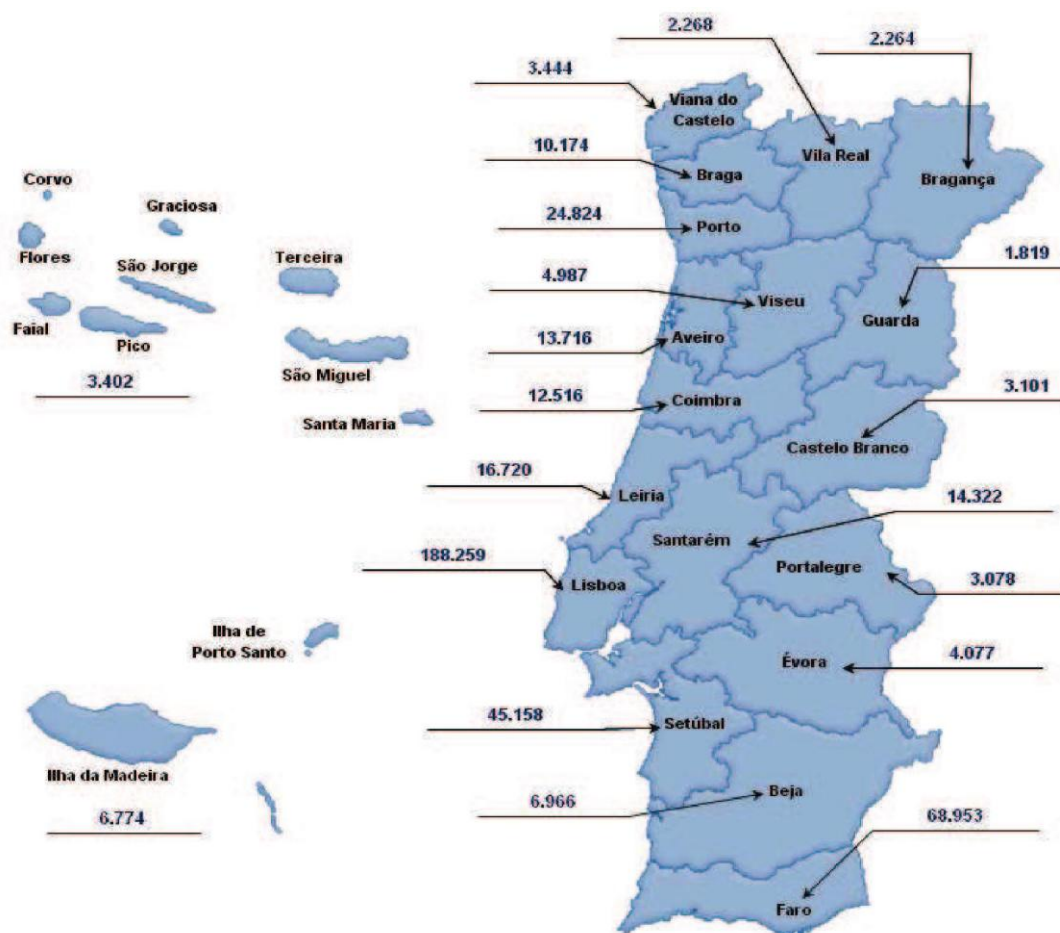
A empregabilidade existente na Península proporcionou um forte aumento do número de imigrantes residentes¹⁵, desde 1990. Segundo os dados do Serviço de

¹⁴ Fonte: http://www.ine.pt/scripts/flex_definitivos/Main.html

¹⁵ Adotou-se este conceito abrangente de estrangeiro residente, em Portugal. Assim, nos termos dos conceitos contidos na Lei n.º 23/ 2007, de 4 de julho (nacionais de países terceiros) e na Lei n.º 37/2006 de 9 de agosto (nacionais de Estados Membros da União Europeia e seus familiares) podem ser considerados estrangeiros residentes os detentores de um título de permanência e os estrangeiros a quem foi prorrogada a permanência de longa duração.

Estrangeiros e Fronteiras¹⁶ (SEF), em 2011, apesar da população estrangeira residente em Portugal “totalizar 436.822 cidadãos¹⁷, um valor representativo de um decréscimo de 1,90% face ao ano transato” (SEFSTAT, 2011: 15), encontravam – se em situação regular, no distrito de Setúbal cerca de 45158 imigrantes residentes. Este número representa um crescimento da população em cerca de 8,9% comparativamente aos dados obtidos no *Censos 2001*. Contudo, a sua distribuição nos diversos concelhos da Península e do distrito é irregular, consoante a flutuação entre procura e oferta de mão-de-obra e a maior ou menor proximidade da capital- a cidade de Lisboa

Fig. 2.3 Distribuição dos imigrantes residentes em Portugal continental e insular



(Fonte: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf)

¹⁶ O Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) é um serviço de segurança e um órgão de polícia criminal, que está integrado no Ministério da Administração Interna e cujo objetivo é o de dar execução à política de imigração e asilo de Portugal, de acordo com as disposições da Constituição, da lei e das linhas orientadoras do governo português.

¹⁷ Segundo o SEF, “deste universo populacional, cerca de metade é oriundo de países de língua portuguesa (47,9%), destacando-se o Brasil (25,5%), Cabo Verde (10,1%), Angola (4,9%) e Guiné-Bissau (4,2%). As demais nacionalidades mais relevantes são a Ucrânia (11%) e a Roménia (9%)” (SEFSTAT, 2011: 15)

2.1.1 Breve caracterização do Concelho do Seixal

Fig. 2.4 Brasão do município do Seixal¹⁸



(Fonte: <http://etnografiaemimagens.blogspot.pt/2010/06/brasao-do-municipio-do-seixal.html>)

Criado em 1836, o concelho do Seixal abrange uma área de cerca de 93,6 Km² situada na margem sul do estuário do rio Tejo. Este concelho pertence concomitantemente à Península de Setúbal e à Área Metropolitana de Lisboa (AML). É geograficamente delimitado a oeste pelo concelho de Almada, a sul pelo de Sesimbra, a este pelo do Barreiro e a norte pelo estuário do rio Tejo e pela ribeira de Coína.

Fig. 2.5 Concelho do Seixal e suas freguesias



(Fonte: Seixal em números, Câmara Municipal do Seixal, 2003)

¹⁸ O brasão do município do Seixal contém a *muleta* e as ferramentas dos antigos calafates e carpinteiros de machado.

O concelho do Seixal¹⁹ é um dos concelhos mais populosos da Península de Setúbal, resultado de múltiplas variáveis: uma forte industrialização nos anos cinquenta/ sessenta e edificação de grandes obras públicas (que atraíram uma forte migração interna de portugueses oriundos do norte e do sul à procura de melhores condições de trabalho e de salários mais altos), uma melhoria nas acessibilidades à capital através da ponte vinte e cinco de abril, inaugurada em 1966²⁰ (que ajudou a tornar este concelho num dormitório da classe trabalhadora de Lisboa), uma explosão demográfica ocorrida entre 1960 e 1990 com a imigração dos “retornados” após a descolonização e independência das antigas colónias portuguesas, de naturais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), destacando-se os de Cabo-Verde, São-Tomé, Angola e Guiné. Será de salientar a geminação deste concelho com o da Boa Vista (Cabo-Verde) a 11 de outubro de 1990 e de frisar que a segunda maior comunidade cabo-verdiana radicada em Portugal reside neste concelho.

Segundo a Câmara Municipal do Seixal no ano de “2001, o concelho contava com 150171 habitantes, sendo que destes, 10,4% tinham origem em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e 1,4% da Europa”²¹. Atualmente, a população deste concelho é de 158269 habitantes (INE, *Censos 2011*) para a qual contribuiu ainda um exponencial fluxo migratório internacional, registado nos últimos vinte anos, oriundo do Brasil, de países do leste europeu, da china, do Paquistão... Neste concelho habitam 9595 imigrantes residentes, dos quais 4530 são do sexo masculino e 5065 do sexo feminino (c.f. Presidência do Conselho de Ministros, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural²², I.P., 2011: 26).

¹⁹ A origem do nome “Seixal” está associada à grande quantidade de seixos existentes nas praias ribeirinhas, que eram utilizados como lastro nas embarcações. Passa de vila a cidade a 20 de Maio de 1993. Abrange uma área de 94Km² de superfície, sendo composto administrativamente por seis freguesias: Aldeia de Paio Pires, Arrentela, Corroios, Amora, Seixal e Fernão Ferro.

²⁰ A Ponte 25 de abril (também conhecida como Ponte sobre o Tejo) foi inaugurada a 6 de agosto de 1966 como Ponte Salazar em homenagem ao ditador (António Oliveira Salazar) que a mandou construir.

²¹ Face a esta realidade multicultural, a Câmara Municipal do Seixal inaugurou em 2005 o “ Espaço Cidadania”, ao abrigo do Projeto Comunitário Equal “Migrações e Desenvolvimento” com o objetivo de melhorar a (re)inserção no mercado de trabalho e na sociedade de imigrantes e/ou de comunidades culturais, promover a interculturalidade, a gestão da diversidade e da coesão social. Em 2007, a CMS ganhou a Distinção para as melhores práticas autárquicas no acolhimento de imigrantes pelo Espaço Cidadania.

²² O Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), I.P., é uma estrutura interdepartamental de apoio e consulta do governo português no âmbito da imigração e das minorias étnicas.

Verifica-se, assim, que a população residente no concelho do Seixal é muito heterogénea, isto é, tal como afirma Tomás (2009: 1) “a população residente, neste município além Tejo, é oriunda de diversos locais de Portugal e de diversos Países do Mundo, o que conduz a uma interculturalidade bastante vincada”.

Não será pois de estranhar o elevado número de associações de imigrantes neste município:

ADIME- Associação para a Defesa e Inserção de Minorias Étnicas;

Associação Brasileira de Portugal;

Associação Casa Grande do Brasil (Associação Luso-brasileira de Solidariedade e Promoção Social);

Associação Kahpaz (Arrentela- Seixal);

Associação Moçambique Sempre;

Associação Para a Defesa e Inserção dos imigrantes e Minorias Étnicas (ADIME);

Associação para o Desenvolvimento das Mulheres e Crianças Ciganas Portuguesas (AMUCIP);

Associação Para o Desenvolvimento, Solidariedade e Cooperação de S. Tomé e Príncipe – Póto Betú;

Guinéaspora – Fórum de Guineenses da Diáspora;

Inter-Amigos – Associação de Imigrantes de Leste;

Kamba – Associação de Angolanos do Concelho do Seixal.

Estas associações fazem parte do Pacto Territorial para o Diálogo Intercultural do concelho do Seixal, tendo assinado a Carta de Compromisso do Fórum para a Cidadania. De sublinhar que estas associações desempenham múltiplas valências não só nas decisões políticas de integração local, no apoio social dado à população imigrante, mas também na promoção e organização de atividades socioculturais que estabelecem uma ligação afetiva à cultura de pertença dos imigrantes.

Na área da Educação, as associações acima indicadas são parceiras em diversos projetos educacionais para o desenvolvimento intercultural, nomeadamente, nos projetos: “Povos, Culturas e Pontes”, “Pensa Global” e “Enlaces”.

2.1.2 Breve caracterização da Freguesia de Arrentela

Fig. 2.6 Brasão de Armas de Arrentela



(Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arrentela>)

A Arrentela é uma das seis freguesias²³ do concelho do Seixal. Situada na margem sul do rio Tejo, num local alto com vista para o esteiro do Judeu, estende-se por 9,58Km² de área, possui 28 886 residentes, sendo 13786 homens e 15100 mulheres (Censos 2011) e apresenta uma densidade populacional de 3 015,2 habitantes por km².

Sendo este concelho concomitantemente lugar de origem e de destino de fluxos migratórios internos e internacionais (temporários ou definitivos), escolheu-se para realizar esta investigação a rede de ensino da freguesia de Arrentela, integrada no Território Educativo do Seixal²⁴, que é constituída por dois agrupamentos de escolas e ainda duas escolas Secundárias com terceiro Ciclo do Ensino Básico, colocados em diferentes posições do *ranking*²⁵ das escolas do ensino básico do distrito de Setúbal, mas denotando todos os estabelecimentos de ensino um nível de sucesso inferior a uma média positiva no exame nacional (nível três). A saber: média de 2,64; 2,51; 2,14 e 2,11 (ano letivo 2011/2012).

²³ Com a reorganização administrativa territorial autárquica prevista pela Lei 22/2012 de 30 de Maio, a Arrentela irá perder a sua autonomia de freguesia, passando a englobar-se, assim como a freguesia de Aldeia de Paio Pires, na freguesia do Seixal, ficando, pois, as três freguesias agregadas.

²⁴ Este é constituído pelas freguesias do Seixal, Arrentela, Fernão-Ferro e Aldeia de Paio-Pires.

²⁵ Apesar de nos posicionarmos contra a “testocracia” (cf. Peter Maclaren e Nathalia Jaramillo, *in* Paraskeva (2008)), já que não acreditamos no carácter objetivo dos *rankings*, utilizámos estes dados por terem sido de fácil acesso, enquanto os dados pedidos às escolas nos foram negados, por não terem sido realizadas as devidas monitorizações dos resultados escolares.

2.1.2.1 Grupos culturais nas escolas do 3º CEB da freguesia de Arrentela

*Je suis d'ici et de là-bas et d'ici,
C'est mon cri de nouveaux mondes.*

*C'est au-delà des marées que l'on disperse le sel.
C'est pour l'homme qu'il faut crier la rencontre.*

(Khal Torabully, 2004, *Mes Afriques, mes ivoires.*)

Uma vez que a população residente no concelho do Seixal é oriunda de múltiplas nacionalidades, tentámos registar o número de alunos de nacionalidade estrangeira, matriculados no 3.º ciclo em quatro escolas multiétnicas da freguesia de Arrentela afetas ao Centro de Formação da Associação das Escolas do concelho do Seixal. Não indicaremos o nome das escolas, apenas as aludiremos através de uma letra escolhida aleatoriamente.

A Escola A é uma escola secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico não agregada. De acordo com os dados obtidos na secretaria, através da plataforma MISI²⁶, no ano letivo de 2012-2013, detetou-se o total de 90 alunos de nacionalidade estrangeira inscritos. Constata-se também que, muito embora o número de alunos de nacionalidade portuguesa seja significativo, muitos são afrodescendentes, isto é “imigrantes de terceira geração”²⁷. No 3.º ciclo de ensino regular existem 172 alunos matriculados no 7.º ano, 145 alunos no 8.º ano e 136 alunos no 9.º ano. Conta ainda no ensino básico com 17 alunos inscritos nos Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA) e 26 alunos matriculados nos Cursos de Educação e Formação (CEF). Entre os 496 alunos inscritos no ensino básico, dezassete alunos são de nacionalidade estrangeira. A saber:

²⁶ Segundo a plataforma MISI, do total dos 936 alunos matriculados no ensino secundário, 73 são de nacionalidade estrangeira, predominantemente cabo-verdianos (18), santomenses (11), brasileiros (9), ingleses (7), angolanos (6), moldavos (5), alemães (5). Estão presentes ainda nesta escola, alunos naturais de Espanha, Bolívia, Colômbia, França, Suíça, Islândia e África do Sul.

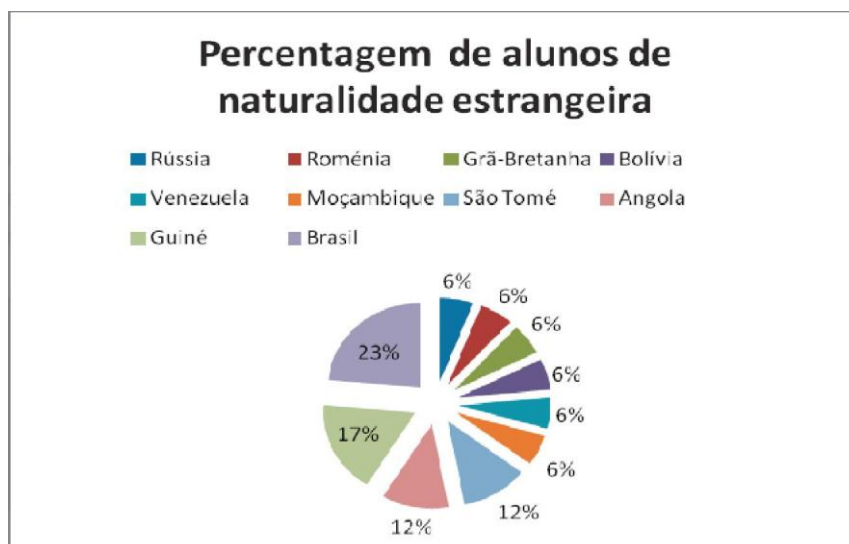
²⁷ A atual lei confere direito à obtenção da nacionalidade portuguesa aos cidadãos nascidos em território nacional e cujos pais tenham também nascido em Portugal, passando a denominar-se imigrantes de terceira geração.

Tabela 2.1- Número de aluno de naturalidade estrangeira matriculados no 3º Ciclo da escola A

Naturalidade	Número de alunos
Rússia	1
Roménia	1
Grã-Bretanha	1
Bolívia	1
Venezuela	1
Moçambique	1
São Tomé	2
Angola	2
Guiné	3
Brasil	4

(Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola A, através da plataforma MISI)

Gráfico 2.1- Percentagem de alunos de naturalidade estrangeira matriculados no 3º Ciclo na escola A



Fonte: Tratamento descritivo dos dados da tabela 1, provenientes da plataforma MISI

A Escola B é uma escola de agrupamento vertical²⁸. Em 2012-2013, encontravam-se matriculados 104 alunos de nacionalidade estrangeira. A saber:

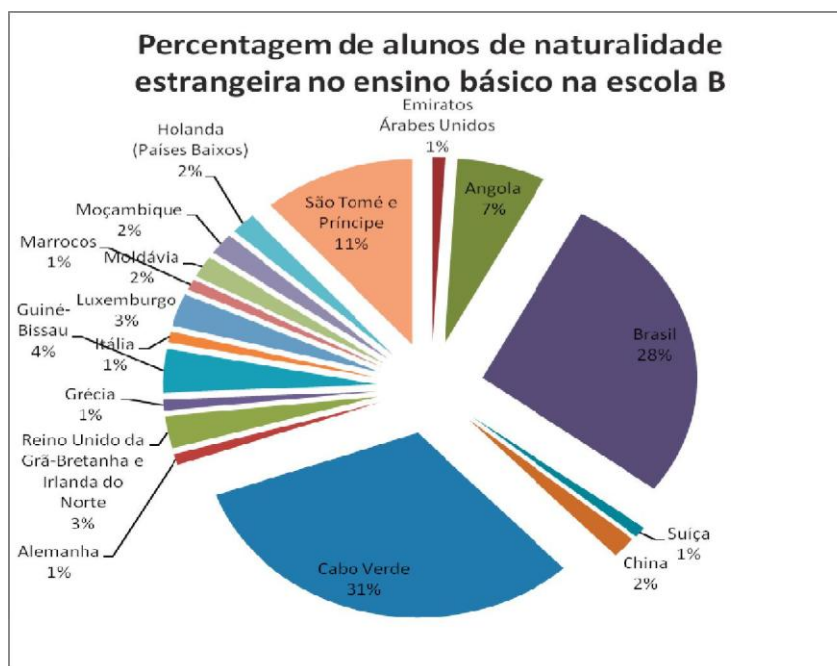
Tabela 2.2- Número de aluno de nacionalidade estrangeira matriculados na escola B

Número de Alunos do Ensino Básico por Nacionalidade	
Emiratos Árabes Unidos	1
Angola	7
Brasil	29
Suíça	1
China	2
Cabo Verde	33
Alemanha	1
Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte	3
Grécia	1
Guiné-Bissau	4
Itália	1
Luxemburgo	3
Marrocos	1
Moldávia	2
Moçambique	2
Holanda (Países Baixos)	2
São Tomé e Príncipe	12

Fonte: Dados fornecidos pela plataforma MISI

²⁸ Para além desta escola de 2º e 3º ciclos do ensino básico (sede do agrupamento), este agrupamento vertical de escolas inclui 5 escolas EB1.

Gráfico 2.2- Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados na escola B



Fonte: Tratamento descritivo dos dados da tabela 2

No que concerne à escola C, esta é a sede de um agrupamento de cinco escolas de ensino básico²⁹ que integram um Território Educativo de Integração Prioritária (TEIP)³⁰, desde fevereiro de 2010.

Relativamente à diversidade cultural, no último relatório da avaliação externa das escolas realizado pela Inspeção- Geral da Educação e Ciência (IGEC) a este agrupamento³¹ e a que se teve acesso, constatou-se que 16,6% dos alunos eram oriundos de países estrangeiros, como por exemplo, Cabo-Verde, Brasil, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné –Bissau, isto é, essencialmente PLOP.

Relativamente à escola D, esta escola secundária com 3.º ciclo tem vinte e seis anos de existência³². Dos 1073 alunos que frequentavam a escola, em 2012-2013, o número de

²⁹ Este agrupamento é constituído por 4 escolas EB1 e por uma escola sede - EB2,3.

³⁰ O Projeto TEIP assenta em "(...) quatro eixos: Apoio à melhoria de Aprendizagens, Prevenção da disciplina, abandono e absentismo, Relação Escola Família Comunidade e Monotorização e Autoavaliação" (Câmara Municipal do Seixal, Divisão da Ação Social- Conselho Local da Ação Social, 2012, p. 206).

³¹ Este relatório foi realizado no final do ano letivo de 2010. Não se registaram dados mais recentes, pois estes não foram divulgados pelo Agrupamento.

³² Esta escola foi criada no ano de 1988, através da portaria 136/88 e integra-se no tecido urbano da Torre da Marinha, Freguesia de Arrentela, concelho do Seixal.

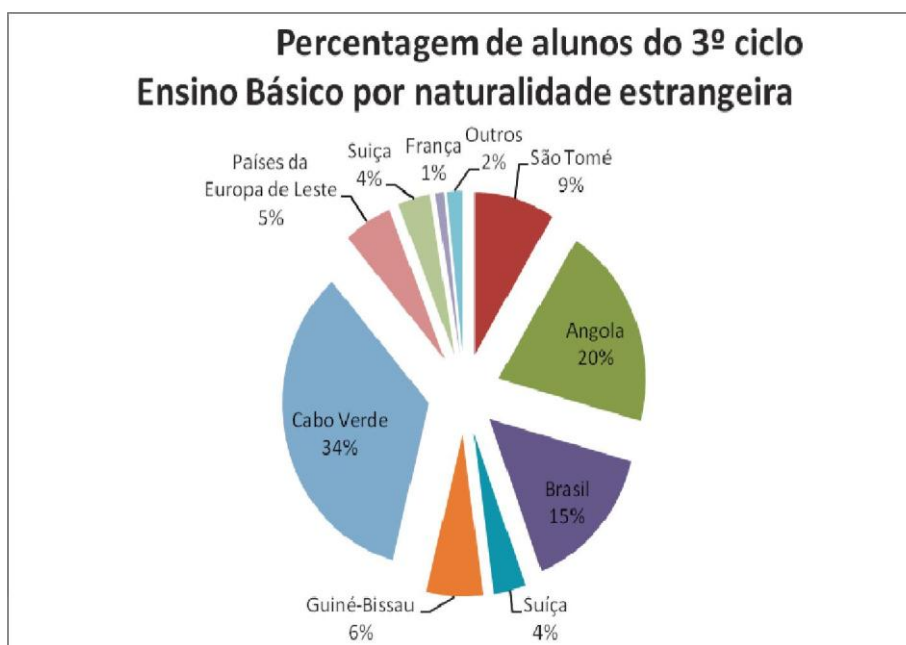
alunos oriundos de países estrangeiros a frequentar a escola era de cerca de 10%, correspondendo a 24 nacionalidades, o que denota uma extensa diversidade cultural. O 3.º ciclo era frequentado por 435 alunos. Os países mais representados são os PLOP. No ensino secundário, o primeiro lugar continuava a ser ocupado pelos PLOP, enquanto o segundo lugar era ocupado por alunos oriundos de países da Europa de Leste.

Tabela 2.3- Número de aluno de nacionalidade estrangeira matriculados na escola D

Número de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico por Nacionalidade Estrangeira	
São Tomé	10
Angola	23
Brasil	17
Suíça	4
Guiné-Bissau	7
Cabo Verde	39
Países da Europa de Leste	6
Suíça	4
França	1
Outros	2
TOTAL	113

Fonte: Dados fornecidos pela plataforma MISI

Gráfico 2.3- Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira matriculados na escola D



Fonte: Tratamento descritivo dos dados da tabela 4

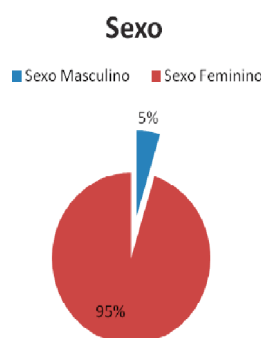
2.2. Apresentação de resultados

Tendo em conta os objetivos desta parte da investigação, optou-se por uma recolha de dados passíveis de tratamento estatístico simples (tabelas de frequência; gráficos de percentagem). Nesta parte da investigação, o método utilizado foi o quantitativo.

2.2.1. Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos

A amostra é constituída por vinte elementos do sexo feminino e, apenas, um do sexo masculino. Esta amostra retrata, assim, a realidade docente em Portugal, na qual a maioria dos docentes são mulheres.

Gráfico 2. 4 – Caracterização da amostra – Sexo



Fonte: tratamento descritivo do item 1.1 do questionário 1 anexo II

No que concerne as habilitações literárias, os vinte e um docentes que constituem a amostra possuem licenciatura. Apenas um possui a licenciatura e uma pós graduação.

Gráfico 2.5 – Caracterização da amostra – Habilitações literárias



Fonte: tratamento descritivo do item 1.2 do questionário 1

Relativamente às habilitações profissionais, a amostra é constituída por um docente possuidor de profissionalização em exercício³³, nove detentores de profissionalização em serviço³⁴, quatro realizaram estágio integral, seis realizaram o modelo integral sequencial e um possui uma habilitação profissional realizada na Universidade Aberta (UAB).

Gráfico 2. 6 – Caracterização da amostra – Habilitações profissionais



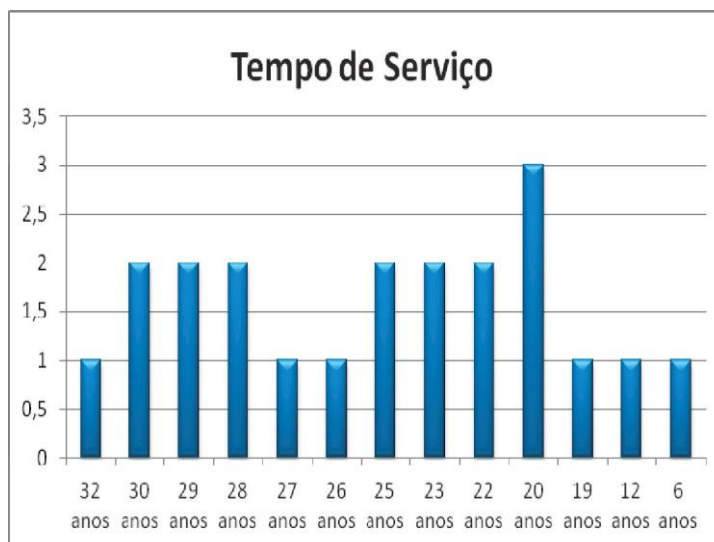
Fonte: tratamento descritivo do item 1.3do questionário 1

³³ (vide p. 51)

³⁴ (vide pp. 51-52)

Quanto ao tempo de serviço, poder-se-á dizer que dezoito docentes têm mais de dezanove anos de serviço, um docente tem dezanove anos de serviço e apenas dois possuem menos tempo.

Gráfico 2.7 – Caracterização da amostra – Tempo de serviço



Fonte: tratamento descritivo do item 1.4 do questionário 1

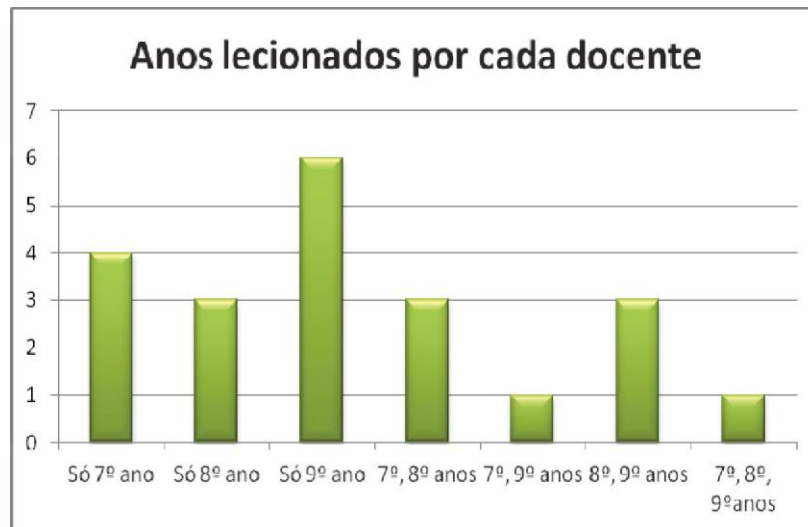
O serviço docente encontra-se assim distribuído, no ano letivo 2012-2013: há nove docentes a lecionar o 7.º ano, dez a lecionar o oitavo e onze a lecionar o 9.º ano (gráfico 2.8). Cabe frisar que há vários professores que lecionam mais que um ano de escolaridade, como está patente no gráfico 2.9.

Gráfico 2. 8 – Caracterização da amostra – Anos lecionados



Fonte: tratamento descritivo do item 1.5 do questionário 1

Gráfico 2. 9 – Caracterização da amostra – Anos lecionados por cada docente



Fonte: tratamento descritivo do item 1.5 do questionário 1

2.2.2. Representações e práticas docentes sobre a diversidade e educação intercultural na aula de Português do 3º Ciclo do Ensino Básico

Nas últimas décadas, no mundo, proliferou a pesquisa sobre a identidade docente, as crenças dos professores, a sua aprendizagem e as suas práticas (Borg, 2003; Fang, 1996; Houston, Haberman, Sikula, e Association of Teacher Educators, 1990; Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Nesta parte do inquérito por questionário, procurou-se fazer o levantamento de representações

docentes (imagens, perceções, opiniões, estereótipos), já que na esteira da leitura de vários autores, tais como Émile Durkheim, (1898); Serge Moscovici, (1961), (1976), (1988); Claudine Herzlich, (1972); Jean - Claude Abric, (1976), (1987), (1994); Gilly, (1980), Willem Doise (1986), (1990); Denise Jodelet, (1984), (1990), (1991), acreditamos que as representações têm uma implicação (in)consciente no discurso dos professores (que nunca é neutro), nas práticas letivas e na eficácia do processo educativo, uma vez que se utiliza as representações, enquanto sistemas de referência, quer ao condicionar a classificação e hierarquização de indivíduos e de grupos quer ao realizar a interpretação dos acontecimentos hodiernos.

2.2.2.1. Representações, práticas docentes e materiais privilegiados em contextos pluriculturais

Neste ponto, cabe-nos deter sobre o conceito de representação, pois as representações do *Eu* e do *Outro* condicionam toda a atividade docente, influenciando a posição dos professores perante a instituição escolar e as práticas de interação ocorridas durante o processo educativo.

A representação é um fenómeno complexo, uma vez que esta não é o reflexo da realidade, antes um sistema de interpretação, um produto da atividade mental de um sujeito e das relações que mantém com o objeto, estando esta operação sujeita a múltiplos e diversos condicionalismos que se prendem, entre outros, com o contexto histórico, ideológico, social e vivencial do sujeito. Abric defende que

“ (...) il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu la réalité même. ”

(Abric, 1994 : 12-13)

Segundo Jodelet, cada um de nós é, simultaneamente, sujeito e objeto de representação, uma vez que

“(...) représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut-être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentations sans objet.”

(Jodelet, 1989: 54)

Uma representação apresenta, assim, uma dupla característica: é um ato cognitivo, uma atividade mental, mas é também um ato afetivo que condiciona as interações que o sujeito realiza. Será de ressaltar que as representações sociais³⁵ são o produto dessa teia de interações que o *Eu* estabelece com o *Alter* e com o(s) *Outro(s)*, i.e., como menciona Jodelet, “ uma maneira de interpretar e pensar a nossa realidade quotidiana, uma forma de conhecimento social” (1990: 360) ou como acresce Vala

“ as representações são sociais, não pela sua extensão, mas porque emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunicação social; e porque refletem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção”

(Vala, 1986: 20)

Segundo este autor, as representações sociais são, em síntese, “ um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias” (Vala, 1993: 357). Doise alerta para o facto de

“Une représentation sociale consiste toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus dans un champ social”.

(Doise, 1990)

³⁵ Para Jodelet, a representação social tem cinco características fundamentais. A saber: é sempre representação de um objeto; tem sempre um carácter imagético e a possibilidade de estabelecer uma inter-relação entre sensação e ideia, perceção e conceito; contem um carácter simbólico e significativo, possui um carácter construtivo; tem um carácter autónomo e criativo (c.f. Jodelet 1990).

Será oportuno referir que a relação dialética entre a representação e o campo social deve-se a dois processos: a objetivação e a ancoragem. De forma sintética, Marchand (2002) afirma que o primeiro consiste em reagrupar e em fazer corresponder ideias e imagens a um mesmo objeto/ tópico/sujeito; o segundo consiste em fixar, integrar esse reagrupamento e correspondência na mentalidade coletiva, aumentando com esta nova representação “um universo de opiniões” (c.f. Marchand, 2002: s.p.) ou o “*savoir de sens commun*” (Jodelet, 1989: 53) [destaque da autora].

Para Moscovici, estes dois processos podem ser afetados por três fatores: a dispersão de informação, a focalização de um grupo ou de um indivíduo em determinados objetos e a pressão para a inferência exercida pelo grupo. No que concerne o primeiro fator, este sociólogo afirma que pode haver informação abundante sobre um objeto, acontecimento ou sobre alguém, mas essa informação não ser pertinente, o que implica uma escolha, uma seleção qualitativa, ou em caso de haver informação insuficiente, deve-se tentar colmatar essa lacuna de informação; o segundo fator acontece de acordo com o interesse, isto é, um indivíduo tenta defender o seu ponto de vista ou o do seu grupo face aos outros e fá-lo quer para (com)partilhar a opinião do seu grupo, quer para representá-la nas esferas sociais nas quais se move. Quanto ao terceiro fator, citando Moscovici,

“... les circonstances et les rapports sociaux exigent que l'individu ou le groupe social soit capable, à chaque instant, d'agir, de fournir une explication ou de communiquer. Les informations doivent pouvoir devenir, sans délai, fondement de conduite, instrument d'orientation ... L'existence de cette pression, la préparation constante à répondre aux incitations du groupe, du milieu, accélèrent le processus du passage du constat à l'inférence”.

(Moscovici, 1969, *apud* Herzlich, 1972 : 308)

Resgatando Jodelet (1984) e Abric (1994), as representações sociais desempenham múltiplas funções. A reter: Função significativa do real; função cognitiva de integração da novidade; função de interpretação da realidade, função de orientação de condutas e de comportamentos, função legitimadora de comportamentos e tomadas de posição, função de estabelecimento e de reforço da identidade dos grupos.

No que concerne as representações profissionais, será lícito afirmar que estas podem ser entendidas como cosmovisões, como um conjunto de ideias partilhadas pelos sujeitos de uma determinada profissão ou ofício, surgindo, pois, “ligadas ao trabalho ou à

**função exercida, sendo os meios profissionais geradores de representações específicas”
(Silva, 2003: 87).**

Neste ponto da investigação, antes da apresentação dos dados obtidos através de questionário, cabe lembrar as assertivas de Moscovici:

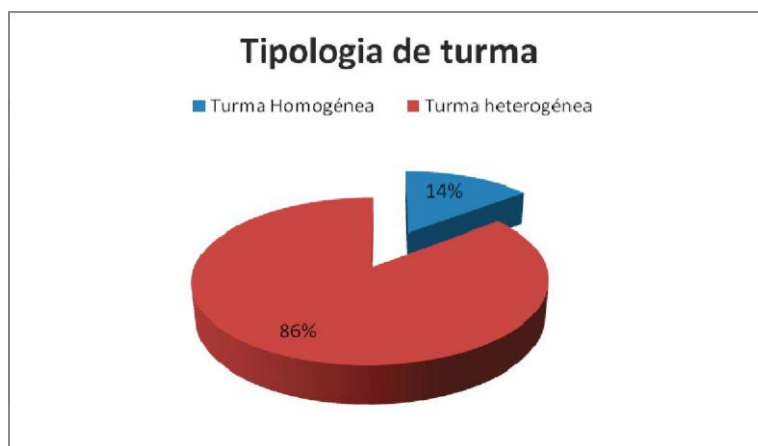
“la connaissance des attitudes des divers interlocuteurs ou groupes détermine chacun à favoriser les réponses ‘dominantes’, celles qui sont les plus partagées, les plus attendues et qui ont le plus de chance d’être comprises ou approuvées par tous, à la fois pour pouvoir être échangées et validées”.

(Moscovici, 1976 : 251)

2.2.2.2 Representações docentes

Segundo os inquiridos, três trabalham com turmas homogéneas e dezoito com turmas heterogéneas.

Gráfico 2. 10 – Representações docentes – tipologia de turmas

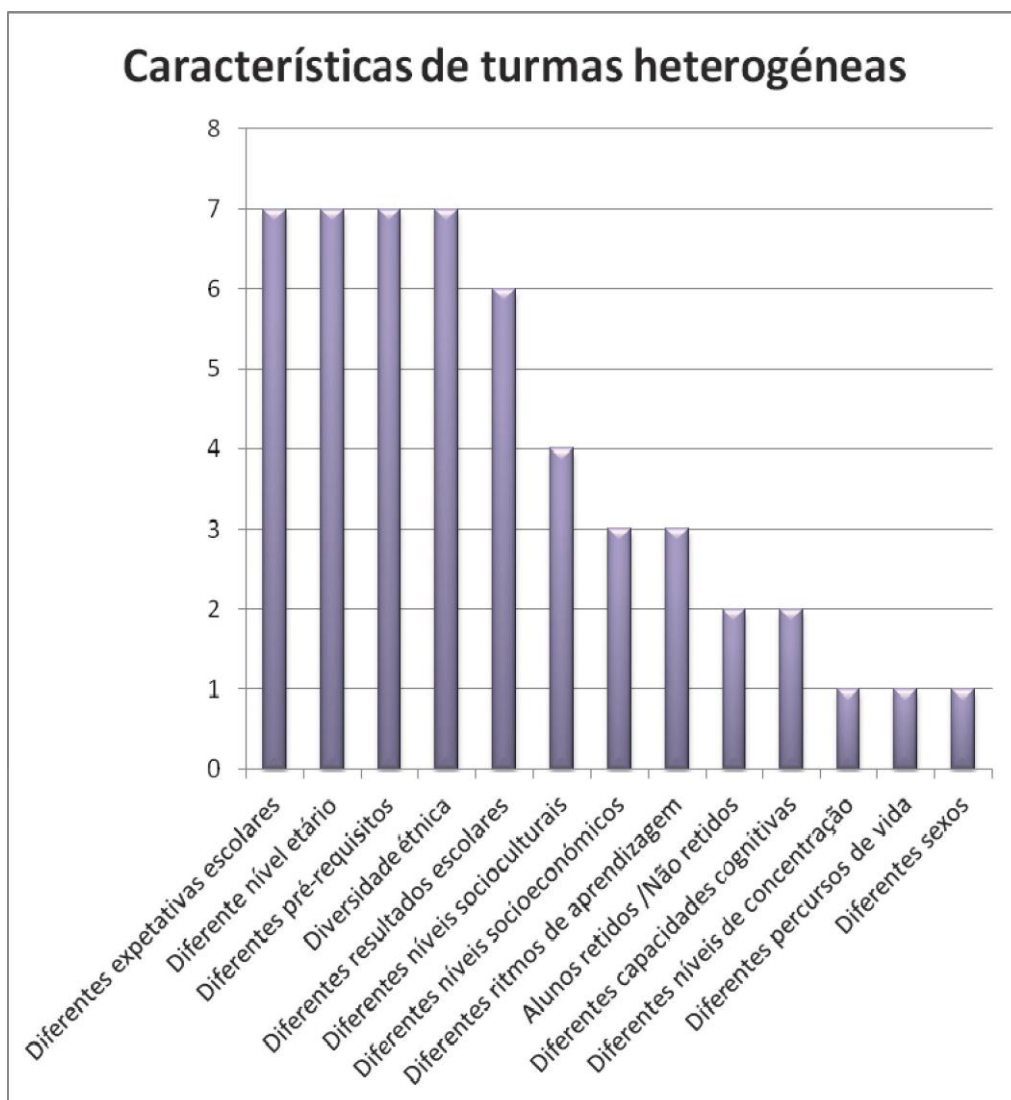


Fonte: tratamento descritivo do item 2.1 do questionário 1 anexo II

Dos três professores que indicaram trabalhar com turmas homogéneas, apenas dois responderam a uma questão aberta sobre as principais características das mesmas. Ambos responderam que o facto de os alunos terem o mesmo nível etário, socioeconómico e cultural, levou-os a categorizar as suas turmas como homogéneas. Um dos professores referiu ainda como característica o facto de os alunos “falarem a mesma língua”.

No que concerne as características das turmas heterogéneas, um dos inquiridos não respondeu a esta questão aberta, os outros dezasseis professores deram respostas diversas, como se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 2. 11 – Representações docentes – características das turmas heterogéneas

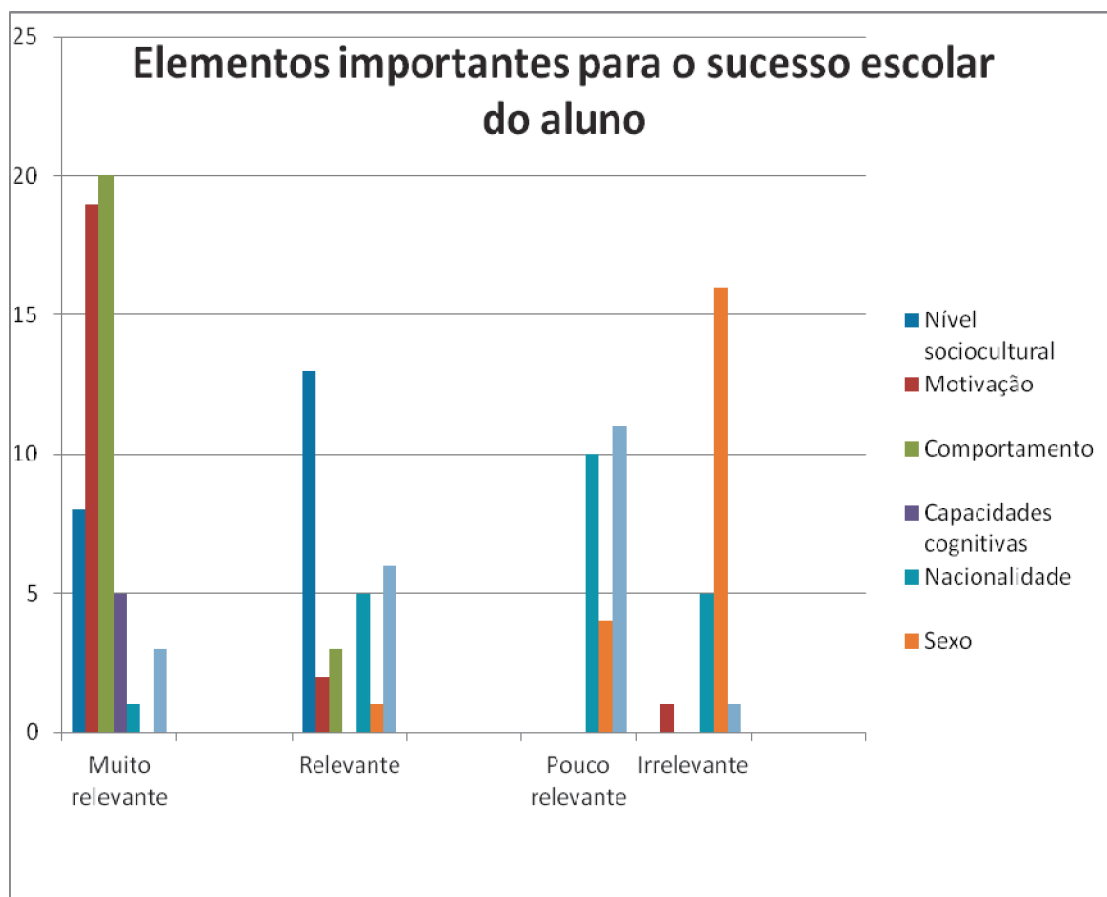


Fonte: tratamento descritivo do item 2.2 do questionário 1

Quanto aos elementos considerados importantes para o sucesso escolar dos alunos, os inquiridos consideraram como os mais relevantes: o comportamento dos discentes, a sua motivação e o nível sociocultural. O item “nacionalidade” foi categorizado como “pouco relevante” por dez professores e como “irrelevante” por outros cinco. O item “sexo” também foi considerado “pouco relevante” por quatro docentes e “irrelevante” por dezasseis. Quanto ao item “capacidades cognitivas”, este foi considerado “relevante” por quinze docentes e como “muito relevante” por cinco. Cabe ressaltar que um dos docentes

não categorizou este item. No gráfico abaixo, pode-se verificar como ficaram distribuídos os diversos elementos propostos.

Gráfico 2.12 – Representações docentes – elementos importantes para o sucesso escolar dos alunos

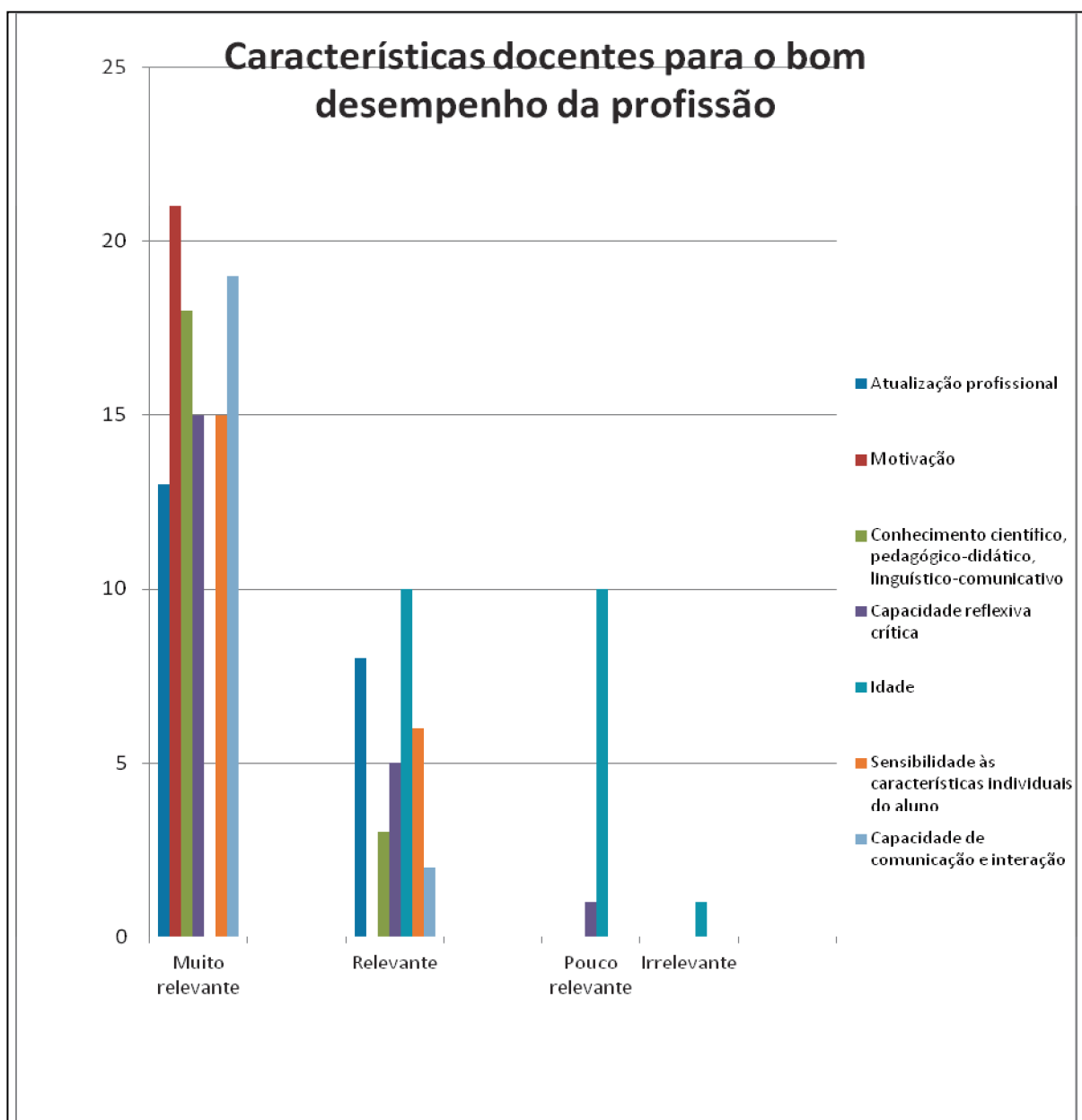


Fonte: tratamento descritivo do item 2.3 do questionário 1

As representações docentes sobre as características do professor para o bom desempenho da sua profissão obtiveram um conjunto de categorizações menos diversificado, sendo o item “motivação” considerado por todos os docentes como “muito relevante”. Em segundo lugar, surge o item “capacidade de comunicação e interação” e, em terceiro, o item “conhecimento científico, pedagógico-didático, linguístico-comunicativo. Já os itens “capacidade reflexiva crítica” e “sensibilidade às características individuais dos alunos” obtiveram por parte de quinze docentes a categoria de “muito relevante”. A atitude face à importância da idade do professor para o bom desempenho da

sua profissão não é consensual, uma vez que dez docentes consideram-na “relevante”, outros dez “pouco relevante” e um considera-a como “irrelevante”. Os diferentes itens propostos ficaram assim distribuídos:

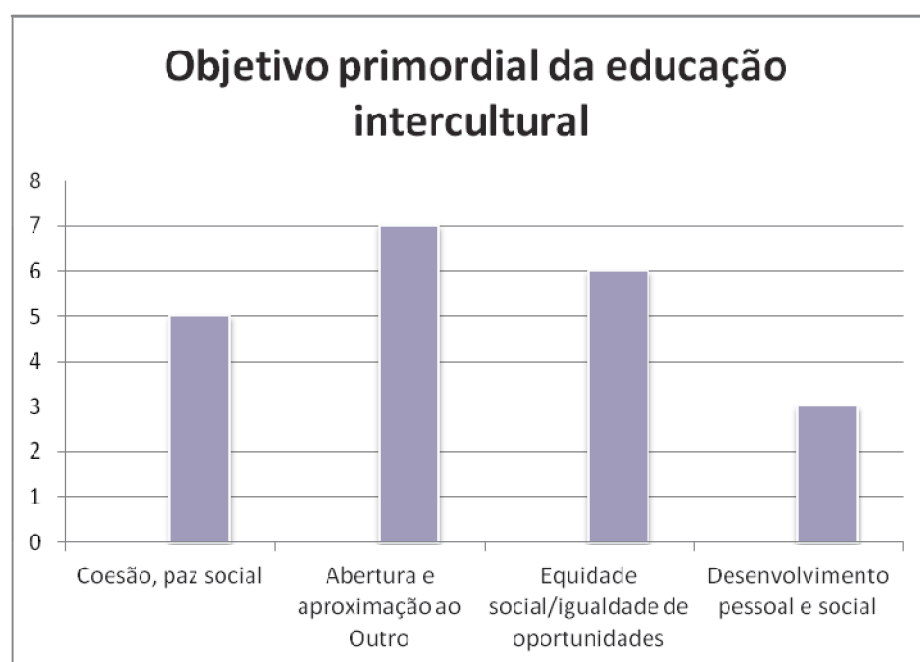
Gráfico 2.13 – Representações docentes – características importantes para o bom desempenho docente



Fonte: tratamento descritivo do item 2.4do questionário 1

Relativamente, ao objetivo primordial da educação intercultural, sete dos professores constituintes da amostra considerou como primacial o item “abertura e aproximação ao *Outro*”. Cabe ressaltar que seis docentes consideraram o item “equidade social/igualdade de oportunidades” como o principal objetivo e para cinco docentes a escolha recaiu no item “coesão e paz social”.

Gráfico 2. 14 – Representações docentes – objetivo principal da educação intercultural

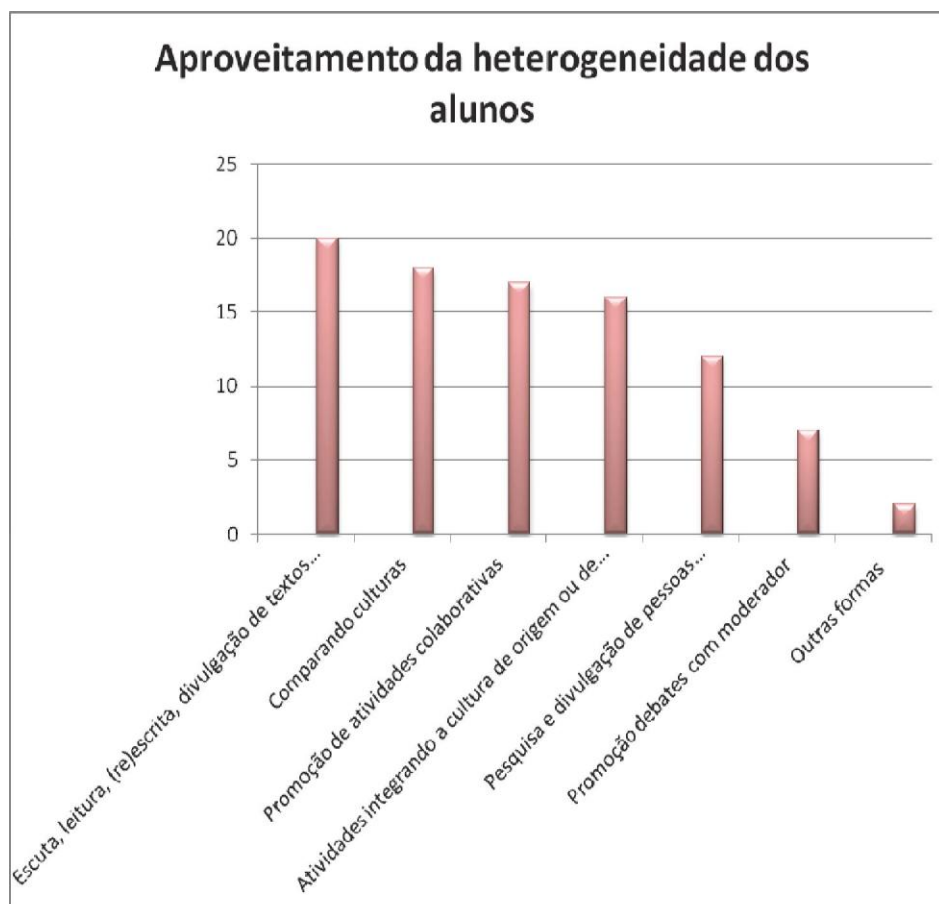


Fonte: tratamento descritivo do item 2.5 do questionário 1

2.2.2.3 Práticas letivas recorrentes

Nesta parte do inquérito por questionário, pretendeu-se conhecer como os docentes aproveitam a diversidade na sala de aula, que práticas utilizam no dia-a-dia. Vinte professores afirmaram recorrer à “escuta, leitura, (re)escrita, divulgação de textos de enriquecimento mútuo entre culturas”. Dezoito recorrem à comparação entre culturas e dezasseis optam ainda por atividades que integrem a cultura de origem ou de herança dos discentes. Tendo a escola responsabilidades no desenvolvimento do estímulo de práticas de confronto democrático de ideias, de verbalização de debate de conhecimentos construídos e defendendo que a linguagem verbal é, porventura, o mais complexo sistema semiótico do Homem, não deixa de ser curioso que, apenas, sete professores implementem debates com moderador na sala de aula. Tal facto, poderá dever-se ao elevado número de alunos por turma e ao comportamento dos discentes. O gráfico 2.15 reflete, assim, as práticas docentes:

Gráfico 2. 15 –Práticas letivas recorrentes

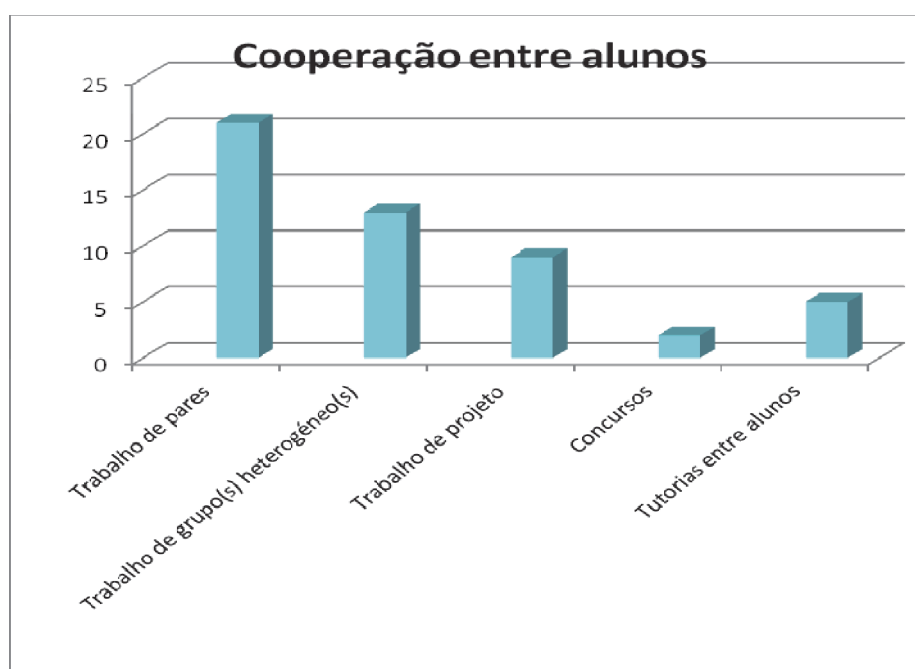


Fonte: tratamento descritivo do item 2.6 do questionário 1

Dois professores indicaram recorrer a outras formas de aproveitar a diversidade dos alunos em sala de aula, na questão aberta relativa a este item. Apurámos que as atividades assinaladas pelos professores não são similares: enquanto um privilegia manifestações artísticas assinalando festividades do país de origem dos seus alunos, o outro docente opta por palestras realizadas com elementos da comunidade oriundos de outros países, estabelecendo, desta forma, a ponte entre escola e comunidade.

Através do questionário tentou-se saber também que práticas de colaboração entre alunos eram fomentadas na sala de aula. O resultado dos dados encontra-se patente no gráfico seguinte:

Gráfico 2. 16 – Cooperação entre alunos



Fonte: tratamento descritivo do item 2.8 do questionário 1

O gráfico 2.16 revela que a opção da totalidade da amostra recai na prática de trabalho de pares. Treze professores utilizam o trabalho entre grupos de alunos heterogéneos e nove trabalhos de projeto. As atividades de tutoria são apenas utilizadas por cinco docentes e só dois utilizam as potencialidades dos concursos.

Assumindo que a cooperação entre todos os atores educativos traz inúmeras vantagens para a boa integração e desempenho do aluno, quis-se averiguar que relações eram estabelecidas entre a escola/aluno/família/ comunidade, i.e., entre todos os parceiros sociais. Assim, apurou-se que a maioria dos inquiridos opta pela prática de exposição de

trabalhos e/ou de eventos escolares abertos à comunidade, seguindo-se práticas de atividades na escola, para as quais os Encarregados de Educação/família dos alunos contribuem com a sua participação ativa, o seu empenho e presença. Para além, destas práticas, sete docentes desenvolvem a relação harmoniosa entre escola/comunidade envolvente através de visitas a instituições locais e vice-versa.

Apesar de vivermos num mundo *high tec*, das escolas terem sido apetrechadas de computadores e dotadas de internet para reforço das competências em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de toda a comunidade escolar, através do Plano Tecnológico da Educação³⁶, a prática de atividades em rede é, ainda, pouco utilizada, apenas dois docentes indicaram utilizá-las.

Também a prática da realização e publicação de um jornal escolar não é usualmente utilizada. Dos vinte e um professores inquiridos, só um utiliza-o para estabelecer/fortalecer a comunicação entre todos os intervenientes: escola/família/comunidade.

O gráfico 2.17 denota as relações de cooperação escola/aluno/família/comunidade:

Gráfico 2. 17 – Cooperação entre escola/família/ comunidade



Fonte: tratamento descritivo do item 2.9 do questionário

³⁶ O Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi o “maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado em setembro de 2007” pelo XVII Governo Constitucional, cujo objetivo principal era o de “colocar Portugal entre os cinco países mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010.” (in <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm>)

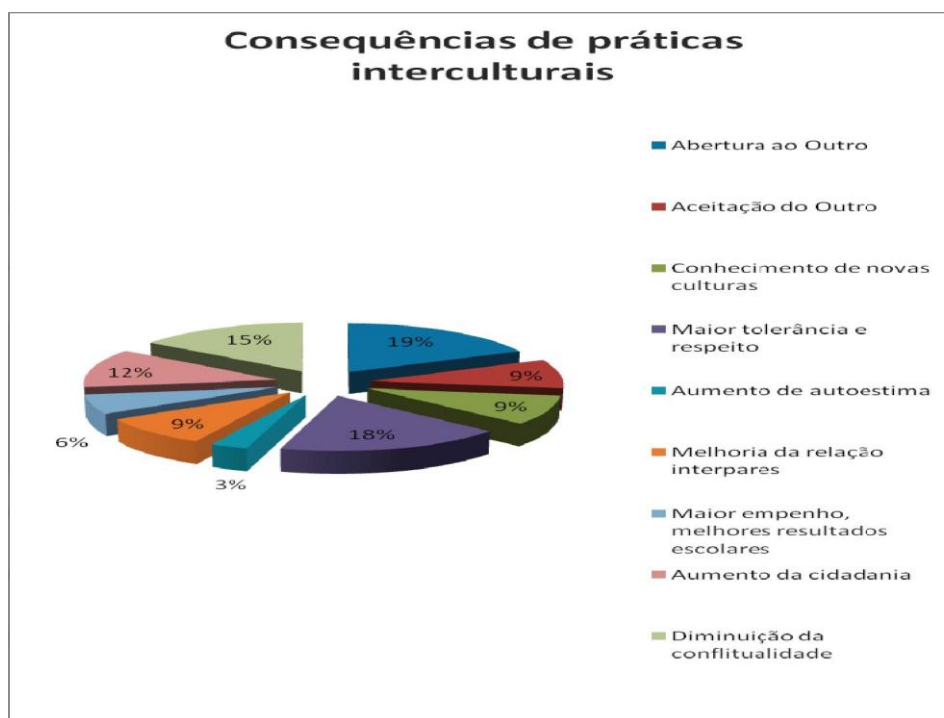
A questão três do questionário incidiu sobre três consequências consideradas mais notórias de práticas congruentes da educação intercultural utilizadas pelos docentes. Tratou-se de uma questão aberta à qual responderam, apenas, onze docentes. As respostas foram codificadas para se tornar mais fácil a realização de uma tabela de frequência e o gráfico 2.18 com a respetiva percentagem.

Tabela 2.4- consequências de práticas interculturais

Consequências de práticas interculturais	Frequência
Abertura ao Outro	6
Aceitação do Outro	3
Conhecimento de novas culturas	3
Maior tolerância e respeito	6
Aumento de autoestima	1
Melhoria da relação interpares	3
Maior empenho, melhores resultados escolares	2
Aumento da cidadania	4
Diminuição da conflitualidade	5
Total de inquiridos	21

Fonte: Descrição do item 2.9.1 do questionário 1

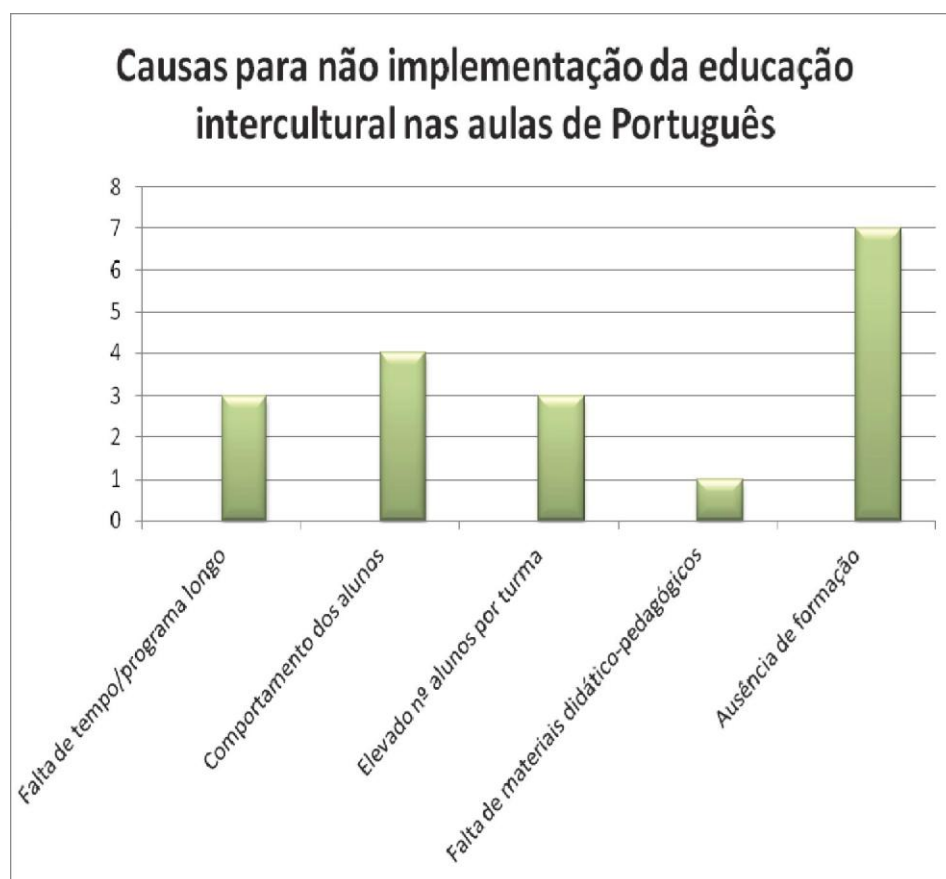
Gráfico 2.18 – Consequências de práticas interculturais em percentagem



Fonte: tratamento descritivo do item 2.9.1 do questionário 1

Indagados sobre as possíveis causas para a não implementação da educação para a cidadania intercultural, sete docentes assinalaram a falta de formação adequada como principal causa, quatro docentes consideraram o comportamento dos alunos, três acusaram a falta de tempo/programa longo, outros três apontaram o elevado número de alunos por turma e apenas um docente considerou a falta de materiais didático-pedagógicos como principal razão para a não implementação da educação para a cidadania intercultural. Frisa-se que três docentes não responderam a esta questão de ordenamento de itens por ordem decrescente de causalidade, o que pode levar a pressupor que implementam a educação para a cidadania intercultural na sua sala de aula.

Gráfico 2.19 – Causas para a não implementação da educação intercultural nas aulas de Português

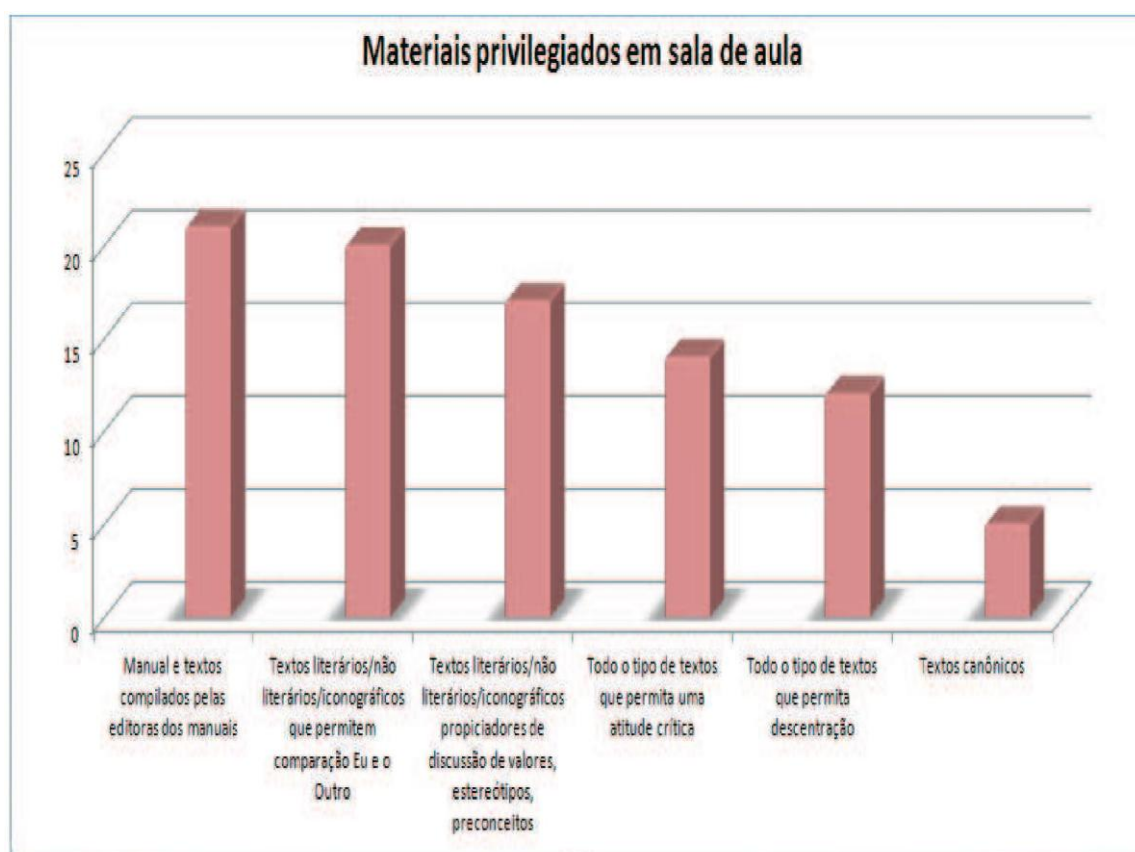


Fonte: tratamento descritivo do item 3 do questionário 1

2.2.2.4. Materiais privilegiados

Quando inquiridos sobre os materiais privilegiados em sala de aula, a totalidade dos docentes (vinte e um) afirmou utilizar o “manual escolar e textos compilados pelas editoras dos manuais”. Vinte professores utilizam textos (literários, não literários, iconográficos) que permitem a comparação entre o *Eu* e o *Outro*. Dezassete recorrem a textos que propiciam a discussão de valores, estereótipos, preconceitos; catorze todo o tipo de textos que desenvolvam uma atitude crítica e doze docentes valem-se de textos que proporcionam a descentração. Só cinco professores utilizam, frequentemente, na sala de aula, textos canônicos. O gráfico 2.20 espelha esta realidade:

Gráfico 2. 20 – Materiais recorrentemente utilizados em sala de aula



Fonte: tratamento descritivo do item 2.7do questionário 1

Capítulo III – Proposta de “Matriz Sociocultural”

(...) com cada ser humano, tenho pertenças em comum; mas ninguém no mundo partilha todas as minhas pertenças ou sequer uma grande parte delas...]. É assim, justamente, que se caracteriza a identidade de cada um de nós: complexa, única, insubstituível, que não se confunde com qualquer outra. Se insisto neste ponto, é por causa do hábito de pensamento ainda tão espalhado, e a meus olhos extremamente pernicioso, segundo o qual, para afirmar a nossa identidade, deveria simplesmente dizer-se: “eu sou negro”; “eu sou sérvio”; “eu sou muçulmano”; “eu sou judeu”; quem alinhe, como eu o fiz, as suas múltiplas pertenças, é imediatamente acusado de querer “dissolver” a sua identidade no caldo informe onde todas as cores se apagam. É, no entanto, o inverso que eu procuro afirmar. Não que todos os seres humanos são semelhantes, mas que cada um deles é diferente. Sem dúvida, um sérvio é diferente de um croata, mas cada sérvio é também diferente de todos os outros sérvios e cada croata é igualmente diferente de todos os outros croatas.

(...) se os homens de todos os países, de todas as crenças, se transformam tão facilmente em assassinos, se os fanáticos de todas as cores conseguem facilmente impor-se como os defensores da identidade, é porque a conceção “tribal” da identidade que prevalece ainda no mundo inteiro favorece uma tal deriva...

(Amin Maalouf, *Identities Assassinas*, 1998: pp.28-29 e 39)

1. Proposta de uma “matriz sociocultural” intercultural

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Partindo da premissa: “ (...) *la separation entre langue et culture dans l’enseignement est calamiteuse. Non que les deux doivent être mélangées ou confondues, mais parce qu’elles entretiennent des relations nécessaires au double plan essentiel et fonctionnel. Il ne s’agit nullement non plus de prétendre que la transmission culturelle doit être l’apanage unique des enseignants de langues (maternelle et étrangères) (...)*” (Faro-Hanoun, Porcher, 2000:119), concomitantemente, concordando com as assertivas de Nussbaum (2010) “*Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive*” (Nussbaum, 2010: 2), sentiu-se a necessidade de se apresentar uma proposta de uma “ matriz de conteúdos socioculturais” (c.f. Afonso, 2002) aberta, assim como do seu tratamento pedagógico-didático, para a disciplina de Português do 3.º CEB.

Ancorando-nos em Serres, defende-se que

“toute culture est un mixte, un résultat, le produit d’accouplements multiples. (...) La bigarrure constitue la nature même d’une culture, parce que, en elle, l’étrangeté, les provenances externes, sont multiples et ont été assimilées pour fabriquer un corps propre, unique, singulier, à nul autre rigoureusement identique.”

(Serres, *apud* Faro-Hanoun e Porcher, 2000:124)

Assim sendo, face à diversidade cultural existente na sala de aula de Português língua materna, defende-se que a LM interligue “ [o maior número de] (...) formas de produção cultural” (Afonso, 2002: 205), tendo em conta os universos culturais de origem ou de herança dos discentes, os seus interesses e idiossincrasias.

Como tal, a disciplina de Português língua materna deve interligar a competência linguística, os conhecimentos literários e os culturais. Sabendo que a competência cultural não é um domínio fechado, que não é exequível abordar o conhecimento sociocultural em toda a sua dimensão ou como afirma Benhabib “*we need not approach cultural traditions and worlds as wholes. The method of complex cultural dialogue suggests that we focus on the interpenetration of traditions and discourses and disclose the interdependence of*

images of the self and the other” (Benhabib, 2002: 41), apoiámo-nos por um lado, em várias leituras de publicações do Conselho da Europa (QEER, 2001, *Livro Branco*, 2008, *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences* (2009)), em Alred, Byram e Fleming (2006), em Neuner e Byram (2003), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Byram e Fleming (2001), Byram e Planet (2001) e sobretudo em Byram (1997, 2009), por outro aproveitámos finalidades da nossa disciplina de Humanidades tais como *“searching critical thought, daring imagination, empathetic understanding of human experiences of many kinds, and understanding of the complexity of the world we live in”* (Nussbaum, 2010: 7), ancorámo-nos na literatura portuguesa (incluindo a literatura dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PLOP) e na literatura estrangeira enquanto repositório de visões do mundo coletivas ou restritas a um determinado grupo, acontecimentos históricos, sociopolíticos e económicos, de normas de comportamento, tradições, valores, e ainda em Mountford e Wadham-Smith (2000) que defendem que: *“To capture the cultural aspects in a text, it is essential to have attitudes of curiosity, openness, and willingness to suspend disbelief and value judgements with regard to other people’s beliefs and behaviors”*, para apresentar a nossa proposta de “conteúdos socioculturais tratados culturalmente” (c.f. Afonso, 2007).

Importante será aqui apelar à nossa *peessoa*, à nossa experiência profissional, já que estas são indissociáveis do projeto que se almeja construir, pois tal como defende Nóvoa

“é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (...) A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

(Nóvoa, 1995: 17)

Durante 29 anos de leção na disciplina de Português no 3.º CEB e Ensino Secundário, temo-nos deparado com uma enorme desinformação dos alunos acerca de Portugal- país geográfico de origem, assim como de acolhimento-, da sua história, das instituições que regem e legislam a sua vida, das suas características enquanto povo, das suas ambições e/ou constrangimentos enquanto membros da União Europeia e parte integrante de um mundo globalizado. Esta ausência de conhecimentos advém, em parte, dos textos dos manuais escolares omitirem todo um conjunto de informações de cariz histórico, demográfico, social, político, económico, e até ético considerados,

porventura, politicamente e/ou moralmente menos corretos, preferindo-se optar por textos que refletem uma “ *simplification de la réalité sociale [...] par la valorisation du recours à l’essentiel*” (Zarate, 2006: 37), divulgando a redutora norma-padrão, i.e., a classe média portuguesa, branca, católica, falante do português europeu, mas também olvidando a miscigenação e/ou a criouliização desta língua¹, fruto da mundialização que se deve à diáspora portuguesa².

Ressalta-se igualmente que a responsabilidade deste facto recai ainda nos docentes, pois defende-se, tal como Silva, “que só professores com uma sólida formação cultural científica e didática [podem] fazer uma gestão contextualmente autonomizada dos programas, [sabem] ser ativos mediadores dos manuais, [são] capazes de inovar e de transformar o espaço da aula num espaço de criatividade e de liberdade crítica e responsável” (Silva, 2007: 24). Discorre, tal como Kramsch defende, que para, em sala de aula, se vivenciar a interação/interculturalidade entre discentes e entre estes e o docente seja necessário trabalhar “três camadas que interagem constantemente numa pessoa: a história e o património cultural de cada um (perspetiva diacrónica), o seu contexto sociocultural e as suas interações quotidianas (perspetiva sincrónica) e, por último, mas não menos importante, o imaginário, os seus sonhos” (c.f. 2009). Também ancorado nesta linha de ideias, Amin Maalouf preconiza:

“En somme, chacun d’entre nous est dépositaire de deux héritages : l’un «vertical», lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, de sa communauté religieuse; l’autre, «horizontal», lui vient de son époque, de ses contemporains. C’est ce dernier qui est, me semble-t-il, le plus déterminant, et il le devient un peu plus encore chaque jour; pourtant, cette réalité ne se reflète pas dans notre perception de nous-mêmes. Ce n’est pas l’héritage «horizontal» que nous nous réclamons, mais de l’autre.”

(Maalouf, 2008 : 119)

Para Nussbaum, a escola deve integrar e valorizar nos seus *curricula* as humanidades e a arte, pois segundo esta filósofa, estas permitem que os alunos tenham “uma mente flexível, aberta e criativa” (2010: 112), promotoras do desenvolvimento de uma

¹ Segundo Silva” este fenómeno de miscigenação ou de criouliização (...) é o resultado da dinâmica de qualquer língua com uma difusão planetária, como acontece com a língua portuguesa (...) é um enriquecimento sob todos os pontos de vista, desde a comunicação verbal quotidiana até à literatura- o que deveria ser motivo de orgulho para este país de exíguo espaço geográfico e de escassez de recursos demográficos e económicos” (Silva, 2007: 17).

² Não nos podemos esquecer que, ao longo das nossas descobertas marítimas e terrestres, vocábulos estrangeiros foram incorporados na língua portuguesa. Por outro lado, nos PLOP (tais como: Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo- Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste), o português europeu é a língua oficial e no caso do Brasil o português brasileiro é a língua materna.

capacidade de “inovar” (*ibidem*) e de tomar consciência de outras cosmovisões que não a(s) sua(s):

“Citizens cannot relate well to the complex world around them by factual knowledge and logic alone. The third ability of the citizen, closely related to the first two, is what we call the narrative imagination. This means the ability to think and what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person’s story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. The cultivation of sympathy has been a key part of the best modern ideas of democratic education (...)”

(Nussbaum, 2010: 95-96)

Consequentemente, inclui-se, por um lado, esta parte do trabalho para melhor se compreender a nossa proposta de “matriz sociocultural” e as escolhas de textos e de atividades realizadas para observar, procurar perceber e questionar os nossos códigos de conduta, pois só assim poderemos comparar, contrastar, com os do *Outro*, identificar e desconstruir os preconceitos e estereótipos que em nós estão enraizados e no *Outro* também, sugerir e discutir em conjunto determinadas reflexões críticas, “etnorelativizar” convenções fundamentais próprias de um grupo, o que, eventualmente, pode ocasionar alguma perturbação. Como afirma Byram *“le processus de comparaison entre deux points de vue permet d’avoir une prise sur les deux cultures et d’acquérir par là-même de nouveaux schèmes et une compétence interculturelle”* (Byram, 1992 : 184). Sugere ainda este autor que *“L’enseignement de la prise de conscience de la culture devrait, cependant, faire intervenir les deux points de vue faisant de l’apprenant à la fois un ethnographe et un informateur”* (*idem*).

Por outro lado, é nossa intenção proporcionar uma aprendizagem enriquecida pelo contacto entre a literatura e as artes de diversas culturas determinante para a (re)construção de representações, de atitudes democráticas abertas à alteridade, de tomada de consciência que a nossa língua, qualquer língua “ é uma realidade multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas”, sendo por isso “ uma forma de construir o mundo e moldar representações (...) uma forma de vida, o lugar das emoções e dos afetos” (Capucho, 2006: 208-212).

É preciso, pois, conhecer outras línguas /culturas, já que só conhecendo é que se toma consciência da(s) realidade(s) que, por sua vez, faz(em) nascer uma ação transformadora consciente e crítica.

1.1. Portugal, país de origem e de acolhimento

Sem nos alongarmos, começa-se por precisar que habitamos a Península Ibérica (à exceção das regiões autónomas dos arquipélagos da Madeira e dos Açores), na parte mais ocidental da Europa, numa posição de “finisterra”, sendo o litoral de Portugal e o sul banhados pelo Oceano Atlântico, o que determinou que, em várias épocas, fôssemos um país de pescadores, de navegantes e descobridores. Cortesão refere mesmo que “A atividade marítima está não só nas raízes da nacionalidade, donde sobe como a seiva para o tronco, mas é como a linha medular que dá vigor e unidade a toda a sua história” (Cortesão, 1930:93).

No imaginário coletivo dos portugueses, o seu país corresponde a um território retangular que detém as fronteiras mais antigas da Europa, tendo conhecido a inserção de diferentes matrizes culturais das quais se destacam: a romanização, a cristianização e a islamização.

Seguidamente dar-se-á, apenas, enfoque a alguns períodos da história de Portugal que, segundo os Encarregados de Educação (de 3 turmas de 3º CEB selecionadas aleatoriamente³), em resposta à questão globalizante: “Que épocas históricas moldaram a nossa memória coletiva como povo português?”, são aqueles que mais moldaram a identidade nacional cultural, lembrando, desde já, as ressalvas de Schnapper : “ *L’identité nationale, comme toutes les identités, est un processus, non un état. Elle n’est pas donnée une fois pour toutes. Elle se construit et se modifie avec les temps.*” (1998: 297). (...) “*Le sentiment national naît de l’intériorisation des valeurs et des modèles singuliers de la nation dans laquelle l’individu est né: une fois socialisé, il trouve sa nation à l’intérieur de lui-même.*”(idem : 298).

Segundo os dados recolhidos, os povos que habitaram a Península Ibérica deixaram-nos marcas culturais diversas, visto que os portugueses são o resultado de uma mistura de povos de diferentes etnias. Reconhece-se que a Península foi um território

³ Estes dados resultaram do diálogo entre 30 Encarregados de Educação e DT, nas reuniões do início do 2º período, janeiro de 2014. Os dados foram registados no quadro, no livro de bordo e plasmados em gráfico de barras (*vide* anexo IV).

povoado por povos tais como: iberos, celtas, celtiberos, lusitanos, gregos, fenícios, cartagineses, romanos⁴, alanos, suevos, vândalos, visigodos, muçulmanos. [Estes últimos],

“unidos por uma fé, sem ter um país como berço, possuíam um conjunto admirável de pensadores, de médicos, de astrónomos, de arquitetos, de poetas, que estiveram na Península, e que de algum modo se misturaram com os seus habitantes, vivendo em comunhão e ensinando-os. Desta maneira, nós surgimos de um solo cultural fértil que, até hoje, nos tem marcado, no dia a dia.”

(Pinheiro, 1990: 6)

Após o período de convivência pacífica e apesar de não ser possível precisar o tempo exato do domínio muçulmano na Península Ibérica, segundo o historiador José Hermano Saraiva, “(...) a presença moura atinge perto de oito séculos” (Saraiva, 1993: 49), sendo longo, conseqüentemente, o período da Reconquista Cristã⁵.

Na literatura em geral, mas sobretudo nas narrativas da tradição oral tais como mitos e lendas, sobressai uma animosidade relativamente a este povo, representando-se os mouros (também, designados como: sarracenos, muçulmanos, infiéis, árabes, bérberes, islâmicos, mouriscos) como um povo invasor, opressor e inimigo de Deus, com as inerentes sequelas na construção de um imaginário popular tradicionalmente negativo⁶ e vexatório em relação àquela etnia⁷. Mais tarde, também os castelhanos foram caracterizados como detentores de uma falsidade de carácter e encerrados em estereótipos negativos que, segundo António José Saraiva, levou à origem de um anticastelhanismo⁸ popular nos finais do século XIV (c.f Saraiva, 1993).

⁴ Os romanos introduziram na Península Ibérica o latim como língua de uso comum (o latim vulgar), sendo o latim clássico ou literário apenas usado por pessoas escolarizadas e, após o Edito de Tessalónica, em 380 (século IV), o Cristianismo como religião oficial.

⁵ A denominada Reconquista Cristã foi um movimento militar, religioso, político, étnico, cujo objetivo foi a expulsão dos muçulmanos da Península Ibérica. Este movimento iniciou-se com a revolta de Pelágio (718 d.C) e terminou com a conquista de Granada (1492 d.C).

⁶ Provérbios e outras expressões populares assim o denotam. Cita-se como exemplo: “Anda mouro na costa”; “Já o mouro quer ser gente”.

⁷ Basta recordar a bandeira nacional que, para além de conter 5 quinas representativas dos 5 reis mouros mortos aquando da batalha de Ourique, apresenta ainda a figura de 7 castelos tomados aos mouros por D. Afonso III.

⁸ Frisa-se o adágio popular: “De Castela nem bons ventos nem bons casamentos”.

Outro período referido foi o da Inquisição⁹ (séculos XVI-XVIII). Durante este período, várias medidas régias dúbias foram tomadas relativamente aos judeus: primeiro, integração de forma tolerante dos judeus expulsos de Castela pelo édito de 1492¹⁰, conversão do judeu em cristão-novo¹¹, em 1496, durante o reinado de D. Manuel I, a perseguição e chacina dos mesmos, através do Tribunal do Santo Ofício e dos seus autos de fé (sessão solene pública, durante a qual era dada a sentença), a partir de 1536. Também na literatura, a personagem tipo do judeu¹² foi sujeita a todo um conjunto de manifestações xenófobas e tida como o “bode expiatório de todos os males”.

Os séculos XV e XVI foram referenciados como a época de os “Descobrimentos”. Durante este período Portugal foi uma potência económica, social e cultural, transformando-se no primeiro império colonial de uma enorme extensão. As marcas dos descobrimentos geográficos na matriz cultural lusitana estão incrustadas nas representações e idealização dos seus heróis e dos seus feitos (basta recordar a obra épica de *Os Lusíadas*¹³ de Luís de Camões). As navegações portuguesas permitiram a mundialização (processo natural de "aproximação" dos povos e de "encurtamento" das

⁹ A inquisição ou Tribunal do Santo Ofício surgiu na Idade Média, criada pelo Papa Gregório IX, no século XIII. Esta instituição com carácter permanente e universal foi confiada a religiosos que estavam na dependência direta da Santa Sé. O seu objetivo era o de combater as heresias que colocavam em perigo a legitimidade tanto do poder político como eclesiástico. Os suspeitos eram interrogados, torturados para se obter a prova de culpa.

¹⁰ Este édito obrigava a conversão do judeu ao cristianismo ou a sua expulsão do território castelhano.

¹¹ O cristão-novo é também designado como “marrano”.

¹² Segundo Paul Theyssier (1982), a obra vicentina, no seu conjunto, caracteriza o Portugal anterior à Inquisição, já que termina precisamente no ano de 1536, quando esta foi introduzida no país. Não obstante, basta recordar o *Auto da Barca do Inferno*, na qual, a personagem alegórica do Diabo recusa o suborno do judeu e a sua passagem para o Inferno, consentindo unicamente em levá-lo a reboque da sua barca (“Vós, Judeu, ireis à toa/que sois mui ruim pessoa. / Levai o cabrão na trela!”). Também a *Farsa de Inês Pereira*, o *Juiz da Beira* e o *Diálogo sobre a Ressurreição* denotam os estereótipos negativos, vulgarmente, atribuídos aos judeus, tais como o de usurário, herege, alcoviteiro, isto é, como párias sociais, bem como se apresenta os insultos que lhes eram dirigidos: porco pisco”, “perro judeu” ou “cão”.

¹³ O tema central deste poema narrativo escrito em verso é a primeira viagem de Vasco da Gama de Lisboa a Calecute mas, além disso, descreve a aventura gloriosa de um pequeno povo cujos feitos contribuíram para ampliar o mundo conhecido pelos europeus e para abrir caminho à fé cristã e ao comércio no Oriente. Esta obra reflete ainda a atmosfera heroica reinante na sociedade portuguesa do século XVI, pela abertura de um “oceano nunca antes navegado”, por dar “novos mundos ao mundo” e pela descoberta de diversos fenómenos, frutos, especiarias, não obstante os inúmeros perigos que tiveram que enfrentar para que tudo isso ocorresse.

distâncias geográficas) acarretando a evangelização de povos indígenas, o colonialismo¹⁴, neste caso um eurocentrismo globalizado e homogeneizante, no qual os conceitos de “raça superior e inferior” originaram opressão e escravidão.

Outro marco histórico assinalado pela grande maioria dos Encarregados de Educação foi o da revolução do 25 de Abril (designada também como a “Revolução dos Cravos”) como fim do Estado Novo (1933-1974), do seu poder fascista e autoritário, da sua polícia política – PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) -, do seu império colonial¹⁵.

Esta data marca a rutura com o nacionalismo, umbilicalmente ligado ao catolicismo, considerado “como um elemento formativo da alma da Nação e traço dominante do carácter do povo português” (De Moura, 1968 *apud* Pereira, 2011: 33), assim como ao respeito pela História, pelas “tradições aproveitáveis do passado (...) a ânsia pela autoridade e disciplina (...)” (*idem*: 32) enquanto matriz político-cultural.

Com o 25 de abril termina, assim, um período no qual a educação foi um veículo e um instrumento privilegiado para a promoção de sujeitos passivos, obedientes cegos da lei, respeitadores de “Deus, da Pátria, e da Família”, num contexto rigorosamente controlado, tanto na escola como na sociedade (c.f. Araújo, 2008, Azevedo e Menezes, 2008). Tal como se afirma no preâmbulo da Constituição da República Portuguesa (2005) “ Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa”.

Finalmente, foram mencionados a globalização (séculos XX-XXI) e o resgate financeiro a Portugal da *Troika*¹⁶ (em abril de 2011 com um valor de 78 mil milhões de euros) e a crise profunda na qual o país mergulhou e que pode deflagrar tensões e convulsões sociais como denotam alguns títulos de obras recentes, tais como: *Portugal na*

¹⁴ O colonialismo carrega em si a tentativa de estabelecer um império, um poder, a supremacia de alguém sobre o *Outro*. Implica instituir um padrão cultural, uma religião, crenças, valores e normas, com a finalidade de dominar as características culturais, simbólicas, cognitivas e afetivas do *Outro*.

¹⁵ A política dos anos 30-40 veiculava uma propaganda ideológica com uma dupla finalidade: primeiro, apresentar Portugal como uma nação colonial e imperial – Portugal era grande, pois era uno e indivisível, espalhado por cinco continentes-, segundo, no Ato Colonial de 1930 instituiu-se a legitimidade histórica de possuir e colonizar os territórios ultramarinos (c. f. Bethencourt e Chaudhuri: 2000: 13 ss).

¹⁶ *Troika* é uma palavra russa que determina um comité constituído por três membros. Em política, designa uma aliança de três personagens de igual poder e/ou valor que se reúnem para a gestão de uma entidade. Esta designação em Portugal referiu-se a equipas responsáveis da Comissão Europeia, do Banco Central Europeu e do Fundo Monetário Internacional.

Hora da Verdade (Álvaro Santos Pereira, 2011), *Portugal Agrilhado* (Francisco Louçã, 2011), *Uma Tragédia Portuguesa* (António Nogueira Leite, 2010).

Estas épocas históricas e suas consequências para a formação da nossa identidade coletiva cultural, dos nossos estereótipos, preconceitos, animosidades relativamente ao *Outro* farão parte de um conjunto de atividades/projetos interdisciplinares (uma vez que a própria natureza da cultura é transdisciplinar) a ser realizados na sala de aula, em diferentes anos de escolaridade e com diferentes turmas do 3º CEB.

Lembrando Dewey, poder-se-á afirmar “*that history and geography should be taught in ways that promoted an adequate confrontation with the practical problems of the present*” (Nussbaum, 2010a: 85). Desta forma, concordando com as assertivas de Dewey, focar-se-á a história económica e social, nas atividades propostas, visto que esta provoca curiosidade e questionamento sobre o passado, o presente, o que está perto e o distante.

Neste século XXI, urge que o aluno apreenda que qualquer um de nós é o resultado de mestiçagem cultural, de efeitos de aculturação, de interculturalidade, de transculturalidade ao longo de séculos.

Para corroborar esta ideia, cita-se um excerto humorístico do antropólogo americano Ralph Linton datado de 1936:

“Après son repas, le citoyen américain se dispose à fumer, habitude des Indiens américains, en brûlant une plante cultivée au Brésil, soit dans une pipe venue des Indiens de Virginie, soit au moyen d’une cigarette venue du Mexique. S’il est assez endurci, il peut même essayer un cigare, qui nous est venu des Antilles en passant par l’Espagne. Tout en fumant, il lit les nouvelles du jour imprimées en caractères inventés par les anciens Sémites, sur un matériau inventé en Chine, par un procédé inventé en Allemagne. En dévorant les comptes-rendus des troubles extérieurs, s’il est un bon citoyen conservateur, il remerciera un Dieu hébreu, dans un langage indo-européen, d’avoir fait de lui un Américain cent pour cent ! ”

(Linton, 1936, *apud* Demorgon, s.d.)

1.2 Dimensão cívica

Temos, sobretudo, de aprender duas coisas: aprender o extraordinário que é o mundo e aprender a ser bastante largo por dentro, para o mundo todo poder entrar.

(Agostinho da Silva)

As democracias dependem de seres que sejam e/ou estejam:

- **Cientes dos seus direitos e responsabilidades;**
- **Informados acerca dos temas políticos e sociais que afetam a nação;**
- **Interessados no bem-estar dos outros;**
- **Congruentes com as suas opiniões e argumentos;**
- **Influentes através da sua ação cívica e/ou atividade;**
- **Participativos na vida da comunidade;**
- **Conscientes da importância da sua ação cívica.**

Segundo a filósofa Martha C. Nussbaum (2010a), os estados democráticos exigem cidadãos que denotem diversas competências para a construção e manutenção de uma cidadania democrática, cabendo à escola um papel essencial na formação dessas competências. A saber:

- *“The ability to examine, reflect, argue, and debate, deferring to neither tradition nor authority”;*
- *“The ability to examine fellow citizens as people with equal rights, even though they may be different in race, religion, gender, and sexuality. To look at them with respect, as ends, not just as tools to be manipulated for one’s own profit;*
- *“The ability to have concern for lives of others, to grasp what policies of many types mean for the opportunities and experiences of one’s fellow citizens, of many types, and for people outside one’s own nation;*
- *“The ability to imagine well a variety of complex issues affecting the story of a human life as it unfolds: to think about childhood, adolescence, family relationships, illness, death (...);*
- *“The ability to judge political leaders critically, but with an informed and realistic sense of the possibilities available of them;*

- *“The ability to think about the good of the nation as a whole, not just that of one’s own local group;*
- *“The ability to see one’s own nation, in turn, as a part of a complicated world order in which issues of many kinds require intelligent transnational deliberation for their resolution.*

(Nussbaum, 2010: 25-26)

Tendo estes pressupostos como eixos condutores, deseja-se que, através de uma educação integral, inclusiva e ao longo da vida, baseada numa interação comunicativa, alunos de diferentes universos culturais se sensibilizem para a riqueza da diversidade, para a compreensão do agir do *Outro*, para a relativização e crítica da sua realidade/cosmovisão, para uma possível mudança de atitude (primeiro num contexto formal condicionado – o contexto da sala de aula - posteriormente de forma autónoma e independente em qualquer contexto).

Para tal, o primeiro passo a adotar é mudar as metodologias de ensino dentro da sala de aula, já que como Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Johann Pestalozzi (1746 - 1827), Friedrich Froebel (1782 - 1852), Bronson Alcott (1799 - 1888) e Rabindranath Tagore (1861- 1941) concordam *“(...) the passive pedagogy of the past offered little to the nations of the future, that a new sense of personal agency and a new critical freedom would be needed if participatory institutions were to be sustained”* (Nussbaum, 2010a: 141).

É pois necessário implementar uma metodologia ativa, cujo enfoque seja dado à importância do aprender fazendo, pois a educação e a formação do aluno faz-se “mais pelas vivências, (...) pelas interações sociais do que pelas lições sobre o certo e o errado” (Marques: 1998: 35), deixando o aluno de ser considerado *“a passive vessel of received cultural values”* (Nussbaum, 2010a: 69); interativa (sendo a interação de igual para igual) - dando primazia ao debate, à discussão e à reflexão partilhada-; relevante para os jovens (nomeadamente tratando de assuntos e questões atuais, problemáticas reais da sua vida em sociedade, de valores¹⁷ morais, afetivos, sociais (porventura polémicos); crítica

¹⁷ Existem vários conceitos de valor. Para os seguidores de Kant, o valor é a ideia que temos sobre algo, sendo que o valor está no ser humano que avalia e não no objeto. Para a fenomenologia, o valor é considerado um ideal, vale só por si, é objetivo já que não está encerrado nas apreciações do Homem. Para a sociologia, o valor é um ato e um facto social, uma vez que é a comunidade que estabelece a existência de um determinado valor, considerando um conjunto de fatores inerentes à sociedade e as ideologias que comporta. Segundo a corrente existencialista, valor é “aquilo que me ajuda a levar à prática o meu projeto individual de existência” (Rocha: 1996: 12-14)

(desenvolvendo a capacidade individual de pensar por si próprio), cooperativa e participativa, já que se deve fomentar, por um lado, o trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa e, por outro, dar tempo de escuta e de voz aos aprendentes. A metodologia preconizada não pode descurar a mediação intercultural que propicia um determinado grau de comunicação entre indivíduos e implica os envolvidos na relação com os outros, com a sua própria cultura e com a cultura dos outros.

Considera-se, assim, a abordagem metodológica necessária como um sistema aberto (para que todos os alunos alcancem o sucesso escolar), alicerçado n(o) (a):

- trabalho colaborativo e numa metodologia ativa. Segundo Arends (1997), Sprinthal e Sprinthal (1993), os alunos ao colaborarem entre si, ao trabalharem em equipa (pares ou grupos heterogéneos¹⁸) tornam-se principais agentes da sua aprendizagem, desenvolvem uma dinâmica para alcançar um objetivo comum ao par/grupo aumentando não só a qualidade das aprendizagens escolares, mas também as competências interpessoais e as inter-relações. Considera-se que a participação ativa e democrática dos alunos a pares e/ou em pequenos grupos heterogéneos de trabalho é vital para que, semeando a (con)vivência numa dimensão relacional e estabelecendo relações de confiança, os discentes possam desinibir-se face a um ou mais parceiros, sem terem de enfrentar todo o grupo turma. Cada aluno funcionará dentro de cada par ou do grupo como “monitor, apoiante ou guia” (c.f. Vygotsky, 1934) capaz de motivar o *Outro* na construção da sua aprendizagem e na capacidade de lidar com as diferenças, desenvolvendo o saber fazer. Este tipo de metodologia pode tornar-se um catalisador para o desenvolvimento de um aluno mais autónomo e mais responsável, enquanto o professor se torna um facilitador ou mediador de aprendizagens. A metodologia ativa reivindica, por seu lado, três objetivos do ensino-aprendizagem: formativo, cultural e prático,

¹⁸ Considera-se que a heterogeneidade dos elementos de um grupo contribui para o desenvolvimento de um pensamento mais profundo, para a existência de uma partilha de recursos e de experiências vivenciadas socialmente válidas, para um maior intercâmbio de ideias diferentes, de explicações diversas e até complementares e propicia uma maior predisposição para o surgimento de diferentes pontos de vista. Assim sendo, cabe ao professor dividir a turma em grupos de trabalho para que a heterogeneidade seja alcançada. A atribuição de papéis dentro de cada grupo (de forma a desenvolver um trabalho conjunto e produtivo) pode ser decidida pelos próprios elementos, o que lhes confere responsabilidade compartilhada.

sendo que a motivação e a participação do aluno (no questionamento, no planeamento, no levantamento de hipóteses, na experimentação, na confirmação de hipóteses, na investigação, na colaboração, na resolução de problemas) são consideradas elementos chave da aprendizagem;

- metodologia interativa e crítica e no fomento da circulação dos alunos nos grupos de trabalho. A metodologia interativa implica emancipar conceitos e preconceitos, ultrapassar as diferenças, para criar em conjunto semelhanças coerentes, isto é, representações dinâmicas das realidades culturais coconstruídas a partir do agir com o outro. Rodando os elementos do par e/ou os dos grupos, propicia-se que todos os elementos do grupo turma tenham oportunidade de se conhecer, dialogar, trocar pontos de vista, discutir aprofundando o conhecimento da sua realidade sociocultural, através do confronto com outras realidades, interagir, colocar-se empaticamente na posição do *Outro*, diminuindo assim a visão de superioridade que cada indivíduo tem da sua cultura.

Neste âmbito, Porcher defende que *“tout individu a tendance à considérer que “sa” culture est “la”culture et se trouve enfermer à la fois dans l’ethnocentrisme, le sociocentrisme (...) et l’égocentrisme. C’est ce triple cercle qu’il faut briser (...)”* (Porcher, *apud* Oliveira & Sequeira, 2012: 22). O saber ser é tido, desta forma, como um processo (que se deseja) progressivo do abandono do eurocentrismo, do etnocentrismo;

- partilha coletiva de responsabilidades (que remete para uma metodologia (inter)ativa, cooperativa e crítica). Este é outro degrau a alcançar na construção de uma escola cidadã. Assim, uma medida fundamental é a decisão conjunta (Diretor(a) de Turma Conselho de Turma docentes alunos) de regras de um funcionamento da sala de aula, tais como:
 - o respeito pela vez para falar;

- acordo implícito de uma partilha igualitária da palavra¹⁹;
 - aquando da existência de um moderador, a autoridade deste é respeitada;
 - utilização de uma linguagem polida, sem recurso a ofensas, sarcasmos ou ironia;
 - recurso ao confronto de ideias, mas não ao confronto de pessoas;
 - abolição de qualquer forma de violência (quer reativa quer instrumental²⁰).
- relevância da autenticidade de tarefas, projetos assente em situações reais do aluno/ator social. Tal como Dewey, acredita-se que a melhor forma de tornar um jovem ativo é *“to make a classroom a real-world space continuous with the world outsider – a place where real problems are debated, real practical skills evoked”* (Dewey, *apud* Nussbaum, 2010: 65-66).

O facto de emprender projetos comuns assentes em acontecimentos reais faz o discente articular teoria e prática para um fim social, desenvolvendo competências de cidadania. Verifica-se que a conexão e interação entre o contexto letivo cooperativo e democrático, o currículo, as problemáticas ou temas reais e atuais e a realização de tarefas interessantes e contextualizadas, não só motivam o aluno para a aprendizagem, como também favorecem o desenvolvimento de capacidades enriquecedoras de reflexão crítica, através da resolução de problemas e de tomadas de decisão, que se articulam com uma metodologia (inter)ativa e crítica (c.f. Espinoza, 2006: 210-214).

Ressalta-se que a formação de hábitos de reflexão crítica demanda três passos: o estabelecimento de condições capazes de despertar e orientar a curiosidade, o encontro de ligações nas situações experienciadas que propiciem a sua aplicação ou readaptação em situações posteriores e a formulação de problemas que conduzam o aluno a ponderar novas questões e outras perspetivas (c.f. Dewey, 1910, 1933).

Uma vez que, enquanto professor, não se pretende uma mera e opaca transmissão de conhecimentos e/ou de informações culturais dentro da sala de aula, mas sim uma

¹⁹ Segundo Good, quando num contexto de conversação, o grau de constrangimentos entre os sujeitos tendem para o grau zero, a relação de comunicação/interação é orientada por um *“parity principle”*, i.e., um princípio de paridade (Good, 1979: 156).

²⁰ Considera-se violência reativa quando esta *“(…) é perpetrada a partir da emoção”* (Huss, 2011: 99). É tida como uma reação de explosão, quando o registo de tensão e críspação é elevado. A violência reativa acaba, muitas vezes, por se tornar *“violência instrumental quando tem um objetivo claro definido ou é planejada”* (*ibidem*).

educação para a alteridade, é preciso ser-se ousado, reiterando tal como defende Bakhtin, que “através do diálogo e da busca pela compreensão mútua, cada pessoa tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista o sentido de si mesmo. A meta não é um equilíbrio de opostos, ou um pluralismo moderado de opiniões, mas uma confrontação paradoxal, irreduzível, que pode mudar a pessoa durante o processo” (Bakhtin *apud* Santos, 2004: 164). E isso exige tempo e um determinado clima de trabalho para se conseguir construir um espaço de valorização intercultural e de progressão do “saber comprometer-se”.

1.1 Áreas temáticas

A missanga, todas a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.

(Mia Couto, 2003, *O Fio das Missangas*)

Defende-se que não existe uma forma única e consensual para selecionar um conteúdo sociocultural. Relembrando Sequeira (2003) um dos critérios poderá residir não “no reconhecimento da sua qualidade ou na pertença a um cânone²¹, mas na capacidade de gerar respostas e atividades úteis do ponto de vista didático” (Sequeira, 2003: 75).

Segundo esta autora, a literatura numa sala de aula de línguas tem múltiplas potencialidades: “é porosa como diz Bronckart (1997), isto é, oferece uma grande variedade de géneros textuais que incorporam estilos, registos e diferentes níveis de dificuldade e esta é uma razão que a faz digna de consideração do ponto de vista da aprendizagem da língua” (Sequeira, 2014: 214); os textos literários são, por um lado, “textos abertos a interpretações e reações múltiplas não coincidentes, essa multiplicidade poderá ser aproveitada para a interação genuína, tão difícil de conseguir no contexto fechado de uma aula”, por outro “afetam quem [os] lê porque não são triviais. Se forem objeto de uma seleção cuidada, oferecem temas comuns para a interação entre pessoas provenientes de diferentes culturas e servem de estímulo a um pensamento reflexivo por meio de uma experiência estética do domínio do sentir” (*ibidem*).

A autora acrescenta que “Em termos de educação intercultural e para a cidadania, os textos literários apresentam ainda a vantagem de serem antidogmáticos e não sentenciosos e neste ponto se distinguem das versões mais empenhadas dos discursos culturais” (*idem*: 216).

Entende-se, assim, dar primazia à literatura, porquanto a leitura da mesma exige “a suspensão do julgamento prematuro e a abertura e adaptabilidade que são resultados esperados de um trabalho de comunicação intercultural” (Sequeira, 2012: 314). Para além deste facto, a literatura ensina os alunos “*to imagine the situation of others*” (Nussbaum, 2010a: ix), familiarizando os leitores com pontos de vista divergentes e com situações “de desequilíbrio entre sistemas culturais diferentes” (Zarate, *apud* Sequeira, 2012: 313),

²¹O termo cânone deriva do grego “*Kanón*”, tendo passado para o latim “*canon*” com o significado de regra. Este termo passou a determinar um conjunto de obras que pelo seu valor intrínseco se reveste de universalidade, revestindo-se essa noção de um certo elitismo normativo, já que os textos são considerados como modelos de perfeição. Para Georg Otte, “canonizar um objeto significa isolá-lo do seu condicionamento histórico e social para afirmar, assim, a sua singularidade fora dos limites espaciais e temporais” (Otte, 1999: 12).

preparando-os através da experiência lida para enfrentarem eventuais situações similares no presente e/ou no futuro. Lembrando Prado Coelho

“Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento [...] Não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ensino da literatura [...] Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza.”

(Coelho, 1976: 46)

Escolher-se-á textos²² literários de expressão oral e escrita, sobretudo, de língua portuguesa, língua de culturas no mundo, cujas áreas temáticas permitam, por um lado, “o confronto de experiências diversas, oferecendo temas comuns a pessoas provenientes de diferentes culturas ao mesmo tempo que serve[m] de estímulo a um pensamento reflexivo” (Sequeira, 2003: 71) focando, por exemplo: condições de vida, convenções sociais, relações interpessoais, comportamentos e rituais, valores, crenças e atitudes, aspetos geográficos, demográficos e ambientais, por outro que sejam do agrado do público-alvo (alunos do 3º CEB) e ainda proporcionem “o (re)conhecimento de diversos universos socioculturais vivenciados pelos alunos, normalmente silenciados quer nos materiais curriculares, quer nas práticas escolares” (Oliveira e Sequeira 2012:29).

Desta forma, podem coexistir na nossa proposta de matriz aberta de conteúdos socioculturais, simples textos anedóticos de assunto pouco variado nos quais abunda a facécia, (importante recurso para desconstruir preconceitos), fábulas nas quais os animais fazem desenrolar a ação que culmina, quase sempre, com uma moralidade, lendas e contos populares, provérbios²³ aos quais António Delicado refere como “as mais aprovadas sentenças que a experiência achou nas ações humanas ditas em breves e elegantes palavras” (Delicado,1651, *apud* Costa, 2005: 9), enquanto Saramago os apresenta como “fórmulas de sabedoria condensada, para uso imediato e efeito rápido, como os purgantes” (Saramago, 2000:347), textos literários diversificados (quanto ao género) de autores contemporâneos e/ou textos canónicos que promovam a “partilha de outros mundos” e permitam o questionamento de preconceitos e estereótipos e o “desenformar” de consciências, pois na educação cultural ou especificamente literária, “o encontro repetido com a alteridade

²² Para Ricoeur, texto é “todo o discurso fixado pela escrita” (Ricoeur, 1970: 181).

²³ Do latim *proverbium*, o provérbio também aparece designado como: adágio, dito, ditado, rifão, máxima.

conduzirá à aceitação da ambiguidade e abertura à indeterminação, fundamentais na suspensão do julgamento prematuro” (Sequeira, 2003: 305).

Dever-se-á frisar que as próprias Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (através do Despacho n.º 5306/2012 D.R. n.º. 77, Série II de 18 de abril de 2012 e homologadas através do Despacho n.º10874/2012, de 10 de agosto) consignaram que o ensino da língua materna deve contemplar vários domínios²⁴, entre os quais a Educação Literária que aparece a par da Gramática, da Oralidade, da Leitura e da Escrita, correspondendo a “uma opção de política da língua e de política de ensino” (Buescu *et al.*, 2012: 6).

Para cada ciclo e ano de escolaridade, o M.E. propõe um conjunto de obras e textos literários compostos por um núcleo comum e por diversas sugestões opcionais que devem ser objeto de atividades várias nas aulas de Português e que têm como objetivo a interpretação, a ativação de diversos intertextos, a apreciação de textos literários, para além da fruição estética e do desenvolvimento da consciência literária.

É certo que se agrega a educação literária ao exercício de formas de cidadania (c.f. Bredella, 2000, 2003, Iser 1980, Nussbaum, 2010), explicitando em que consistem, assim como a sua operacionalização, mas por outro lado, as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico associa-lhes uma lista restritiva de obras e autores a estudar, lista considerada como um “currículo mínimo comum de obras literárias de referência” para todos os alunos. Constata-se que, por vezes, a opção do professor (face às características da comunidade na qual a escola está inserida e das turmas nas quais leciona) seria outra²⁵, outro texto/obra do mesmo autor ou até a de outro texto/obra de outro autor por exemplo, mas que permitisse mais possibilidades de estabelecer ligações intertextuais com o contexto social e cultural dos alunos e/ou de favorecer uma maior empatia.

²⁴ Com aplicação das Metas Curriculares, passou-se de um ensino centrado em competências (reconhecidas a nível internacional, em especial na europa) a uma ênfase posta numa listagem de conteúdos. Nas Metas Curriculares, os diferentes domínios surgem separados, dada a sua especificação e maior complexidade dos objetivos.

²⁵ Cita-se como exemplo o estudo da “lenda do Castelo de Faria” em *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano estabelecido para o 7.º ano. Esta lenda do concelho de Barcelos- Braga (cujo episódio que lhe deu origem foi primeiro narrado por Fernão Lopes, aproximadamente, em 1373, e mais tarde apresentado por Alexandre Herculano em 1851 numa coletânea em dois volumes de textos de carácter diversificado, publicados entre 1839 e 1844 nas revistas “O Panorama” e “A Ilustração”) tem uma linguagem de difícil compreensão. Para que a leitura se torne mais acessível, incluíram-se 44 notas de rodapé. Todavia, este facto acaba por desmotivar os alunos da faixa etária de 11, 12 anos (alunos de 7.º ano).

Por outro, critica-se que o objetivo da Educação Literária não seja tanto a de propiciar textos que facultem comparar as faces especulares do *Eu* e do *Outro*, a reflexão crítica, o desenvolvimento da “responsabilidade social e moral, da participação na sociedade, da literacia política”²⁶ e a coconstrução de uma cidadania intercultural, mas relembrar o legado esquecido de autores portugueses que há muito tinham desaparecido dos programas e levar as novas gerações de alunos à apreensão das “tradições e valores” veiculados (Buescu *et al.*, 2012: 4). Atendendo à enorme diversidade étnica, cultural, social, económica da população escolar, crê-se ser questionável limitar-nos à apreensão de valores para um *aluno padrão* que segundo João Barroso *é uma espécie de abstração*.

A Educação Literária no 3.º CEB aponta assim para uma noção de cultura comum e partilhada, tem implícita a noção de cânone de cultura nacional, centrada numa conceção discutível de que é possível estabelecer uma lista de autores do que melhor se escreve a nível nacional, ancorando-se na ideia de que a literacia literária/cultural está intimamente ligada à história e à nossa identidade nacional, o que somos e como somos enquanto povo e nação.

Assiste-se, assim, que nas Metas Curriculares para a Educação Literária, a cultura e a literatura são encaradas mais como herança, como o “nosso *Thesaurus*” a transmitir às novas gerações do que como património de abertura ao mundo contemporâneo, globalizado e diverso e às questões-problemas e desafios prementes que são colocados dia a dia na escola e na sociedade.

Do conjunto de obras listadas nas Metas Curriculares para o 3.º CEB²⁷, algumas provenientes do Plano Nacional de Leitura (PNL) e de muitas outras leituras armazenadas no percurso de vida cognitivo e emocional da professora, dos alunos e respetivos Encarregados de Educação compartilhadas em atividades como a da “Semana da Leitura Partilhada” (em parceria com a biblioteca da escola na qual se leciona) resultou um pequeno *corpus* do qual se trabalhará textos ou (*in extremis*) fragmentos de textos contemporâneos como também textos com raízes na tradição em que a heteroglossia está

²⁶ Parafraseando João Reis, a responsabilidade social e moral corresponde à aprendizagem da autoconfiança, de comportamentos socialmente e moralmente responsáveis, dentro e fora da sala de aula, perante a autoridade e si próprios; a participação na comunidade relaciona-se com o facto de aprender como tornar-se útil na vida e nos problemas sociais que afetam a comunidade de pertença; a literacia política abarca a aprendizagem acerca das instituições, problemas e práticas democráticas e dos modos de participação efetiva na vida política em diferentes níveis: capacidades, valores, conhecimentos (C.f. Crick Report, Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, QCA, 1998)

²⁷ C.f. Metas Curriculares de Português- Educação Literária, 3º Ciclo, pp. 77-84, (*vide* anexo v).

presente e que permitirá desenvolver a autoconfiança, a responsabilidade autónoma e o respeito pelas diferenças, trabalhar questões da identidade, discutir problemas que ultrapassam o preconceito e a discriminação enquanto meras reações à diferença e envolvem o racismo endémico a que os portugueses afirmam estar isentos²⁸, promover relações interpessoais, intragrupais e intergrupais, possibilitar escolhas entre o bem e mal, defender a justiça, criar horizontes de vida.

Em nosso entender, tal favorecerá não só o saber, o saber compreender, o saber aprender e fazer, mas sobretudo e concomitantemente o saber ser e o saber comprometer-se (c.f. modelo de Byram, 2009).

No conjunto dos 3 anos do 3º CEB, percorrer-se-á um trilha evolutivo desde uma convivência (quase) indiferente (aluno(s)-aluno(s)) em direção a uma interação efetiva e reflexiva, partindo-se de narrativas orais, como já se referiu noutra ocasião para, por um lado, se valorizar o domínio da oralidade face à escrita e aumentar o grau de participação e autoestima²⁹ de alunos marginalizados por não possuírem o domínio mínimo na capacidade de comunicação escrita; por outro, para que a língua de origem e/ou de herança dos discentes adquira importância e rompa a política do silenciamento das minorias (c.f Oliveira & Sequeira, 2012: 8).

Torna-se necessário que estes e todos os alunos entendam que em vez de “uma identidade plural e fragmentada, possuem uma identidade composta” resultado de uma “dosagem” particular de elementos que nunca é igual a outra (Maalouf, 1998: 8) ou até como afirma Mia Couto “que a identidade não existe é uma procura infinita” (c.f Mia Couto: 1998³⁰).

Desta forma, num crescendo de dificuldade no que concerne às capacidades desenvolvidas em cada domínio e à análise textual (ler, deduzir, fazer inferências, comparar e interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade), parece-nos

²⁸ Crê-se que os portugueses se cristalizaram num estereótipo positivo de “povo de brandos costumes”, em vez de assumirem a sua posição paternalista e colonialista. Como país europeu colonialista, Portugal esforçou-se por convencer as suas colónias da inferioridade da sua cultura. “*Every effort is made to bring the colonized person to admit the inferiority of his culture which has been transformed into instinctive patterns of behaviour, to recognize the unreality of his “nation”, and, in the last extreme, the confused and imperfect character of his own biological structure*” (Fanon, 2001:267).

²⁹ Defende-se como Amin Maalouf que“(…) *pour aller résolument vers l'autre, il faut avoir les bras ouverts et la tête haute, et l'on ne peut avoir les bras ouverts que si l'on a la tête haute* (...)” (Maalouf, 1998 :53).

³⁰ C. f. Folha de São Paulo, 18 de novembro de 1988, São Paulo- Brasil.

ser útil privilegiar o ouvir³¹ e o falar, tanto a compreensão e expressão orais, a que se seguirá a leitura, i.e., a compreensão escrita e, ainda, a produção escrita de textos diversos pessoais e criativos para fruição estética, a produção escrita de textos expositivos, argumentativos, comentário(s) crítico(s) reflexivo(s) que deem conta das leituras e interação com os textos literários.

A necessidade de selecionar textos diversificados que se adaptem a um público-alvo específico e às suas vivências, mas que permitam não só que o novo, apresentado pela literatura, dialogue com as experiências que o leitor possui, mas também o cruzamento dos horizontes de expectativa dos alunos, tendo em vista as competências que se desejam desenvolver, não significa que os mesmos tenham de ser de leitura fácil. Deve coexistir um certo equilíbrio entre a sua acessibilidade e a novidade (um certo estranhamento propiciador de uma nova perceção da realidade) que os textos literários encerram, não só no vocabulário, nas estruturas sintáticas, no estilo, mas também no universo de referência. Crê-se que a adoção de textos que exijam determinadas competências linguísticas ou saberes que os alunos ainda não detêm, obriga a um aumento do grau de mediação do professor entre o texto e o leitor ouvinte, uma vez que segundo a estética da receção, para que o encontro entre o texto e o leitor se concretize, torna-se necessário que este último entenda a linguagem do texto e consiga aceder, através das suas vivências, do seu conhecimento do mundo, à semiótica do texto (c.f. Jauss, 1978). Um dos perigos que pode resultar, se esta situação não for acautelada, é o aumento da desmotivação na sala de aula.

Tendo em conta, as premissas anteriormente focadas, dentro de uma trajetória contínua e progressiva, surgem-nos nesta “proposta de matriz sociocultural” três grandes eixos aglutinadores importantes para o desenvolvimento da CCI:

a) identidades. Partindo das assertivas de Ladmiral e Lipiansky “*L’identité se situe au départ dans ce jeu d’images qui captent l’individu, dans ces clichés où il peut ne pas se reconnaître, mais où les autres le figent, dans ces représentations qu’il veut croire extérieures, mais qui l’interpellent du dedans de lui-même.*” (Ladmiral e Lipiansky, 1989: 159), procurar-se-á imagens, traços de identidade (que nunca é estática), tomada(s) de consciência de si, do seu conhecimento sobre o mundo, das suas crenças e valores, das suas

³¹ Segundo Manuel Bragança dos Santos “ao ouvinte/leitor cabe lançar-se à obra, construir similaridades estabelecer relações, sobrepor imagens, participar, enfim de um jogo que sobretudo é lúdico.” (Santos, 2002: 168). O texto é assim visto como um jogo que apela a uma participação ativa, consciente e crítica do recetor.

ações: Como nos vemos? Como empregamos o(s) nosso(s) discurso(s) e os sentimentos relativos à(s) nossa(s) cultura(s)? Como os negociamos numa comunicação intercultural?

b) alteridades. Inerente à identidade, sendo desta inseparável, a alteridade é também ela uma construção, é a tomada de consciência do “outro” que faz nascer em nós a perceção de que “somos o que não é o outro”, de quem nos distinguimos ou, até, de quem nos opomos, mas com o qual nos correlacionamos para uma interpretação, uma compreensão mútua de sentidos, de visões do mundo, da experiência humana nas suas peculiaridades, como também na sua universalidade. Sendo assim, como nos relacionamos com o “outro”? Atribuímos-lhe uma identidade positiva ou negativa? Reduzimo-lo a estereótipos? Comunicamos à procura de características semelhantes, diferentes e/ou diversas?

c) representações quer das identidades quer das alteridades. Segundo Durkheim, (...) *“La vie collective, comme la vie mentale de l’individu, est faite de représentations (...)”* (Durkheim, 1967 : 2). Bourdieu acrescenta que *“(…) les catégories selon lesquelles un groupe se pense ou selon lesquelles il se représente sa propre réalité contribuent à la réalité de ce groupe.”* (Bourdieu, 1982 : 158). Anzieu adianta ainda *“(…) il n’est pas de représentation qui ne soit en même temps, représentation d’une réalité interne et d’une réalité externe.”* (Anzieu et al, 1974 : 290. Em síntese, não sendo um reflexo do mundo, a representação é ela também uma construção. Cabe, portanto, ao indivíduo dar-lhe significado, um sentido, de acordo com a sua forma de a interpretar e de a comunicar. Assim sendo, de que características comuns nos servimos para nos representarmos? Como representamos o(s) “outro(s)”? E como o(s) “outro(s)” nos representam?

Refletindo sobre esta teia de complexidade, lembramos Baudrillard, para quem o mundo *“is caught up in a mad pursuit of images”* (1993, apud Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 141). Denzin acrescenta que *“the worlds we study are created through the texts that we write...we do not study lived experience; rather we examine lived textuality... Real-life experiences are shaped by prior textual representations”* (1997, apud Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 184). Também Holliday, Hyde e Kullman adiantam que

“A representation sets up a relationship between at least three terms: that which represents, that which is represented, and the user of the representation. A fourth term may be added when there is producer of the representation distinct from its user.”

(Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 193)

Estes autores alertam ainda para o facto de

“Each member of [a] group has, in or her head, millions of mental representations, some short-lived, others stored in long-term memory and constituting the individual’s ‘knowledge’. Of these mental representations, some- a very small proportion- get communicated repeatedly, and end up being distributed throughout the group, and thus have a mental version in most of its members. When we speak of ‘cultural representations’, we have in mind- or should have in mind- such widely distributed, lasting representations. Cultural representations so understood are a fuzzy subset of the set of mental and public representations inhabiting a given social group (...)”

(*ibidem*) [destaques dos autores]

No âmbito destes três eixos aglutinadores- identidades, alteridades e representações- apoiando-nos na literatura e na sua capacidade de veicular um “capital cultural” urdido por mitos, valores, crenças e representações (mormente coletivas³²), o 7.º ano abordará narrativas de expressão oral de origem anónima e coletiva oriundas de comunidades ágrafas³³ ou dos países de origem ou de herança dos discentes, como sejam dos PLOP, dos países Europeus e Asiáticos, de forma a conhecer a vasta herança literária de tempos remotos, transmitida de boca em boca, de memória em memória e a estabelecer uma reflexão sobre representações da sua identidade, de novas e diversas perspetivas culturais e de interação com o Outro, devido às características polissémicas e plurissignificativas dos textos. Destarte, pode-se recorrer a anedotas³⁴, a textos humorísticos, pois partilha-se com Askildson a perspetiva que “ *humor represents perhaps one of the most genuine and universal speech acts within human discourse*”, “*it [humor] stands as one of the few universals applicable to all the people and all the languages throughout the world*” (Askildson, 2005: 45), provérbios, contos populares portugueses (coletados por Adolfo Coelho (1879), Teófilo Braga (1883), Consiglieri Pedroso (1910), contos tradicionais africanos, lendas³⁵ e fábulas³⁶ tradicionais dos países de origem ou de

³² Segundo Durkheim, uma representação coletiva denota “*une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d’opinions et de savoirs sans distinction*” (Jodelet, 1989 : 82).

³³ Uma comunidade ágrafa é aquela para cuja língua não se desenvolveu uma escrita e continua imersa numa cultura de “oralidade primária”, i.e., “numa cultura desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou impressão” (Ong, 1998).

³⁴ No nosso entender, os textos humorísticos (como as anedotas, piadas) podem ser trabalhados em sala de aula de Português, pois para além de cativarem a atenção do aluno e motivarem-no para a escuta e para a leitura, permitem não só refletir sobre juízos de valor, preconceitos, mas também sobre aspetos linguísticos que originam o humor.

³⁵ Nascida do imaginário popular, a lenda pode ser definida como uma narrativa fantasiosa sobre um facto real.

³⁶ As fábulas são como que manuais de boa conduta. São “estórias” exemplares, cujas personagens (recorrentemente, animais que *prefiguram* seres humanos) representam tipos sociais, cujo comportamento é analisado. Assim, por um lado,

herança dos alunos, outras como as *Das Fábulas* de Esopo (século VI a.C) e as de La Fontaine (séc. XVII: 1621-1695). Como motivação, poder-se-á analisar criticamente a letra da canção “Lôrabúrria” do cantor brasileiro contemporâneo Gabriel o Pensador.

Relativamente ao 8.º ano, este ancorar-se-á em narrativas juvenis (e não só) que fizeram e/ou fazem “história”, tais como: *O Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry³⁷; *Meu Pé de Laranja Lima* de José Mauro de Vasconcelos; *O Conto da Ilha Desconhecida* de José Saramago; *Capitães da Areia* de Jorge Amado, *O Triunfo dos Porcos* de Georges Orwell e/ou de outras obras que (não se enquadrando nesta categoria) estabelecem com os alunos uma relação empática quer por afinidade epocal, quer pelo tema tratado, quer, ainda, pela magia e o sonho que despertam, como os *Contos* de António Torrado; *A Viagem do Bruno* de Maria Teresa Maia Gonzalez; *Parabéns Caloira* de Anabela Mimosa; *A Aluna Estrangeira* de Evelyne Stein-Fischer ou os *Contos do Nascer da Terra* do escritor moçambicano Mia Couto.

Para o 9.º ano, a opção recaiu na poesia de autores lusófonos, como por exemplo: Jorge Barbosa (Cabo-Verde), Alda do Espírito Santo (São Tomé e Príncipe); Vasco Cabral (Guiné-Bissau); Noémia de Sousa (Moçambique); Fernando Sylvan (Timor); António Gedeão (Portugal) e ainda em letras de canções consideradas como uma arma política³⁸ de grupos e/ou cantores de intervenção, tais como: Boss AC, Deolinda, José Afonso, Chullage (*rapper* de Arrentela, comunidade na qual a escola onde se leciona está inserida), entre outros.

Este *corpus* distingue-se do Programa Oficial, pois resulta não de um currículo comum de obras literárias pré-estabelecidas para todos os alunos de Portugal, mas de um repertório de textos/obras escolhido em parceria pelos EE, pelos alunos, pela professora, pela Coordenadora Curricular, adaptado às necessidades e características de alunos concretos de uma escola suburbana multiétnica da margem sul.

as fábulas exaltam o poder do bem sobre o mal, a astúcia dos fracos como condição de sobrevivência, por outro, denunciam a luta pelo poder, a falsidade, a ambição desmedida...

³⁷ Esta obra surge no Plano Nacional de Leitura recomendada para o 6º ano de escolaridade. Todavia, a sua mensagem intemporal e, aparentemente, simples sobre a necessidade de mudarmos de valores, leva-nos a incluí-la no repositório do 8º ano.

³⁸ Para o principal representante do existencialismo francês, Jean Paul Sartre, a palavra é essencialmente um signo, um instrumento convencional destinado a significar, sendo este entendido enquanto falar e falar é agir. Assim, a palavra arrola-se com mudança e revelação (C.f. Sarte, 1993: 20 - 21).

Com este *corpus*, passa-se assim de uma dimensão estatal a uma lógica comunitária, de autonomia e, pedagogicamente, da lógica de “ensinar a todos os alunos o mesmo como se fossem um só, ao ensino de todos como se fossem cada um”³⁹.

Ressalta-se que tal não significa nem a eliminação liminar do Programa Oficial nem das Metas Curriculares, nem tão pouco das obras selecionadas para a Educação Literária, pois ao não realizar uma (re)leitura das mesmas, ao não fazer “a ininterrupta reconstrução da experiência pelas gerações sucessivas” (Otte, 1999: 14), tal quebraria a expressão de um padrão cultural, a memória comum que se deve preservar e não manteria vivas as obras nas quais permanecem (alguns) traços de identidade cultural/nacional de cada sociedade.

Desta forma, o *corpus* apresentado pode ser, antes, considerado como um aditamento às MC para a Educação Literária, numa escola suburbana e multiétnica da margem sul e uma opção a um conjunto de textos selecionados no manual escolar, pelo seu autor e editora escolar.

Centrando-nos, essencialmente, na contemporaneidade, a área temática a que daremos enfoque será a dos comportamentos que determinam determinadas atitudes intragrupais, intergrupais e transgrupais (estereótipos, preconceitos, relação com o *Eu* e com a alteridade, valores culturais e éticos a salvaguardar, a recusa do racismo e da xenofobia contra os imigrantes como simples reação à grave recessão económica na qual se vive, atualmente, em Portugal, a rejeição da apatia e do refúgio em substâncias não lícitas como escape para situações de falta de esperança no futuro, desemprego...) e que levarão a uma reflexão crítica sobre o próprio sistema político, social, económico português e uma maior implicação de uma cidadania ativa por parte de cada aluno.

Alicerçando-nos nos três eixos aglutinadores – identidades, alteridades e representações- para melhor organização da área temática/assuntos a tratar em cada fragmento do *corpus* apresentado, construiu-se a seguinte grelha realizada com a colaboração da Coordenadora Curricular de Português, dos alunos e respetivos Encarregados de Educação.

³⁹ Utilizou-se o título do tema de uma palestra realizada pelo Doutor João Barroso, no Congresso Internacional do Educador a 18 de maio de 2011, em São Paulo, Brasil.

Tabela 3.1: obras escolhidas para serem trabalhadas com o 7.ano

Tema : “ Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui. ” (Le Petit Prince, capítulo X, Antoine de Saint-Exupéry)			
Título	Origem	Autor	Assuntos
<i>Anekdota sobre os Portugueses, africanos, franceses, ingleses, alemães... Lôraburra</i>	<i>Portugal Brasil</i>	<i>Recolha e seleção por parte de alunos Encarregados de Educação e comunidade Gabriel, o Pensador</i>	<i>Como eu me perceciono e como o outro me perceciona Como eu perceciono o(s) outro(s) Estereótipos</i>
<i>Contos Africanos: As duas mulheres; (Moçambique) A Rapariga que era curiosa; (Moçambique) Boi Blimundo; (Cabo-verde)</i>	<i>África</i>	<i>Recolha e seleção por parte de alunos Encarregados de Educação e comunidade</i>	<i>O papel representado pela mulher na comunidade em contos tradicionais africanos e europeus versus O papel representado pelo homem na comunidade em contos tradicionais africanos e europeus O outro como símbolo da liberdade de pensar, de agir e de resistência</i>
<i>Provérbios do Mundo</i>	<i>PLOP</i>	<i>Recolha e seleção por parte de alunos, seus, Encarregados de Educação e comunidade (ex: logistas...)</i>	<i>Diversidade de valores culturais e éticos, etnorrelativização</i>
<i>Contos Populares Portugueses</i>	<i>Portugal</i>	<i>Recolha e seleção por parte de alunos Encarregados de Educação e comunidade</i>	
<i>Fábulas</i>	<i>Grécia, França e PLOP</i>	<i>Esopo, La Fontaine</i>	

A educação intercultural na aula de Português no 3.º CEB – Capítulo III

Tabela 3.2: obras escolhidas para serem trabalhadas com o 8º ano

8º ano	Tema : “ <i>Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m’enrichis</i> ” (Terre des Hommes, capítulo X, Antoine de Saint-Exupéry)		
Título	Origem	Autor	Assuntos
<i>O Principezinho</i>	França	Antoine de Saint-Exupéry	Valores da vida: tristeza, solidão, amizade, amor... Relação com a <i>alteridade</i>
<i>Viagem do Bruno</i>	Portugal	Maria Teresa Maia Gonzalez	Relações entre gerações Relação com a <i>alteridade</i>
<i>Conto da Ilha Desconhecida</i>		José Saramago	A busca de si e do <i>outro</i> como inerente à condição humana
<i>Contos do Nascer da Terra</i>	Moçambique	Mia couto	Identidade Mitos etiológicos (relacionados com a criação da Terra); Os 4 elementos do Mundo: água, ar, fogo e terra.
<i>Meu Pé de Laranja Lima</i> e/ou <i>Capitães da Areia</i>	Brasil	José Mauro de Vasconcelos Jorge Amado	Qualidade de vida: Pobreza / maus tratos
<i>Contos</i>	Portugal	António Torrado	Respeito pela liberdade de expressão e pela diferença
<i>Parabéns, Caloira</i>		Anabela Mimosa	Relação com o <i>outro</i> : Imigração/ Preconceito
<i>A Aluna Estrangeira</i>	Áustria	Evelyne Stein-Fischer	Relação com o <i>outro</i> : Racismo
<i>O Triunfo dos Porcos</i>	Inglaterra	Georges Orwell	Sátira ao totalitarismo

A educação intercultural na aula de Português no 3.º CEB – Capítulo III

Tabela 3.3: obras escolhidas para serem trabalhadas com o 9º ano

9º ano	Tema : “ <i>Chacun est seul responsable de tous.</i> ”		
Título	Origem	Autor	Assuntos
<i>Prelúdio</i>	Cabo Verde	Jorge Barbosa	Perspetiva do primeiro olhar do descobridor
<i>Caramuru- Poema épico do descobrimento da Bahia</i>	Portugal (1781)	Padre José de Santa Rita Durão	A descoberta do <i>Outro</i> : Autóctones brasileiros versus 1º habitante português na Baía
<i>Chamei-lhe amiga</i>	Guiné-Bissau	Vasco Cabral	Encontro entre o <i>Eu</i> e a <i>alteridade</i>
<i>Descobrimento</i>	Moçambique	Noémia de Sousa	
<i>Em Torno da minha Baía</i>	São Tomé e Príncipe	Alda do Espírito Santo	Encontro entre Povos
<i>Mensagem do terceiro Mundo</i>	Timor	Fernando Sylvan	Denúncia do Colonialismo
<i>Sonhos da mãe negra</i>	Moçambique	Marcelino dos Santos	Igualdade entre Seres e Condenação do racismo
<i>Lágrima de Preta</i>	Portugal	António Gedeão	
<i>Menino do Bairro Negro</i>	Portugal	José Afonso (cantor de intervenção)	Pobreza/miséria
<i>É sexta-feira</i>	Portugal	Boss AC (rapper)	Desemprego Falta de esperança no futuro
<i>Que Parva que Eu Sou</i>	Portugal	Deolinda	Frustração dos jovens Representações do presente e do futuro
<i>Eles comem tudo</i>	Portugal	Chullage (rapper Arrentela/Seixal)	Capitalismo

Cabe, desde já, frisar que este material didático serve de apoio para desenvolver uma interação entre docente(s)/ alunos, aluno(s) /aluno(s) consoante o interesse e as necessidades enfrentados na sala de aula, não carecendo deste modo a sua apresentação de nenhuma notação valorativa, nem representando uma anulação pura e simples das obras inscritas no Programa⁴⁰ Oficial de Português.

⁴⁰ Segundo Zabalza (1991), programa é entendido como “uma estrutura central de referência”, como “o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, (...) a considerar em determinado nível”. Acrescenta ainda que o programa “traduz os mínimos comuns a toda uma sociedade, constituindo a estrutura de uma cultura comum’ e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade” (c.f. Zabalza, 1991: 12-23).

1.4. Projetos/ Atividades

Educar é sobretudo (...) oferecer bons endereços de viagem.

(João Reis)

O desafio de se promover na escola a igualdade de direitos e de oportunidades e concomitantemente acautelar o direito à diferença pessoal e cultural, minimizando ou ultrapassando situações de exclusão e/ou de sujeição entre indivíduos, acarreta que nos *curricula*, as atividades/projetos⁴¹ devam ser estimulantes, pluridisciplinares, interdisciplinares⁴², portanto, transversais, transculturais⁴³ e até intergeracionais, aproveitando a riqueza da contribuição de outros públicos e parceiros tais como: Encarregados de Educação, família e comunidade (no nosso caso específico: Câmara Municipal do Seixal, Fórum Cultural do Seixal, Associação Khapaz, Associação de Pensionistas e Reformados de Arrentela, pessoal não docente, colegas aposentados, professores de outras latitudes, como os docentes que são nossos parceiros da Escola da Boa Vista, Cabo Verde...).

As atividades pedagógicas não devem visar o acumular de conhecimentos formalizados e descontextualizados num lugar cortado do mundo, mas a realização de um trabalho ligado à experiência familiar do aluno, na qual o aluno participa na construção e reconstrução da experiência social. Desta forma, as atividades devem interessar ao aluno, adaptar-se a assuntos selecionados pelos alunos em função das suas curiosidades e/ou necessidades culturais e/ou das características ou pontos de vista que podem ser

⁴¹ Considera-se projetos um conjunto de atividades que são dirigidas para a realização de determinados objetivos com vista à obtenção de certos resultados. Os projetos valorizam o saber-fazer, através da multiplicação de diferentes práticas.

⁴² O conceito de interdisciplinaridade apresenta várias aceções. O prefixo “inter”indica mais do que uma pluralidade, mais do que uma justaposição, já que evoca um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes. Ainterdisciplinaridade pressupõe abertura de pensamento, curiosidade que se busca além de si mesmo (c.f. Gusdorf, 1990). Para Berger (c.f.1972), a interdisciplinaridade é a interação existente entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde uma simples comunicação das ideias até à integração mútua de conceitos diretivos, da epistemologia, da metodologia, da organização da investigação. Já para Palmade (1979), trata-se de uma integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para propiciar a construção de uma axiomática nova e comum a todas elas com vista a dar uma visão unitária do saber. Piaget (1972) define interculturalidade como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências, tendo esta cooperação como resultado um enriquecimento recíproco.

⁴³ Segundo Amin Maalouf, escritor franco-libanês, o transcultural é um espaço “onde cada um de nós pode assumir de cabeça levantada, sem medo e sem rancor, cada uma das suas pertenças, cada elemento constitutivo da sua identidade”. (C.f. Maalouf, 1998)

comparados (por similitude ou por contraste) e relativizados com as culturas em presença na sala de aula.

Tal como Dewey, crê-se que a motivação é muito maior, quando estas atividades/projetos proporcionam o “aprender-fazendo” e manifestam elementos reais e/ou características familiares entre o assunto a analisar e a vivência dos alunos. Desta forma, pode-se trazer para a ribalta outras religiões (islamismo, hinduísmo e/ou outras religiões dos alunos da escola), outras tradições (o casamento e a viuvez na cultura cigana, por exemplo, uma vez que existem alunos desta étnia na escola), outros hábitos, como outras formas de comer as refeições (a não utilização de talheres, a utilização da mão esquerda para comer, já que a direita serve para a realização da higiene pessoal, como por exemplo, nos hindus), outras crenças, outros valores.

Convocando Nussbaum, esta autora considera que, na escola, se deve realizar atividades pedagógicas que produzam cidadãos para uma democracia *saudável*. Eis as estratégias:

- *“Develop students’ capacity to see the world from the viewpoint of other people, particularly those whom their society tends to portray as lesser, as ‘mere objects’”;*
- *“Teach attitudes towards human weakness and helplessness that suggests that weakness is not shameful and the need for others not unmanly; teach children not to be ashamed of need and incompleteness but to see these occasions for cooperation and reciprocity”;*
- *“Develop the capacity for genuine concern for others, both near and distant”;*
- *“Undermine the tendency to shrink from minorities of various kinds in disgust, thinking of them as ‘lower’ and ‘contaminating’”;*
- *“Teach real and true things about other groups (racial, religious, and sexual minorities; people with disabilities), so as to counter stereotypes and the disgust that often goes with them”;*
- *“Promote accountability by treating each child as responsible agent”;*
- *“Vigorously promote critical thinking, the skill and courage it requires to raise a dissenting voice”*

(Nussbaum, 2010a: 45-46) [destaques da autora]

Nussbaum evoca filósofos e teóricos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Alcott, Dewey, Tagore e indica algumas das atividades artísticas práticas por eles, como, por exemplo, dançar, pintar, tocar música, jogar, representar, discutir/debater assuntos reais, como estratégia para implicar o aluno, provocar nele uma mudança atitudinal de meramente passiva para uma atitude ativa, desperta, crítica de forma “[to] model and learn citizenship” (2010a: 67), “[by] learning practical competence” (*idem*: 34).

A arte como discurso universal, capaz de possibilitar diferentes olhares sobre a realidade do mundo, é, portanto, considerada produtora de emoção, de imaginação, da capacidade de descentração e de empatia, concorrendo para uma educação para a cidadania intercultural.

As atividades/projetos a desenvolver nesta experiência devem, assim, estar inseridos numa didática de *línguas-culturas*, mas, sobretudo, numa didática de valores que é premente discutir, construir, partilhar, disseminar em sociedades democráticas como a nossa. Tal intima um processo dialógico na comunicação. A este propósito, relembremos Pascal, quando este afirma:

(...) o contrário da verdade não é a mentira, mas uma verdade contrária. Essa pode ser a essência do princípio dialógico: a necessidade de conviverem, no mesmo sistema, a verdade e a verdade contrária. Pelo princípio dialógico, nada pode ser rejeitado sem ser previamente examinado e debatido; podemos até discordar de nossos interlocutores, mas precisamos antes concordar nos pontos que discordamos (...)

(Pascal *apud* Taguieff, 1993-1994)

Assume-se que, aquando da realização dos projetos/atividades, será proposto aos alunos

“(...) questioning the conventions and values we have unquestioningly acquired as if they were natural; experiencing the Otherness of Others of different social groups, moving from one of the many in-groups to which we belong to one of the many out-groups that contrast with them; reflecting on the relationships among groups and the experience of those relationships; analyzing (...) [the] intercultural experience and acting upon that analysis”

(Alred *et al.*, 2003 *apud* Alred *et al.*, 2006:1)

Uma vez que *“it is they (the teachers) who introduce and explain new concepts and values to learners, facilitate the development of new skills and competencies, and create the conditions which allow them to apply these skills and competencies in everyday life at home, in school, and in the local community.”* (Huddleston, *apud* Conselho da Europa, 2009: 10), cabe-nos aqui frisar as quinze competências que o Conselho da Europa (2009) defende que o professor deve adquirir e/ou desenvolver para acompanhar as exigências da educação para a cidadania intercultural, ajudando os alunos a desenvolver competências sociais e cívicas (conhecimentos, aptidões e atitudes) ao longo do seu percurso escolar e vivencial:

Tabela – 3.4 competências a desenvolver no professor

<p>“O que podemos fazer para preparar a implementação da Educação para a Cidadania Democrática e da Educação para os Direitos do Homem?”</p>
<p>Competência N° 1: Fins e objetivos da educação para a cidadania democrática (ECD) e a educação para os direitos humanos (EDH) Compreender a distinta contribuição da ECD/EDH destinada a melhorar o conhecimento orientado para os valores, para competências baseadas na ação, competências centradas na mudança que capacitem os jovens e fortaleçam a justiça social e a liberdade democrática.</p>
<p>Competência N° 2: Estruturas internacionais e princípios fundamentais relacionados com a ECD/EDH Conhecimento de estruturas desenvolvidas pelo sistema das Nações Unidas, do Conselho da Europa e da União Europeia sobre os princípios e conceitos-chave da ECD/EDH, de como eles evoluíram através do diálogo internacional; a sua tradução em políticas nacionais, locais e de escola e os papéis profissionais dos professores dentro e fora da sala de aula.</p>
<p>Competência N° 3: Conteúdo da ECD/EDH nos <i>curricula</i> ou nos programas de estudo Conhecimento de quatro dimensões interrelacionadas: a dimensão política e legal; a dimensão social e cultural; a dimensão económica; e uma dimensão europeia e mundial. Os professores precisam de ser capazes de desenvolver nos alunos conhecimentos de cidadania, competências, atitudes, valores e disposições para uma participação ativa e de os interrelacionar na aprendizagem.</p>
<p>Competência N° 4: Diferentes contextos possíveis de implementação da ECD/EDH Entendimento da ECD/EDH como uma matéria escolar específica; como uma parte de uma abordagem transversal, como um componente de toda a cultura escolar, assim como da importância da ligação e da centralidade da participação da comunidade.</p>
<p>“Como podemos implementar a EDC/HRE na escola?”</p>
<p>Competência N° 5: Planeamento de abordagens, métodos e oportunidades de aprendizagem O planeamento de abordagens, métodos e oportunidades de aprendizagem para incorporar conhecimentos, habilidades, disposições, atitudes, valores da ECD/EDH numa aprendizagem ativa que envolva os alunos a desempenharem um papel importante.</p>
<p>Competência N° 6: Incorporar os princípios e as práticas da ECD/EDH na forma de ensino de cada um A incorporação de princípios e práticas da ECD/EDH em áreas/assuntos especializados aumenta o conhecimento, as habilidades e a participação e contribui para capacitar os jovens da importância do seu papel ativo numa democracia pluralista.</p>
<p>Competência N° 7: O estabelecimento de regras para um <i>ethos</i> escolar positivo O estabelecimento de regras claras serve um sustentado clima de verdade, abertura e respeito mútuo. A sala de aula e o controlo comportamental devem reconhecer os princípios da ECD/EDH de forma a garantir uma aprendizagem significativa e eficaz.</p>
<p>A Competência N° 8: O desenvolvimento de um conjunto de estratégias para desenvolver capacidades de discussão dos alunos Uma gama de estratégias e de metodologias – incluindo a qualidade de questionar toda a turma-para facilitar capacidades de discussão dos alunos, em particular, sobre questões sensíveis ou controversas.</p>
<p>Competência N° 9: Usar um conjunto de abordagens para avaliar. O uso de auto e heteroavaliação (aluno/aluno) informa o progresso e as realizações dos alunos na ECD/EDH.</p>

“Com quem podemos desenvolver ativa cidadania com os nossos jovens?”
Competência Nº 10: O ambiente de aprendizagem que promove o uso de diversas fontes O ambiente de aprendizagem que permite aos alunos analisar tópicos políticos, questões éticas, sociais e culturais, problemas ou acontecimentos de uma forma crítica, usando diversas fontes, nomeadamente, os <i>mass media</i> , a estatística ou outros recursos como as TIC.
Competência Nº 11: O trabalho colaborativo dentro de parcerias comunitárias apropriadas O trabalho colaborativo com parceiros apropriados (tais como organizações comunitárias ONG ou representantes) para planear e implementar uma gama de oportunidades para os alunos se envolverem em questões de cidadania democrática nas suas comunidades.
Competência Nº 12: Estratégias de desafio de todas as formas de discriminação Utilização de estratégias para desafiar todas as formas de preconceito e discriminação e promoção de antirracismo.
Como podemos melhorar o que estamos a fazer?
Competência Nº 13: Avaliação da participação dos alunos no processo de decisão A avaliação do grau da participação (oral) dos alunos em situações que os afetam e a criação de oportunidades para os alunos participarem na tomada de decisões.
Competência Nº 14: Modelagem da Cidadania Democrática e valores, atitudes e disposições dos Direitos do Homem Demonstrar valores, atitudes e disposições positivos de cidadania democrática e de direitos humanos que são esperados que os jovens possuam ou venham a possuir- por exemplo: postura cívica ativa, relação justa, aberta e respeitosa com os alunos, implementação de um estilo democrático de ensino, envolver os alunos no planeamento e participação de atividades educativas.
Competência Nº 15: Rever, monitorizar e avaliar os métodos de ensino e aprendizagem dos alunos A oportunidade e o desejo para rever, monitorizar e avaliar os métodos de ensino e de aprendizagem dos alunos e o uso desta avaliação como informação num planeamento futuro e no desenvolvimento profissional no ensino da ECD/EDH.

Fonte: Adaptado do Conselho da Europa, 2009: 21; 33; 47; 59

Esperando que se consiga alcançar as competências suprarreferidas e/ou desenvolvê-las, cabe referir que estas se entrecruzam com as atitudes motivacionais (abertura de espírito, respeito, curiosidade e descoberta), os conhecimentos e as competências (de dimensão pessoal e interacional) presentes nos modelos composicional e processual de Deardoff (2009) e ainda com os três domínios apresentados no modelo de Byram 2009 que confluem para a CCI: atitudes, conhecimento, competências, assim como os cinco componentes (saberes). Verifica-se que o docente tem de demonstrar:

- uma atitude reflexiva e aberta, demonstrando valores positivos de respeito por si e pelo *Outro*, ultrapassando etnocentrismo e preconceitos (saber ser);
- um conhecimento sobre os seus referentes culturais e o(s) do *Outro* e sobre normas de interação sociais e individuais (saber);

- competências de interpretação e relacionamento- ler e interpretar textos/outros documentos da cultura do *Outro* proveniente de diversas fontes e relacioná- los com os da sua cultura (saber compreender);
- competências de descoberta e de interação- descobrir novos assuntos, perspetivas, discuti-los, englobando os novos conhecimentos na interação (saber fazer);
- consciência crítica intercultural- refletir, questionar, avaliar criticamente diferentes valores, usos, costumes, crenças da sua e das outras culturas, desafiando preconceitos, discriminações...(saber comprometer-se).

Face ao tempo disponível e ao pragmatismo da investigadora, apresentar-se-á várias atividades concretizáveis com alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos, nomeadamente no apêndice desta tese, mas, em sala de aula e/ou fora dela, trabalhar-se-á apenas uma (ou duas) atividade(s) e/ou projeto(s) em cada ano escolar do 3.º CEB, dando visibilidade aos mesmos. Frisa-se, contudo, que duas atividades a apresentar referentes ao 7.º ano, já foram realizadas em anos anteriores e continuam a sê-lo por constituírem boas práticas.

1.4.1 A atividade de interpretação como ato de mediação

Na verdade, o que é um livro em si? Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então chega o leitor certo e as palavras - ou melhor, a poesia por trás das palavras, pois as palavras são meros símbolos – saltam para a vida e temos uma ressurreição da palavra.

(Borges, 2002: 10) [destaque do autor]

O leitor/cidadão crítico capaz de desvendar os enunciados literários não nasce, faz-se...

Os textos literários são caracterizados por uma não-identidade. A fim de adquirirem algum significado, eles têm de ser lidos por um leitor, sujeito ativo, que no diálogo com o *Outro* do texto, viaja do seu contexto cultural para o contexto do *Outro*, onde permanece transitoriamente. Este diálogo entre o mundo do leitor e o universo do texto, sem o qual a obra fica encerrada em si mesma, e a transição de esferas culturais implicam uma mudança no sujeito que lê e se descobre, descobrindo o *Outro*, assim como oferece um novo sentido para o texto lido.

Nesta perspetiva, a interpretação de textos literários por vários leitores, ou até pelo mesmo leitor em diferentes momentos da sua vida, nunca será idêntica, nem “nenhuma interpretação é a definitiva” (Reis, 1981: 25).

Para Iser⁴⁴, “*One thing that is clear is that reading is the essential precondition for all processes of literary interpretation*” (Iser, 1980: 20). Destarte, a interpretação não existe sem a leitura, nem a leitura sem a interpretação, embora o grau de reflexão sobre o que se lê possa variar, indo de um grau de reflexão pequeno, resultante de uma leitura superficial, a um grau maior, considerado já de reflexão crítica pela constante interação que se estabelece entre o leitor e o “sentido escondido” do texto, isto é, os signos, símbolos⁴⁵, expressões conotativas de duplo ou múltiplo sentido do texto, dando lugar a uma atividade de interpretação. Esta depende do leitor conseguir criar uma dialética constante entre si e o texto, estabelecendo relações entre os elementos dentro do texto, mas

⁴⁴ Wolfgang Iser (1926 - 2007) e Hans Robert Jauss (1921- 1997) são dois dos principais representantes da Estética da Recepção, que preconiza o leitor e a sua participação ativa como indispensáveis à interpretação da obra literária.

⁴⁵ Ricoeur chama símbolo a toda a estrutura de “*signification où un sens direct, primaire, littéral, désigne par surcroît un autre sens indirect, secondaire, figuré, qui ne peut être appréhendé qu’à travers le premier*” (Ricoeur, 1969: 16) e acrescenta : “*Le symbole donne à penser, il fait appel à une interprétation, précisément parce qu’il dit plus qu’il ne dite et qu’il n’a jamais fini de donner à dire*” (*idem*: 32).

também associações entre os elementos do texto e outros que lhe são exteriores, quer outros textos literários, quer múltiplas vivências pessoais experienciadas e/ou imaginadas ou até acontecimentos sociais.

Interpretar significa mediação pelo conhecimento racional, sendo o sentido do texto construído na interação entre texto, leitor e contexto. A atividade de mediação é, assim, condição para a compreensão, interpretação de um texto literário, a descoberta de si e do(s) outro(s).

A interpretação de um texto literário, a desocultação da imagem simbólica transmitida pelo texto literário, assume, conseqüentemente, a (re)criação do mesmo, a descoberta do potencial do texto, e, para tal, a intervenção do leitor, sem a qual o texto não se concretiza, é necessária (c.f. Iser, 1980: 18).

No contexto pedagógico, aquando das leituras orais partilhadas realizadas pelos alunos, leitores em formação (não esquecer que se trata de alunos do 3º CEB) ou pelos alunos, leitores narradores⁴⁶, deseja-se que estes desenvolvam competências de literacia literária (nos domínios de uma dimensão crítica⁴⁷, cultural⁴⁸ e operacional⁴⁹) adotando uma atitude consciente de interação com o texto e de reflexão partilhada sobre o texto, de forma que a mediação realizada pelo aluno seja efetiva, dependendo esta cada vez menos da mediação operada pelo professor⁵⁰.

⁴⁶ Leitor narrador é todo o indivíduo que medeia o encontro do leitor com diferentes textos (escritos ou orais), utilizando o seu suporte vocal para ler ou narrar.

⁴⁷ Considera-se a dimensão crítica a capacidade de interação do leitor com o texto a fim da construção do sentido do mesmo, assim como a capacidade de adotar uma atitude de reflexão crítica.

⁴⁸ A dimensão cultural refere-se à capacidade de contextualizar historicamente e socialmente uma obra, isto é, identificar um conjunto de ideias próprias de uma época, cultura, sociedade que o texto evoca e de o comparar com o seu sistema de ideias.

⁴⁹ A dimensão operacional diz respeito à autonomia do aluno na procura e seleção de informação considerada útil para a leitura de um texto literário, normalmente no 3º CEB, trata-se de pesquisar informação sobre o autor, a obra e o seu contexto.

⁵⁰ Normalmente, em contexto de sala de aula de 3º CEB, o professor é o primeiro mediador do texto literário, já que aquando da sua leitura oral, encaminha, dirige, organiza, envolve os ouvintes com a sua *performance* verbal e não – verbal, facilitando (ou não) a interpretação do texto lido.

1.5 Coconstrução de projetos /atividades

(...) *Há muitas maneiras de nadar. Ao instituir uma delas como norma, privilegiamos todos os que estão familiarizados com ela, penalizando os outros. O mesmo se passa com a língua e os saberes.*

(Perrenoud, 2001: 20-21)

Concordando com estas assertivas e tendo em conta que "*on en reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique*" (Louis Porcher), acredita-se que esta situação se agrava, quando é comum que o ensino-aprendizagem se processe de uma forma individual, sem a ajuda dos pares, deixando de lado os que por si só não conseguem minimizar ou superar as dificuldades que surgem no seu percurso escolar. Tal facto faz aumentar o sentimento de frustração, de fracasso e baixa autoestima que conduz, não raras vezes, ao insucesso e ao abandono escolar precoce. Para evitar que tal aconteça (ou pelo menos com tanta frequência) deve-se recorrer a metodologias em que a intervenção da ação colaborativa e a interajuda interpares funcione.

Por conseguinte, partindo dos três eixos aglutinadores- identidades, alteridades e representações- o conjunto de projetos /atividades coconstruídos com os alunos objetiva o aumento da autoestima, uma vez que, como nos lembra o QECR, atingir uma “imagem positiva de si e a ausência de inibições são sucetíveis de contribuir para o êxito da execução de uma tarefa quando o aprendente tem a necessária confiança em si próprio para a continuar” (QECR, 2001:223), a motivação intrínseca e extrínseca do aluno para a descoberta e entendimento de si mesmo e do *outro*, para uma (re)definição quer da sua identidade quer das suas representações sobre o *outro*.

O facto de se trabalhar em pequenos grupos em cooperação permitirá que os alunos possam “partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca da sua compreensão mútua” (QECR, 2001: 227), obtendo assim melhores resultados que os de um trabalho individual no qual a comunicação com o outro e a interação estão excluídas.

As atividades para o 7.º ano têm como alicerce transversal as narrativas de expressão oral por serem um património cultural de origem anónima⁵¹, um legado transmitido de geração em geração que não só propiciam o emergir dos diversos universos socioculturais e vivenciais de todos os alunos, mas também favorecem a autoestima dos alunos estigmatizados por, supostamente, não deterem o padrão cultural normalizado pela

⁵¹ Segundo Carlos Reis e Cristina Lopes, “(...) estas narrativas são discursos anónimos, legitimados pela comunidade em que circulam.” (Reis e Lopes, 1987: 84)

escola, conferindo-lhes protagonismo, fazendo-os sair do isolamento/marginalização, tentando que a escola não se confine a ser um mero “agente de reprodução do modelo social dominante”(c.f Bernstein, 1990).

Em conjunto, alunos, docente(s) e outros parceiros educativos como Encarregados de Educação, familiares dos alunos, comunidade em geral recolhem pequenas narrativas de expressão oral de fácil compreensão e memorização devido ao prazer que suscitam, sendo depois (re)contadas, ouvidas, analisadas criticamente já que os temas/problemas veiculados denotam um universo simbólico, permitindo a desconstrução de estereótipos e/ou o retirar de ensinamentos morais, valores éticos e concepções do mundo que, quando comparados com outros, se relativizam.

Quanto ao conjunto de projetos /atividades coconstruídos com os alunos do 8.º ano, este volta a alicerçar-se na ideia de que “uma democracia deve exigir que a Escola se inscreva numa perspectiva sócio-construtivista que garanta a livre escolha do aluno (...)” (c.f. Jonnaert, 2002), para que o discente alcance (mesmo se para tal for necessário recorrer a outros paradigmas) “um saber competente prospetivo”, isto é, um saber que possa garantir a autonomia do aluno, após o processo de ensino-aprendizagem, sendo o discente capaz de mobilizar um conjunto de conhecimentos, técnicas, práticas que determinem o seu sucesso na interação social com o outro num mundo cada vez mais plural.

O 8.º ano centra-se na leitura, reflexão crítica de contos, romances que permitem a coconstrução de projetos interdisciplinares, estabelecendo ligações entre as obras lidas e a comunidade local, de projetos intergeracionais, fomentando a interação entre gerações através de uma obra literária lida.

No que concerne o 9.º ano, frisa-se que a coconstrução de atividades/projetos fundamentou-se numa política de comprometimento político entre alunos, EE, professores e comunidade local de trazer à ribalta textos poéticos que permitissem o desnudar de Portugal, enquanto ex- potência escravagista, colonial e racista e permitissem verificar o caminho de liberdade que se tem construído, a partir do 25 de abril de 1974.

Capítulo IV

Aplicação experimental

(...) um novo caminho nunca se faz se não tivermos noção de por onde nos levaram as veredas anteriores; por outro, é preciso admitir que tudo aquilo que designamos por "novo" é, na verdade, fruto de mudança de pontos de vista, de alterações de perceção, de modificação das problemáticas de que nos ocupamos, numa espécie de "intertextualidade" constante entre a investigação já desenvolvida e a investigação que nasce.

(Melo, 2006: 24)

1- Caracterização sumária das turmas de escolha intencional

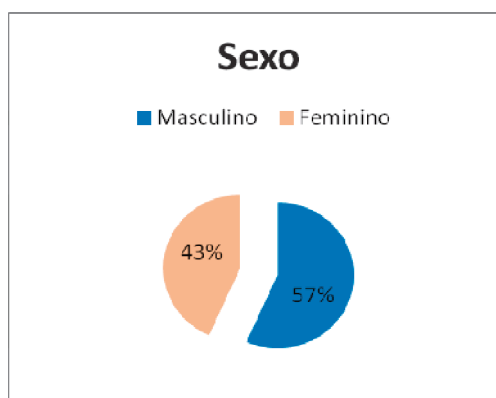
Protagonistas:

Após a apresentação de uma possível matriz sociocultural e de atividades adaptadas à comunidade escolar e local, cabe apresentar nesta etapa deste trabalho algumas experiências desenvolvidas no ano letivo 2013/2014 com uma turma do 7.º ano, outra do 8.º e outra que decorreu no ano letivo 2012/2013 e 2013 /2014 do 9.º ano. Salienta-se que os dados foram retirados dos Projetos de Turma (PT) das turmas envolvidas, após a concordância do Diretor de Turma, e que estas possuem duas características comuns: são constituídas por trinta alunos e são turmas heterogéneas.

Caracterização da turma 1 do 7.º ano

Constituída por dezassete rapazes e treze raparigas, com uma média de idades de 12 anos

Gráfico 4.1- Sexo



(Fonte PT turma 1- 7.º ano)

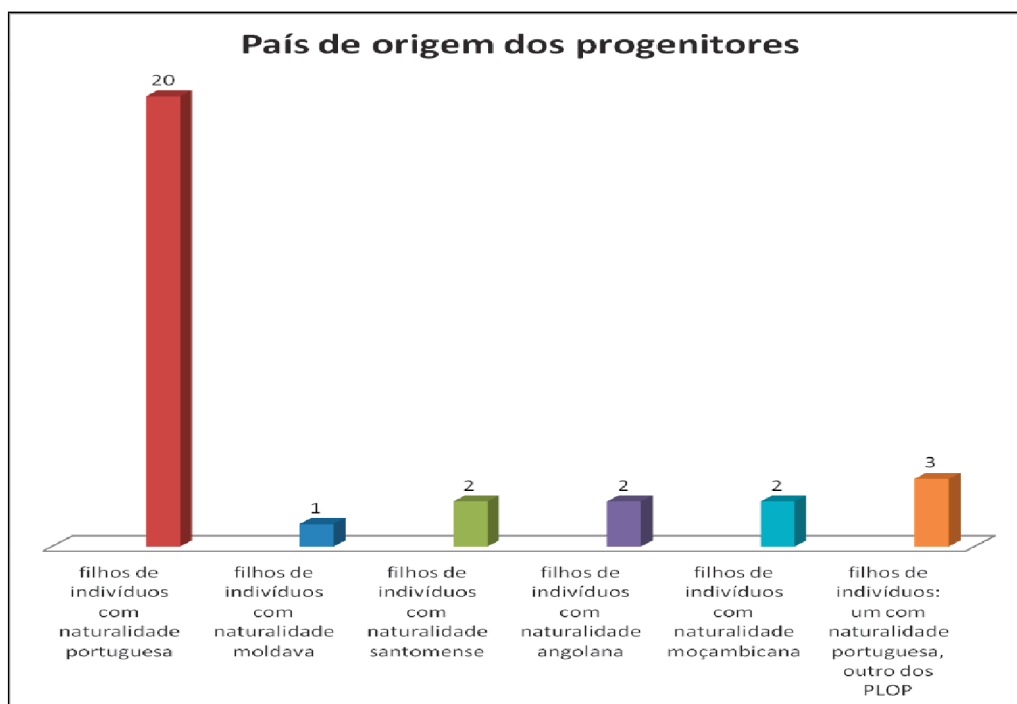
esta turma apresenta vinte e três alunos de nacionalidade portuguesa, dois alunos de nacionalidade moçambicana, dois de nacionalidade santomense, outros dois de nacionalidade angolana e, apenas, um de nacionalidade moldava.



(Fonte PT turma 1- .º ano)

Quanto aos progenitores poder-se-á afirmar que vinte alunos são filhos de pais de nacionalidade portuguesa, três têm um progenitor de nacionalidade portuguesa e outro de nacionalidade dos PALOP, dois alunos têm progenitores angolanos, outros dois moçambicanos e outros dois santomenses. Existe um aluno cujos progenitores são moldavos.

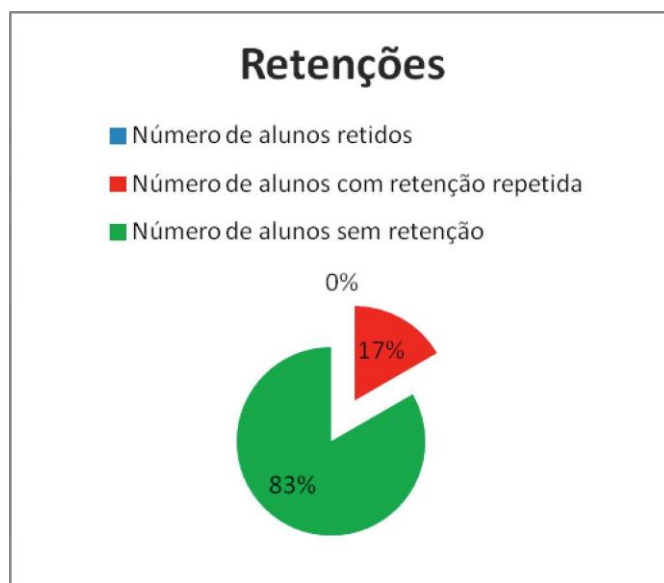
Gráfico 4.3- País de origem dos progenitores



(Fonte PT turma 1- 7.º ano)

Relativamente, às retenções, dos trinta alunos da turma, cinco obtiveram, apenas, uma retenção, que correspondeu ao primeiro ano de inserção no sistema educativo português. Assim, dois alunos ficaram retidos no 3.º ano do 1.º Ciclo, outros dois no sexto ano e, apenas, um do 4.º ano do 1.º Ciclo.

Gráfico 4.4- Retenções



(Fonte PT turma 1- 7.º ano)

Gráfico 4.5- Ano escolar em que ocorreram as retenções

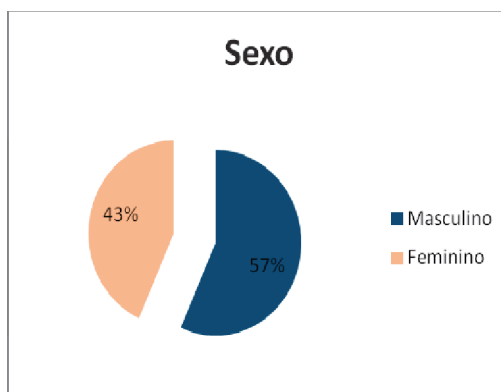


(Fonte PT turma 1- 7.º ano)

Caracterização da turma 1 do 8.º ano

Constituída por dezassete rapazes e treze raparigas, com uma média de idades de 13 anos,

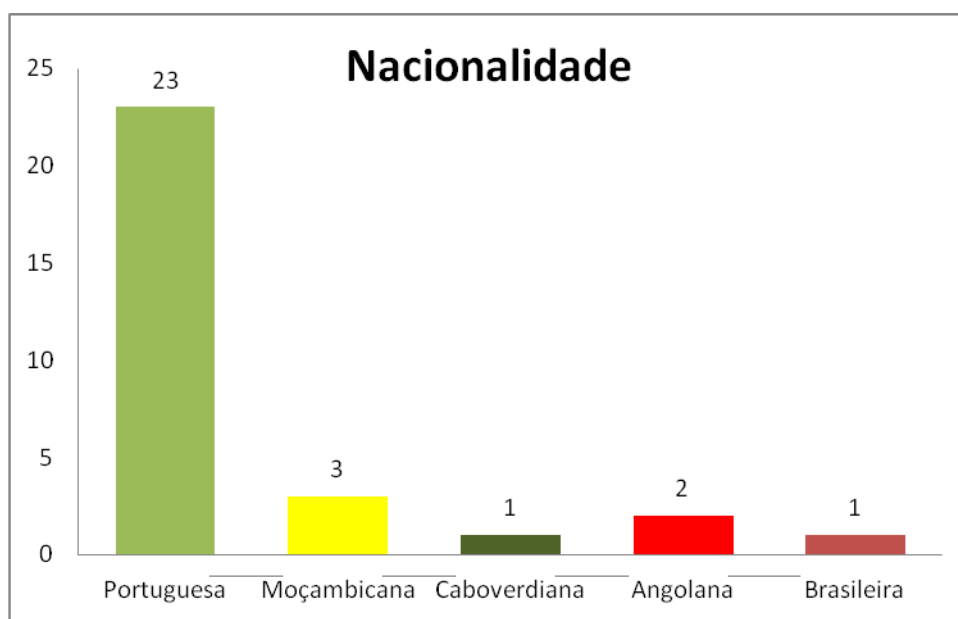
Gráfico 4.6- Sexo



(Fonte PT turma 1- 8.º ano)

esta turma apresenta vinte e três alunos de nacionalidade portuguesa, três alunos de nacionalidade moçambicana, dois de nacionalidade angolana, e apenas, um de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade cabo-verdiana.

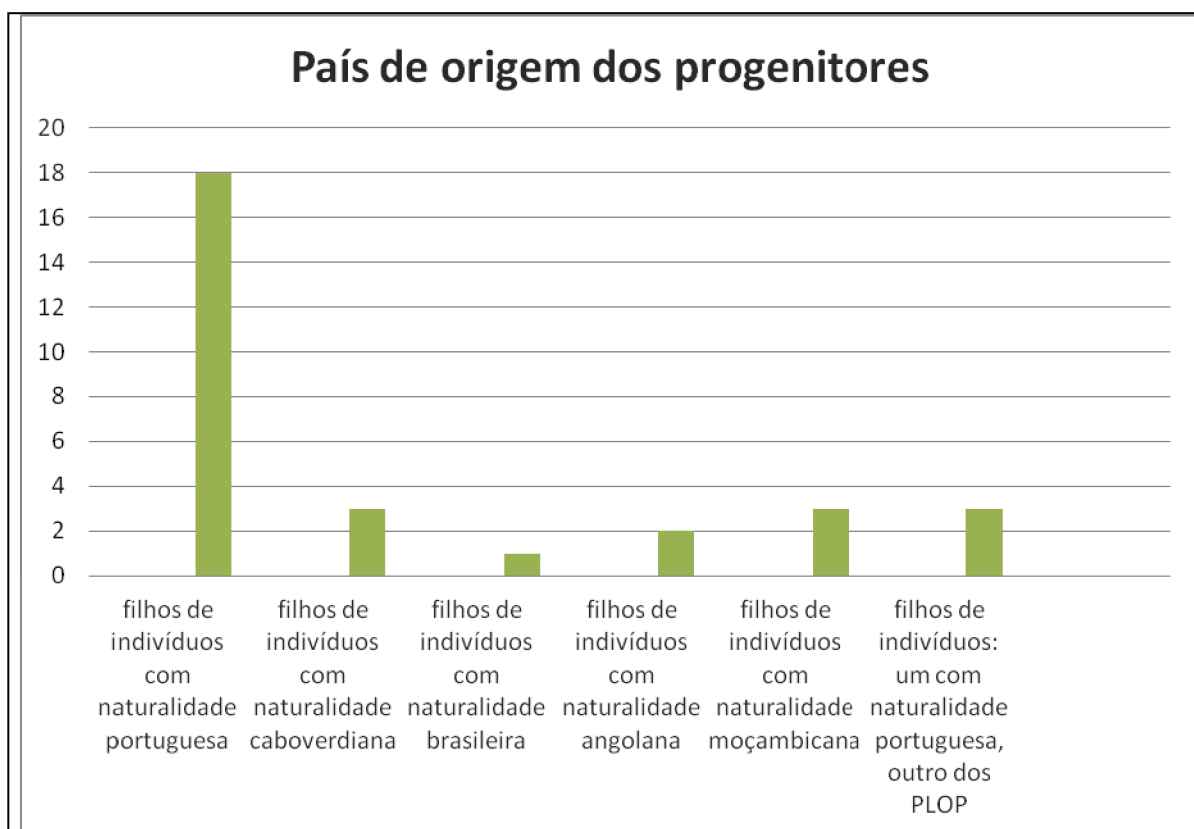
Gráfico 4.7- Nacionalidade



(Fonte PT turma 1- 8.º ano)

No que concerne aos progenitores, poder-se-á afirmar que dezoito alunos são filhos de pais de nacionalidade portuguesa, três têm um progenitor de nacionalidade portuguesa e outro de nacionalidade dos PLOP, outro aluno tem progenitores brasileiros, dois alunos têm progenitores angolanos, outros três moçambicanos e outros três cabo-verdianos.

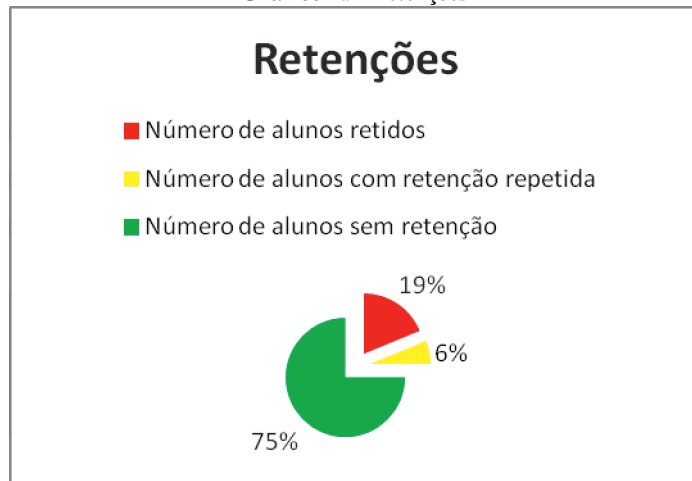
Gráfico 4.8- País de origem dos progenitores



(Fonte PT turma 1- 8.º ano)

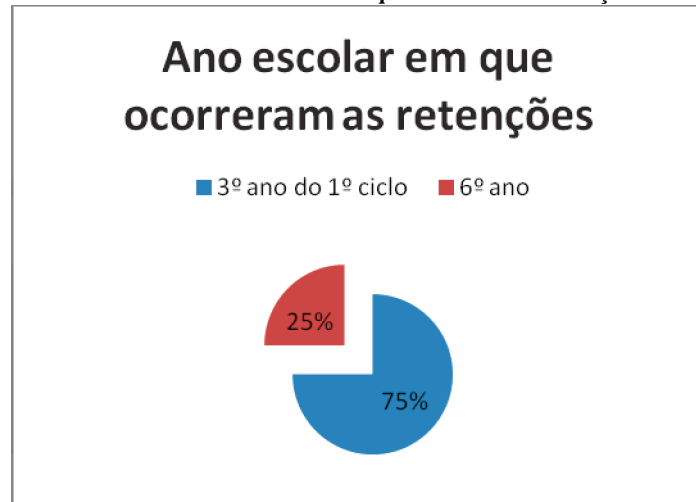
No que concerne às retenções, frisa-se que dos trinta alunos da turma, vinte e quatro nunca ficaram retidos. Seis obtiveram uma retenção correspondente ao primeiro ano de inserção no sistema educativo português e desses seis, dois tiveram uma retenção repetida no 6.º ano.

Gráfico 4.9- Retenções



(Fonte PT turma 1- 8.º ano)

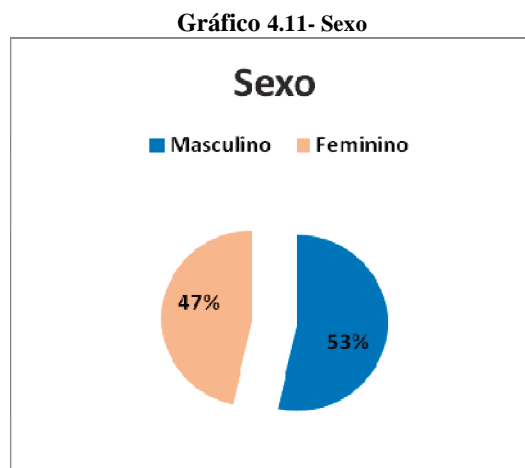
Gráfico 4.10- Ano escolar em que ocorreram as retenções



(Fonte PT turma 1- 8.º ano)

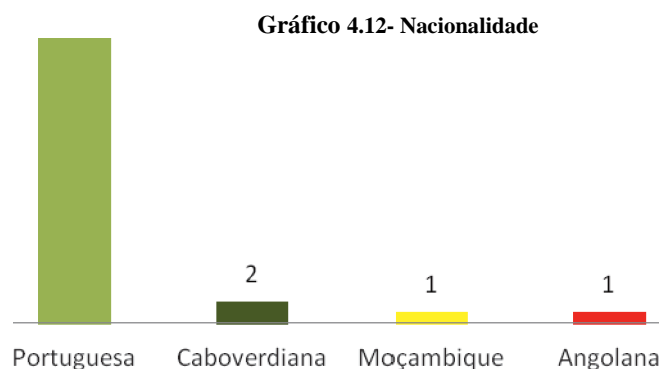
Caracterização da turma 1 do 9.º ano

Contendo 16 rapazes e catorze raparigas, com uma média de idades de 14 anos,



(Fonte PT turma 1- 9.º ano)

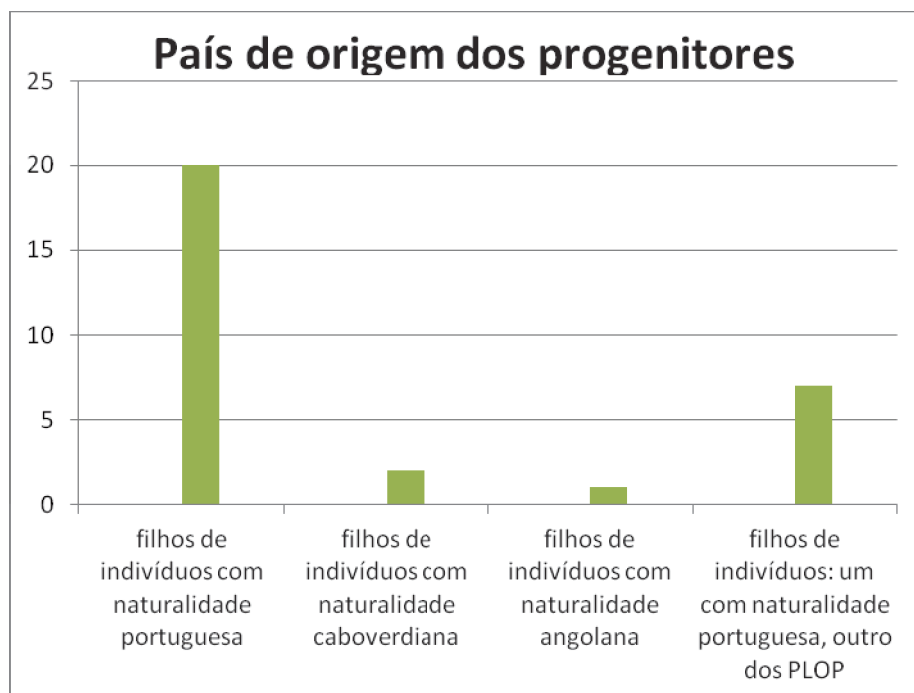
esta turma apresenta vinte e seis alunos de nacionalidade portuguesa, dois alunos de nacionalidade cabo-verdiana, um de nacionalidade angolana e outro de nacionalidade moçambicana.



(Fonte PT turma 1- 9.º ano)

No que concerne aos progenitores, poder-se-á afirmar que vinte alunos são filhos de pais de nacionalidade portuguesa, dois têm progenitores de nacionalidade cabo-verdiana, um tem progenitores de nacionalidade angolana e sete têm progenitores dos quais um tem nacionalidade dos PLOP e outro portuguesa.

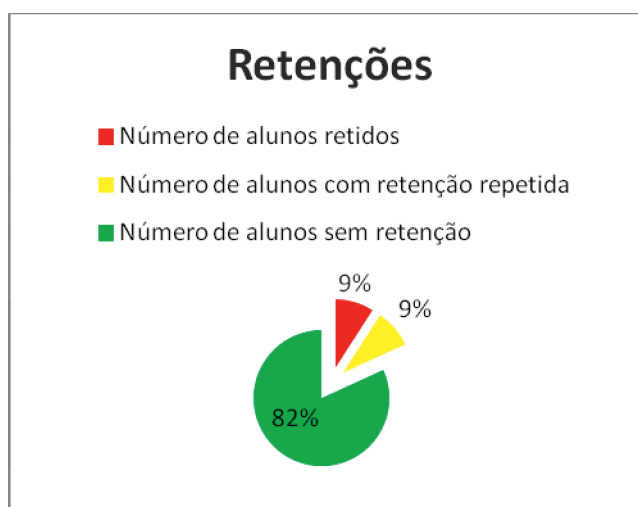
Gráfico 4.13- País de origem dos progenitores



(Fonte PT turma 1- 9.º ano)

No que concerne às retenções, salienta-se que dos trinta alunos da turma, vinte e sete nunca ficaram retidos. Três obtiveram uma retenção correspondente ao primeiro ano de inserção no sistema educativo português (7.º ano de escolaridade) e esses três tiveram uma retenção repetida no 9.º ano.

Gráfico 4.14- Retenções



(Fonte PT turma 1- 9.º ano)

Gráfico 4.15- Ano escolar em que ocorreram as retenções



(Fonte PT turma 1- 9.º ano)

2- Realização da experiência

O homem, ao vir ao mundo, “toma a palavra”, isto é, transforma a experiência num universo de discurso. Todo homem que nasce redefine através da palavra todo o universo, a partir do que foi falado e do acréscimo ao mundo de sua própria palavra, de sua própria experiência. A palavra revela o mundo ao homem, anunciando o homem ao mundo. Através dela, o homem sai de si, interfere no mundo e deixa que o mundo interfira nele. Assim, podemos dizer que esta palavra é a arma que o homem possui para dominar o mundo e fazer-se senhor dele.

(Fazenda, 1999:54) [destaques da autora]

A experiência com a turma 1 do sétimo ano de escolaridade ancorou-se, entre outras leituras, nas assertivas de Zarate:

“L’exercice de civilisation ne peut se réduire à l’étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n’est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c’est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l’individu s’implique dans une relation vécue avec l’étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu’il n’avait pas eu encore l’occasion d’explorer : sa qualité d’étranger qui lui est renvoyée par le regard de l’autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables.”

(Zarate, 1993: 98, *apud* Puren, 2002: 61)

Registo de caso – 7.º ano:

A experiência com a turma 1 do 7.º ano de escolaridade teve a duração de 90 minutos de um bloco da aula de Português, tendo ocorrido no dia vinte e seis de maio de 2014, na sala 1 do pavilhão A, por ser uma sala de maiores dimensões do que as salas de aula habituais e permitir outro tipo de atividades, nomeadamente, algumas atividades físicas (como por exemplo: correr, esconder-se, entre outras...).

Ensinando o etnorelativismo e a aceitação da alteridade com fábulas...

Afinal, quantos lados tem o mundo no parecer dos olhos do camaleão?¹

¹ Trata-se da epígrafe do conto: “O Não desaparecimento de Maria Sombrinha” (Mia Couto, 2009:13).

A fábula prende-se com uma das partes de um texto alegórico mais complexo a que se dá o nome de “apólogo”. Segundo La Fontaine, “*l’apologue est composé de deux parties, dont on peut appeler l’une le corps, l’autre l’âme. Le corps est la fable; l’âme la moralité.*” (La Fontaine, 1991: 9).

A fábula assume, portanto, uma função moralizadora, da qual se pode retirar uma lição de vida ligada às tradições e às crenças de um povo.

Reconhecendo que relativizar valores consagrados nas culturas não constitui nem uma tarefa fácil nem imediata, uma vez que a tradição é um conjunto de valores que se firma no tempo e no espaço, refletiu-se no conhecimento (“*socialcultural knowlwdge*”) nas capacidades (“*culture learning skills*”), nas atitudes (“*intercultural disposition*”) e nos elementos (saberes) compreendidos no modelo de Byram (1997, 2009) sobre os quais esta atividade foi sustentada para o desenvolvimento da CCI. A saber:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer societal;
- **Capacidades organizativas:** saber agir- saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: registar, o que se conhece sobre o assunto, perguntar/pedir ajuda a recursos externos (EE, família, amigos, comunidade local);
- **Capacidades de seleção e adequação ao contexto:** saber integrar a recolha realizada na atividade; tomar decisões: escolher/selecionar fábulas para serem lidas expressivamente;
- **Capacidades sociais:** demonstrar interesse pela atividade, empatia, sentido de comunicação, adaptação comunicacional ao contexto e ao(s) interlocutor(es), saber (com)partilhar- recontar/ ouvir atentamente;
- **Atitudes e capacidades- CCI:** saber ser, saber agir e comprometer-se: dialogar, refletir criticamente, tirar ilações/inferências, argumentar;

Para esta aula de 7º ano, o grupo turma, EE e docente escolheram das fábulas recolhidas pelos alunos junto das suas famílias e comunidade local uma fábula moçambicana, intitulada “A gazela e o caracol” (anexo VI), uma vez que a moral desta fábula comporta um elemento que, para muitos alunos, criou alguma surpresa e admiração,

já que destaca o poder da escrita e da leitura face a outras competências e/ou capacidades, nomeadamente as capacidades físicas (como o correr velozmente).

Para além desta fábula, escolheram, ainda da recolha previamente realizada, a fábula “A Lebre e a Tartaruga” do escritor grego Esopo (anexo VII), na qual a moral frisa o poder da capacidade de persistência, da humildade e coragem face ao da arrogância, da capacidade física e da(s) certeza(s) de vitória(s).

1º Parte da aula:

Após a entrada na sala A1, sala de grandes dimensões e que não é a habitual para esta turma de 7.º ano, houve uma ligeira agitação, quando foi solicitado aos alunos que removessem algumas mesas e cadeiras, criando um espaço vazio no meio da sala de aula.

Rapidamente, vários voluntários executaram a tarefa e como prémio foi-lhes dado a possibilidade de lerem, primeiro, silenciosamente, depois, expressivamente, dramatizando uma fábula anteriormente coletada e escolhida: a fábula moçambicana “A Gazela e o Caracol”. Refere-se que o papel de leitor ator principal recaiu num aluno de origem moçambicana, facto que muito agradou ao mesmo.

Os alunos, em sala de aula, imaginaram o percurso dos diferentes caracóis, ao longo da fábula, tomaram o lugar dessas personagens e o da gazela, o que de certa forma foi inusitado numa aula de Português e até hilariante, pois não é normal os alunos esconderem-se, aparecerem e/ou correrem dentro de uma sala de aula.

Verificou-se que o carácter lúdico associado ao momento da leitura, fonte de imaginação e prazer, contribuiu para a motivação dos discentes para esta atividade de interpretação/reflexão e, posteriormente, para o incentivo de novas leituras.

Depois da leitura dramatizada desta fábula, e muito aplaudida pelos pares e pela professora, para se tirar o melhor partido da leitura, estabeleceu-se momentos de diálogo e questionamento ativo e reflexivo (c.f. Sabino, 2008) sobre a moral contida na mesma.

Os alunos A1, A14, A 16, A 29 e A 30 foram os mais participativos nos momentos de expressão oral e conjuntamente com os restantes alunos da turma abordaram a moral que por eles pôde ser inferida. Ressalta-se que a moral da fábula não foi lida aos alunos. Através da expressão oral, estes inferiram corretamente a mensagem transmitida pela moral da fábula moçambicana.

Esta foi transcrita no quadro pelo aluno A 21 e a partir daí, o grupo turma tomou posições, dialogou e argumentou sobre o poder da “literacia”, do saber ler e escrever face ao poder da oralidade em sociedades ágrafas ou em vias de desenvolvimento, nas quais o acesso à educação é ainda, para muitos, um privilégio.

Os alunos A5 e A11 deram exemplos de países do continente africano, nos quais os EE já trabalharam (Guiné – Equatorial e Sudão, por exemplo) e nos quais, segundo eles, a literacia constitui uma arma do poder e um instrumento de ascensão ao mesmo, assim como a violência ditatorial.

O grupo turma debateu também com muito entusiasmo a importância que, ainda hoje, assumem, a par da escola, os ensinamentos passados de geração para geração através dos *griots*, como os ensinados pelas pessoas mais velhas e com mais experiência em sociedades como a africana e a asiática, nas quais o ancião é, ainda, considerado como o detentor da(s) verdade(s), na família e na comunidade.

“Stora, o saber da escola não é tudo. Às vezes, quando estou doente é a minha avó que com plantas ou ervas ou lá “qué” isso, me faz um chá e eu ponho-me bom”, afirmou o aluno A 30. “E ela só, desde que “tá” em Portugal é que sabe escrever o seu nome”, aditou o aluno.

Alguns alunos autóctones fizeram o contraponto com os ensinamentos veiculados pelos *mass media*, pelo conhecimento imediato, mas fugaz, pelo qual são bombardeados todos os dias e pelo saber que adquirem na escola.

2º Parte da aula:

Outros alunos voluntários leram expressivamente e dramatizaram a fábula de Esopo “A Lebre e a Tartaruga”, bem conhecida dos alunos, pois já tinha sido lida expressivamente, durante o 2.º CEB, tendo proporcionado outros bons momentos de diversão.

Comparativamente com a fábula moçambicana, verificou-se, após um acesso diálogo, a etnorrelatividade de conceitos², já que conceitos tidos como verdades absolutas em determinadas sociedades são, apenas, “verdades” relativas em outras. Verificou-se a pluralidade de pontos de vista, de crenças e valores e discutiu-se o poder da palavra falada

² Neste caso. Quem é o mais forte? O mais ágil e veloz ou o que é mais sábio, pois sabe ler e escrever e consegue ludibriar o outro?

e escrita, do poderio de quem “detém” a comunicação social, a possibilidade que quem controla os *mass media* tem de “moldar” consciências e opiniões...

Por outro lado, a segunda fábula permitiu que alunos como o A 15, A 27 e A 28 defendessem que certos valores como o da humildade e o da perseverança num determinado objetivo a atingir é extremamente importante para a ocorrência do mesmo e que todos os alunos não se devem esquecer disso, pois “se a gente desistir logo quando temos dificuldades, não vamos conseguir passar de ano, nem outras coisas assim...” argumentou o aluno A 15.

O Delegado de Turma frisou a importância da entreaajuda, do espírito de equipa para o sucesso e/ou o atingir de objetivos e manifestou o repúdio da competição como disputa não controlada que desemboca, não raras vezes, no individualismo e em atitudes de agressividade para com os outros, pois segundo o mesmo “quem pensa que é o melhor, e goza com os outros, às vezes engana-se. Todas as pessoas têm as suas coisas boas e coisas más. Se nos ajudarmos, as coisas boas juntam-se, por isso não devemos ser gabarolas, como diz a nossa stora”.

Com a leitura dramatizada destas duas fábulas, a primeira que faz a apologia da leitura e da escrita, o que constituiu para muitos alunos uma novidade face ao heteroestereótipo instalado de uma sociedade africana (como a moçambicana) da qual os alunos tinham a ideia preconcebida que as capacidades físicas eram valorizadas em detrimento das capacidades intelectuais e a segunda que defende a aceitação das limitações humanas e a constância nos seus objetivos, os alunos relativizaram valores com uma dose de boa disposição.

Considerou-se que esta tinha sido mais uma aula de cidadania em que cada aluno foi estimulado a tomar posições, a argumentar, entendendo, por um lado, a importância e o poder de aprender cada vez mais para poder ter o seu livre arbítrio e não ser facilmente enganado, manipulado pelos “poderosos” (sejam eles grupos económico-financeiros, políticos...), por outro, que todo o sucesso é fruto de trabalho perseverante, que o jovem não pode desistir do seu “sonho”, do seu caminho” ao mais pequeno obstáculo e que na entreaajuda “é que está o segredo” (aluna A 3).

Verificou-se que o “conhecimento dos valores partilhados e das crenças de outros grupos sociais de outros países e regiões (...) [é] essencial para a comunicação intercultural.” (QECR, 2001: 31), para além de ser importante o estímulo de atitudes de

curiosidade, de abertura ao outro, de predisposição para a suspensão de ideias pré-concebidas, de questionamento sobre as cosmovisões que cada um apresenta.

Em síntese, no que concerne os três eixos aglutinadores (identidades, alteridades e representações, que cimentam a proposta desta “matriz sociocultural”), crê-se que esta atividade permitiu, por um lado, *“Appreciate that we are creating and negotiating our own cultural identity in the process of communicating with others”* (Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 21), por outro, *“Believe that people from different cultural backgrounds can have the underlying cultural ability to understand, be competent in and contribute to your own cultural scene”* (*idem*: 59).

Promoveu-se um ambiente de aprendizagem, no qual os alunos através do diálogo, da capacidade de discussão e da cooperação confrontaram-se com várias culturas, normas e valores, o que lhes exigiu uma tomada de consciência da sua identidade e da alteridade, conheceram, interpretaram e aceitaram a coexistência da pluralidade de representações, o que demanda uma introspeção, uma descentração do *eu*, o colocar-se no lugar do *Outro*, um olhar crítico sobre o seu sistema cultural e o do *Outro*. Tal acarretou um enriquecimento da identidade dos alunos, através de uma relativização de perspetivas, valores e crenças, a par de uma melhor perceção da relatividade cultural e, conseqüentemente, um afastamento do etnocentrismo. Concomitantemente, os alunos reconheceram o papel da tradição, a influência da mesma nas suas representações, assim como perceberam que apesar de haver traços específicos de uma cultura, estes estão relacionados “com parâmetros e constantes mais universais” (QECR, 2001: 32).

Esta atividade facilitou, assim, a progressão dos alunos na escala de sensibilidade cultural de Bennett, tendo os alunos atingindo a etapa etnorelativa de adaptação passando a ter outras visões diferentes do mundo que não as suas, desenvolvendo uma empatia intercultural, uma capacidade de análise e de interpretação de mais do que uma perspetiva cultural e, por último, a etapa de integração, na qual os alunos se sentem já membros não de uma cultura, mas de culturas.

Após a realização desta atividade, propôs-se a textualização de uma fábula na qual cada grupo de trabalho teria de refletir criticamente sobre as atitudes, competências e saberes necessários para que um jovem do século XXI esteja preparado para a mobilidade internacional, para a cooperação com o próximo e com o distante. Para além disso, foi sugerido um questionário em forma de grelha para ser completado pelos grupos de

trabalho, para que os próprios alunos se apercebessem das diferentes perceções que tinham antes e após esta atividade:

Questionário 2

Fábula moçambicana: <i>A Gazela e o Caracol</i>	
1º Já conheciam esta fábula? Sim	Não
2º Na vossa opinião, pela leitura do título, qual dos dois animais teria mais condições de ser bem-sucedido?	
A gazela? Sim	o caracol? Sim
3º A moral desta fábula moçambicana foi uma surpresa para vós? Sim	Não
4º Por que motivo(s)?	
Fábula de Esopo: <i>A Lebre e a Tartaruga</i>	
5º Já conheciam esta fábula? Sim	Não
6º Na vossa opinião, pela leitura do título, qual dos dois animais teria mais condições de ser bem-sucedido?	
A lebre? Sim	a tartaruga? Sim
7º A moral desta fábula foi uma surpresa para vós? Sim	Não
8º Por que motivo(s)?	
9º Que conclusões podem retirar da moral destas duas fábulas	
10º Gostaram de realizar esta atividade? Sim	Não
Justifique a sua resposta anterior	

(Fonte: Autora)

No que concerne a primeira questão, apesar de haver dois alunos com nacionalidade moçambicana na turma, apenas um respondeu que já conhecia a fábula da *Gazela e do Caracol*. Os outros vinte e nove alunos optaram pela resposta negativa. Na questão dois, os alunos foram unânimes em afirmar que consideravam a gazela como o animal com mais condições para ser bem-sucedido. Quanto à questão três, para vinte e nove alunos a moral desta fábula foi, primeiro, uma surpresa que acabou por ser desconstruída, pois, no início, acreditaram que sendo uma fábula moçambicana a moral iria salientar ou a velocidade que a gazela consegue atingir ou a esperteza do caracol e não o facto deste saber ler e escrever e a assunção que a ausência de literacia acarreta nada saber. Apenas, um aluno respondeu negativamente a esta questão. Quanto à questão quatro, foram vários os motivos apontados pelos alunos: a agilidade da gazela face à lentidão do caracol; a força/robustez da gazela face à fragilidade do caracol; “a gazela tem pernas altas

e pode ser rápida e o caracol não tem pernas”; não estar “à espera que o “ranhoso” do caracol vencesse a gazela, porque os mais fortes vencem sempre”.

No que concerne à questão cinco relativa à fábula de Esopo *A Lebre e a Tartaruga* todos os alunos a conheciam, pois foi lida aquando da frequência dos discentes no 2.º CEB. Quanto à questão seis, todos os alunos responderam que, à partida, o animal que teria melhores condições de vencer seria a lebre. Na resposta à sétima questão, os trinta alunos afirmaram que a moral desta fábula já não era uma surpresa, mas 5 alunos aludiram oralmente ao facto de terem sido surpreendidos por esta moral, quando conheceram esta fábula no 2.º CEB. Como resposta à oitava questão, 22 alunos indicaram por palavras suas a mensagem contida na máxima: “devagar se vai ao longe”, isto é, se formos persistentes conseguiremos alcançar os nossos objetivos ou como um aluno afirmou: “ a gente nunca deve desistir e trabalhar sempre, mesmo que a gente não veja logo a vitória, temos que continuar (...)”. Surgiram várias respostas à questão nove, mas que podem ser sintetizadas na resposta dada por um aluno: “a fábula moçambicana e a da europa quer que a gente estude, saiba ler e escrever e trabalhe sempre para não sermos ultrapassados pelos que não têm nada na cabeça, mas têm músculos e são rápidos e gozam com os que são bons alunos e são maus em EF (Educação Física) ou a jogar à bola”. Quanto à questão dez, todos os alunos afirmaram ter gostado de realizar esta atividade. Dezasseis alunos justificaram referindo que a mesma envolveu uma mudança de espaço físico, puderam correr, rir à vontade e “brincar” enquanto aprendiam mais sobre “histórias” (fábulas) de países diferentes como moçambique. Um aluno afirmou que se sentiu “feliz por ler uma fábula de moçambique”, o seu país de origem. Dez alunos responderam que gostaram de comparar fábulas de países e/ou continentes diferentes, “mas que acabam por querer dizer o mesmo” e três alunos afirmaram que a turma tinha-se portado “bem e todos se ajudaram, riram juntos, mesmo aqueles que, normalmente, não o fazem”.

Registo de caso- 8.º ano:

“ – Queres um conto de rir ou de chorar?
– Quero de rir.
– Abre a boca e deixa-o ir.
– Quero de chorar.
– Abre a boca e deixa-o entrar.”

(Dito Popular)

Ensinando que a tradição implica por um lado sedimentação e, por outro, evolução. A literatura é, assim, um possível fio com o qual se tece a história de um povo e a da Humanidade...

A experiência com a turma 1 do 8.º ano de escolaridade teve a duração de 90 minutos de um bloco da aula de Português, tendo ocorrido no dia 13 de janeiro de 2014, na sala 2 do pavilhão B.

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos, aquando desta atividade:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **Capacidades de seleção e adequação ao contexto:** escolher/selecionar contos para serem lidos, primeiro, silenciosamente, depois, expressivamente;
- **Capacidades sociais:** demonstrar interesse pela atividade, empatia, sentido de comunicação, adaptação comunicacional ao contexto e ao(s) interlocutor(es), saber (com)partilhar- recontar/ ouvir atentamente;
- **Atitudes e capacidades- CCI:** saber ser, agir e comprometer-se: dialogar, refletir criticamente, tirar ilações/inferências, argumentar.

Após a entrada dos alunos e das saudações habituais, foi-lhes solicitado a formação de determinados grupos de trabalho, pois, mais uma vez, a divisão da turma em grupos heterogéneos foi a estratégia utilizada pela docente, para concretizar esta experiência em sala de aula.

A professora solicitou que, livremente, cada grupo seleccionasse um conto³ de Mia Couto, retirado da obra *Contos do Nascer da Terra* e, posteriormente, a informasse para que este fosse listado pela docente, para não haver a possibilidade de repetição de contos escolhidos.

Após este procedimento, coube a cada grupo lê-lo silenciosamente e, posteriormente, lê-lo expressivamente, discutindo entre si ideias, conteúdos de uma forma crítica, participativa e refletindo sobre a criatividade deste autor moçambicano.

Todos os grupos foram unânimes na caracterização de Mia Couto como um “bom contador de estórias”, como um possível “(re)inventor da língua portuguesa”. E disso deram muitos exemplos, dos quais passo a citar apenas alguns proferidos pelo porta-voz de cada grupo:

Porta-voz do Grupo A- aluno A 29: “o conto que escolhemos e lemos foi como se lembram “ O Não Desaparecimento de Maria Sombrinha” que é um título estranho, pois... mas o que achámos mais engraçado foi encontrarmos novas palavras e a “stora” não poder dizer que “tão” erradas! As palavras são “giras”, pois...não se diz “giras”, diz-se engraçadas, porque parece que se juntam palavras umas nas outras como aquilo que demos na gramática... amálgama ou lá “qué” isso! As palavras que vamos ler para a turma são: “pressentimental” (Couto, 2009: 14), “minhocar-lhe” (*ibidem*)“brincriações” (*idem*: 15), “se barrigou” (*ibidem*) e “idimensão” (*idem*:16).

O nosso grupo acha que a primeira palavra quer dizer um pressentimento, mas de um sentimento, não de factos ou de acontecimentos, a segunda é pôr ideias na cabeça, a terceira é uma brincadeira nova, ou seja, é a criação de uma nova brincadeira, a quarta é ficou grávida e a última é que não sabemos bem, mas a gente acha que é uma dimensão muito pequenina, porque o “i” também é uma vogal estreitinha!”

Os risos do grupo turma e os da professora ecoaram na sala.

Porta-voz do grupo B – Aluna A3: “o nosso conto era “A Viagem da Cozinheira Lagrimosa” e nesse conto, que achámos muito bonito e romântico, encontrámos também palavras, assim, novas: “meximento” (Couto, 2009: 19) que parece ser mexer com muito

³O conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela sua extensão, quer à novela, quer ao romance. É quase sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem claras implicações estruturais, tais como: reduzido número de personagens, concentração do espaço, do tempo, uma ação simples que se prolonga de uma forma mais ou menos linear.

movimento ao mesmo tempo. O meximento só acontece com a personagem feminina, não acontece com a personagem masculina, um português que é um “mole” (risos). Encontrámos também a palavra “ferrugentia” (*idem*: 22), que parece que a ferrugem já está nas próprias pessoas e não sai”.

“Achámos muito giro o nome próprio da personagem feminina: “Felizminha” (*idem*: 20), porque por um lado parece que a pessoa que tem esse nome é “feliz”, por outro, ela é feliz porque é “minha”. Há uma ideia de sentimento de posse. A A12 acha que é porque o português já “mandou em África e a cozinheira é como se fosse um objeto dele”. A A5 acha que “não tem nada a ver com política: é mesmo amor. Stora, isto, no nosso grupo, quase pegou fogo com estas 2 a discutir, mas o grupo acabou por achar que as 2 têm razão, nas coisas que disseram, nos argumentos”. “Outras palavras que achámos engraçadas foi “pensageiro” (*idem*: 23), que é como quem diz “pensamento passageiro, rápido” e “cabisbaixou-se” (*idem*: 24), que quer dizer ‘baixou-se cabisbaixo’”.

“Gostámos da ironia à volta da personagem masculina, um português que pisou uma mina, durante a guerra colonial, mas que, como antes tinha acontecido, foi “incompetente até para morrer” (*idem*: 19). A A12 acha que aqui há uma grande crítica a Portugal que mandava para a guerra em África, jovens que “não tinham competência para nada, p’ra lutar, p’ra sobreviver. Era uma tristeza. Muitos morreram, outros voltaram “malucos” por causa das coisas que lá fizeram ao povo ou que viram fazer, contra à vontade deles”.

“No conto, também é importante a mensagem que “ (...) Quando contamos as notas se rasga a nossa alma” (*idem*: 22), todos achámos que a pessoa por causa do dinheiro não é livre. Gostámos também que, no final do conto, o sargento colonial em tempo de guerra, Antunes Correia e Correia, não tenha levado a sua cozinheira, companheira de todos os tempos para Portugal, mas para a terra dela, a terra dos coqueiros. A A5 que é muito romântica (risos) disse que foi uma prova de amor à cozinheira e à terra, a terra dos coqueiros também pode ser a terra do sargento.”

Porta-voz do grupo C – Aluna A 14: “O grupo achou o nosso conto é muito triste, como se lembram é “ A Última Chuva do Prisioneiro” e fala-nos de que foi Portugal, país opressor e colonizador de Moçambique, que levou para lá as cadeias, que não existiam

antes. É como se levássemos só o mal, o autor não se lembrou das coisas boas: a língua, a saúde (hospitais, campanhas de vacinação, medicamentos...), o casamento...”(risos).

“O conto faz muitas críticas aos polícias corruptos que roubam e à falta de instrução. Por exemplo, o preso só aprendeu a ler e a escrever na prisão, ele diz ‘me letrinei’” (Mia Couto, 2009: 27).

“O nosso grupo também gostou de outra nova palavra que é “nauseabundâncias” (*ibidem*) que dá para perceber que são náuseas abundantes numa só palavra. Até é económico!” (A turma riu-se). “Também gostámos do verbo “charcoar-se” (*idem*: 30) “qué” uma coisa que toda a gente gosta de fazer, meter-se num charco” (mais risos).

“Achámos também uma boa hipérbole o advérbio de quantidade “muitão” (*idem*, 31) e por último, vou ler a frase mais triste do conto: “(...) Como se esse nó de força fosse o meu cordão “desumbilical” (*idem*: 31). A última palavra mostra bem que ele vai morrer, o seu cordão umbilical que o liga à vida e à terra vai desaparecer pelas mãos do homem branco...” Isto é mais uma crítica aos portugueses, quer dizer, aos que mandavam em Portugal na altura. Eles só provocavam desgraças àquele povo, pelo menos, é o que se entende do conto”.

Porta-voz do grupo D – Aluna A 22: “O nosso conto era “A Gorda Indiana” e escolhemos algumas palavras novas, tais como: “velhecer” (Couto, 2009: 35) que faz parecer que se envelhece de um momento para o outro, porque caiu o prefixo, não demora tempo, outra palavra é “reiquintado”(*idem*: 38) uma pessoa que se acha rei e requintado, outra é “escaveirava”(*ibidem*) que pensamos que quer dizer começar a ver-se a caveira e “magricelenta” (*ibidem*), dá-nos a imagem de uma pessoa que vai lentamente emagrecendo e, por último, “despresente” (*idem*: 39) que é sinónimo de ausente, mas aqui é uma palavra formada por prefixação e é engraçada. Agora quando um aluno faltar, vamos dizer à “stora” que ele está “despresente” (mais risos!).

“Todos achámos o nosso conto engraçado, um pouco, como ... não si dizer... tem sexo à mistura, mas não é mal” (risos). É que a personagem feminina encontra o amor e quem lhe quer, assim...na cama, tão a perceber...”(risos). “ O A7 diz que é para nós vermos que há sempre alguém que gosta da gente, mesmo quando se pesa uma tonelada!!” (risos). “Todos concordámos que o nosso conto era “fixe” ou como a “stora” diz “insólito”, porque, apesar do que o A7 diz, não é muito normal tal coisa acontecer, o mais normal é a

peessoa ser marginalizada ou isso...o que está errado. Cada um é como é e não tem de ser olhado de lado por isso.”

Porta-voz do grupo E – Aluna A 23: “O nosso conto era “As meninas, as Aves e o Sangue”. Desse conto tirámos a palavra “chilreinações” (Couto, 2009: 43), que parece que os chilreios das aves estão por todo o reino, por todo o lado, “fenomenosa” (*idem*: 44), ainda “derradeiragem” (*idem*: 45) que é como uma última passagem e uma palavra que parece inventada para a nossa “stora” de Português:”resfriorenta”(*ibidem*), porque ela está sempre com frio!” (risos).

Quando indagados sobre a origem destas “novas” palavras, alguns alunos veicularam a hipótese de resultarem de uma mistura de palavras portuguesas e de palavras de outras línguas nacionais moçambicanas⁴.

Outros alunos aludiram ao facto do autor “gostar de brincar com as palavras, ora retirando-lhes prefixos, ora colocando-lhes sufixos sugestivos, que levavam os alunos - leitores - a imaginar mais e mais e a “criar mundos maravilhosos e realidades impossíveis...”

Posteriormente, colocou-se os alunos a discutir sobre outro tópico: quais os sentimentos que perpassam nos diferentes contos?

Após alguns minutos de diálogo, de confronto de argumentos/contra-argumentos, coube a outro porta-voz (indicado pelo grupo) tomar a palavra. Registou-se no quadro os vocábulos proferidos e verificou-se algumas dissemelhanças entre respostas. Debateu-se em grupo turma as respostas diferentes e os argumentos apresentados e, já gastando alguns minutos do intervalo, chegou-se a um acordo sobre a constância de alguns sentimentos, tais como: tristeza, “estranheza”, amor, sofrimento.

Como TPC, os alunos ficaram de pensar individualmente as razões da predominância de sentimentos de valor negativo.

Através das leituras e análise destes contos, os alunos entenderam a mensagem que Mia Couto transmitiu em entrevista ao escritor angolano José Eduardo Agualusa e que

⁴De salientar que a docente já tinha referido em aulas anteriores, o facto de em Moçambique se falar 43 línguas nacionais (a maioria de origem Bantu) e, ainda, a língua portuguesa que é considerada um elemento de unidade nacional, já que é a língua oficial de Moçambique.

demonstra como gosta e sente necessidade de brincar com as histórias e com as palavras: “Como um gato perante o novelo, assim estamos ante o texto que nos encanta” (Couto, 1997: 59). Até porque “o escritor vive do que não se pode explicar.”

Nos contos de Mia Couto, os alunos aperceberam-se que os textos literários documentam situações sociais, políticas da vivência de um povo e simultaneamente têm o poder de espelhar as crenças, os ritos, os mistérios insólitos reveladores de sentido que não são explicados pela razão humana e que alertam o leitor para a existência de diversos pontos de vista, como nos é indiciado pela frase em epígrafe do conto “O Não desaparecimento de Maria Sombrinha”.

Assim, os alunos do 8.º ano turma 1 entenderam que, por um lado, a escrita é um suporte que documenta a vida dos povos, assim como “a escrita é uma viagem criativa”, já que é possível “criar um novo olhar, inventar outras falas e ensaiar outras escritas (Couto, 2005:22), por outro, que “há tantas Áfricas quanto escritores”, uma vez que cada um (re)inventa uma⁵ dentro de si...

Lembrando Hartman: “*Literature (...) can reach vastly different kinds of people, even across national boundaries. It has the power to move – and offend – as well as instruct.*” (Hartman,1997:1).

Relativamente aos três eixos aglutinadores desta proposta de “matriz sociocultural”, defende-se que esta atividade permitiu o conhecimento de outras representações de um contexto socio-histórico português de um passado colonizador em África, por exemplo, contribuindo para o enriquecimento das identidades dos alunos, através da (re)construção de um novo olhar crítico que não se confinou nem ao de um herói patriota nem, apenas, ao do opressor escravagista, através, por um lado, das características individuais e peculiares da personagem Antunes Correia e Correia (sargento colonial em tempo de guerra), por outro, das críticas generalizadas realizadas ao “homem branco” e ainda das críticas ao próprio autor que segundo os alunos deu uma visão parcial e negativa do português em África (por exemplo no conto: “A Última Chuva do Prisioneiro”). Salienta-se também a existência de um conto intitulado “A gorda indiana”, que permitiu um outro olhar quer sobre Moçambique, enquanto país de miscigenação cultural, quer sobre a aceitação da diferença.

⁵ Cada escritor tenta escrever sobre a sua África: continente amplo geograficamente, com suas religiões, etnias, culturas indígenas, diversidade cultural, racismo.

Esta atividade proporcionou a aquisição de um “conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e da mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (QECR, 2001: 21), a descentração do *Eu*, o colocar-se “na pele” do *Outro*, a interação pelo diálogo, a emissão de opiniões convergentes e divergentes e a dialética que daí resulta, a reflexão crítica em grupo e depois partilhada com a turma sobre situações, personagens (algumas insólitas), a variedade de perspetivas veiculadas pelos diferentes contos, a novidade que constitui a escrita do escritor moçambicano Mia Couto, mesclando-se com a oralidade.

A leitura e análise dos contos, a interação estabelecida permitiram dentro do âmbito do modelo de Byram, o desenvolvimento do conhecimento (*Knowledge*) sobre:

- *“historical and contemporary relationships between one’s own and one’s interlocutor;*
- *“national memory of one’s own country and how events are related to and seen from perspectives of other countries”;*
- *“the intercultural speaker knows about events, significant individuals and diverse interpretation of events which have involved both countries and the traces left in the national memory; and about political and economic factors in the contemporary alliances of each country” (...) “the events and their emblems (...) which are markers of national identity in one’s own country as they are portrayed in public institutions and transmitted through processes of socialization, particularly those experienced in schools; and is aware of other perspectives on those events.”⁶*

(Byram, 1997: 59)

Quanto a capacidades (*skills*), esta atividade desenvolveu capacidades de interpretação e de relacionamento, isto é, uma habilidade para interpretar documentos ou acontecimento(s) de outra cultura, explicar e relacioná-los com os da sua cultura (*vide* Byram, 1997: 61). Assim, os alunos identificaram perspetivas etnocêntricas em

⁶A leitura e análise dos contos, a interação estabelecida permitiram dentro do âmbito do modelo de Byram o desenvolvimento de conhecimento sobre:

- relações históricas e contemporâneas entre o próprio e o seu interlocutor;
- memória nacional de eventos do seu próprio país como se relacionam e são vistos a partir de perspetivas de outros países;
- o falante intercultural sabe sobre os eventos, pessoas significativas e interpretações diversas de acontecimentos que envolveram os países e os rastros/influências deixados na memória nacional;
- fatores políticos e económicos nas alianças contemporâneas de cada país;
- os eventos e seus emblemas (...) que são marcadores de identidade nacional no seu país, como são retratados em instituições públicas e transmitidos através de processos de socialização, particularmente aqueles experienciados nas escolas e tem conhecimento de outras perspetivas sobre esses mesmos acontecimentos (Byram, 1997, 59) [tradução nossa].

documento(s) e procuraram explicar a sua origem. Pode-se ainda considerar que os alunos desenvolveram capacidades de descoberta e de interação na identificação das relações atuais e passadas entre a sua e outra cultura e sociedade. Os contos tornaram-se uma fonte importante para a compreensão de relações sociais entre culturas e sociedades, para a consciência da existência de mais do que uma perspetiva e para a análise de diversas interpretações do mundo.

Quanto a atitudes, a curiosidade, a abertura de espírito a novas informações, o interesse na descoberta, a empatia foram igualmente reforçados. Será de frisar que esta atividade permitiu o desenvolvimento da consciência crítica intercultural através da identificação e da interpretação de explícitos e de implícitos (*vide* Byram, 1997: 63) que denotam a ideologia nos contos de Mia Couto.

Registo de caso- 9.º ano:

*Comment titre soi sans se fermer à l'autre ?
Et comment s'ouvrir à l'autre sans se perdre?*

(Édouard Glis sant, 1996)

Apesar da proposta de matriz sociocultural para o 9.º ano estar ancorada na poesia, nomeadamente na poesia de autores lusófonos, cujas atividades/projetos daremos exemplo na segunda parte desta tese, coube à professora e aos alunos do 9.º ano aproveitar “*opportunities to learn about and experience citizenship education in a range of contexts including not just the classroom but also through whole school processes and activities and experiences involving the wider community*” (Kerr *et al*, 2004: iii) através de duas circunstâncias únicas no decorrer do ano letivo 2013-2014: a primeira: o Projeto Interativo Intercultural Escolar e Municipal “Povos, Culturas e Pontes” da Câmara Municipal do Seixal ter como objetivo a realização de uma videoconferência entre alunos da escola convidada e os da ilha da Boa Vista (Cabo-Verde); a segunda: a comemoração do 40º do 25 de abril, através da realização de um Jornal Interescolar. Assim, é destes dois Projetos que se faz o relato, revelando a importância da articulação escola/meio local/meio global e a do saber ser, saber agir para o saber comprometer-se (c.f. Byram, 2009).

Na primeira atividade, os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos foram os seguintes:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do *Outro*, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **Capacidades organizativas:** saber agir- saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: registar, o que se conhece sobre o assunto, interagir, perguntar/pedir ajuda a recursos externos (EE, família, amigos, comunidade local, *internet, mass media*), desenvolver as TIC;
- **Capacidades de seleção e adequação ao contexto:** saber integrar a recolha realizada na atividade- escolher/selecionar atividades para serem realizadas em videoconferência, temas/tópicos para o diálogo;
- **Atitudes e capacidades:** saber ser, saber agir: estar aberto ao outro, a outras perspetivas e opiniões, dialogar, discutir, refletir criticamente, argumentar, tirar

ilações/inferências, tomar decisões por consenso, ser corresponsável por um projeto intercultural;

- Capacidades sociais e cívicas: pôr em comum, divulgar, desenvolvendo um saber (inter)agir em contexto real de comunicação intercultural, não esquecendo todo e qualquer constrangimento que daí possa advir (*vide* Byram, 2002: 13).

1º projeto:

A experiência deste primeiro projeto com a turma 1 do nono ano de escolaridade foi um trajeto com múltiplos escolhos que levou dois anos a percorrer. Sabendo que “a ausência de diálogo contribui, em grande medida, para o desenvolvimento de uma imagem estereotipada do outro, para o estabelecimento de um clima de desconfiança mútua, de tensão e de ansiedade, para a utilização das minorias como bodes expiatórios e, no geral, para o favorecimento da intolerância e da discriminação” (Conselho da Europa, 2008: 20), iniciou-se um Projeto de troca de mensagens epistolares sobre a “história” do Seixal, com alunos da escola da Boa Vista de Cabo-Verde (*vide* anexo VIII) e com as respetivas professoras, no âmbito do Projeto interativo Intercultural Escolar e Municipal “Povos, Culturas e Pontes” (<http://www.cm-seixal.pt/povosculturasepontes/>).

Em seguida, os alunos “de cá e de lá” trocaram correio eletrónico, fizeram amizade nas redes sociais como o *facebook*, sem o olhar indiscreto da(s) professora(s).

Em colaboração com a Câmara Municipal do Seixal e a Escola, chegou-se à conclusão que a realização de uma videoconferência⁷ ponto a ponto⁸ era das tecnologias a que “mais se aproximava de uma situação convencional de sala de aula”, a menos angustiante para os alunos e a que mais fomentava o trabalho colaborativo entre eles. Assim, os contactos entre a CMS, a escola portuguesa e a cabo-verdiana da ilha da Boa Vista foram recorrentes para se poder preparar e concretizar este projeto, no qual alunos distanciados por um oceano poderiam comunicar face a face.

No final do ano letivo 2012/2013, após motivação efetiva dos alunos, distribuição de tarefas e de responsabilidades (com)partilhadas (seleção de atividades a apresentar, “quem faz o quê?” agendamento da data e do horário da realização do evento- após

⁷ Uma videoconferência é uma forma de comunicação *online*, bidirecional, remota, que proporciona a transmissão sincronizada de áudio, vídeo e dados em tempo real, na qual a barreira física da distância deixa de aparecer. Permite, assim, a comunicação entre pessoas geograficamente distantes.

⁸ Videoconferência ponto a ponto liga um só local a um outro.

verificação da diferença do fuso horário entre Portugal e Cabo-Verde-, planeamento da etapa das apresentações, discussão sobre a maior ou menor formalidade, discussão do alinhamento das atividades, organização do mesmo de comum acordo...), o desenvolvimento das competências em TIC, ensaiou-se a primeira tentativa de videoconferência que foi protelada pela ausência de eletricidade e de *internet* na área da escola, na ilha da Boavista, algo considerado como “impensável” para os alunos portugueses e revelador da sua visão eurocêntrica, na qual os bens essenciais (tais como: água, eletricidade, gás canalizado...) não faltam e são de acesso fácil.

A professora e funcionários da CMS aproveitaram o acontecimento para um diálogo aberto sobre as condições de vida dos alunos de Cabo-Verde. Aludiu-se à falta de transporte coletivo regular, à água potável que, sendo um bem escasso, muitas vezes é conseguida através de técnicas de dessalinização da água salgada do mar. Ainda dentro deste âmbito, dialogou-se sobre a insuficiente rede de abastecimento de água potável a toda a população e à necessidade desta ser transportada por autotanques até grandes contentores para, posteriormente, ser distribuída à população rural que a carrega em alguidares ou em bacias, normalmente, à cabeça. Frisou-se que neste processo nem os mais jovens são dispensados de carregar grandes quantidades de água, durante um longo trajeto.

Ressaltou-se que há uma elevada dependência dos combustíveis fósseis, a eletricidade é muito cara no arquipélago⁹ e que muitas vezes só há eletricidade por geradores movidos a *diesel* que, não raras vezes, se avariam.

Já na escola, pediu-se a uma docente de Geografia que propiciasse o visionamento de um documentário ou PPT com imagens sobre o arquipélago, suas condições geográficas, recursos naturais (entre outros) e propiciasse um debate sobre as vantagens e desvantagens de ser um jovem em Portugal e em Cabo-Verde, devendo os alunos tomar posições firmes sustentadas em argumentos válidos e explicitados no recurso informático utilizado (PPT) e na realidade vivenciada em Portugal.

Assume-se que a tentativa de videoconferência falhada abriu portas a novas reflexões críticas sobre as vivências dos alunos portugueses, por contraste e/ou similitude

⁹O arquipélago de Cabo Verde, situado no Oceano Atlântico, ao largo da costa do sudoeste europeu e da costa nordeste de África, é constituído por dez ilhas e oito ilhéus de origem vulcânica, divididos em cinco grupos de ilhas, com uma superfície total de 4033 km². Tem um clima tropical seco, com longos períodos de seca (8 a 9 meses) e uma curta estação chuvosa. A temperatura ronda em média os 25°, sendo considerada moderada.

com as dos alunos cabo-verdianos e a um exercício de descentração que, tal como Demorgon e Lipiansky indicam, se centrou em três níveis:

“-La lutte contre l’ethnocentrisme qui requiert une étude ethnologique de la société dont le public cible fait partie.

-La lutte contre un sociocentrisme qui ne sert qu’à enraciner les stéréotypes dans la perception individuelle et collective dans une société donnée.

-La lutte contre l’égocentrisme dont les partisans renvoient tout à leur personne, y compris la façon qu’ils utilisent pour comprendre et interpréter les choses.”

(Demorgon e Lipiansky, 1999: 58)

Estes autores acrescentam que o “trabalho de descentração subentende uma consciência total da cultura do *Outro* e contribui a fomentar interações mais ricas e mais profundas entre os indivíduos de forma a permitir uma comunicação verdadeira e autêntica” (*ibidem*: 60)

No ano letivo 2013/2014, voltou-se a incentivar os alunos da turma que tinham transitado do oitavo para o nono ano, a restabelecer contactos com os colegas do “além-mar”. Após essa etapa, motivou-se os mesmos a elaborar uma programação com diversas atividades (que fossem um pouco o espelho desta “nova” turma) para a videoconferência.

Após um ensaio geral para a familiarização com a tecnologia, preparação envolta em muito nervosismo e, a princípio, com alguma desconfiança de que algo no dia agendado não “daria certo”, as atividades foram, finalmente, apresentadas em videoconferência, no Auditório da Câmara Municipal do Seixal, no dia quatro de fevereiro de dois mil e catorze, para gáudio de todos.

Do lado de cá do Atlântico, houve a apresentação de um texto (em tom levemente irónico) dos defeitos e qualidades da docente de Português, para que os alunos cabo-verdianos ficassem a conhecê-la um pouco melhor e se sentissem, desde logo, bem-dispostos e descontraídos.

Seguiu-se a declamação de poemas escolhidos pelos alunos, tais como “Pedra Filosofal” de António Gedeão (*vide* anexo IX).

Posteriormente, procedeu-se ao reconto expressivo de contos tradicionais, tais como o conto LXVII “Ciência, Sabedoria e Capacidade”, originário da zona de Coimbra

que está publicado nas páginas 227 e 228 da obra *Contos Populares Portugueses* pelas edições Ulmeiro (*vide* anexo X), coletado por Adolfo Coelho, etnólogo, pedagogo, filólogo, que, por norma só surge, no cenário educacional português, aliado a um dos mais reputados grupos intelectuais da segunda metade do século XIX, (i.e., a Geração de 70, nomeadamente no âmbito das Conferências do Casino¹⁰), mas que os alunos do 9º ano quiseram “resgatá-lo”.

Outras artes estiveram presentes. Um dos alunos tocou flauta instrumental, outros realizaram cantares acompanhados pela música ritmada produzida por copos fabricados numa substância plástica e dura, e, ouviu-se, ainda, cantar um fado.

Do lado de lá do Atlântico, surgiram-nos mornas cantadas pelos alunos, a declamação de um poema de um poeta cabo-verdiano, um momento de guitarra portuguesa, canções e danças étnicas.

Após a apresentação das atividades, os alunos de ambos os países interagiram, colocando questões e dando as suas respostas, trocaram opiniões e reflexões sobre autoestereótipos e heteroestereótipos, sobre as representações que quiseram dar de si e das suas culturas, teceram críticas construtivas ao seu desempenho e ao do(s) *outro(s)*, factos que elevaram ainda mais a motivação para este tipo de ferramenta tecnológica, pois proporcionou, através de uma nova forma de participação, a comunicação, o conhecimento de outras realidades, aumentou a consciência pluricultural e plurilingue¹¹, desenvolveu o respeito pelo *outro* e a aprendizagem com o *outro*, promovendo a diversidade cultural, a vizinhança global e novas formas de cidadania. Reportando-nos ao Relatório Delors (1996), frisa-se que a utilização de “todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e comunicação (...) postas ao serviço da educação e da formação” (*idem*: 58) permitiu, assim, “formas novas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva” (*idem*: 56), para além de capacidades de compreensão, de reflexão crítica e de entendimento.

Este evento, realizado no Auditório dos Serviços Centrais da Câmara Municipal do Seixal, pela importância que adquiriu como uma “boa prática” a fomentar, foi publicado no

¹⁰ As Conferências do Casino são designadas por Conferências Democráticas do Casino Lisbonense. Adolfo Coelho, aquando da sua famosa palestra sobre “o ensino” dita o cancelamento das mesmas.

¹¹ Segundo o QECR, a competência plurilingue é a capacidade para “utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.” (QECR, 2001: 231).

Boletim Municipal do Seixal (*vide* anexo XI), distribuído à população do concelho do Seixal e Amora com a ajuda dos alunos, foi divulgado *online* e, ainda, pelas rádios locais.

Dentro do espaço escolar, esta atividade permitiu aos alunos de 9.º ano um “*learning by doing*” (Conselho da Europa, 2002), uma vez que “*education for active citizenship is not just about the absorption of factual knowledge, but about practical understanding, skills and aptitudes, and values and dispositions*” (Conselho da Europa, 2009: 60), desenvolvendo um saber agir, no desempenho de um papel positivo, ativo, no seu processo de aprendizagem e percurso de autonomia, através da pesquisa, seleção, planificação da programação desta atividade extracurricular e na textualização, sendo totalmente responsáveis por estas.

Este projeto permitiu uma aprendizagem dinâmica dentro e fora da escola, promovendo relações interpessoais mais intensas entre professora/alunos, aluno/aluno(s), alunos/membros da comunidade, através do aumento da capacidade de escuta, da partilha respeitosa e debate de ideias/opiniões, tomadas de decisão autónomas, de formulação de juízos críticos, de cooperação nas diferentes etapas da atividade, de negociação e/ou de resolução de eventuais conflitos, para proporcionar a concretização do projeto.

Durante a realização do projeto, foi interessante verificar como cada aluno utilizou “*skills of discovery and interaction- ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction*”- (Byram, 1997: 61) tentando evitar malentendidos culturais, aproximando o seu nível de língua à do interlocutor, utilizando elementos paralinguísticos verbais e não-verbais (tom de voz audível, entoação pausada, pausas entre perguntas e respostas, gestos moderados, linguagem corporal e contacto visual denotando interesse), facilitando a comunicação. Foi importante verificar como os alunos colocaram determinadas questões e responderam às questões colocadas, demonstrando iniciativa, empatia, humildade, sinceridade, respeito, sempre com cortesia, mas sem formalismo, desenvolvendo a competência comunicativa intercultural.

Após a realização desta aprendizagem experiencial, as conclusões elaboradas pelo grupo-turma e partilhadas com os membros da CMS e com a professora denotaram que os alunos adotaram novas perspetivas sobre os seus colegas de além-mar - “são apenas alunos como nós, com o medo de ficarem retidos, com o medo de não serem ninguém no futuro (...)” - e que o desconhecido se tornou familiar. Lembrando as assertivas de Paul Valéry nos seus *Carnets*, os alunos puderam inferir que “*Ce que les hommes ont de plus identique est le plus caché. Ils cachent leur ressemblance*” (Valéry *apud* Khatibi, 2011: 11). Para

avaliar os aspetos positivos (ou não) desta atividade foi proposto que os alunos completassem a seguinte tabela:

Tabela 4.1 - consequências da atividade de videoconferência

Videoconferência		
A preparação e realização da videoconferência ajudou-me a:	Sim	Não
ter conhecimento de novas e diferentes culturas		
obter conhecimentos da diversidade cultural lusófona		
vivenciar novas experiências, ajudadas pelas TIC		
saber comportar-me numa videoconferência com colegas de outra nacionalidade		
tornar-me mais aberto e tolerante		
tomar mais consciência dos perigos dos preconceitos numa comunicação		
desenvolver uma maior capacidade para me adaptar a outra(s) cultura(s)		
compreender melhor a vida do <i>Outro</i> , através da sua perspetiva		
tomar muita atenção ao contexto no qual a comunicação acontece		
procurar causas racionais para a forma como o <i>Outro</i> se comporta numa comunicação		
adaptar a minha comunicação ao estilo da comunicação do <i>Outro</i>		
estar atento à linguagem não verbal		

(Fonte: Autora)

O resultado obtido foi motivador da realização de outras videoconferências ponto a ponto, já que todos os alunos envolvidos optaram pelo “sim” em todos os itens.

Sintetizando: este projeto proporcionou aos alunos do 9.º ano uma experiência participativa e responsável, na qual puderam desempenhar vários papéis, desenvolvendo uma consciência e atitude cívicas. Através de um trabalho cooperativo, estabeleceram contactos com outros alunos de outro país com vivências socioculturais diferentes, ficaram a conhecer outras realidades, tomaram consciência que, por um lado *“An interpersonal encounter becomes an intercultural encounter when cultural differences are perceived and made saliente either by the situation or by the individual’s own orientation and attitudes”* (Conselho da Europa, 2014: 16), por outro, *“What people say about their cultural identity should be read as the image they wish to project at a particular time rather than the evidence of an essentialist national culture”* (Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 13), refletiram sobre as vantagens e desvantagens da vida nas ilhas de um arquipélago em desenvolvimento como Cabo-Verde. A comparação, a interpretação e a relação estabelecidas entre as realidades vividas em Portugal e em Cabo-Verde, as atividades artísticas difundidas que espelharam as representações que quiseram dar do grupo turma e

do seu país, a interação, o diálogo e o confronto de ideias e pontos de vista estabelecidos, antes, durante e após a videoconferência, conseguiram, de certa forma, esbater uma determinada visão monocultural e criaram possibilidades efetivas de intercâmbio para o futuro, para além de ter contribuído para o desenvolvimento da cidadania intercultural.

Assim, configura-se esta atividade dentro das “artes e [d]a cultura [que] criam um espaço de expressão para lá das instituições, ao nível do indivíduo, e podem desempenhar uma função de mediação. Por conseguinte, [acredita-se que] todas as partes interessadas devem incentivar a participação alargada nas atividades culturais e artísticas” (Conselho da Europa, 2008: 60).

2.º projeto: O Jornal Interescolar

[O jornal escolar] Aproxima alunos de professores, ultrapassando e abolindo barreiras, construindo um novo paradigma de relacionamento, promovendo e desenvolvendo a aprendizagem, a investigação, a leitura e a escrita.

(Gonçalves, 2008: 1957)

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos, neste projeto:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **Capacidades organizativas:** saber agir- saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: registar, o que se conhece sobre o assunto, perguntar/pedir ajuda a recursos externos (EE, família, amigos, comunidade local, *internet, mass media*), desenvolver as TIC;
- **Capacidades de seleção e adequação ao contexto:** saber integrar a recolha realizada na atividade- escolher/selecionar atividades para serem realizadas em videoconferência, temas/tópicos para entrevista;
- **Atitudes e capacidades- CCI:** saber ser, saber agir e comprometer-se: dialogar, discutir, refletir criticamente, argumentar, tirar ilações/inferências, tomar decisões, comprometer-se na vida ativa;
- **Capacidades sociais:** demonstrar interesse pela atividade, empatia, sentido de comunicação, adaptação comunicacional ao contexto e ao(s) interlocutor(es), pôr em comum ideias/opiniões semelhantes ou divergentes, estabelecer pontes de contacto e de comunicação; divulgar.

Uma vez que no ano civil (2014) se comemorou quatro décadas do 25 de abril, a Câmara Municipal do Seixal convidou algumas escolas do concelho a produzir um **Jornal Interescolar**.

Após várias reuniões em salas da Câmara Municipal do Seixal entre os diferentes alunos/professores/bibliotecários das diversas escolas convidadas, acreditando que a produção de um jornal escolar “é um método de iniciação cívica” (Freinet, 1974: 113), e que os jornais são “mediadores entre a escola e o mundo” (Faria, 1996: 11), trazendo vantagens ao grupo turma, nomeadamente, motivação para a escrita e para a leitura, desenvolvimento de hábitos de pesquisa, utilização crítica da informação, competências socio pessoais, forma de ligação escola e meio envolvente, construção de uma cidadania ativa, motivou-se um subgrupo da turma 1 do 9.º ano que decidiu realizar um guião de entrevista, baseado em pesquisas em vários contextos e suportes, nomeadamente, na *internet* e na revista *Blitz*, para entrevistar Francisco Fanhais, no dia vinte e um de janeiro, aquando da visita deste à escola, antes e após a realização de vários apontamentos musicais.

Assim, previamente, os alunos discutiram sobre os tópicos a questionar, selecionaram-nos, pesquisaram, recolheram informação, posteriormente, selecionaram-na, negociaram pontos de vista/opiniões, tomando posições e decisões em conjunto, partilharam os seus argumentos com a professora, justificaram os motivos que os levaram a preferir determinada pergunta em detrimento de outras, por exemplo, realizaram uma eleição para a escolha do redator-chefe, responsabilizaram-se pelo cumprimento das tarefas dentro dos prazos limite, melhoraram progressivamente a capacidade de comunicação e de pensamento livre, desenvolvendo a educação para a cidadania de uma forma quase autónoma.

Posteriormente, após a atuação musical de Francisco Fanhais, a partir das respostas dadas por este músico compositor, que se revelou um entrevistado muito colaborativo e paciente, os alunos leram o mundo “através das suas próprias narrativas” (Caldas, 2006: 129), elaboraram a entrevista (aperfeiçoando a sua escrita, a sua argumentação) que foi publicada no **Jornal interescolar- um instrumento de mediação intercultural-** (*vide* anexo XII) e divulgada em todas as escolas e em locais públicos da Margem Sul, a partir do dia vinte e três de abril, pelas quinze horas, permitindo à escrita deste jornal interescolar apresentar um valor interacional cujo objetivo é o de interagir com outros membros da

comunidade, a valorização do trabalho em equipa dos alunos e a promoção da escola no exterior. Este projeto permitiu a aquisição de pensamento crítico (...) resultado da inserção e perceção do aluno como agente mobilizador na sua realidade” (*ibidem*).

Tal como afirma Costa, verificou-se que o jornal escolar “(...) fomenta a livre – mas responsável e permanente – aprendizagem e potencia nos alunos competências relacionadas (...) com a cognição, a conduta, a formação de atitudes e valores, a cooperação e a cidadania. Desta forma, é possível o desenvolvimento da escrita, da leitura e da capacidade de expressão; assim como o respeito pela diferença, pela tolerância, logo, consequentemente, a integração mais fácil na sala de aula, na escola e na sociedade (diminuindo os problemas comportamentais); o interesse pelos assuntos da escola e da comunidade; o trabalho em equipa; a responsabilidade, a autonomia e o reforço da autoestima.” (Costa, 2014: 19).

Para além disso, “o trabalho com o jornal e a partir do jornal pôs os alunos em contacto com questões da atualidade” (Faria, 1994: 101), permitiu romper com “práticas pedagógicas rotineiras” (Santos e Pinto, 1992: 5), tornando-se

“(...) um espaço importante (...) [para os] alunos tomarem a palavra e darem a conhecer o que acham significativo ou que precisam; tornarem públicas as suas inquietações e os seus sonhos; trazerem ao debate os assuntos quentes; desenvolverem as distintas linguagens gráficas; expressarem suas capacidades e os seus gostos; exercerem a crítica e a sugestão.”

(Santos e Pinto, 1992: 7)

Esta intervenção no Jornal Interescolar, assim como a das outras escolas intervenientes, foi celebrada pela Câmara Municipal do Seixal, no dia vinte e nove de abril, no Auditório do Fórum Cultural do Seixal com um espetáculo musical.

Será lícito afirmar que esta atividade, não só aumentou o nível de participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e local, como também desenvolveu graus de autonomia cidadã. Todo o trabalho em equipa de “cooperação interpessoal”, de “cooperação de ideias” (QECR, 2001: 125) assumido de forma responsável, fez com que estes jovens desenvolvessem a sua literacia cívica, “crescessem” enquanto atores efetivos numa sociedade democrática. Tal como afirma Celestin Freinet “Um jornal escolar não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara

para a vida” (Freinet, 1974: 78), permitindo trazer o mundo para a escola e levar a escola para o mundo.

Crê-se que os projetos suprarreferidos permitiram verificar que *“schools play an important role in facilitating the interface between students and their wider community, and creating opportunities for students to participate beyond the school.”* (Kerr et al., 2004: vii).

3-Sugestões de aplicação

Pertenço, porém, àquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem, nem veem só a multidão de que são, senão também os grandes espaços que há ao lado.

(Fernando Pessoa)

Este ponto da presente tese deve ser encarado como um complemento que deve ser lido, sobretudo, por professores (não só de Português) que, tal como a investigadora, acreditem na sua função de “facilitadores de travessias”...

Assim, faz-se referência a um conjunto de atividades/projetos, a maioria dos quais pluridisciplinares (pois acredita-se na aprendizagem global e não disciplinarmente espartilhada), nos quais se convocam a arte, mormente a literatura - como mediador simbólico que permite a cada um configurar-se enquanto ser humano, confrontando-o com situações que lhe permitem aferir-se, aferir os outros e o mundo (Todorov, 2007: 15-16) - e o questionamento crítico, desenvolvendo nos alunos saberes/capacidades que os tornem cidadãos ativos e interculturalmente competentes, pois tal é condição de progresso da humanidade.

Não nos podemos esquecer também do nosso papel de professores, visto que *“All teachers need to be able to consider the basis of their subjects, approach them critically, connect with other areas and domains such as citizenship, and explore their social utility, relevance and relationship with contemporary culture, promoting tolerance, equality issues, diversity as a collective asset and respect for and development of human rights.”* (Conselho da Europa, 2009: 16)

Para o 7.º ano de escolaridade aparecem, em primeiro lugar, pequenas tarefas que podem “quebrar o gelo” inicial de ano letivo, fomentando a integração de novos alunos na escola e na turma, seguidamente, surgem cinco projetos/atividades relacionados com a desconstrução de estereótipos através de piadas, provérbios, contos tradicionais, para o 8.º

ano aparece em primeiro lugar uma tarefa que ainda se interrelaciona com os estereótipos e o seu uso no dia a dia. Posteriormente, surgem quatro projetos relacionando obras literárias e cidadania, para o 9.º ano, emergem três projetos/atividades relativos à visão do *Eu* e do *Outro* em poemas lusófonos e um quarto e último projeto/atividade que se ancora em poemas/canções contemporâneos para despontar a necessidade da cidadania ativa.

3.1 Sugestões de aplicação para o 7.º ano

Ser professor tem de ser uma paixão – pode ser uma paixão fria, mas tem de ser uma paixão. Uma dedicação!

(Rómulo de Carvalho)

Conscientes que “*Cultural difference is everywhere and we all actually engage with it in our everyday lives.*” (Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 229), apresenta-se um conjunto de tarefas, atividades e projetos que permitem a reflexão crítica sobre o *Eu* e o *Outro* e a desconstrução de imagens pré-feitas.

Tarefas iniciais de ano letivo:

Objetivos:

- Motivar o interesse pelo outro;
- Descobrir-se e descobrir o outro;
- Promover a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor;
- Consciencializar para a diversidade cultural existente;
- Aprender que cada um de nós pertence a múltiplas culturas;
- Verificar similitudes e diferenças entre o *Eu* e o *Outro*,
- Refletir e avaliar criticamente diferentes valores/ crenças e/ou produtos da sua cultura e de outras culturas.

1- Faixa cultural

- ❖ Pedir aos jovens de várias nacionalidades e/ou etnias que escrevam numa única faixa “bom dia” nas diferentes línguas. Colocar essa faixa à entrada da escola.

2- Jogo do nome:

- ❖ Cada aluno (e o professor também) escreve o seu nome num cartão. Troca-se de cartão com um colega que deve pesquisar sobre a etimologia do nome, o seu significado simbólico (Centro de recursos- *internet*). Devolver o cartão já com o resultado da pesquisa. Verificar quem tem nomes germânicos, latinos, árabes... Colar os cartões no placard na sala de aula por grupos, segundo a sua origem etimológica. Dialogar sobre o país de origem e/ou de herança do professor e dos alunos.

3- Colega, eu preciso de...

- ❖ O professor/cada aluno escreve numa folha o que precisa para se sentir bem no grupo-turma. Depois cada um lê a sua frase. Verifica-se as semelhanças e/ou as diferenças entre assertivas. Cada um fica a conhecer-se melhor e ao Outro (exemplo: eu preciso que os meus colegas de turma olhem para mim, quando chego; eu preciso que me sorriam; eu preciso que me deem o que estão a comer...). No fim da tarefa, elabora-se com as frases obtidas um pequeno texto no qual os alunos e o professor da turma explicitam as condições necessárias para se sentirem bem no seu grupo-turma e/ou com o seu grupo-turma.

Esta tarefa permite verificar o quão semelhantes todos nós somos, apesar de únicos, para além de lançar as bases para a elaboração de regras claras para um *ethos* (caráter moral) escolar positivo, alicerçado num clima de honestidade, abertura e respeito mútuo.

4- O leque dos conceitos

- ❖ Cabe ao professor trazer um leque feito em papel branco com o número de tiras mais próximo do número dos alunos da turma ou trazer vários leques em papel (essencial no caso, por exemplo, de turmas com 30 alunos);
- ❖ O professor diz em voz alta determinados vocábulos, um a um (exemplo: pontualidade, família, lealdade, amizade, tolerância...) e à medida que o diz, cada aluno reflete sobre este conceito e escreve à vez o que considera sobre ele sem se identificar e sem ver o que os seus colegas escreveram.

- ❖ No final da tarefa, o(s) leque(s) sobre determinados conceitos pré-escolhidos pelo professor são lidos em voz alta e são apontados no quadro as similitudes e/ou as diferenças encontradas.

Esta tarefa provoca, não só a reflexão sobre conceitos do dia-a-dia do aluno, mas, também, ajuda-o a refletir e a perceber que o mesmo conceito pode ter múltiplas e diversas perceções e/ou pode ser considerado sob diferentes pontos de vista.

5- Quem sou eu?

Uma vez que os grupos de trabalho são determinados pelo docente e não escolhidos pelos alunos, serve esta tarefa para que todos os elementos do grupo e, posteriormente, do grupo turma, conheçam mais acerca de cada aluno e evitem a sua marginalização, ultrapassando estereótipos, pois reconhece-se que *“When we meet people we tend to make judgements as to their personalities; we may be led to do this by generalized stereotypes that we have inherited previously. (...) We may assign qualities to people according to certain ‘minimal clues’”* (Holliday, Hide e Kullman, 2010: 308) [destaque dos autores]

- ❖ O professor divide a turma em grupo de alunos;
- ❖ Dá a cada aluno este cartão, contendo uma grelha para completamento:

Grelha de autocaracterização

Eu sou...(5 características psicológicas: calmo, tímido, ...)	Eu não sou...
Eu gosto de...	Eu não gosto de...
Eu tolero...	Eu não tolero...
Eu pertença a...	Eu não pertença a...

- ❖ O professor pede o seu preenchimento, o que obriga que cada aluno reflita sobre si, como se vê, quais as suas características psicológicas. Após esse preenchimento cada aluno lê em voz alta o que escreveu, primeiro para os colegas do seu grupo de trabalho, depois para o grupo turma. Será interessante verificar pela reação (verbal ou não-verbal) dos alunos se a visão que cada um dá de si está próxima da visão que os outros têm dele e dialogar sobre isso.

Esta tarefa promove a reflexão sobre o *Eu*, a escuta ativa e respeitosa, um conhecimento mútuo dos elementos do grupo e ainda um maior conhecimento sobre cada aluno da turma.

Para além disso, proporciona um espaço de abertura ao *Eu* e ao *Outro* e de relacionamento, faculta uma posterior lista de interesses e/ou de valores comuns e, em última análise, com a ajuda do professor (como mediador) pode ajudar os alunos a refletir criticamente sobre os seus valores e os do *Outro*.

Crê-se que os saberes contemplados no modelo de Byram (2009) existem na súmula destas tarefas, num grau muito incipiente, mas motivador para outras atividades: Saber (conhecimento de si e do outro), saber ser (competência existencial), saber compreender (capacidade de interpretação), saber fazer (competência de realização) e saber comprometer-se (consciência intercultural).

Anedotas

Exemplo da sugestão número um: Como desconstruir estereótipos através de piadas?

Exploração pedagógica de estereótipos numa aula de 45 minutos

“Un stéréotype est une vue partielle, et donc, relativement fausse de la réalité, mais qui a quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural.”

(Porcher, 1995: 64)

Recolha de anedotas: conhecimento, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos

- **Saber:** conhecimento da sua cultura e da cultura do *Outro*, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **Capacidades organizativas:** saber agir, saber aprender: interagir numa situação de comunicação de forma cooperativa e respeitosa, planificar a atividade perguntar, registar; saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: registar o que sabe

sobre o assunto, perguntar/pedir ajuda a recursos externos: EE, família, amigos, comunidade;

- Capacidades de seleção e adequação ao contexto: saber integrar a recolha na atividade: escolher/selecionar as anedotas para serem contadas;
- Capacidades sociais: demonstrar interesse pela atividade, empatia, sentido de comunicação, adaptação comunicacional ao contexto e ao(s) interlocutor(es), saber partilhar a informação (re)contando /ouvindo atentamente e com respeito ideias/opiniões semelhantes e/ou divergentes, realizar conjuntamente uma síntese;
- Atitudes e capacidades- CCI: saber ser, saber agir e saber comprometer-se: relativizar os seus valores/crenças, perspetivando os do *Outro*, descentrar-se, refletir criticamente, tirar ilações/inferências¹², desconstruir a piada discriminatória em interação num contexto real de comunicação;

Anedotas sobre emigrantes portugueses no Brasil e sobre brasileiros em Portugal

É comum encontrar textos humorísticos, piadas, anedotas étnicas que aludem negativamente e de modo depreciativo à pessoa que vem do exterior. Assim, aquando da recolha realizada pelos alunos, apareceu-nos algumas piadas relativas ao emigrante português no Brasil, tanto no século passado como nos dias de hoje, que são uma contínua representação estereotipada dos portugueses. Acontece também que se deparou com um manancial de anedotas de brasileiros em Portugal, o que permitiu o contraponto.

Nos anos 50, contava-se no Rio de Janeiro a seguinte anedota:

Manuel, um português de Trás-os-Montes, rumou à capital brasileira com o dinheiro de uma herança deixada por uma tia beata para abrir um pequeno restaurante típico e tentar a fortuna. Escolheu uma rua movimentada da capital cheia de pequenas lojas: florista, drogaria, sapateiro, capelista... Depois de algumas obras que lhe custaram os “olhos da cara”, decidiu abrir o restaurante, mas infelizmente os clientes não apareciam. Desgostoso, escreveu a seu pai e relatou-lhe o sucedido. Rapidamente, o senhor Joaquim

¹² Segundo Sousa “é (...) pela inferência que os leitores, com base nos seus conhecimentos prévios, preenchem os «não ditos» e, igualmente, dão sentido ao efetivamente dito.” (Sousa 1993: 72). (Aspas da autora). Giasson adverte que “Para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe além da compreensão literal, isto é, que ele vá mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto.” (Giasson 1993: 92).

embarcou no primeiro barco para o Rio. Quando lá chegou, perguntou pela localização do restaurante do filho e obteve a seguinte resposta:

- Ó cara, sei, o restaurante do portugá... Aquele que tem um azulejo a dizer gajo numa porta e gaja em outra porta e tem uns dizeres na porta de entrada, como todas as outras lojas da rua.

-Ó homem, que dizeres são esses?

- Ora: fechado para almoço!

Neste século, circula a seguinte anedota que se baseia na polissemia, na ambiguidade, causada pela homonímia entre as palavras “concerto” e “conserto”:

Em São Paulo, o Manuel (português recém chegado à cidade) foi convidado pelo seu patrão para assistir a um concerto de piano. No intervalo do espetáculo, o brasileiro pergunta ao português:

-E aí? Está gostando do concerto de piano?

-“Tou” sim. O pianista toca tão bem que eu não percebi que o piano precisa de conserto!

Comparativamente, nos dias de hoje, circula a seguinte anedota sobre os brasileiros em Portugal, entre muitas outras:

Pai e filho estão na sala. O filho está a observar o aquário e o pai a ver televisão. De repente, o pai pergunta:

- Filho, mudaste a água aos peixes, hoje? E ele responde:

- Não papai. Eles ainda não beberam a que eu lá pus ontem...

Atividade sugerida para uma aula de 45 minutos:

1ª parte

Após o reconto de anedotas por aluno(s) (já que se defende que o código quinésico, o proxémico, o paraverbal, devem ser trabalhados em sala de aula), os alunos devem formar grupos heterogéneos de 4 elementos. O docente distribui um guião com questões que lê em voz alta. Tendo esse guião como base de trabalho, os alunos de cada grupo leem

as questões de novo, pensam, discutem, chegam a consenso relativamente às respostas orais a dar e escolhem democraticamente por votação um porta-voz.

1ª questão Nestas anedotas, que estereótipos do povo português e do povo brasileiro estão subentendidos?

2ª questão: Concordam com as imagens que nos são transmitidas? Por que razão?

3ª questão: No vosso entender, as imagens e avaliações subjetivas que nos são transmitidas podem ser generalizadas a outros povos? Justifique.

4ª questão: Que conclusões podem tirar do reconto destas anedotas?

2ª parte

- Audição de cada porta-voz dos diferentes grupos;
- Verificação de (dis)semelhanças entre respostas;
- Pequeno debate no âmbito de respostas diferentes e seus argumentos justificativos;
- Definição conjunta do que é um estereótipo;
- Reconhecimento das suas próprias tendências para o estereótipo, em determinadas situações;
- Diálogo sobre a “inevitabilidade” dos estereótipos como “defesa” de valores, crenças, ideologia;
- Conclusão acerca da importância não só dos estereótipos nas relações interpessoais /intergrupais, mas também da desconstrução dos factos que os originam;
- Síntese oral realizada por um(a) aluno(a) voluntário(a).

Nos momentos finais da aula ou no início da aula seguinte, o (a) docente pode ler alguns excertos de *As Farpas* de Eça de Queirós, nos quais se faz referência ao “torna-viagem”, isto é, o Português que foi para o Brasil e regressou, tendo ele enriquecido durante o seu período no Brasil, ou, apenas, conseguido retornar, mas com os escassos recursos com que partira, como alude uma quadra coletada por Arlindo de Sousa, patente no *Cancioneiro de Entre Douro e Mondego* (s/d: 87): “ Brasileiro, brasileiro, chamam-te

de mão furada; Foste ao Brasil e viestes, não trouxestes de lá nada.” (Alves, *apud* Vieira, 2004: 194).

O docente poderá escolher os seguintes exemplos da obra queirosiana¹³, entre outros:

a) “(...) Nós temos o Brasileiro: grosso, trigueiro com tons de chocolate, modo ricaço, arrastando um pouco os pés, burguês como um couve e tosco como uma acha, pescoço suado, colete com grillão, chapéu sobre a nuca, guarda-sol verde, a voz fina e adocicada, ar desconfiado e um vício secreto. É o brasileiro: ele é o pai achinelado e ciumento dos romances satíricos; é o gordalhufo amoroso das comédias salgadas é o figurão barrigudo e bestial dos desenhos facetos; é o maridão de tamancos traído – dos epigramas.”

(Eça de Queirós, *As Farpas*, 1872, pp.83-84)

b) “(...) Pois bem: eis aí: O Brasil é Portugal – dilatado pelo calor. O que eles são expansivamente – nós somos -lo encolhidamente; as qualidades retraídas em nós, estão neles florescentes; nós somos modestamente ridículitos, eles são à larga ridiculões. Os nossos defeitos, sob o sol do Brasil, dilatam-se, expandam-se, espraiam-se! (...) Sob o sol do Brasil a bananeira abre-se em fruto e o português abre-se em brasileiro. Eis o formidável princípio, - O Brasileiro é o Português desabrochado.”

(Eça de Queirós, *As Farpas*, 1872: 88)

Após a leitura, o grupo turma pode dialogar em grupos de trabalho sobre os traços dados por Eça ao “torna-viagem” que aludem para a representação de um indivíduo sem azeite, grosseiro, ignorante, que se destacaria pelo seu vestuário ora exagerando na ornamentação com brilhantes ora pela simplicidade dos seus “tamancos”.

Após reflexão crítica e, posterior, audição do porta-voz de cada grupo, o grupo-turma chega à conclusão que o português acabou por ser estereotipado e objeto de riso quer em Portugal quer no Brasil. Era caricaturado como o imigrante no Brasil e em Portugal como o “brasileiro”, isto é, era como se fosse um estrangeiro nos dois países.

Tal constatação pode levar à planificação e textualização de uma crónica, na qual metade da turma (quinze alunos) se assume como um (recém-chegado) imigrante brasileiro

¹³ O docente pode ainda optar pela personagem Basílio da obra *O Primo Basílio*, se assim o preferir.

em Portugal e a outra metade como um (recém-chegado) imigrante português no Brasil, na atualidade e escreve sobre os aspetos que consideraria positivos e negativos nesses dois países e a que estereótipos estaria sujeito. Esta atividade permite que o aluno adote o papel do *Outro* ao assumir uma nova identidade.

Posteriormente, as expressões escritas podem ser lidas em voz alta e/ou dramatizadas e discutidas e, posteriormente, anotadas, as características comuns e diferentes, assim como os clichés, que surgirem na globalidade das textualizações/dramatizações, quando o pretense imigrante português foca a sociedade brasileira e denota o que sente e/ou quando o pretense imigrante brasileiro foca a realidade social portuguesa e os sentimentos que daí surgem, para que as perceções generalizadas possam ser, em conjunto, analisadas criticamente, desmontadas e realizada uma síntese.

Tal como o Conselho da Europa defende

“The benefits of role plays, simulations and drama for the development of intercultural competence are numerous. Learners experience what it is like to be different, to be looked on strangely, to be criticized or even excluded. (...) The debriefing discussion with the class or group is very important (...) to raise awareness of what happened during the game”.

(Conselho da Europa, 2014: 41)

Em suma, através das anedotas e/ou outros textos humorísticos que estabeleçam um contraponto entre si, pretende-se desenvolver a abertura e empatia ao outro, o respeito, o conhecimento, a consciência e a compreensão das similitudes e diferenças entre a sociedade de origem e a de chegada, as suas práticas culturais, promovendo a suspensão de visões estereotipadas/preconceitos, e proporcionando uma consciência intercultural que engloba a forma como cada comunidade se vê e vê a outra.

Narrativas multiculturais de expressão oral

Às crianças e aos adultos que ainda amam e guardam em si as crianças que um dia foram.

(Leão Lopes)

Exemplo da sugestão número dois: Como se pode utilizar narrativas multiculturais de expressão oral para fomentar as relações interpessoais e para a integração dos alunos na comunidade, na escola, na turma?

“(...) o conto pertence ao género narrativo, que se enraíza em ancestrais tradições culturais que faziam do ritual do relato um fator de sedução e de aglutinação comunitária. O conto esteve originalmente ligado a situações narrativas elementares: nelas, um narrador, na atmosfera quase mágica instaurada pela expressão “era uma vez...” suscitava, num auditório fisicamente presente, o interesse por ações relatadas num único ato de narração e que não raro tinham, para além dessa função lúdica, uma função moralizante.”

(Reis e Lopes, 1987: 79)

Recolha de narrativas de expressão oral dos países de origem e/ou de herança dos alunos, sua leitura partilhada ou reconto partilhado (por grupos constituídos por alunos e outros membros da comunidade escolar e/ou local) em voz alta em diferentes espaços na escola, em diferentes salas de aula com turmas diferentes, em outras escolas, em diversos espaços públicos (jardins), nas Casas do Povo, em Centros de Dia, seguindo-se a recolha “etnográfica” numa grelha de dados (fig.26) sobre a data, local e participantes para além das reações manifestadas tanto pelo público como a exteriorizada pelos participantes em reação ao modo como o público reage a esta iniciativa, apontamento das possíveis causas, terminando com um pequeno diálogo com o público acerca da narrativa lida. Posteriormente, em sala de aula, cabe a cada aluno pronunciar-se sobre como reagiria se encontrasse um grupo de alunos a realizar esta atividade.

Grelha de observação

Grelha de observação		
Data:	Local:	Participantes:
Reações do público:		
Causas:		
Reações dos participantes:		
Causas:		
Opinião geral do público		

(Fonte: Autora)

Frisa-se, desde já, a autorização para a leitura ou reconto ser realizado na língua de origem ou de herança dos alunos (português do Brasil, crioulo de Cabo-Verde, crioulo da Guiné- Bissau, línguas nacionais angolanas – *kibundu, umbundu, ucôkwe, kikongo* (entre outras) -, línguas nacionais moçambicanas – *macua, shona, maconde*) e posterior tradução oral.

Conhecimento, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do *Outro*, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **Capacidades organizativas:** saber aprender e saber agir: Planificar a atividade, capacidade de aprender e de descobrir sobre a sua cultura e a do outro, perguntar, registar; saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno, registando o que sabe sobre o assunto, interagindo com o outro, perguntando/pedindo ajuda a recursos externos: EE, família, amigos, comunidade em geral;
- **Capacidades de seleção e adequação ao contexto:** saber integrar a recolha na atividade: escolher/selecionar as narrativas de expressão oral para serem lidas e/ou (re)contadas por grupos heterogéneos constituídos por alunos, EE, membros da comunidade local, membros de associações culturais dos PLOP, em diferentes espaços e para diferentes tipos de público, tendo em vista salientar semelhanças (interpenetração cultural) ou diferenças significativas com a realidade portuguesa;
- **Capacidades sociais:** demonstrar interesse pela atividade, empatia, sentido de comunicação, adaptação comunicacional ao contexto e ao(s) interlocutor(es), persuasão: ler alto e à vez, (re)contar /ouvir atentamente, traduzir, pôr em comum ideias/opiniões semelhantes ou divergentes, estabelecer pontes de contacto e de comunicação;
- **Atitudes e capacidades:** saber ser, saber compreender e saber agir: estar curioso e aberto ao *Outro*, interpretar, relacionar e comparar aspetos considerados da sua cultura e aspetos da(s) cultura(s) do outro, interagir com o outro (membros do seu grupo e com o público) em contexto real de comunicação, não esquecendo todos os constrangimentos que daí possam surgir, adaptar-se à situação comunicacional, agindo de forma respeitosa.

Defende-se, por um lado, que a motivação, a curiosidade e a vontade de realizar experiências culturalmente diferentes das habituais de sala de aula estão na base do

sucesso desta atividade, por outro, que a autoestima, o sentido de pertença, a valorização da cultura de origem do aluno surgem ao longo desta atividade.

Salienta-se que esta pode ser enriquecida (e os alunos emocionalmente envolvidos) se for iniciada por um *griot* (contador de histórias). No nosso caso, face ao protocolo estabelecido com uma associação cultural de jovens afrodescendentes local, pode-se pedir ao *griot*¹⁴ da Associação Khapaz que o faça, primeiro, num espaço exterior à escola e, em seguida, num espaço interior à escola.

Aconselha-se que quando esta atividade for realizada fora do espaço escolar, os grupos sejam acompanhados por mais três elementos heterogéneos de entre os seguintes: Professor, Diretor de Turma, Bibliotecária Escolar, EE voluntário, membro da Associação de estudantes, membro da Direção da escola, voluntário da comunidade local, membro das associações culturais existentes, por uma questão de segurança e até de estabilidade emocional para os alunos. É importante que cada aluno se sinta uma ponte entre a escola e a comunidade, entre o seu país de origem, o seu país de herança e o país de acolhimento, mas sem nunca sentir qualquer receio ou medo.

Importante será sublinhar que esta atividade permite que os envolvidos se apercebam das manifestações verbais e não-verbais que o público manifesta face à realização desta atividade, como cada grupo reage a essas manifestações, a opinião geral do público e tudo seja discutido em sala de aula, posteriormente, tentando perceber as razões das reações manifestadas e como eles próprios (alunos) se manifestariam numa situação similar. Será importante também aferir se esta iniciativa é do agrado ou não do público e por que razão.

Sugere-se ainda que esta atividade seja registada em registo fotográfico ou vídeo, o que permite, por um lado que possa ser visualizada (repetidamente, se necessário), por outro, confere uma maior visibilidade da mesma, através da montagem de uma exposição aberta à comunidade em geral e/ou do visionamento do vídeo realizado pelos diferentes grupos de trabalho.

¹⁴ Os *griot* são contadores e cantadores de histórias que tiveram, no passado (e, ainda hoje, na África Ocidental), um papel vital na evolução e perpetuação da cultura e da tradição, no continente africano. Considerados “bibliotecas ambulantes”, o respeito que mereciam era tal que, na guerra, eram poupados e quando faleciam eram sepultados dentro do “Baobá” (árvore de grande porte das estepes africanas) para que as suas histórias e canções pudessem continuar a ser ouvidas, já que, segundo uma antiga lenda africana, quem for aí sepultado a sua alma viverá, enquanto a árvore existir (Oliveira & Sequeira, 2012: 63).

Sugestão da atividade número três sugerida para uma aula de 90 minutos ou para mais aulas distribuídas pelas disciplinas envolvidas, caso se opte por realizar um projeto pluri ou interdisciplinar¹⁵ (Português, História, Oferta Curricular e Educação Visual):

Conhecimento, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos:

- **Capacidades sociais:** demonstrar interesse pela atividade, empatia, sentido de comunicação, adaptação comunicacional ao contexto e ao(s) interlocutor(es), persuasão, ouvir atentamente e respeitosamente, pôr em comum ideias/opiniões semelhantes ou divergentes, estabelecer pontes de contacto e de comunicação;
- **CCI:** saber ser, saber compreender e saber agir, saber comprometer-se: relativizar as suas crenças, descentrar-se, interpretar, relacionar, comparar aspetos da sua cultura e a dos outros, descobrir perspetivas etnocêntricas, interagir adequadamente, relacionar e comparar situações análogas à lida e/ou recontada, mas passada em continentes/locais diferentes, refletir criticamente em conjunto com os outros membros do grupo e com o público, tirando ilações/inferências, tomando uma posição face ao contexto e/ou ao conteúdo retratado, desenvolvendo uma consciência intercultural crítica da sua realidade e a dos outros.

Aula de 90 minutos - Português:

Conto cabo-verdiano¹⁶

Boi Blimundo (resumo do conto)

“Era uma vez um boi chamado Blimundo. Era muito grande e forte e gostava de ser livre e de pensar pela sua cabeça. Por isso, todos os bois gostavam dele e tinham-lhe respeito. Um dia, o rei soube disso e quis prender ou matar o Blimundo, porque tinha medo que os bois não quisessem mais trabalhar para o rei. Então, o rei mandou os seus homens

¹⁵ Crê-se ser necessário explicitar as diferenças entre os conceitos de pluridisciplinar e de interdisciplinar. Se o projeto for pluridisciplinar recai sobre o mesmo assunto ou o mesmo objeto diversos olhares e/ou perspetivas de cada disciplina. Temos assim, um objeto de estudo comum, mas a contribuição dada por cada disciplina é ainda compartimentada. Se o projeto for interdisciplinar, as disciplinas envolvidas interagem sobre um mesmo objeto de estudo na metodologia de pesquisa, nos objetivos propostos, nos aspetos de análise. (c.f. Taguieff, 1993-1994: 47-64)

¹⁶ A escolha para esta segunda atividade recaiu num conto cabo-verdiano, uma vez que esta é a minoria étnica mais populosa nas escolas estudadas anteriormente, neste trabalho, no ponto: A diversidade cultural nas escolas da freguesia de Arrentela- concelho do Seixal.

mais fortes e valentes para capturar ou matar o Blimundo, mas este matou os homens. Quando o rei soube disso, ficou muito aflito, até que um dia um rapaz disse ao rei que ia prender o Blimundo. Precisava de um “bli”¹⁷ de água e de uma bolsa de “prentém”¹⁸. Em troca queria a mão da princesa e metade do reino. O rei não pensou duas vezes e o rapaz foi-se embora a cantar à procura do boi Blimundo.

Quando encontrou o Blimundo, o boi ficou muito contente com a canção que ouvia que era assim:

“Oh Blimundo

Senhor Rei mendé-me bem ´shcóbe

pabo bô bê casá q´Vequinha de Praia

Tim-Tim ne nhê cavequim¹⁹

Cóp-cóp ne nhê prentém

Glú-Glú ne nhê bli d´àga ”

A canção dizia que a Vaquinha da Praia ia casar com o boi. Mas o Blimundo tinha que ir com o rapaz no lombo até ao palácio. O Blimundo aceitou, mas quando chegou lá, o rapaz saiu do lombo do boi e foi com ele ao barbeiro. O barbeiro cortou a garganta do Blimundo com uma navalha. O boi, antes de morrer, matou o rei com uma patada e não matou o barbeiro e o rapaz, porque eles fugiram. E assim, morreu um boi bom que acreditava na justiça e na liberdade de fazer as coisas e de pensar”.

(*vide* o conto completo no anexo XIII).

Atividade:

1ª parte

Após o reconto por um(a) aluno(a) de preferência cabo-verdiana, deverá proceder-se à pergunta se os alunos entenderam as palavras em crioulo que foram ouvidas e só depois passar à explicitação das mesmas, pois poderá não haver a necessidade deste segundo passo para que a mensagem seja apreendida.

¹⁷“Bli” é uma cabacinha para levar água.

¹⁸ “Bolsa de prentém” é uma bolsa de pano que se amarrava à cintura.

¹⁹ Cavaquinho é um instrumento musical de cordas também existente em Portugal.

2ª parte

Divisão da turma em três grupos: um favorável ao Rei, outro favorável ao Rapaz e, finalmente, outro a favor de Blimundo.

3ª parte

Cada grupo deve refletir sobre pelo menos dois/três argumentos que possam, de algum modo, justificar as atitudes tomadas pela personagem que representam;

4ª parte

Com o(a) professor(a) a funcionar como moderador(a) do debate, cada grupo (seu porta-voz) deve apresentar os argumentos que levaram o grupo a defender a personagem escolhida;

5ª parte

Síntese oral e depois escrita no quadro dos argumentos considerados válidos por todos para justificar as ações tomadas por cada personagem;

6ª parte

Reflexão em grupo/turma sobre a simbologia de:

- o Rei (tirano, ditador, déspota);
- o Rapaz (sabujo, hipócrita, mentiroso);
- Blimundo (inocente, ingénuo, amante da liberdade).

TPC: Escrita individual baseada na reflexão oral sobre a simbologia das três personagens suprarreferidas, o que obriga a um distanciamento, uma revisão das ideias, uma autorreflexão sobre a reflexão tida em grupo e a um (novo) posicionamento.

Projeto interdisciplinar: 1ª parte

Aulas de 90 minutos e atividade extracurricular:

Questionamento sobre o conhecimento de estórias análogas e/ou até de factos históricos, mas passados em continentes/locais diferentes, para propiciar o desenvolvimento da reflexão crítica e de ilações/inferências.

Frisa-se que este conto pode propiciar um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Português, História: ((re)lembrar o Estado Novo, a PIDE, a censura, a resistência, a fuga de opositores ao regime ditatorial para países como: França, Inglaterra...(Se o tema for tratado em janeiro, relembrar a resolução da Assembleia da República n.º 10/2010 de 28 de janeiro, nos termos n.º 5 do artigo 166.º da Constituição que consagra o dia 27 de janeiro como o dia de Memória do Holocausto e aprofundar as causas do Nazismo, do Holocausto e refletir sobre as suas consequências).

Na disciplina de Oferta Curricular, os alunos poderão visionar um documentário sobre a memória do Holocausto, em sala de aula ou excertos do filme baseado na vida de Anne Frank e/ou do filme baseado no livro de John Boyne “*O Rapaz do Pijama às Riscas*”. Outras hipóteses podem ser sugeridas (até por EE), como por exemplo o visionamento de excertos do filme “A Vida é Bela” de Roberto Benigni (1997) ou “A Lista de Schindler” de Steven Spielberg (1993) por exemplo.

Este visionamento pode servir de mote para a realização de momentos de interação em forma de um debate alargado fora do horário letivo (atividade extracurricular) sobre os direitos do Homem, educação para a cidadania intercultural, com a presença de vários parceiros como, por exemplo, de membros da comunidade escolar (Diretor da escola, Associação de Pais e EE, Associação de Alunos) e local (Presidente da CM Seixal, vereadora da Educação e Cultura...), da Coordenadora Educativa /Escola Internacional para o Estudo do Holocausto (“YAD VASHEM”), professora Haya Feldman²⁰.

Frisa-se que a realização deste evento será da corresponsabilidade dos alunos e dos professores do Conselho de Turma e envolve trabalho colaborativo e interdependência: na escolha das personalidades a convidar, na escrita de convites, na sua emissão, no planeamento de questões para o debate, na escolha do moderador, na divulgação o evento junto dos *mass media* locais (rádio Seixal, Jornal do Seixal), na preparação da sala para o debate mais os suportes técnicos de som e de imagem, na receção dos convidados e participantes, na síntese do acontecimento em forma de notícia a ser divulgada na escola e na comunidade.

²⁰ Esta parceria é possível. A professora Haya Feldman já esteve a 2 de dezembro de 2014 na escola para a realização de um *workshop* sobre o estudo do Holocausto.

Aula 90 minutos:

Continuação do Projeto: 2ª parte

Numa aula de Educação Visual (90 minutos), os alunos poderão desenhar/grafitar/pintar/ fotografar algo (ou fazer técnica de colagem) que para eles simbolize a liberdade ou a negação desta. Se na escola, houver casos conhecidos de *bullying* e/ou de vandalismo, os alunos poderão usar a arte para expressar o seu repúdio por tais atos, demonstrando a sua firme posição contra toda e qualquer forma de violência e, ainda, a sua vontade de tornar a escola um local mais agradável e seguro para todos. Por outro lado, verificar-se-á que cada manifestação artística será única, apesar de subordinada ao(s) mesmo(s) tema(s), o que demonstrará a existência de múltiplas perspetivas que poderão ser mais tarde debatidas.

Atente-se: Se os alunos estiverem de acordo, poder-se-á realizar uma exposição dos trabalhos no átrio de um pavilhão, convidando-se a comunidade escolar e a comunidade local a visitar a exposição e a conversar com os alunos e os docentes envolvidos sobre as etapas de todo este projeto.

Sugestão da atividade número quatro

“Se alguém ganhar um hábito que seja o da paz!”

(Provérbio africano)

Recolha de provérbio dos países de origem e/ou de herança dos alunos para sua recriação: conhecimento, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos

- **Saberes: conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;**
- **Capacidade organizativa: saber aprender, saber agir: capacidade de aprender e de descobrir sobre a sua cultura e a do outro, planificar a atividade, perguntar, registar; saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: registar o que já conhece sobre o assunto, interagir com o outro perguntando/pedindo ajuda a recursos externos: Encarregados de Educação, família, amigos, comunidade (vizinhos, lojistas, cabeleireiros, carteiros...);**
- **Capacidade de seleção e adequação ao contexto: saber integrar a recolha na atividade: escolher/selecionar os provérbios para serem recriados, tendo em vista salientar semelhanças ou diferenças significativas com a realidade portuguesa da atualidade;**
- **Atitudes e capacidades- CCI: saber ser, saber agir e saber comprometer-se: ser curioso em relação à sua e à cultura do Outro, comparar situações análogas ou diferentes de épocas remotas e da atualidade, refletir criticamente sobre a realidade portuguesa do século XXI, tirar ilações/inferências, ser capaz de relativizar os valores da sua cultura e conseguir descentrar-se, desenvolvendo uma consciência crítica intercultural;**
- **Capacidades sociais: pôr em comum: contar a recriação do provérbio/ouvir atentamente, reescrever os provérbios, montar uma exposição aberta à comunidade em geral.**

Atividade sugerida para duas aulas de 90 minutos:

- **Anotar provérbios da sua terra de origem ou de herança que o aluno já conhece;**
- **Recolher junto da família, amigos, vizinhos, comunidade em geral provérbios que se lembrem da sua infância e transcrevê-los o mais fielmente possível;**
- **Em sala de aula, distribuir os provérbios recolhidos por temas ou por países de origem, por exemplo;**
- **Verificar se há temas comuns em provérbios oriundos de vários países e refletir sobre as causas deste acontecimento;**
- **Uma vez que as turmas do 3º CEB têm trinta alunos, cada aluno deve analisar o conjunto de provérbios recolhidos por si, escolher um que queira recriar face à atualidade (económica, social, política...) do país de onde veio esse provérbio;**
- **Os alunos devem recriar o(s) seu(s) provérbio(s), evitando o que Holliday, Hyde e Kullman consideram “(...) *falling into the culturist trap of reducing people to less than they are- in the same way as we must avoid racist and sexist traps*”. (Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 27).**
- **Cada aluno deve ler o(s) seu(s) novo(s) provérbio(s) e colocá-lo(s) à consideração dos seus pares que podem ajudá-lo a realizar alguma alteração, enriquecendo-o(s). Observação: O aluno é livre de não aceitar as sugestões dos colegas e manter a sua recriação original.**
- **Cabe a cada aluno escrever o(s) seu provérbio(s) recriado(s) em *word*, na Biblioteca da escola, tendo para isso que combinar antecipadamente com os colegas o tipo, o tamanho das letras e o seu espaçamento. Cabe ao grupo/turma decidir se cada aluno pode ou não desenhar algo na sua folha que ilustre, por exemplo, o(s) provérbio(s) recriado(s).**

- **Montagem da exposição: o grupo turma cola o seu contributo nos painéis existentes na escola e coloca-os no átrio de um pavilhão ou no Centro de Recurso da escola.**
- **O grupo/turma convida a comunidade escolar através da rádio escolar (via Associação de Estudantes), da rádio local, de *posters* alusivos a este evento e colados nas montras de lojas (com a devida autorização dos proprietários).**

Será de ressaltar que esta atividade foi realizada, anteriormente, e encontra-se relatada em Oliveira e Sequeira (2012).

Uma vez que esta atividade ainda é realizada na disciplina de Português, cito, apenas, a título de exemplo, três provérbios que foram modificados, por alunos da turma 1 do 7.º ano, no ano letivo de 2013-2014:

- a) **“Se as orações dos portugueses chegassem ao céu, chovia euros” (a partir do seguinte provérbio: “Se as orações dos cães chegassem ao céu, chovia ossos”);**
- b) **“Ele vai aprender com quantos votos se perde uma eleição” (a partir do seguinte provérbio: “Ele vai aprender com quantos paus se faz uma canoa”).**
- c) **“Depois da *troika*, a alegria de pobre não existe” (a partir do seguinte provérbio: “Alegria de pobre dura pouco”).**

Sugestão da atividade número cinco

Concurso de *Provérbios Interculturais* (provérbio dos países de origem e/ou de herança dos alunos, provérbios ingleses, franceses, espanhóis): conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos

- **Saberes: conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;**
- **saber descobrir, saber agir: Planificar a atividade, perguntar, registar;**
- **saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: conhecimento da sua cultura e a do outro; registar o que já conhece sobre o assunto, perguntar/pedir ajuda a recursos externos: Encarregados de Educação, família, amigos, comunidade escolar e local, *internet*, Biblioteca Escolar;**
- **saber integrar a recolha na atividade: escolher/selecionar provérbios portugueses, dos PLOP, franceses, ingleses, espanhóis para serem colocados a concurso;**
- **saber partilhá-los: cabe a cada turma do 3º CEB identificar o final correto para cada provérbio, já que se dá à partida 3 hipóteses, sendo apenas uma a válida;**
- **atitudes e capacidades- CCI: saber compreender, saber ser e saber agir, saber comprometer-se: relacionar, comparar provérbios análogos em outras línguas, refletir criticamente sobre a realidade do país de origem do provérbio, tirar ilações/inferências, relativizar as suas crenças, descentrar-se, desenvolver uma consciência crítica face aos conhecimentos comuns sobre a vida transmitidos pelos provérbios;**
- **pôr em comum: comunicar, ouvir respeitosamente e atentamente, discutir a melhor opção, chegar a consenso_ cada grupo de alunos dará a sua sugestão ao Diretor de Turma que marcará com uma cruz a hipótese considerada correta;**
- **ler todas as participações no concurso “Provérbios Interculturais”, verificar a(s) turma(s) vencedora(s) por ano de escolaridade (docentes responsáveis pelo projeto e um aluno de cada ano do 3.º CEB);**
- **promover a autoestima, o prazer de aprender sobre si e sobre o outro: anunciar as turmas vencedoras e respetivos prémios.**

Atividade sugerida para uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos:

1ª Fase (uma aula de 90 minutos): Cabe aos alunos de 7º ano recolherem, selecionarem e inventarem outros finais plausíveis para provérbios portugueses, dos PLOP, franceses, ingleses, espanhóis que os alunos do 8º ano vão completar. A mesma fase ocorrerá com os alunos de 8º ano que terão de seguir todos estes passos para que os alunos de 9º ano possam completar os provérbios que lhe foram destinados e, por sua vez, cabe aos alunos de 9º ano seguir estas etapas para que os alunos de 7º ano possam concorrer no Concurso *Provérbios Interculturais*.

2ª fase (15 a 20 minutos): O Diretor de Turma lerá as frases iniciais dos provérbios e as três hipóteses de final para cada uma delas. Cabe a cada aluno/Grupo de alunos discutir com os parceiros, argumentar, descentrar-se e pensar como se fosse o *Outro*, para poder perceber e discorrer qual a hipótese mais plausível para um final de um provérbio moçambicano, por exemplo. A que obtiver mais votos, será a eleita e será essa que o Diretor de Turma assinalará na respetiva folha. Cada Delegado de Turma entregará a sua folha à comissão que coordena este projeto.

3ª fase: Fora do horário letivo, a comissão de docentes e um aluno de cada ano do 3º CEB terão de ler todas as participações, contabilizar a totalidade de respostas válidas e apontá-las. Será um aluno de cada ano do 3º CEB a anunciar nas diferentes turmas as turmas vencedoras e respetivos prémios.

Esta atividade tem propiciado o esbatimento de preconceitos e “tem alertado os alunos para o poder que os *media*, as influências políticas e institucionais da nossa sociedade exercem na forma como vemos as pessoas com outras origens culturais”²¹ (Holliday, Hyde e Kullman, 2010: 44)

Mais se frisa que esta atividade foi realizada com muito sucesso, aquando do Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares (2009) e tem-se repetido em cada ano escolar (c.f. Oliveira & Sequeira, 2012: 109-126).

Sintetizando: as propostas de atividades/projetos para o 7º ano ao analisarem múltiplas perspetivas e cosmovisões contribuem globalmente para o desenvolvimento da

²¹ Tradução nossa

CCI (através de atitudes, conhecimento, interpretação, interação, que proporcionam o surgimento da consciência crítica intercultural) nos alunos para que compreendam, apreciem e respeitem o ser humano, as suas diferenças, nomeadamente, as culturais e participem de um modo ativo, reflexivo, crítico e responsável numa sociedade que, cada vez mais, se ancora nas potencialidades da diversidade.

3.2 Sugestões de aplicação para o 8.º ano

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

(Thiesen, 2008)

Como tarefa de “quebra-gelo” no início do ano letivo, pode-se propor aos alunos o completamento de uma grelha que vai “colocar a nu” os autoestereótipos e heteroestereótipos de género existentes nos alunos da turma.

Grelha- auto e heteroestereótipos

Rapazes	Raparigas
Os rapazes são...	As raparigas são...
Os rapazes gostam ...	As raparigas gostam...
Os rapazes nunca ...	As raparigas nunca ...
O melhor em ser rapaz é ...	O melhor em ser rapariga é ...
O pior em ser rapaz é ...	O pior em ser rapariga é ...
Os rapazes são bons a ...	As raparigas são boas a ...
Os rapazes não são bons a....	As raparigas não são boas a ...

(Fonte: Autora)

Após o completamento desta grelha, cabe ao professor dividir a turma em dois grupos de alunos: rapazes e raparigas. De seguida, 2 alunos voluntários leem cada grelha, devendo o grupo dos rapazes e os das raparigas pronunciar-se se estão de acordo ou não com as afirmações feitas e contrapor, ficando o professor com o papel de mediador. Rapidamente, à medida que forem discutindo ponto a ponto as assertivas feitas, todos os presentes aprenderão mais sobre si e sobre o outro refletindo sobre os seus preconceitos, sobre os estereótipos inculcados sobre um determinado género e perceberão que devem agir sobre eles, que não devem generalizar o que se julga saber sobre o *Eu* e sobre o *Outro*, mas sim aceitar a diferença que existe em cada um de nós.

Defende-se que esta tarefa encerra vários aspetos positivos. Os alunos

- ❑ tomam consciência do uso recorrente de estereótipos;
- ❑ percebem que o estereótipo enquanto norma segundo a qual se avalia um grupo deve ser desconstruído;
- ❑ podem recorrer ao estereótipo, num primeiro momento de um encontro intercultural, como elemento descritivo (e não avaliativo) de um grupo, para depois o alterar e/ou afastar em função de novos conhecimentos, novos saberes.

Sugestão número um: Como relacionar a obra *Conto da Ilha Desconhecida* de Saramago com o tempo passado, com o tempo presente e a comunidade local?

Projeto pluridisciplinar: aula de 90 minutos Português + aula de 90 minutos Português + aula de 45 minutos Português + aula de 45 minutos TIC

Conto da Ilha Desconhecida de Saramago

1ª fase: aula de 90 minutos Português

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver:

- saberes: conhecimento da sua cultura e da cultura do *Outro*, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;

- **saber compreender: leitura silenciosa da obra: *Conto da Ilha Desconhecida*, interpretação pessoal;**
- **atitudes e capacidades- CCI: saber compreender, saber agir, saber ser e comprometer-se. Pretende-se que o aluno desenvolva a capacidade e a predisposição para ler, interpretar, verificar a dimensão intercultural em textos literários, adquira novos conhecimentos sobre cultura(s), as suas práticas, infira valores, crenças, adotando uma postura reflexiva e de abertura/descentração, ultrapassando atitudes etnocêntricas e realize uma avaliação crítica de diversos valores e práticas culturais.**

Metodologia de trabalho colaborativo a pares e/ou a três elementos. Através de sublinhados, tomada de notas e sua organização nos cadernos diários, cada par ou grupo deve chegar a consensos no que se refere a:

- ❖ **explicitar tema e ideias principais,**
- ❖ **tirar ilações/inferências,**
- ❖ **colocar-se no papel das personagens,**
- ❖ **refletir criticamente sobre a mensagem da obra, a crítica social veiculada,**
- ❖ **tomar uma posição sobre a mesma,**
- ❖ **analisar a linguagem, a pontuação e os recursos estilísticos utilizados.**

2ª fase: aula de 90 minutos Português

- **pôr em comum: participar oportuna e construtivamente numa situação de interação oral mediada pelo professor, registar apontamentos no quadro, completar as notas registadas nos cadernos diários.**

A descoberta da obra pelos alunos:

- **“A linguagem não é uma representação do real”, é muito mais do que o reflexo da realidade, ela cria a própria realidade: (“ex: (...) Essa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro, Se tenho a linguagem é como se fosse”) (Saramago, 2013: 22-23);**

- **“Utilização de frases populares”** (ex: “(...) Mas estas coisas não se fazem do pé para a mão, levam o seu tempo, já o meu avô dizia que quem vai ao mar avia-se em terra (...)”) (Saramago, 2013: 34);
- **“Não utilização dos habituais sinais gráficos para demarcar o diálogo”** (exemplo: não fazer parágrafo, não utilizar os dois pontos nem o travessão para marcar o início da fala das personagens);
- **“As mudanças de fala são, apenas, assinaladas pela vírgula e pela letra maiúscula”** (exemplo: Não te lembras de mim, Não tenho ideia, Sou a mulher da limpeza, Qual limpeza, A do palácio do rei (...)) (Saramago, 2013: 25);
- **Inserção dos diálogos dentro dos próprios parágrafos;**
- **“Uso de vírgulas em vez de pontos finais”** (exemplo: “Quero falar ao rei, Já sabes que o rei não pode vir (...)”) (Saramago, 2013: 11);
- **“As frases são longas assim como os parágrafos”;**
- **“Não utilização de ponto de interrogação”.** As frases interrogativas são entendidas como tal pela própria estrutura sintática (exemplo: “(...) a mulher da limpeza (...) perguntava pela frincha, Que é que tu queres.”) (Saramago, 2013: 10);
- **Uso de recursos expressivos como:**
 - ❖ **a metáfora** (ex: (...)“as velas são os músculos dos barcos”) (Saramago, 2013: 27),
 - ❖ **a comparação** (ex: (...) “E as costuras são como os nervos das velas”) (Saramago, 2013: 28);
 - ❖ **a enumeração e a ironia com sentido crítico e efeito cómico** (ex: “Então o primeiro-secretário chamava o segundo-secretário, este chamava o terceiro, que mandava o primeiro-ajudante, que por sua vez mandava o segundo, e assim por aí fora até chegar à mulher da

limpeza, a qual não tendo ninguém em quem mandar , entreabria a porta (...) (Saramago, 2013: 10);

- ❖ a ironia com sentido crítico e efeito cómico (Ex: “ Mal sentado, porque a cadeira de palhinha [da mulher da limpeza] era muito mais baixa que o trono, o rei estava a procurar a melhor maneira de acomodar as pernas, ora encolhendo-as, ora estendendo-as para os lados (...)”) (Saramago, 2013: 15);
- ❖ a ironia pode ser considerada uma “arma lúdica” que denota a cosmovisão do narrador.

➤ Mensagem transmitida e inferida pelos alunos:

- O tema aparente é o da busca de uma ilha que não está em nenhum mapa, é uma ilha desconhecida e nunca deixará de o ser. Todavia, a busca é a do próprio indivíduo anónimo que se quer conhecer;
- O tempo é indeterminado;
- A narração é em primeira pessoa;
- As personagens não têm nome, são nomeadas pela sua função e não pelos seus nomes próprios (exemplo: “o homem do leme”, “o rei”, “a mulher da limpeza”, “o capitão do porto”);
- É preciso sair da terra firme e ir para o mar desconhecido em busca de uma identidade, de outras verdades, de outras lendas, escalas e orientação que não estejam já nos mapas;
- “Todo o homem é uma ilha”, “(...) é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós (...) próprios” (Saramago, 2013: 31); É necessário uma viagem ao interior de nós mesmos para nos descobrirmos e essa busca é incessante (Ex: “Se não saís de ti, não chegas a saber quem és”) (*ibidem*);

- A posse destrói o afeto que se tem por aquilo que se conhece: “Gostar é provavelmente a melhor maneira de ter, ter deve ser a pior maneira de gostar” (*idem*: 25);
- Existência de crítica social: o conto inicia-se indicando uma determinada hierarquia social - o rei no topo da hierarquia e a mulher da limpeza (o povo) no fim. O homem que bate à porta do rei e que, determinadamente, espera três dias para que este o receba, acaba por conseguir o que quer - um barco para rumar a uma ilha desconhecida -, pois a sua determinação, os argumentos que utiliza e a firmeza com que diz ao rei “darás”, acabam por convencer o monarca a querê-lo longe do seu reino. É que um homem do povo com estas características é considerado pelo monarca como um possível líder, alguém capaz de incitar a transformações sociais.
- A burocracia nos serviços é criticada, pois esta serve para distanciar o rei do seu povo. Enquanto os obséquios eram bem-vindos, as petições eram postergadas e acabavam por ser decididas pela mulher da limpeza consoante o seu estado de espírito.
- A morte pode interromper a viagem, mas enquanto se viaja, vai-se chegando cada vez mais perto do que se busca, descobrindo-se cada vez mais o “eu”. O homem do barco afirma em diálogo com o capitão: “(...) Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega, Não serias quem és se não o soubesses já.” (Saramago, 2013: 23-24).
- A mulher do povo prefere trocar de vida: deixar a rotina aborrecida da limpeza do palácio pela aventura de poder sonhar, acompanhando um homem que tem um sonho e não desiste de o alcançar - a procura uma ilha desconhecida, cuja viagem lhe permite o autoconhecimento. Ela é a única tripulação do barco, já que todos os

marinheiros recusam empreender a viagem por não levarem a sério a intenção do homem.

- O sonho possibilita a aproximação do homem do barco e da mulher da limpeza e a união/a completude de dois seres face às adversidades da vida: “Acordou abraçado à mulher da limpeza, e ela a ele, confundidos os corpos, confundidos os beliches (...)” (Saramago, 2013: 45).

-

3ª fase: aula de 90 minutos Português/TIC (Centro de Recursos)

- Tomar posição: concordância ou discordância com a crítica social veiculada, justificando-se com argumentos válidos.
 - Através da formação de grupos de trabalho de 4 elementos, a turma divide-se em dois blocos: os que concordam com a crítica social transmitida e os que não concordam com a mesma.
 - Diálogo e discussão entre os elementos de cada grupo de forma a reunir o máximo de argumentos que sustentem a sua posição. Escrita dos mesmos no caderno diário.
- Síntese em *Powerpoint*: cada grupo produz, apenas, dois a três *slides*, com o mesmo tipo de letra e espaçamento para que a sua junção ou truncação seja mais fácil num único *PPT*. Os slides terão como descritor de desempenho: “Expressar opiniões e problematizar sentidos em reação à obra integral lida”. Assim, o *PPT* juntará as diversas opiniões e argumentos dos grupos envolvidos nesta atividade, denotando a consciência cultural crítica assumida pelos alunos.

Sugestão número dois: Promovendo a cidadania ativa

Aula de 90 minutos: Projeto pluridisciplinar: Português/TIC

1ª fase

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos:

- **Saberes:** conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **Capacidade organizativa:** saber aprender, saber agir: Planificar a atividade, registar; saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: registar o que já conhece sobre o assunto, interagir: perguntar/pedir ajuda a recursos externos, tais como: Encarregados de Educação, família, amigos, comunidade escolar;
- **Atitudes:** postura reflexiva sobre problemas do dia a dia dos alunos, tomar posição individual e de grupo, desenvolvendo o reconhecimento da importância do papel ativo do jovem numa democracia pluralista;
- **Capacidades sociais:** pôr em comum: carta aberta ao Diretor da escola e à comunidade escolar e local.

Face a um problema existente na escola e não resolvido atempadamente, cabe aos alunos em Assembleia de Turma tomarem uma posição que pode passar por:

- **Denunciar e apresentar de forma persuasiva, através de uma crítica construtiva e argumentos válidos a resolução de um problema existente na escola (horários incompatíveis dos serviços como o da reprografia com o horário dos intervalos dos alunos, longas filas para entrada na cantina, vandalismo das casas de banho, sanitários insuficientes para o número de alunos existente...), através de uma carta aberta ao Senhor Diretor da Escola, à comunidade escolar e à comunidade local em geral.**

Esta atividade permite aos alunos “(...) *to see themselves as agents of change*” (Conselho da Europa, 2009: 48), assim como “(...) *is a good step towards a process that will eventually empower them for active and responsible participation in society.*” (*idem*: 59).

2ª fase: O protesto público enquanto exercício de cidadania²²

T.P.C + aula de 90 minutos de Português/Teatro

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos:

- **Saberes: conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;**
- **saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: conhecer a sua realidade e a dos outros, registar o que sabe sobre o assunto, saber aprender, perguntar/pedir ajuda a recursos externos: EE, família, amigos, comunidade, *internet*;**
- **saber integrar a recolha na atividade: saber compreender, comparar, escolher/selecionar uma notícia ou reportagem sobre um protesto público, tendo em vista possíveis semelhanças ou diferenças dentro da realidade portuguesa ou entre esta e a de outros países, nomeadamente, os de origem e/ou de herança dos alunos;**
- **saber partilhá-las: saber agir, após a descoberta sobre a sua cultura e a do outro o aluno deve interagir com o outro em contexto real de comunicação, (re)contar /ouvir atentamente;**
- **saber compreender, saber agir: comparar situações análogas ou diferentes sobre o mesmo assunto ou sobre temas diferentes da atualidade nacional e estrangeira, refletir criticamente, tirar ilações/inferências;**
- **Atitudes e capacidades- CCI: saber agir, saber comprometer-se: convidar membro da família e/ou comunidade local para participar na aula, dando também a sua perspetiva social, cultural e política sobre o assunto abordado, o que permite, por um lado, que os alunos mobilizem valores, conhecimentos, práticas de diversas culturas numa situação real de comunicação, por outro, que os alunos avaliem de forma crítica as diferentes perceções culturais. Esta atividade possibilita ainda a abertura da escola à comunidade.**

- **pôr em comum: textualização com imagens no blogue da turma e/ou escola.**

²² Interligação entre a disciplina de Português e de Oferta Curricular, já que os professores de Português e de Oferta Curricular podem estabelecer um par pedagógico para desenvolver este exercício de cidadania.

Como se verificou com a leitura do *Conto da Ilha Desconhecida* de Saramago, a personagem do rei temia o protesto público, a “manifestação da vontade popular” e como tal o bom senso fê-lo atender o pedido do “homem que queria um barco”.

TPC

Durante uma semana, como trabalho de casa, os alunos (em grupos de 4) deverão recolher em suporte escrito uma notícia e/ou reportagem de um protesto público nacional ou estrangeiro preferencialmente do país de origem ou de herança dos discentes (documentos autênticos).

Aula de 90 minutos de Português/Teatro

Na semana seguinte, cada grupo durante 5/6 minutos deverá apresentar a notícia ou reportagem ao restante grupo-turma, fundamentando a sua escolha, explicando as razões dos protestos que a motivaram e, se possível, comparando a realidade estrangeira que originou o protesto com a realidade portuguesa ou vice-versa.

Aquando da expressão oral, cabe a cada grupo ter em conta vários meios não linguísticos da comunicação oral, nomeadamente: os meios quinésicos (atitudes corporais, troca de olhares, gestos, mímica facial), a sua posição (distância, espaço pessoal), o aspeto exterior (vestuário, óculos, disfarce...), a organização do espaço físico da sala de aula (iluminação, disposição das mesas e cadeiras...) para dramatizar o protesto público em questão, na sala de Teatro.

Se possível - e caso tenha sido selecionada uma notícia/reportagem estrangeira do país de origem ou de herança de um aluno -, o grupo no qual ele está integrado pode pedir a um convidado (familiar ou membro de uma Associação representativa do país em questão, de uma ONG, por exemplo) para, após a dramatização, opinar sobre a realidade divulgada. Desta forma, a família dos discentes e/ou membros da comunidade local ou nacional cooperam com a escola, intervindo no espaço escolar e motivando os alunos a um maior grau de empenho na cidadania como suporte de sociedades mais justas e da importância da dimensão dos direitos humanos no mundo.

Esta iniciativa pode ficar registada numa textualização com imagens e ser divulgada através do blogue da escola.

Sugestão número três: Lembrando que

“(...) schools are keys places to promote understanding between communities and to combat intolerance and religious extremism. Education has a major potential role in challenging prejudices; building understanding between individuals and communities, empowering disadvantaged groups, and encouraging open, respectful debate.”

(Conselho da Europa, 2009: 50)

Como trazer a comunidade local à escola com base na leitura e análise do conto: *A Aluna Estrangeira* de Evelyne Stein-Fischer (1990) (vide anexo 12) associando-lhe uma vertente antirracista?

Projeto escola Comunidade local : “Uma espécie de Palestra...”

1ª fase: aula de 90 minutos Português/ Oferta Curricular: TIC e Teatro

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos:

- Saberes: conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- saber aprender, saber compreender, saber agir: Após a leitura silenciosa em casa da obra de Stein-Fischer (1990), *A Aluna Estrangeira*, descobre-se mais sobre a cultura do outro e sobre as suas práticas culturais através de uma compreensão escrita realizada a pares que permite um maior nível de interpretação, relação e comparação entre a sua cultura e a do outro. Seguidamente, deve haver interação oral em grupo/turma na sala de aula e, posteriormente, a planificação da atividade “Uma espécie de Palestra...” em etapas (grupo-turma);
- saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: aluno, família, comunidade local – Associações, comunidade escolar;
- saber agir: redigir convites em *word* a pessoas que como Salima e Gabi, personagens do conto *A Aluna Estrangeira* de Evelyne Stein-Fischer (1990) possam testemunhar a discriminação e/ou o racismo a que foram sujeitas no meio escolar;

- **saber agir, saber comprometer-se:** preparar a atividade “Uma espécie de Palestra” em interação com os colegas, organizar momentos de leitura expressiva do conto (com a ajuda do docente de Teatro) e a intervenção dos convidados: *timing*. Desenvolver uma reflexão crítica acerca do conhecimento sobre o tema do livro e as contribuições dadas através das participações dos convidados.

Com esta atividade, os alunos aprendem e descobrem mais sobre a sua cultura e a do outro, relacionam e comparam similitudes e dissemelhanças entre estas, interagem em contexto real de comunicação. Os alunos são motivados a refletir e a avaliar criticamente as culturas em presença e, mais uma vez, impelidos a tomar uma posição contrária a todas as formas de preconceito, discriminação e racismo.

TPC:

- **saber agir:** previamente, dar a conhecer às pessoas convidadas o conto supra referido, explicar-lhes o que é pretendido (testemunho pessoal);
- **saber ser, saber agir:** abertura ao outro, convidar a comunidade escolar a assistir, através da rádio escolar, no intervalo da manhã e no da tarde, elaborar em *word* e enviar convites para os representantes da comunidade local (esta última tarefa deve ser realizada pelo Delegado e subdelegado de Turma, com a ajuda dos respetivos Encarregados de Educação, se assim o entenderem);

2ª fase: aula de 90 minutos

- **saber agir:** primeiro, interagindo em contexto real de comunicação, os alunos devem afirmar que o objetivo desta iniciativa é contribuir para a abolição de comentários e/ou atitudes racistas na escola, posteriormente, devem apresentar os convidados que vão tomar a palavra e explicar as razões do convite; terceiro, proceder a uma leitura dramatizada do conto (alunos, com a ajuda prévia do professor de Teatro);
- **saber ser:** abertura face ao *Outro*, ouvir respeitosamente as intervenções/testemunhos dos convidados, ser capaz de se colocar na posição do outro, enquanto 2 alunos desempenham a função de fotógrafos;
- **Atitudes e capacidades: saber agir:** antes do final da atividade, reservar tempo para uma interação oral plateia/convidados, caso haja alguma questão a colocar;

- **saber comprometer-se e pôr em comum:** dois a três alunos com esta função pré-estabelecida devem fazer a síntese oral da reflexão crítica que deve surgir sobre a mensagem veiculada das diferentes perspetivas culturais transmitidas sobre as diferentes manifestações antirracistas que ocorreram e que podem ainda ocorrer na escola, (se possível com o mínimo de intervenção da professora).

3ª fase: aula de 45 minutos TIC/Português

- **saber ser, agir, (com)partilhar:** escrever um *post* no blogue da escola sobre esta iniciativa (disciplina de Oferta Curricular- TIC), uma notícia a publicar no Boletim Municipal da comunidade local (Português). Posteriormente, montar uma exposição de fotografias na escola, na Junta de Freguesia, nas Associações (como por exemplo, no nosso caso: a ADIME²³, Associação Cabo-verdiana do Seixal, Kamba²⁴, sobre o evento, com a ajuda dos E.E. e Associação de Pais.

Crê-se que com esta atividade se contribui para a não ocultação de problemas, como os do racismo, que existem ainda hoje na nossa sociedade, até por que se acredita que *“It is the duty of all schools to address issues of ‘how we live together’ and ‘dealing with difference’, however difficult or controversial they may seem”* (Conselho da Europa, 2009: 50) [destaques do autor].

²³ Associação para a Defesa e Integração das Minorias Étnicas

²⁴ Associação de Angolanos do concelho do Seixal

Sugestão número quatro, com base na leitura e análise do romance *O Meu Pé de Laranja Lima*: Como fomentar a interação entre gerações através de um livro/obra literária e diminuir a discriminação ou a indiferença existente?

Projeto intergeracional

“Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à rechercher de nouveaux paysages mais à changer de regard.”

(Proust, *A la recherche du temps perdu*)

Na aula de Português, após a indicação de que no ano de 1930 havia em Portugal no ensino liceal 203073 alunos, no ensino técnico 186140 alunos²⁵ e no ensino superior a totalidade de 4117 alunos²⁶, rapidamente os alunos inferem que o analfabetismo grassava no tempo dos seus bisavós e, até, avós e que o caminho da alfabetização no nosso país foi moroso.

Mais se pode acrescentar que se operou uma significativa mudança demográfica, em Portugal, com uma taxa bruta de natalidade muito baixa (8,5% em 2012, segundo o INE, PORDATA)²⁷ e uma taxa de bruta de mortalidade baixa (10,2% em 2012). Frisa-se ainda de que do total de óbitos de pessoas residentes no nosso país, 68,8% ocorreram em pessoas com idades iguais ou superiores a 75 anos. Os alunos concluem que esta conjuntura provoca um envelhecimento elevado da população portuguesa, obrigando os idosos a sair da esfera privada da família, para a esfera pública.

O Projeto intergeracional, tendo como âncora o romance *O Meu Pé de Laranja Lima* de Mauro de Vasconcelos, propõe-se desenvolver os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes nos alunos, dentro e fora da aula de Português:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;

²⁵ Dados obtidos através da leitura do quadro – Frequência do Ensino Liceal e do Ensino Técnico de 1915 a 1930, em Portugal (Nóvoa, 1988: pp.23-26)

²⁶ Dados obtidos através da leitura do quadro – Frequência do Ensino Superior em 1926, em Portugal (*idem*: 28)

²⁷ A taxa bruta de natalidade é a taxa de nados vivos. Segundo o INE, PORDATA, em 2012, o número de nados vivos de mães residentes em Portugal foi de 89 841, menos 7,2% do que em 2011, situando-se abaixo dos 90 mil nados vivos (vide anexo----).

- **saber aprender, saber agir: planificar com os colegas a atividade em etapas, interagir com o outro;**
- **saber mobilizar recursos internos e externos ao aluno: pesquisar dados sobre a população idosa existente no concelho do Seixal, na *internet* no Centro de Recursos da escola, nos Centros de Dia, nas Associações de Reformados, Pensionistas e Idosos, nos Lares de 3ª Idade existentes na comunidade local;**
- **saber ser, saber compreender e saber agir: curiosidade e abertura face ao Outro, ler silenciosamente o romance *O Meu Pé de Laranja Lima* de Mauro de Vasconcelos, detetar as variantes do Português do Brasil; interpretar, comparar aspetos da sua cultura com a do outro (no mesmo tempo histórico), refletir criticamente sobre a mensagem veiculada, a linguagem popular empregue, as marcas de oralidade, tirar ilações/inferências sobre o valor do imaginário;**
- **saber aprender, saber agir, saber partilhar: numa interação oral, saber apresentar factos marcantes na vida da personagem principal (Zézé), temas existenciais que possam interrelacionar-se com a vida dos idosos a visitar;**
- **capacidade de persuasão: argumentar a favor das razões da sua escolha;**
- **capacidades e atitudes- CCI: saber compreender, saber agir, saber comprometer-se: visionar e interpretar o filme realizado por Marcos Bernstein (2013), baseado no romance *O Meu Pé de Laranja Lima* de Mauro de Vasconcelos (duração de uma hora e quarenta minutos), com os atores João Guilherme d’Ávila na personagem de Zézé, José de Abreu na personagem do Portuga, Caco Ciocler na personagem do escritor e Emiliano Queiroz na personagem do tio Edmundo; descentrar-se, colocando-se na “pele” de Zézé; interagir com os colegas, dialogando sobre o mundo visto pela perspetiva desta personagem; desenvolver uma consciência cultural crítica de si e da sua cultura e a do outro;**
- **saber compreender, saber agir: interpretar, relacionar e comparar/contrastar a mensagem veiculada pelo livro e pelo filme; refletir criticamente sobre os diferentes suportes – escrita- vídeo, opinar sobre as preferências, justificando;**
- **saber comprometer-se: desenvolver uma consciência crítica intercultural de si, dos seus valores e os do outro, através de uma reflexão crítica sobre os temas principais – relação familiar, a desigualdade social, o preconceito, a importância dos afetos, a fantasia como forma de ultrapassar a dor, a pobreza.**

Objetivos transversais do Projeto

Aproximar gerações é (...) quebrar barreiras geracionais, eliminar preconceitos e vencer discriminações

(Magalhães, 2000: 153)

- Permitir que os alunos participem ativamente na vida da comunidade local e da sociedade, acionando “*students’ personal and social responsibility*” (Conselho da Europa, 2009: 49);
- Promover vínculos intergeracionais entre jovens e idosos fora do contexto familiar;
- Desenvolver a comunicação entre gerações, através da literatura como espaço de discussão, pela utilização de um livro, da sua mensagem e do seu tema transversal: a ética e a pluralidade cultural;
- Fomentar a socialização de saberes a troca de experiências e vivências entre gerações diferentes, aquando da realização das atividades de leitura, escuta da obra supramencionada, diálogo entre os participantes deste Projeto;
- Dilatar “*students’ interpersonal development and the ability to relate to culturally diverse groups: they enjoy helping others, develop bonds with more adults and agree they could work with elderly and disabled*”; (*idem, ibidem*)
- Aumentar a autoestima dos idosos da região;
- Valorizar o indivíduo enquanto cidadão.

1ª fase:

Aquando da visita a um Centro de Dia (ou outra instituição escolhida pelos alunos), cabe-lhes contar a história, ler as partes que acharam mais significativas para estabelecer um diálogo/uma ponte discursiva com os idosos. Será da responsabilidade dos alunos, a sua apresentação e apresentação da professora, esclarecer o motivo que os levou ali, o que se pretende, fotografar os idosos e o espaço (se o permitirem), anotar os nomes de quem usa a palavra, a gestão da fala, o tempo de escuta, anotar as ideias recorrentes dos idosos sendo estes considerados como “*living sources*” (Conselho da Europa, 2014: 43) sobre o “seu tempo” de escola, a sua relação familiar, a qualidade de vida ou ausência dela, idade do início de uma atividade paga, como era gerido o dinheiro ganho, a problemática dos descontos para a segurança social, as amizades, a ocupação dos tempos livres. Será de salientar que esta atividade permite não só “*multiperspectivity*”, uma vez que a memória da

escola de um idoso pode ser bastante diferente da de uma idosa, (...) mas também proporciona oportunidades para os alunos explorarem como a sua própria cultura está em constante mutação com o decorrer dos anos e como as culturas são desafiadas a mudar dentro do tempo” (*ibidem*).

Cabe ainda aos alunos explicarem como tem sido o seu percurso escolar até ao momento, como se divertem, como ocupam os seus tempos livres, como é a sua relação familiar...

2ª fase:

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos na aula de Português: “De volta à escola – espaço de cidadania”

- **Saber:** conhecimento da sua cultura e a do outro (palavras, gestos, símbolos utilizados, valores, crenças em que acreditam),
- **saber aprender, saber compreender:** produzir uma expressão escrita intitulada: “Um dia com...”, rever o que se redigiu;
- **saber agir, saber ser, saber pôr em comum, saber mobilizar recursos internos:** leitura dos textos produzidos em várias turmas, interagir com os colegas dessas turmas, denotar a capacidade de relativizar os seus valores, crenças, comportamentos e dar a conhecer a perspetiva dos outros; montar exposição de textos e fotografias no Centro de Recursos da escola;
- **Saber mobilizar recursos externos:** escrever *fax* para concessão de transporte para os idosos (Centro de Dia ou Câmara Municipal do Seixal ou Junta de Freguesia);
- **Saber comprometer-se:** capacidade de avaliar de forma crítica a sua cultura e a do outro após o encontro intercultural a realizar no dia de convívio na escola com os idosos convidados.

Após planificação em conjunto no quadro, baseada nas notas tiradas, os alunos devem textualizar uma expressão escrita intitulada: “Um dia com...”, nas quais reflitam também sobre si, nomeadamente nestas questões:

- Quando eras mais jovem, esperava-se que os jovens mostrassem respeito pelos mais idosos?

- Tu mostravas esse respeito? Como? Por que razão? Porque não?
- E agora? Sentes que houve uma mudança?
- O que pensas atualmente sobre este assunto?

Depois de revistos pelos alunos e após correção da professora, os textos podem ser lidos em outras turmas, comentada a experiência, veiculando (ou não) uma mudança de perceção sobre a 3ª idade, divulgando outras perceções de vida e/ou expostos juntamente com as fotografias ou com desenhos no Centro de Recursos da escola e /ou divulgados através do blogue da escola.

Será interessante convidar os idosos a visionar a exposição ou a escutar as produções escritas dos alunos (solicitando previamente o autocarro do Centro de Dia ou de outro parceiro social para o respetivo transporte).

Antes de terminar a parte relacionada com o 8º ano será interessante lembrar aqui as assertivas do Conselho da Europa (2009): *Schools may not serve one community but in effect several fragments and diverser communities. Teachers need to be happy with taking safe, secure and sometimes small steps in terms of moving forwards in this area.*” (Conselho da Europa, 2009: 49).

3.3 Sugestões de aplicação para o 9.º ano

(...) o futuro da poesia reside em sua própria fonte”. Vale dizer que é recursiva, que se alimenta na tradição e na renovação, “nas profundezas dessa embalagem estranha que é o cérebro e o espírito humano” e que está na interseção das duas linguagens ao alcance do homem: de um lado a própria língua – que é empírica, prática, técnica – e, em contraposição, outra que é simbólica, mítica, mágica.

(Morin (1998), *apud* Miranda, s.d.)

Para os alunos do 9º ano de escolaridade de uma escola suburbana da margem sul, a nossa proposta de matriz sociocultural recaiu no sentido mais elevado da *mimesis* artística: a poesia. Esta “intensa teia de sentidos” é não só uma atividade reveladora da condição humana, mas também formadora do homem e criadora, já que dela resulta uma diversidade de reações interpretativas e frutivas, assim como uma realidade nova, um significado novo.

A escolha de poesias, sobretudo, de intervenção de diversos autores portugueses e dos PLOP prendeu-se com a comemoração dos 40 anos do 25 de abril, com uma política de comprometimento de não deixar esquecer realidades de um Portugal considerado como colonialista e escravagista e com o resgatar de algumas “vozes perdidas” no panorama literário.

Convocando Carlos “(...) a poesia não é uma maneira complicada e difícil de dizer coisas que podem ser ditas de maneira simples e fácil – mas é, acima de tudo, uma maneira de dizer o que não pode ser dito de outra maneira, num mundo ameaçado por todo o tipo de silêncios e totalitarismos da linguagem, da consciência e do sentido” (Carlos, 1997: 53). É, portanto, um espaço de reflexão e de ação que contribui para o desenvolvimento da perspetiva crítica do aluno/leitor.

Os alunos de final de ciclo são, assim, motivados a ler, interpretar, relacionar, comparar os poemas lidos e a sua própria realidade, de forma a conseguirem, por um lado, verificar quais as faces especulares do *Eu* e do *Outro* que são apresentadas, por outro, relativizar os seus valores e comportamentos, perspetivar os do *Outro*, desenvolver uma capacidade de descentração que lhes permita a diminuição de uma atitude defensiva e etnocêntrica perante a alteridade e os conduza a um saber comprometer-se na sua vida no dia a dia.

Sugestão número um: A representação do descobridor no poema *Prelúdio* de Jorge Barbosa (anexo XV)

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos na aula de Português:

- Saber: conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- saber aprender, saber compreender, saber agir: capacidade de aprender e de descobrir sobre a sua cultura e a dos outros por intermédio do poema *Prelúdio* de Jorge Barbosa (1902-1971). Após leitura, interpretar, relacionar e comparar aspetos da sua cultura e a do outro, interagir com os colegas do grupo de trabalho, agir de forma cooperativa e respeitosa na realização da ficha sobre o poema, conseguir “(...) incorporar o saber novo nos conhecimentos anteriores” Conselho da Europa, 2001: 154);

- **saber partilhar: pôr em comum as notas (grupo-turma), trocar pontos de vista, perspectivas de respostas, obter respostas finais por consenso.**

Ficha: Atualizando os sentidos do texto

- **O que é que o primeiro descobridor europeu do arquipélago de Cabo Verde descobre na ilha e sobre a ilha?**
- **Qual a relação entre o título e o tema do poema?**
- **Da visão do primeiro descobridor europeu do arquipélago de Cabo-verde que nos é dada no poema *Prelúdio* de Jorge Barbosa, o leitor pode depreender três tipos de dominação: a física, a religiosa e a política. Transcreva os versos que corroboram esta afirmação.**
- **Atente nos dois versos finais. No seu entender, qual é o referente de “nós”?**
- **Trata-se de um poema no qual trespassa a “colonialidade”²⁸, a interculturalidade²⁹ ou ambas? Justifique.**

Sugestão número dois:

Uma vez que os alunos de 9º ano devem ler e analisar episódios de *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões e ler na íntegra *A Carta do Achamento do Brasil* de Pêro Vaz de Caminha a El Rei D. Manuel I (redigida entre 26 de abril a 2 de maio de 1500, exceto no dia 29), propõe-se que os alunos folheiem e realizem a leitura extensiva de algumas estrofes de vários cantos da obra *Caramuru - Poema Épico do descobrimento da Bahia* de Santa Rita Durão (vide anexo XVI).

Qual a visão que nos é dada do *Outro* pelos olhos de quem descobre, na obra *Caramuru - Poema Épico do descobrimento da Bahia* de Santa Rita Durão (1722-1784)?

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos na aula de Português:

- **Saberes: conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;**

²⁸ Em nosso entender, a colonialidade não é um momento histórico específico, mas antes um pensamento reducionista, resultante da subordinação de poder e de conhecimento dos conquistados ao poder e conhecimento dos conquistadores.

²⁹ Segundo o dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, interculturalidade “visa não apenas a formação mas também a integração dos grupos no todo social (...)”. Acresce-se que visa a interrelação entre diferentes grupos culturais.

- **saber compreender, saber agir, saber ser: ler, relacionar, comparar, interpretar diferentes textos literários** (*A Carta do Achamento do Brasil* de Pêro Vaz de Caminha a El Rei D. Manuel I e excertos da obra *Caramuru- Poema Épico do descobrimento da Bahia* de Santa Rita Durão) **interagir com os membros do grupo de forma cooperativa, demonstrando empatia e respeito por pontos de vista dissemelhantes aos seus, ler com atenção o excerto da obra *Caramuru* que foi atribuído ao grupo, interpretá-lo, descobrir sobre práticas socioculturais do *Eu* (europeu) e do *Outro* no passado histórico (época dos Descobrimentos), identificar as relações entre Portugal e o Brasil no passado e analisar essas relações no presente, ser capaz de se descentrar e de relativizar os seus valores face aos que descobre do outro; tomar notas do essencial;**
- **saber partilhar: pôr em comum (o que por consenso se considerou válido no grupo sobre o género literário, a estrutura interna e externa das obras supramencionadas) – (grupo-turma):**
 - ❑ **O poema *Caramuru* segue a estrutura dos versos camonianos e da epopeia clássica. É composto por 10 cantos, versos decassílabos, oitava rima camoniana. Neste longo poema épico também se encontra a divisão tradicional das epopeias: proposição, invocação, dedicatória, narração e epílogo.**
 - ❑ **Já *A Carta do Achamento do Brasil* pode ser inscrita na Literatura de Viagens, tendo um narrador que não assume uma função de mero observador isento e imparcial em toda a descrição e narrativa, como se pode observar na comparação subjetiva e irónica entre as mulheres portuguesas e as indígenas.**
- **Saber agir, saber, saber ser, saber compreender, saber partilhar: interação oral, através de diálogo mediado pelo professor entre grupos de trabalho, identificação de perspetivas etnocêntricas implícitas e/ou explícitas nas obras analisadas, troca de informação sobre as notas tomadas, os pontos de vista que o narrador manifesta, a mensagem que é veiculada, nomeadamente sobre:**

- ❖ os usos/costumes, crenças, temperamentos dos índios brasileiros, a vastidão e a diversidade da exótica paisagem tropical paradisíaca, fértil e farta (que aproxima esta obra da *Carta do Achamento do Brasil*);
 - ❖ o poder da religião católica e a sua defesa na evangelização dos índios, o que, no entender de Santa Rita Durão (e da sociedade portuguesa colonizadora) permitiria civilizar e cristianizar o “selvagem”- símbolo de um mundo bárbaro sem lei nem ordem -, fazendo assim Portugal renascer no Brasil;
- atitudes e capacidades- CCI: Saber ser, saber compreender, saber refletir criticamente e comprometer-se: baseando-se nas atitudes potenciadas como a da curiosidade e abertura ao outro, relativização de pontos de vista, descentração, o aluno após identificar perspetivas etnocêntricas no texto literário é conduzido a uma reflexão crítica individual sobre o teor das mensagens veiculadas no que concerne:
- ao herói, um naufrago português (Diogo Álvares Correia),
 - à sua relação com os indígenas da Bahia,
 - ao uso da violência e do confronto cultural;

Em grupo-turma, far-se-á o balanço final sobre as obras analisadas manifestando uma consciência cultural crítica de si mesmo, dos seus valores e dos valores do *Outro* sobre esta temática.

Esta atividade tornar-se-á mais interessante para o âmbito da educação intercultural se cada grupo de trabalho reescrever a parte que analisou, segundo a sua perspetiva, trazendo para a ribalta do momento presente a defesa dos direitos do Homem e os da diversidade cultural.

Sugestão número três:

Num encontro entre diversos povos, uns ex - colonializados, outro ex - colonialista, mesmo falando a mesma língua oficial, muitas podem ser as relações que se estabelecem entre eles.

Após a leitura expressiva dos poemas: *Chamei-lhe amiga* de Vasco Cabral (1926-2005, Guiné-Bissau- um dos líderes do PAIGC) (anexo XVII), *Descobrimento* de Noémia de Sousa (1926-2002, Moçambique) (anexo XVIII), *Mensagem do Terceiro Mundo* de Fernando Sylvan (1917-1993, Timor) (anexo XIX), *Em Torno da minha Baía* de Alda do Espírito Santo (1926- 2010, São Tomé, ativista política, perseguida pela PIDE) (anexo XX), *Sonho da mãe negra* de Marcelino dos Santos (1929 - membro fundador da Frente de Libertação de Moçambique, Moçambique) (anexo XXI), *Lágrima de Preta* de António Gedeão (pseudónimo de Rómulo Vasco da Gama de carvalho 1906-1997, Lisboa) (anexo XXII), *Menino do Bairro Negro* de José Afonso (José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos - 1929-1987, poeta, compositor e cantor de intervenção, Aveiro/Setúbal) (anexo XXIII) que representações do *Outro* surgem nestes poemas, que temas comuns/diferentes existem entre os poemas destes autores portugueses e dos PLOP?

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos na aula de Português:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do *Outro*, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **saber ser, saber agir, saber mobilizar recursos internos, saber (com)partilhar:** curiosidade em relação ao *Outro*, pesquisar biografia dos autores dos poemas selecionados na *internet* no Centro de Recursos da escola; interagir de forma respeitosa e aberta com os colegas, a bibliotecária, o professor, cooperar com os colegas redigindo a(s) biografia(s) (grupos de trabalhos), colocá-la(s) no portefólio da turma;
- **saber compreender:** ler silenciosamente os poemas. Depois expressivamente, cabendo aos alunos (individualmente) lê-los em voz alta com emoção, pois tal como afirma Pennac “O homem que lê em voz alta expõe-se totalmente aos olhos que o escutam. Se ele lê verdadeiramente (...) então os livros abrem-se por completo, e a multidão dos que se julgavam excluídos da leitura, mergulham nela atrás dele” (Pennac, 2000: 165). Posteriormente, há a audição das canções: “Lágrima de Preta” por Manuel Freire e “Menino do Bairro Negro” por José Afonso que os alunos podem cantar em conjunto;
- **saber compreender, saber ser, saber comprometer-se:** relacionar, comparar os estados de alma transmitidos, relativizando os seus valores/crenças e perspetivando

os do *Outro*, identificar e interpretar valores explícitos e implícitos nos poemas, as linhas de força de cada poema (trabalho de grupo); análise dos implícitos e explícitos nos poemas, no que concerne os Direitos do Homem, ler em voz alta as considerações sobre o poema destinado ao grupo (porta-voz de cada grupo);

- **saber partilhar: pôr em comum – (grupo-turma), comparar traços comuns ou díspares, temas comuns ou dissemelhantes entre os sete poemas; tirar notas;**
- **saber ser, saber agir, saber refletir criticamente: numa mesa redonda mediada pelo professor, os alunos em interação identificam e interpretam valores implícitos e explícitos nos poemas que constituem documentos de outras culturas e da sua cultura, verificam a representação do *Outro* existente nos poemas, os traços e características e/ou temas que aproximam ou distanciam os poemas uns dos outros; segue-se posterior debate, troca de opiniões fundamentadas sobre os poemas lidos, posterior síntese.**
- **Saber comprometer-se: o aluno reescreverá (à sua escolha) um dos poemas analisados, conferindo-lhe a sua perspetiva, que pode passar pela defesa da cidadania democrática, dos direitos humanos, o que o levará a refletir acerca desta atividade e dos objetivos que a sustentam, enquanto desenvolve uma consciência cultural crítica de si, dos seus valores e os do *Outro*.**

Síntese (corrigida) sobre os poemas realizada pelos alunos:

“*Chamei-lhe amiga e Descobrimento* versam o lado positivo e feliz do encontro entre povos iguais e podem estabelecer relações de amizade.

No entanto, o poema *Mensagem do Terceiro Mundo* expressa o lado cruel e exploratório desse encontro logo no título, quando alude ao Terceiro Mundo, i.e., ao conjunto de países mais pobres e quase todos resultantes de sistemas colonialistas. Todo o poema denúncia as torturas (ex: “Não tenhas medo de confessar que te inventaste mau/nas torturas em milhões de mim (...)”), as tentativas de silenciamento (ex:” Não tenhas medo de confessar o esforço/de silenciar os meus batuques (...) e também os cantares de meus avós.”) e de ostracização (ex:”Não tenhas medo de confessar que me sugaste o sangue (...) e me tiraste o mar do peixe e o sal do mar/ e a água pura e a terra boa (...”) do povo timorense. Todavia, termina com a aceitação da história que se pautou por um conflito no passado e a afirmação do desejo da construção de um mundo novo em conjunto.

Esse mesmo desejo perpassa no poema *Em torno da minha baía*, no qual o sujeito poético afirma que a “mais bela de todas as lições [é] a HUMANIDADE”. Ela é a história e o destino de todos os homens.

Já o poema *Lágrima de preta* de António Gedeão denuncia preconceitos, retoma o tema do racismo, desmistifica-o através de uma simples demonstração científica (análise química da lágrima de uma preta), concluindo que os seres humanos são todos iguais, apesar da diferença de cor, etnia, culto...(ex: “nem sinais de negro/ nem vestígios de ódio/Água (quase tudo) e cloreto de sódio”).

Os poemas *Sonho de uma mãe negra* de Marcelino dos Santos e *Menino do Bairro Negro* de José Afonso são gritos de denúncia e de revindicação: No primeiro poema, a mãe, isto é, o continente africano, deseja um futuro de liberdade, de paz e de prosperidade para os seus filhos, no segundo, o poeta, inspirando-se na vida dura dos meninos dos bairros de lata da periferia das grandes cidades portuguesas como o Porto e Lisboa, patenteia no seu poema a miséria social e moral, demonstra a sua solidariedade social para com os mais desprotegidos e lança a crença de que um “novo dia surgirá”.

O poema *Lágrima de preta* de António Gedeão pode servir de base para o docente colocar aos alunos da turma um tema para discussão numa próxima aula lançando-lhes a seguinte questão:

- ❑ Casarias com uma pessoa de outra etnia, religião ou nacionalidade? Porque sim ou porque não? Justifica a tua resposta com, pelo menos, três argumentos.

Tal como o Conselho da Europa, defende-se que este tipo de atividades baseado na poesia “*allow learners to gain knowledge about people they have never met and to learn about lives they have never imagined*” (Conselho da Europa, 2014: 42).

Sugestão número quatro: Como fazer regredir a apatia latente, o conformismo, em alunos de final do 3º CEB e despontar a necessidade de se tornar coparticipante de uma sociedade mais justa, mais humana, exercendo os direitos e os deveres do cidadão – o da cidadania ativa, o voto popular, a participação no Conselho Geral da Escola, na Associação de Estudantes, nas reuniões abertas das Assembleias de Freguesia e/ou nas Assembleias Municipais, através de poemas/canções contemporâneos bem conhecidos dos alunos da escola?

Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos:

- **Saberes:** conhecimento da sua cultura e da cultura do Outro, cultura geral, conhecimento de processos de interação quer individual quer coletiva;
- **saber agir:** saber aprender e descobrir sobre a canção de intervenção do século XXI, enquanto manifestação cultural, ouvir atentamente as canções “É sexta-feira” (anexo 22) do cantor *rapper* e de *Hip Hop*, Boss AC³⁰, “Que parva que eu sou” (anexo 23) dos Deolinda³¹, “Eles comem tudo” (anexo 24) do cantor *rapper* e de *Hip Hop* Chullage³², uma vez que estes poemas/canções são do agrado dos discentes, motivam o seu interesse, aumentam a sua literacia³³ e participação e servem os propósitos do docente;
- **saber compreender, saber agir:** cantar as canções, num momento de descontração e de fruição; interpretar, relacionar e comparar os poemas; analisar os sentimentos transmitidos, as críticas, as linhas de força dos mesmos, interagir de forma respeitosa e cooperativa com os membros do grupo (trabalho de grupo); tomar notas;
- **saber agir, saber partilhar:** pôr em comum – (grupo- turma). Verificar através do diálogo, da interação entre todos os alunos, aspetos/sentimentos/críticas comuns e/ou díspares;
- **saber refletir criticamente sobre si próprio e sobre a realidade que nos rodeia:** face ao retrato social que os poemas das canções denotam, descrever a imagem dos jovens e da sociedade portuguesa atual que perpassa nessas canções;
- **saber aprender e descobrir sobre a sua cultura (escolar e/ou da comunidade)** levantando hipóteses sobre o que podem fazer para mudar os pontos fracos da escola, os da comunidade local e como?

³⁰ Boss AC é filho de pais cabo-verdianos: sua mãe é a atriz e cantora Ana Firmino, seu pai é o pintor António Firmino (Toi Firmino).

Boss AC é considerado o “pai” do *Hip Hop* português.

³¹ Deolinda é um grupo de música popular portuguesa que se ancora no fado e nas músicas tradicionais portuguesas. Este projeto musical surgiu em 2006.

³² Chullage é o nome artístico de Nuno Santos, nascido em Lisboa em 1977, filho de pais cabo-verdianos. Atualmente toda a família reside em Arrentela-Seixal.

³³ Sim - Sim defende que o conceito de literacia alude “à capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de materiais escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (Sim-Sim, 1993:7)

- **saber partilhar ideias, opiniões: pôr em comum pela interação verbal adotando escuta ativa, respeitosa e uso democrático da palavra à vez – (grupo- turma).**
- **saber agir: “escrever poemas ...à solta”. Os alunos devem descobrir sobre a sua cultura, sobre as suas práticas socioculturais e a cultura do *Outro* e “criar” poemas que reflitam uma preocupação do aluno face à escola, à comunidade local ou nacional. Posteriormente, pôr em comum – interagir em contexto real de comunicação pela leitura do seu poema em voz alta para o grupo turma;**
- **Saber comprometer-se: após audição dos poemas criados, estes permitirão por um lado verificar a diversidade de valores, de visões e perspetivas de intervenção dos alunos, por outro, elencar alguns domínios socioculturais nos quais os alunos querem e/ou podem intervir colaborativamente, podendo empenhar-se em iniciativas promovidas pela Associação de alunos em parceria com a Associação de Pais e Encarregados de Educação, Direção da escola, Juntas de Freguesia, outras entidades não-governamentais. Assim, os alunos são motivados a “*participate globally, act locally*”. Cita-se como exemplo:**
 - **na escola: limpeza da escola, jardinagem dos espaços verdes, horta biológica, pinturas murais; rádio escolar; jornal escolar;**
 - **na comunidade local:**
 - **ambiente - plantação de flores nas floreiras que ladeiam a marginal Seixal-Amora, limpeza das margens do rio Judeu, do sapal de Coina, voluntariado no Canil/Gatil do Seixal;**
 - **cultura - Realização de campanhas: um livro para a nossa biblioteca³⁴; Um chá por um livro (a quem oferecer um livro de poesia para a biblioteca ser-lhe-á oferecido um chá;**
 - **sociedade - caminhadas intergeracionais, voluntariado nas Associações de Reformados e Pensionista, realizando jogos tradicionais como os da malha, do pião, a bisca, as damas e/ou leituras variadas, desde o jornal desportivo diário, um semanário, a livros de diversos géneros, ouvir e recitar poesia ou até a atuação do grupo de teatro da escola, do coro e do grupo de fantoches.**
 - **Na comunidade nacional: O Dia do Nariz Vermelho³⁵, O Dia da “Tampa”³⁶.**

³⁴ Nos bairros habitacionais, é pedido a cada habitante que dê um livro que tem em casa e que já não o quer. Pode estar escrito em Português europeu, em Português variante do Brasil ou noutra língua estrangeira.

Esta atividade que premeia a interação, a interdependência de todos os alunos, da comunidade escolar, da local e nacional provoca a comparação entre mundos, valores, interesses, perspetivas que fazem com que os alunos acabem por desenvolver, enquanto agem como cidadãos do mundo em prol de um bem comum, uma consciência cultural crítica sobre si e sobre os outros e os seus valores.

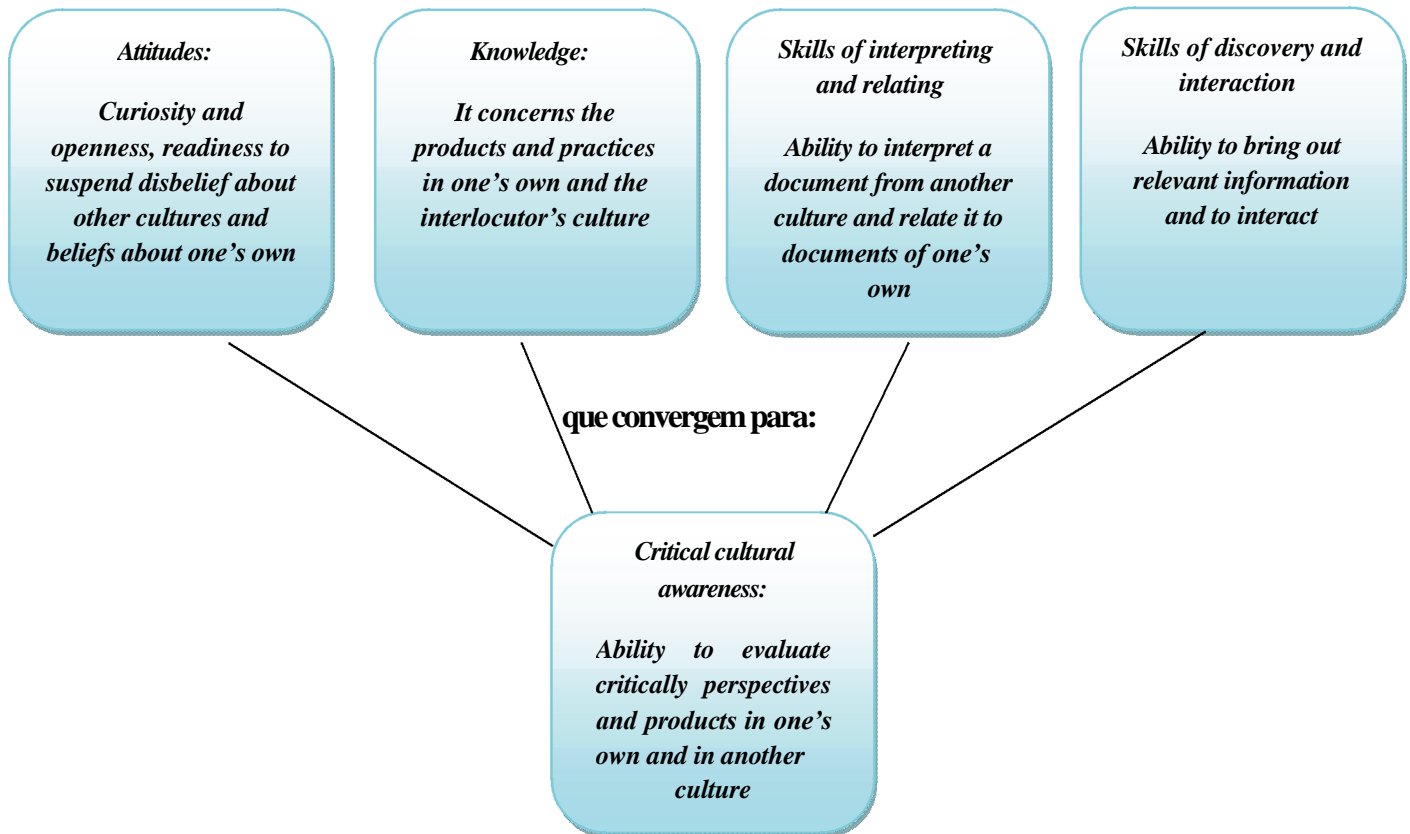
Em suma, defende-se que o conjunto de atividades/projetos suprarreferidos envolvem ativamente os alunos na construção do conhecimento global através da exploração do carácter pluricultural e intercultural dos textos literários, que convocam várias interpretações, e/ou de outros documentos autênticos conduzindo-os a realizarem várias leituras do mundo, a estabelecer comparações e ligações entre culturas e entre estas e as novas aprendizagens. Crê-se que as interações sociais que os alunos estabelecem dentro e fora da sala de aula aumentam as possibilidades de cada discente comunicar, tendo em conta vários referenciais, vários contextos, várias culturas, diversas perspetivas e os leva a refletir criticamente e construtivamente sobre o *Eu* e o *Outro* e o compósito que cada um de nós é culturalmente. Este conjunto de atividades/projetos permitem, em nosso entender, que o discente assuma a responsabilidade pelo seu desenvolvimento intercultural, com o apoio da comunidade educativa/família/comunidade local e nacional.

No final deste conjunto de sugestões de aplicação, cabe afirmar que se acredita que as propostas de atividades/projetos apresentados valorizam, de um modo geral, as relações interpessoais, intergrupais e interculturais e potenciam nos discentes a CCI, através do desenvolvimento de:

³⁵ No dia 4 de abril de 2014, os alunos da escola puderam vender narizes vermelhos, numa manifestação de solidariedade social, concomitantemente promovem ações divertidas de sensibilização para o trabalho dos Doutores Palhaços nos hospitais. A verba angariada serve para dar continuidade ao trabalho destes profissionais.

³⁶ Neste dia, os alunos são solicitados a trazer a maior quantidade de tampas plásticas que, posteriormente, serão oferecidas ao Hospital de Almada, para ajudar à compra de próteses e/ou de cadeiras de rodas.

Esquema: Adaptação do modelo de Competência Comunicativa Intercultural (Byram 1997)



(Fonte: Byram 1997) (adaptado)

Conclusão

O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver de dia o que se viu de noite (...). É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(Saramago, 1984, p.7)

O percurso que fomos tecendo conduziu-nos aqui. No séc. XXI, a sociedade exige que a escola em parceria com a família e o meio local envolvente forme cidadãos interventivos, autónomos, críticos, criativos e in(ter)dependentes. Tal não constitui uma tarefa facilmente exequível, devido a múltiplos constrangimentos que, ao longo desta tese, se pretendeu espelhar bem como indicar percursos com vista à superação dos mesmos.

Concordando com as assertivas de Nussbaum “*No system of education is doing a good job if its benefits reach only wealthy elites. The distribution of access to qualify education is an urgent issue in all modern societies*” (Nussbaum, 2010a: 11), esta tese procurou sublinhar a importância do Português, quer como língua materna do aluno quer como língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no nosso país, como veículo promotor de sucesso escolar e profissional, de interação social e de intervenção com os outros, de formação integral do jovem, para o exercício pleno da cidadania, enquanto tentou clarificar a dificuldade sentida para aceder ao conhecimento, para obter o sucesso escolar por todos aqueles que têm o Português como língua segunda, já que o Português se afirma como língua veicular do trabalho escolar estruturado segundo quadros mentais que, por vezes, entram em conflito com os da língua e cultura maternas. Citando Silva, através do Português, “o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida.” (Silva, 2000: 366). A incapacidade neste domínio constitui um grave fator de redução quer do nível quer da qualidade da participação social, que urge combater para evitar uma perniciosa exclusão social, pois tal como defende Fantini “*Language is a double-edged sword: Language communicates, but it also excommunicates*” (Fantini, 1997: 9).

Nesta tese destacou-se ainda a necessidade premente de cada aluno ser capaz de interagir eficazmente com o *Outro*, participar e cooperar na (co)construção de um projeto comum local/global a todos os cidadãos. Para tal, a escola deve tornar-se um espaço de

aprendizagem vital, no qual se aprende a cidadania intercultural pela prática e vivência da mesma.

Assim, alicerçando- nos no quadro teórico da educação para a cidadania intercultural, nomeadamente na educação intercultural e no modelo coorientacional de Byram, o principal objetivo deste estudo foi, não só o de conhecer as representações docentes relativamente à diversidade cultural nas turmas de 3.º ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas e das Escola Não Agrupadas da freguesia de Arrentela, concelho do Seixal (península de Setúbal), como também as práticas letivas recorrentes e ainda propor uma “matriz sociocultural” (Costa Afonso, 2002) para a disciplina de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico em escolas pluriculturais e aplicá-la a turmas alvo, permitindo verificar se a mesma propicia uma maior e efetiva participação de todos os alunos, contribuindo para o seu sucesso educativo, visto que a pergunta que norteou este estudo foi a de conhecer quais as práticas e materiais pedagógicos que podem propiciar a competência comunicativa intercultural, na aula de Português de 3.º CEB, em contextos pluriculturais como os das escolas de 3.º ciclo do concelho do Seixal.

Concluiu-se que para os docentes inquiridos o objetivo primordial da educação intercultural é a abertura e aproximação ao *Outro*. No que concerne as práticas letivas, há um cuidado dos professores em aproveitar a riqueza da diversidade cultural das turmas heterogéneas, nomeadamente em atividades de leitura/escuta ativa de textos que permitem a comparação entre culturas, na (re)escrita, em diversas atividades que integrem a cultura de origem ou de herança dos alunos. Verificou-se ainda que os materiais privilegiados na sala de aula são maioritariamente os manuais escolares e a compilação de textos emanados pelas editoras de livros escolares. Uma vez que os manuais escolares continuam a espelhar uma cultura ocidental, os docentes utilizam, em menor percentagem, textos de todo o género que permitem a comparação entre culturas, uma atitude crítica e a descentração. Os docentes implementam atividades colaborativas entre alunos que se concretizam, essencialmente, no trabalho de pares, enquanto a cooperação entre escola/comunidade é promovida mormente por exposição e eventos escolares abertos à população e por atividades que podem ser corealizadas por alunos e Encarregados de Educação e/ou seus familiares.

Importante será salientar as causas que, segundo os inquiridos, condicionam a implementação da educação intercultural nas aulas de Português: falta de formação

docente nesta área; o [mau] comportamento dos alunos; programas demasiado extensos; elevado número de alunos por turma; falta de materiais didático-pedagógicos adequados.

Nesta investigação, enunciou-se diferentes modelos de competência em comunicação intercultural mais utilizados em educação, designadamente o modelo composicional de Deardoff (2006, 2009) cujo objetivo é o da identificação estratificada das características e competências (atitudes, conhecimento, capacidades) e os resultados internos e externos considerados fundamentais para uma interação intercultural competente, o modelo processual da mesma autora (2006, 2009) cuja finalidade é o de refletir sobre as interrelações cíclicas entre componentes, a dimensão individual e a dimensão da interrelação com o *Outro* e o modelo coorientacional de Byram (1997, 2009) que agrega cinco saberes que se desenvolvem em interação com o(s) *Outro(s)* e a(s) sua(s) cultura(s).

Apoiando-nos nesta base teórica e a partir de recursos disponíveis e mobilizáveis, através da recolha e seleção de materiais/ textos literários canónicos, realizou-se a planificação, coconstrução de atividades pedagógicas e implementação de uma “matriz sociocultural” “localizada”, isto é, congruente com a diversidade étnica da margem sul (concelho do Seixal). Esta “matriz” aberta a modificações, transversal a outras disciplinas, teve como eixo o modelo coorientacional de Byram (2009) e esteve concomitantemente alicerçada, por um lado, nas diversas identidades, alteridades e representações socioculturais dos alunos presentes em sala de aula, por outro, no domínio da educação literária, e ainda na ponte que deve ser, continuamente, estabelecida entre escola/ comunidade local/ comunidade global. Através da sua aplicação, concluiu-se que os conteúdos culturais transmitidos pelos textos selecionados permitiram o questionamento do mundo, o contacto do aluno com a alteridade, com outras cosmovisões, desenvolvendo neste [...] “*the capacity to become an “other”, to inhabit, if only briefly, a cognitive perspective that is unfamiliar*” (Barnett, 2003: 19) [destaque do autor]. Para além disso, o discente envolveu-se nas interações comunicacionais interculturais propiciadas pelos materiais e atividades/projetos subsequentes, tendo assumido o papel de sujeito sociocultural crítico, cidadão proativo e responsável.

Verificou-se, assim, por um lado, que “[...] *une des tâches les plus évidentes de la littérature, de la poésie, de l'art [est] de contribuer peu à peu à faire admettre “ inconsciemment” aux humanités que l'autre n'est pas l'ennemi, que le différent ne m'érode*

pas, que si je change à son contact, cela ne veut pas dire que je me dilue en lui [...]” (Glissant, 1996: 56) [destaque do autor], por outro, que é possível “ (...) através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão” (Stoer e Cortesão, 1999: 49), utilizando como estratégias a interação positiva entre pares e parceiros (como por exemplo a CMS e associações locais), reconhecer e valorizar o capital linguístico e cultural dos alunos, promover a consciencialização das diferenças na atribuição de sentido às situações por parte de diferentes culturas, motivá-los para o prazer de uma aprendizagem compartilhada, para uma participação efetiva, interventiva em sala de aula e fora desta, de forma a promover o aumento da autoestima dos alunos, do seu grau de comunicação e de envolvimento em práticas cidadãs na realidade social, o aumento do sucesso educativo e a diminuição do abandono escolar, perspetivando um alargamento dos seus horizontes de expectativas pessoais e sociais.

Da aplicação experimental da matriz foi efetuado um registo dos acontecimentos mais pertinentes, no qual se destacam a desconstrução de preconceitos, estereótipos, do racismo e/ou suas manifestações, a promoção da compreensão e da aquisição de múltiplas perspetivas, o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao *Outro*, a valorização crítica de culturas, a consciencialização da necessidade de liberdade, criatividade e reflexão crítica na criação de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Cabe-nos afirmar que sempre se teve a noção que a aplicação de uma “matriz sociocultural localizada” era “arriscada”, mas também sempre se acreditou que merecia a pena colocá-la em prática, em vez de nos acomodarmos numa indiferença silenciosa.

Secundando Tucker e Stronge, que, após anos de investigação sobre a qualidade docente, defendem que “os professores eficazes não só fazem com que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar” (Tucker e Stronge, 2007: 9) e inspirada pela profunda convicção que o professor pode fazer a diferença, enquanto docente de Português desempenhou-se o papel de facilitadora de diálogos e de pontes, de mediadora, em contextos dinâmicos, direcionando debates e discussões, incentivando a (com)partilha de ideias, reflexões e a pluralidade de opiniões, alistando pontos importantes e interessantes, propiciando tempo e espaço para que os alunos mais desmotivados, introvertidos e/ou marginalizados pelas suas origens sociais, culturais e/ou por outras características pudessem dar a sua opinião, apresentar a(s) sua(s) crença(s) e valores, moderando, por

vezes, conflitos ou desentendimentos mais acessos. Será lícito afirmar que inspirada no modelo da Pedagogia Crítica, nomeadamente na função da educação como instrumento social eficaz para promover a mudança e o progresso e no papel do professor enquanto “intelectual transformador”, nos automotivámos para a mudança, assim como se motivou o discente para o agir, em diferentes espaços: dentro da sala de aula, na comunidade escolar, na nacional, na global, estabelecendo ligações com pessoas e instituições locais, nacionais e internacionais.

Ancorando-nos nos pensamentos filosóficos de Agostinho da Silva

“(…) todo o homem é diferente de mim, e único no universo, que não sou eu, por conseguinte, quem tem de refletir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o do ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou, (...)”

(Agostinho da Silva, 1996: 8-9)

traçou-se por viés de múltiplas atividades/projetos interculturais estimuladores da curiosidade, de abertura ao Outro e que envolveram a leitura, a escrita, o falar, o ouvir, o interagir, o (re)pensar e o agir em diferentes contextos, o desenvolvimento de habilidades, de conhecimento, de atitudes conducentes ao crescimento pessoal, social, cultural e académico do aluno, permitindo a descentração da sua *posição existencial socializada* (Byram, 1989, Kramsch, 1993), uma melhor conceptualização da sua e da cultura dos outros, a redução da ansiedade, o reconhecimento do(s) preconceito(s) e do(s) medo(s), a reivindicação do “direito próprio de pensar” (Séneca, 2008) de cada aluno, a promoção de uma consciência crítica intercultural. Em cada ano escolar do 3º CEB, proporcionou-se atividades/projetos que estabeleceram pontes entre escola, família, comunidade para além de permitirem olhares críticos, menos redutores e conformistas, sobre as identidades, as alteridades e as representações de cada um dos aprendentes/atores sociais que se incorporam na sua postura cultural e que, por vezes, são determinantes na forma de (inter)agir com o *Outro*. Os alunos foram ativamente e responsabilmente envolvidos nos projetos, estimulados a cooperarem e a agirem em prol de objetivos comuns, a respeitaram normas de conduta e de socialização, tendo desenvolvido atitudes, valores e competências de uma cidadania intercultural que ultrapassam os limites físicos da escola. Através das estratégias e das atividades implementadas, crê-se ter desenvolvido nos alunos o respeito mútuo e compreensão do *Eu* e do *Outro*, a noção da importância da democracia, da

dignidade humana para o diálogo intercultural, o interesse pela responsabilidade moral e social e pelo envolvimento na comunidade (escolar/local/global), para além dos saberes inerentes à competência comunicativa intercultural.

No decorrer deste percurso, verificámos (alunos e professora) a interrelação existente entre a Competência Comunicativa Intercultural (CCI), a Educação para a Cidadania Democrática (ECD) e a Educação para os Direitos Humanos (EDH). Tal como defende o Conselho da Europa

“Because intercultural competence involves not only attitudes, knowledge, understanding and skills but also action, equipping learners with intercultural competence through education empowers learners to take action in the world. Insofar as Education for Democratic Citizenship (EDC) is also concerned with empowering learners “to value diversity and to play an active part in democratic life” and Human Rights Education (HRE) is concerned with empowering learners “to contribute to the building and defense of a universal culture of human rights in society” the development of learners’ intercultural competence forms one of the key objectives for both EDC and HRE.”

(Conselho da Europa, 2014: 21, 22)

concluindo-se que, apesar do principal objetivo da educação intercultural ser o desenvolvimento e a valorização da Competência Comunicativa Intercultural do aluno, esse objetivo entretetece-se com o da Educação para a Cidadania Democrática e da Educação para os Direitos Humanos, já que *“Intercultural education has its foundations in a vision of a world where human rights are respected and where democratic participation and the rule of law is guaranteed to all”* (Conselho da Europa, 2012: 14).

Seria de uma ingenuidade extrema acreditar na obtenção de um êxito escolar imediato através de aprendizagens interculturais, até por que estas devem ser realizadas de uma forma continuada (e não episódica) e diversificada (e não repetitiva e monótona), mas crê-se que algo se alterou na capacidade de descentração dos alunos, no reconhecimento de diversos universos culturais, no desenvolvimento de competências interculturais (Byram, 1997), tais como o saber ser (curiosidade, abertura ao *Outro*, relativização da sua cultura e descentração - colocar-se no lugar do outro), saber compreender (interpretar, comparar, relacionar, narrar), saber aprender (descobrir, aprender sozinho ou em interação), os saberes (enquanto conhecimento global e não espartilhado sobre o seu mundo e o do(s) outro(s) e, ainda, um conhecimento processual sobre o como agir e interagir com o(s) outro(s) e a consciência crítica acerca dos seus valores, crenças, cosmovisões assim como

os de outras culturas, através de uma análise comparativa. Ficámos também cientes que *“An individual’s intercultural competence is never complete but can always be enriched still further from continuing experience of different kinds of intercultural encounter.”* (Conselho da Europa, 2014: 17).

Concluiu-se através da aplicação da matriz sociocultural, que a maior dificuldade sentida foi a de cada atividade/projeto abarcar todos os fatores/saberes descritos no modelo de competência comunicativa intercultural de Byram e que interagem para a aquisição da mesma: conhecimento (saberes); capacidades (saber aprender/fazer e saber compreender) e atitudes (saber ser e saber comprometer-se). Alguns projetos e/ou atividades privilegiaram, apenas, determinados saberes em detrimento de outros, mas acredita-se que confluíram para ultrapassar o enfoque etnocêntrico e sociocêntrico, para transformar e produzir um novo conhecimento, um diferente modo de estar na vida e com o *Outro*. Tal pôde ser constatado, enquanto se assumia um papel de mediadora e/ou de observadora moderada através da observação direta da interação mantida dentro dos grupos de trabalhos que se tornou fundamental para que todos os alunos, mesmo os que até então se tinham mantido numa posição de apatia letárgica e/ou os que eram marginalizados por não possuírem os saberes valorizados pela escola, compartilhassem os materiais (pesquisados e selecionados pelos EE, alunos do 7.º ano, por exemplo) expusessem as suas opiniões, as suas visões do mundo, as questionassem entre si, mas também as confrontassem com os pares, o grupo de trabalho, o grupo turma, entre turmas de países diferentes e, sobretudo, com as possíveis leituras das diversas mensagens dos textos literários abordados. Esta constatação também foi efetuada através de um questionário e/ou tabelas realizadas pela docente, nos quais se verifica que o objetivo da atividade proposta foi atingido (*vide* questionário 2 e tabela 4.1).

Antes de terminar, cabe lembrar algumas limitações sentidas ao longo da realização desta tese, tais como: a falta de tempo resultante da difícil conciliação entre a nossa atividade profissional e a prática da investigação, a polissemia de diversos conceitos como o de cultura, cidadania, interculturalidade, identidade, representação (entre outros), a dificuldade em conseguir não só a resposta de docentes ao inquérito por questionário, mas também a obtenção de dados fornecidos pelos Diretores das escolas envolvidas neste estudo, a inicial falta de motivação de EE na participação ativa da vida da escola e na construção do percurso ensino-aprendizagem dos seus educandos, a falta de formação docente e a avaliação da competência comunicativa intercultural.

Sentimos ainda que ficaram questões em aberto, existindo fatores abordados nesta tese que abrem portas para futuras investigações, nomeadamente a deficiência da avaliação da competência comunicativa intercultural. Crê-se ser necessário estabelecer um referencial das competências culturais e interculturais (tal como o QEQR realizou para as competências comunicativas em língua), mesmo sabendo que esse referencial não pode ser aplicado a todos os contextos.

Ficou algo por dizer? Com certeza que sim, mas só numa próxima oportunidade, até porque “o pior de todos os males seria a morte das palavras” (Heraclito de Epheso).

“ Un livre est un outil de liberté ”

(Jean Guéhenno, 1971)

Referências bibliográficas

Abdallah-Preteille, M. (1989). *L'école face au défi pluraliste. In Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris. L'Harmattan.

_____ (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. Publication de la Sorbonne. (1999).

L'éducation interculturelle. Paris : PUF (Presses Universitaires de France).

Abdallah-Preteille, M., Porcher, L. (1996, 2001). *Éducation et communication interculturelles*, Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J C. (1994). “Méthodologie du recueil des représentations sociales”, in JC. Abric, *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Afonso, C. C. A. C. (2002). *Competência Intercultural-conteúdos culturais na aquisição da língua estrangeira e sua integração didáctica no ensino do alemão*. Tese de Doutoramento.

_____. (2007). “De *Landeskunde* a *Landeskunde* intercultural”, Comunicação apresentada no encontro de APPA-Associação Portuguesa dos Professores de Alemão. APEG-Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos, 9 e 10 de Março de 2007: Porto.

Afonso, J. (1963). “Menino do Bairro Negro”, in *Baladas de Coimbra*, EP/45 rpm. Edição Disco Rapsódia Lda

Afonso, M. Rosa (2001). “A Violência e as rupturas culturais”. In Revista *Noesis* nº 60, pp.51-53. Lisboa.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa. Alaíz,

V; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições

Asa.

Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.

_____ (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem, pp. 10-27, in I, Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

_____ (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (5ª ed). São Paulo: Cortez.

Alred, G., Byram, M. ; Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Alred, G., Byram, M. ;Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.

Alsina, M. R. (1999). *Comunicación intercultural*. Mallorca, Antropos.

Alves, J.F. (2004). “O “brasileiro” oitocentista – representações de um tipo social”, in Vieira, B. M. D. (org) *Grupos sociais e estratificação social em Portugal no século XIX*. Lisboa: ISCT (C.E.H.C.P.), pp. 193-199.

Alves, M. G.; Azevedo, N. R. (Ed) (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 1-29.

Alves, R. (1981). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.

Amado, J. (1998). “A Indisciplina e a Formação do Professor Competente”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: pp 1-17.

_____ (2001). “Dinâmica de turma e indisciplina na aula”, *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.

Anzieu, D. et al (1974). *Psychanalyse du génie créateur*. Paris : Dunod.

Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.

Apple, M.W. (2006). *Ideologia e Currículo* (3.ªed.).Porto Alegre: Artmed.

Araújo, H. C. (2008). “Teachers’ perspectives in Portugal and recent institutional contributions on citizenship education”. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 73-83.

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Askildson, L (2005). “Effects of humor in the language classroom: humor as a pedagogical tool in theory and practice” *Arizona Working Papers in SLAT*, 12, pp. 45-61. Tucson, Arizona: University of Arizona. [em linha]. Disponível a partir [de:http://slat.arizona.edu/sites/slat.arizona.edu/sites/slat/files/page/awp12askildson.pdf](http://slat.arizona.edu/sites/slat.arizona.edu/sites/slat/files/page/awp12askildson.pdf) [janeiro, 2015].

Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.

Avis, L. (org.) (2003). *Piadas da Internet para crianças espertas*. Rio de Janeiro: Record.

Audigier, F. (1998). “Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship”, in *Project Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

DGIV/EDU/CIT (2000) [em linha]. Disponível a partir de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf [dezembro, 2013]

_____ (2000). *L'éducation à la citoyenneté et l'école, en Europe : entre histoires singulières et avenir partagé*. [em linha]. Disponível a partir

[de:http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/textesenligne.html](http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/textesenligne.html) [setembro, 2013]

Azevedo, A. G., Azevedo, C. A. M. (2006). *Metodologia Científica. Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. (8.ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Azevedo, C.; Menezes, I. (2008). “Transition to democracy and citizenship education in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescents’ opportunities of participation”. *Journal of Social Sciences Education*, 9(1), 131-148.

Azevedo, J (1994). *Avenidas da liberdade- reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Barbier, J-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Barbosa, J. (1996). “Currículos para a Diversidade Cultural. Do Debate Cultural à Prática”, in *Revista Inovação*, nº 9, pp.21-34.

Barbosa, J. (1956). *Cadernos de um Ilhéu*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Barbot, M.J. e Dervin, F. (eds.) (2011). *Rencontres interculturelles et formation, Éducation permanente*, No. 186.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda.

Barmeyer, C. (2004). *Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Allemagne- Québec des styles d'apprentissage*. Dans G. Simard & G. Lévesque (Dir.). *La GRH mesurée! Actes XVe congrès AGRH* (pp. 1435-1462), Montréal 2004. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.philippepierre.com/lib/exe/fetch.php?media=c_barmeyer_compences_interculturelles.pdf [abril, 2014]

Barnett, Ronald (2003). *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barrett, M. (2013) (ed.). “Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?” chapter 8, in *Interculturalism, and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe.

Barrocas, A., P., B., G. (2008). *Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino secundário através do texto literário em inglês*. Trabalho de projeto em ensino do inglês. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas Estudos Ingleses e Norte-Americanos.

Barros, Aidil de J. P.; Lehfeld, Neide A. S. (1986). *Fundamentos de Metodologia: um guia para a iniciação científica*. São Paulo: Mc Graw-Hill, p.1.

Batelaan, P. (2003). *Intercultural Education in the 21st Century: Learning to live together*. COE.

Baudelot, C. ; Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero.

Beacco J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre/Français Langue Étrangère.

Bell, J. (2004) - Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e em Educação. 3.ª ed. Lisboa: Gradiva.

Beneke, J. (2000). “Intercultural competence”. In U. Bliesener (ed.). *Training the trainers. International Business Communication* vol. 5 (pp.108-109). Köln: Carl Duisberg Verlag.

Benhabib, Seyla. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton, N.J: Princeton UP, 2002. Print.

Bennett, J. M. (2008). “On becoming a global soul”. In *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*, ed. V. Savicki, 13–31. Sterling: Stylus.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity, in R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bethencourt, F. ; Chaudhury, K. (1998, 2000) (dir.) *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

Bhabha, H. K. (2007). *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Tinta da China.

Berger, G. (1972). “Conditions d’une problématique de l’interdisciplinarité”, in Ceri (ed.) *L’interdisciplinarité. Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités*. Paris : UNESCO/OCDE, pp. 21-24.

Bernstein, B. (1990). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controlo* (2.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Besse, Henriv (2010): “ Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant”. *Synergies* 5 (2010): 1525.

Blumer, H. (1980). “*A natureza do interaccionismo simbólico*”. In: Mortensen, C.D. *Teoria da comunicação: textos básicos*. São Paulo: Mosaico, pp. 119-138. [em linha]. Disponível a partir de: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Chicago_\(comunica%C3%A7%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Chicago_(comunica%C3%A7%C3%A3o)) [outubro, 2013]

Bolívar, A. (1997). “A escola como organização que aprende” pp. 79-100, in R. Canário (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Investigação. Porto, Porto Editora.

Borges, J.L. (2002, 2010). *Este Ofício de Poeta*. Lisboa: Editora Teorema.

Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1966) L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, n° 3, pp. 325-347.

_____ (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books Inc. pp. 131–132, 147.

Boyle, G; Borg, M; Falzon, J; Baglioni, A (1995). *A structural model of the dimensions of teacher stress*. *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 49-67.

Branco, D.M.S. (2011). *A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa: UAB.

Brás, J. (2010). “Anatomia do grupo - turma”. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, América do Norte, 1 (3), Dez. [em linha]. Disponível a partir de:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1339/1092> [dezembro, 2013].

Brayner, F. H. A. (2005). “Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa”. In *Revista Brasileira de Educação*. n.º 29. Rio de Janeiro: ANPED.

Bredella, L. (2000). “Literary texts”, in M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, (pp. 375–382).

_____ (2003). For a flexible model of intercultural understanding, in G. Alfred, M. Byram, M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters, (pp. 31–49).

- Brito, A. (1999). “A problemática da adopção de manuais escolares. Critérios de reflexão”, in *Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.
- Brunet, R. (dir) (1993). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Paris : Reclus – La Documentation Française.
- Buescu, H.C.; Maia, L. C.; Silva, M. G.; Rocha, M. R. (2012) *Metas Curriculares para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- _____ (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (2000). “Assesing Intercultural Competence in Language Teaching”, in *Sprogforum*, nº 18, V 6, pp. 8-13. [em linha]. Disponível a partir de: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> [dezembro, 2013]
- _____ (2006). “Developing a Concept of Intercultural Citizenship”, in Alred, G.; Byram M. e Fleming, M. (eds.), *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparations* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (2008a). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (2008b) “Intercultural citizenship and foreign language education” Conferência “communiquer avec les langues-cultures”. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> [janeiro, 2014].
- _____ (2009). “Intercultural Competence in Foreign Languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education” in Deardoff, D., *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.321-332.
- Byram, M., e Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence, in E. Hinkel (Ed.), *Handbook of second language acquisition research* (pp. 911-930). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Byram, M. e Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques através del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M; Neuner, G., Starkey, H., Zarate, G., Parmenter, L. (2003), Byram, M (ed.). *Intercultural Competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Planet, M.T. (eds.) 2000, *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivante*. Graz: Conseil de l'Europe Éditions.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing/ European Centre for Modern Languages. [em linha]. Disponível a partir de:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf [novembro, 2013]

Cabral, V. (1981). “Chamei-lhe amiga” in *A Luta é a Minha Primavera-Poemas*. Oeiras: África Editora.

Calado, S.; Neves, I. P. (2012). “Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização”, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 25, n° 1, Braga, pp. 5393. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a04.pdf> [dezembro, 2014].

Caldas, Graça (2006). “Mídia, escola e leitura crítica do mundo”, in *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, vol. 27, n° 94, pp.117-130, jan./abr.

Câmara Municipal do Seixal (s.d.). Cooperação e Imigração. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.cm-seixal.pt/CMSEIXAL/COOPERACAO/IMIGRACAO/> [janeiro, 2014].

Câmara Municipal do Seixal, Divisão da Ação Social- Conselho Local da Ação Social, (2012). Diagnóstico Social do Concelho do Seixal, coordenação Anabela Soares. [em linha]. Disponível a partir de:

http://www.cm-seixal.pt/NR/rdonlyres/FCB4BF48-89A9-4E60-AB09-CB79B9BC9444/8112/Diagnostico_Social_Seixal_2013.pdf [outubro, 2013].

Camacho, O.T. (2004). “Atenção à diversidade e educação especial”. Cap.I, in Stobaus C.D. e Mosquera, J.J.M (org) (2004). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Camilleri, C. (1975). L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol LIX, Paris.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics 1* (1), pp. 1-47.

Capucha, L., Albuquerque, J.L., Rodrigues, N., & Estevão, P. (2009). *Mais escolaridade – realidade e ambição: Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Capucho, M. F. (2006). “Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas”, in Bizarro, R. (org.). Como abordar a escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, pp. 207-215.

Cardoso, C.M. (1996). *Educação Multicultural- percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Carlos, L. A. (1997). « A poesia portuguesa no século XX e o problema do seu ensino”, in AAVV (1999). *Incidências*. Lisboa: Edições Colibri.

Carmo, Hermano ; Ferreira, Manuela Malheiro (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*, (2.ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (2001) (Coord.). *O Futuro da Educação em Portugal - Tendências e Oportunidades: um estudo de reflexão prospetiva*. Ministério da Educação: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento.

Cavaco, M. H. (1992). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto, pp. 155-191.

Charaudeau, P. (1990). “L’intercultural entre mythe et réalité”, in *Le FDM*, número 230, janvier, pp. 48-53. Paris: Hachette.

Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. São Paulo: Artmed.

Charlton, T.; David, K. (1993). *Managing misbehavior in schools*. London: Routledge.

Christensen, L. B., Johnson, B. (2007). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, 3th ed. Sage Publication [em linha]. Disponível a partir de:

http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/2textbook.htm [abril, 2014].

Cochito, M.I.G.S. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: Acime (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).

Coelho, A. (ed.) 1999. *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Ulmeiro.

Coelho, J.P. (1976). “Como ensinar Literatura” in *Ao Contrário de Penélope* pp.45-71. Amadora: Livraria Bertrand.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*. [em linha]. Disponível a partir de:

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf

Conselho da Europa (1997). *Para uma Europa do Conhecimento*. [em linha]. Disponível a partir de: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/pt.pdf>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.

Conselho da Europa e Comissão Europeia (2001). *Mochila Pedagógica sobre a aprendizagem intercultural*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa [em linha]. Disponível a partir de:

<http://www.internacional.cne-escutismo.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Ofkfo5wgzw%3D&tabid=2361&mid=4012> [novembro, 2013].

Conselho da Europa (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. [em linha]. Disponível a partir de: www.coe.int/dialogue

Conselho da Europa (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Bélgica: Edições do Conselho da Europa. [em linha]. Disponível a partir de: <http://eclipse.left.unitn.it/download/support.pdf> [dezembro, 2013].

Conselho da Europa (2011). *Former les enseignants au changement. La philosophie du Programme Pestalozzidu Conseil de l’Europe*. Série Pestalozzi du Conseil de l’Europe n° 1, coord. Josef Huber. Strasbourg : Éditions du Conseil de l’Europe. [em linha] Disponível a partir de:

http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi1_TeacherEducationForChange_FR.pdf [junho, 2014].

Conselho da Europa (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Série Pestalozzi do Conseil de L'Europe n° 2, coord. Josef Huber. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [em linha] Disponível a partir de: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf [novembro, 2014].

Conselho da Europa (2014). *Developing intercultural competence through education*. Série Pestalozzi do Conseil de L'Europe n° 3, coord. Josef Huber. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [em linha] Disponível a partir de: <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> [fevereiro, 2015]

Correio da Manhã, 15 de outubro de 2012. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/ensino/ranking-geral-de-escolas-do-9-ano> [setembro, 2013]

Cortesão, J. (1930). “Os Fatores Democráticos na Formação de Portugal”, in L. Montalvor (org.), *História do Regime Republicano*. Lisboa, vol. I, pp. 11-96.

Cortesão, L. (2001). “Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã”, in D. Rodrigues (ed.). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp. 49-59. Porto: Porto Editora.

Cosme, A. (2004). *A Reorganização necessária na educação e cidadania*. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd738c3519_1.PDF [janeiro, 2014].

Costa, A.B. (1998). “Exclusões sociais”, in *Cadernos Democráticos*, n° 2. Lisboa- Fundação Mário Soares: Editora Gradiva.

Costa, C.C. (2014). *A Aventura de Fazer o Jornal na Escola*. Lisboa: Direção Geral da Educação (DGE). [em linha]. Disponível a partir de: http://erte.dge.mec.pt/publico/jornaiscolares/eds_digitais/A_aventura/A_aventura_de_fazer_o_jornal_na_escola.pdf [maio, 2015].

Costa, E., M. [L.org](http://www.l.org). (2005). *Ditos e Reditos*. Lisboa: Paulinas edições.

Coulby, D. (2006). *Intercultural Education: theory and practice*, vol 17 issue 3. Routledge.

Coutinho, C.P. *et al* (2009). “Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas”. Instituto de Educação, Universidade do Minho. In *Psicologia Educação e Cultura*, 2009, vol XIII, n° 2, pp. 355-379. [em linha]. Disponível a partir de: <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Couto, M. (2005). *Pensatempos: textos de opinião*. (2ª ed.) Lisboa: Caminho.

_____ (2009). *Contos do Nascer da Terra* (7.ªed.). Alfragide: Editorial Caminho.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship* (the Crick Report). London: QCA (Qualifications and Curriculum Authority).

_____ (1999). “The Presuppositions of Citizenship Education”, in *Journal of Philosophy of Education*, 33, number 3, pp. 357-352. [em linha]. Disponível a partir de: <http://inased.org/v8n3/ijpev8n3.pdf> [fevereiro, 2014].

Cuche, D. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa, Fim de Século Edições, Lda.

Cushner, K.; Mahon, J. (2009) - “Intercultural competence in teacher education: developing the intercultural competence of educators and their students” in Deardorff, D., *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.304-317.

Dahl, R. (1999): *La democracia una guía para los ciudadanos*, trad. cast. de F. Vallespín. Madrid: Taurus.

Day, C. (2001). *Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All*. In J. C. D. Aspin, M. Hatton, and Y. Sawano (Ed.) (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 473-500). London: Kluwer.

Deardorff, D.K. (2006a). Assessing intercultural competence in study abroad students. In *Living and studying abroad: Research and practice*, ed. M. Bryam and A. Feng, 232–56. Clevedon: Multilingual Matters.

Deardorff, D.K. (2006b). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.

_____ (2008): Intercultural Competence. A Definition, Model, and Implication for Study Abroad. In: V. Savicki: *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Application in International Education*. Sterling: Stylus Publishing, 32-52.

_____ (ed), (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/ London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001). [em linha]. Disponível a partir de: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_3.htm [outubro, 2013].

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. [em linha]. Disponível a partir de: <http://documentosrtl.wikispaces.com/space/showimage/Declaracao%20A7%20A3o+Universal+dos+Direitos+Linguisticos.pdf>.

Delgado, P. ; CAEIRO, J. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Delors, J. (1996) (Coord). *Educação – Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Demorgon J. (1989). *L’exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Collin.

Demorgon J., Lipiansky E.M. (1999). *Guide de l’interculturel en formation*. Paris: Retz.

Dervin, F. (2010). “Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts”. in: Dervin, F. and E. Suomela-Salmi (eds.). *New Approaches to Assessment in Higher Education*. (pp.157-173). Bern: Peter Lang.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.

D’Hainaut, L. (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

Doise, W. (1990). “ Les représentations sociales”, pp. 110-174, in R. Ghiglione ; C. Bonnet ; J.F.Richard, *Traité de psychologie cognitive*, tome 3, Dunot.

Dubet, F. (2001). “As desigualdades multiplicadas”, in *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp. 5-19.

_____ (2003). “A escola e a exclusão”, in *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 235-256.

Duerr, K., Spajic-Vrkas, V. & Martins, I. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Durão, J. de S. R. (Frei) (1781, 2003). *Caramuru. Poema épico do descobrimento da Bahia*. São Paulo: Martin Claret.

Durkheim, E. (1898) “Représentations individuelles et représentations collectives in *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai. [em linha]. Disponível a partir de:

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html [setembro, 2013].

_____ (1967). “Représentation Individuelles et Représentations Collectives”, in *Sociologie et Philosophie*. Paris: PUF, pp. 1-38.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales à l'École. Genèse et Mythes*. Paris : PUF.

Edmonds, R. (1979 a). “Some Schools Work And More Can”, *Social Policy*, n° 9, pp. 28-32.

_____ (1979b). “Effective school for the urban poor”. *Educational Leadership*, n° 37, pp.15-24.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Aulas. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do século XXI*, ISET, Porto, pp. 113-143.

Eurydice – Rede de Informação sobre Educação na União Europeia (1995) *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Fantini, A. E. 1997. “Language: Its Cultural and Intercultural Dimensions”, in Fantini, A. E. (Ed.) *New Ways in Teaching Culture*. TESOL Series II. Illinois: Pantagraph Printing, pp. 3-15.

Fantini, A. (2000) – “A Central Concern: Developing Intercultural Competence” in *SIT Occasional Papers Series*, School for International Training, Brattleboro, Vermont USA. [em linha]. Disponível a partir de: www.sit.edu

_____ (2009) - “Assessing Intercultural Competence” in Deardoff, Darla (ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.456-476.

Faria, Mª A. (1994). *O Jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

_____ (1996). *Como Usar o Jornal na Sala de Aula*. São Paulo; Contexto. Faro-

Hanoun, V. ; Porcher, L. (2000). *Politiques linguistiques*. Paris: Éditions L’Harmattan.

Fazenda, I. C. A (1999). (org.) *A virtude da força*. Campinas: Papirus.

- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, Manuela Malheiro (2003), *Educação Intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever*. SP: Cortez.
- Filho, J. L. (2007). *Imigração em terra de emigrantes*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 2ª ed. Ed. Monitor.
- Flyvbjerg, Bent (2001). *Making Social Science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for Passivity. A study of Portuguese education (1926-1968)*. London: University of London (Ph.D. Thesis).
- Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação- da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Frantz Fanon (2001). “On National Culture”, in *Nations and Identities, Classic Readings*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Freinet, C. (1974). *O Jornal Escolar*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1989). *O professor e o combate a alienação imposta*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2003). *Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: FEEVALE.
- Garcia, C. M. (2008). “Políticas de inserción a la docencia”: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. [Em linha]. Disponível a partir de: http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/formacion_docente/MARCELO_GARCIA_Pol%C3%A9ticas_Inserci%C3%B3n_docente.pdf
- Gaudet, E. ; Lafortune, L. (2000). “Un modèle de formation en interculturel axé sur des programmes d’intervention”. *Pédagogie collégiale* Vol. 13 no 3, Mars 2000 [Em linha]. Disponível a partir de: http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/un_modele_dintervention_en_interculturel_axe_sur_des_programmes_dintervention.pdf [fevereiro, 2013].
- Gedeão, A. (1961). “Lágrima de Preta”, in *Máquina de Fogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- (2004). "Pedra filosofal", *Obra Completa*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, pp. 104, 105.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London [England]: New York. [em linha]. Disponível a partir de: <http://curricublog.files.wordpress.com/2009/01/gee-discourses-1990.pdf>
- Giasson, J. (1993): *A compreensão na leitura*. Porto/Lisboa: Edições Asa;

Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta editor.

Gilbert, R. (1996). “Identity, culture and environment: Education for citizenship for the 21st century”, in Demaine, J. and Entwistle, H. *Beyond: communitarianism: Citizenship, politics and education*. London: Macmillan.

Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

Glissant, E. (1996). *Introduction à une politique du Divers*. Paris : Gallimard.

Good, C. (1979). *Language as social activity: negotiating conversation*. *Journal of Pragmatics*, 3, pp. 151-167.

Goodman, N. (1994). Intercultural education at the university level: teacher-student interaction, in Richard, W., Brislin, R.W., Yoshida, T. (eds): *Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training Programs*, pp. 129-147. Thousand Oaks: Sage Publications.

Gonçalves, J. C. B. (2008). *Jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo*, in Martins, M. L. e Pinto, M (Org.) *Comunicação e cidadania- Actas do 5º congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho).

Grave-Resendes, L. (2004). “Mediação entre pares”, in *Educação e Direitos Humanos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 67-73.

Grosso, M. (1999). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.

Guerra, M.A.S. (1994): *Entre Bastidores: el lado oculto de la organizacion*. Macena: Aljibe.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon- Buffalo: Multilingual Matters.

_____ (2003). “Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal”, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 19.

Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, New York, Random House

Gusdorf, G. (1990). “Recherches interdisciplinaires”, in *Encyclopedia Universalis*.

Halász, G. (2003). “Governing schools and education systems in the era of diversity” Comunicação preparada para a 21ª Sessão da Conferência Europeia de Ministros da Educação, in *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy* (Atenas, Grécia, 10-12 novembro 2003 – Conselho da Europa) [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.ofi.hu/studies-articles-090617/governing-schools-and> [abril, 2014]

Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Greenwich, CT: Fawcett.

Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

Hammer, M. R. (2011). "Additional cross-cultural validity testing of the intercultural development inventory". *International Journal of Intercultural Relations*. Vol 35, pp. 474-487.

Hargreaves, A (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

_____ (2000). "Four ages of professionalism and professional learning", in *Teachers and teaching: theory and practice*, 6 (2), pp. 151-182.

Hartman, G. (1997). *The fateful question of culture*. New York: Columbia University Press.

Herzlich, C. (1972). "La représentation sociale", in S. Moscovici (ed), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.

Holliday, A., Hyde, M.; Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication*. London, New York: Routledge.

Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London, Sage.

Hope, M.A. (2012). "Becoming citizens from school experience: a case study of democratic in practice" *International Journal of Progressive Education*, volume 8, number 3. [em linha]. Disponível a partir de: <http://inased.org/v8n3/ijpev8n3.pdf> [outubro, 2014].

Huber, J. (2012) (ed). "Introduction" in *Intercultural Competence for all*". Council of Europe, Pestalozzi Series n° 2: Council of Europe Publishing.

Huss, M. T. (2011). *Psicologia Forense: Pesquisa, Prática Clínica e Aplicações*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hymes, D. (1979). "On Communicative Competence", in Pride, J. B. e Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin Books.

Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011- Resultados Definitivos. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.ine.pt/scripts/flex_definitivos/Main.html [abril, 2014].

Iser, W. (1980). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore. John Hopkins University Press.

_____ (2000). *The range of interpretation*. New York: Columbia University Press.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris : Gallimard.

Jodelet, D. (Dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : PUF.

Jodelet, D. (1990). "Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie ", pp. 357-378, in Moscovici, S. (dir), *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jonnaert, PH. (2002). *Compétences et socioconstructivisme-un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Khatibi, A. (2011). "La loi du partage". *L'interculturel: Réflexion pluridisciplinaire*. Etudes littéraires maghrébines, n° 6. Paris : Édition L'Harmattan.

Kerr, D. *et al.*, (2004). Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Survey. Making Citizenship Education Real. *Research Report RR531*. [pdf] Disponível a partir de: <https://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/RR531.pdf> [dezembro, 2013].

Kerzil, J. ; Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, collection Psychologie des dynamiques interculturelles. Fontenay- sous- Bois: SIDES éditions.

Kim, Y.Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kim M-S, Hubbard, A.S.E. (2007) Intercultural Communication in the Global Village: How to Understand “The Other”, *Journal of Intercultural Communication Research*, 36:3, 223-235, [em linha]. Disponível a partir de:

<http://dx.doi.org/10.1080/17475750701737165> [março, 2013].

Koike, D.; Lacorte, M. (2014). “Toward intercultural competence: from questions to perspectives and practices of the target culture”, *Journal of Spanish Language*, vol. 1, nº 1, pp. 15-30, [em linha]. Disponível a partir de:

<http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.898497> [fevereiro, 2015]

Kramsh, C. (1998) - *Language and Culture*, Oxford, New York, Athens, Oxford University Press.

Ladmiral, J.R; Lipiansky, E.M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand. Bibliothèque Européenne des Sciences de L'Éducation.

La Fontaine, J. (1991). *Œuvres complètes*, vol I, : *Fables , contes et nouvelles*. (ed. J-P. Collinet). Collection “La Pléiade”. Paris: Gallimard.

_____ (2000) *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Editora Scipione.

Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Strasbourg: Council of Europe Publications. and the European Commission.

Lave, Jean (1991). “Situating learning in communities of practice”, in R. Resnick, J. Levine, and S. Teasley, eds. *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association, Washington, DC, pp 63-82. [em linha]. Disponível a partir de:

<http://www.udel.edu/educ/whitson/files/Lave.%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf> [dezembro, 2013].

Leclercq, J. M. (2002). *The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education*. Strasbourg: Steering Committee for Education.

Leite, C. (1998). *As Palavras Mais Do Que Os Atos? O Multiculturalismo No Sistema Educativo Português*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Tese de Doutoramento

_____ (2000). “Uma análise da dimensão multicultural no currículo”, in *Revista da Educação* [Em linha]. disponível em [http:// www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/AnalRevEducacao.doc](http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/AnalRevEducacao.doc)

_____ (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e da Tecnologia

Leite, C. *et al.* (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.

Leite, C; Fernandes, P. (2003). “Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas atuais políticas curriculares e o instituinte local”, *Elo* (Número especial- Formação de Professores), pp. 55-66.

Le Moigne, J. L. (1990). *A Teoria do Sistema Geral: Teoria da Modelização*. Lisboa: Instituto Piaget, cap. 2, p. 59

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Letria, J. [J. org.](#) (2001). *Provérbios do Mundo*. Lisboa: Notícias Editorial.

Lopes, J.; Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

Lopes, L. (1982). *A História de Blimundo*. Praia-Mindelo: Centro Cultural Português.

Loureiro, J. E. (Coord.) 1985. *O Futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lussier, D. (1997). “Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues”. *Revue de la didactologie des langues-cultures*, vol. 106, Paris : Didier Érudition.

Maalouf, A. (1998). *As Identidades Assassinas*. Coleção Sociedade em Debate. Algés: Difel.

Macedo, E (2006). “Currículo: Política, Cultura e Poder”, in *Currículo Sem Fronteira*, vol.6, n° 2, pp. 98113.. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf> [janeiro, 2014].

Magalhães, D. N. (2000). Intergeracionalidade e cidadania, in: Paz, S.. *Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?* Rio de Janeiro.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marchand, G. (2002). “Représentations Sociales, un ciment pour les relations humaines”, in *L'Abécédaire des sciences humaines*, Sciences Humaines, Hors série, n° 38, septembre, octobre, novembre. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.scienceshumaines.com/representations-sociales_fr_12730.html [outubro, 2013].

Marchesi, A.; Pérez, E. (2004). “A Compreensão do Fracasso Escolar”, in Álvaro Marchesi, Gil Carlos Hernandez & Colaboradores. *Fracasso Escolar: uma perspetiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, pp. 1733

Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.

Martins, A., Cabrita, I (1993). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, I. P. (2011). “Ciência e cidadania – perspetivas de educação em ciência”, in L. Leite, A.S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado & S. Almeida (Orgs.) *Atas XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania*. Braga: Universidade do Minho, pp. 21-31. [em linha]. Disponível a partir de: <http://hdl.handle.net/1822/15965> [dezembro, 2013].

Mcluhan, M., Fione, Q. (1970). *Guerre et Paix dans le village planétaire*. Paris. Éd. Robert Lafont.

McKnight, D. (2002). *Field experience handbook: A guide for the teacher intern and mentor teacher*. College Park: University of Maryland.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em chat*. Tese de doutoramento, não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/Teses/2007001006> e www.galanet.eu. [janeiro, 2015].

Meirieu, P. (1999). *Des enfants et des hommes - Littérature et pédagogie 1- La promesse de grandir*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

_____ (2001). “L’éducation et le rôle des enseignants à l’horizon 2020”. UNESCO : Horizon 2020[em linha]. Disponível a partir de: <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf> [março, 2012].

_____ (2005a). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

_____ (2005b). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2006a). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Porto: Edições ASA.

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

_____ (1998). *Qualitative Research and Case Study Research Applications in Education* (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l’Education*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 3

Miranda, A. (s.d.). “A tese de Edgar Morin e a Poesia Exemplar de Anderson Braga Horta” in *Ensaios*. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.antonimiranda.com.br/ensaios/edgarmorin.pdf> [março, 2014]

Monereo, C; Pozo, J. I. (Coord.) (2007). “Monográfico sobre competencias básicas”. *Cuadernos de pedagogía*, 370. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401POZcom.pdf> [janeiro, 2015].

Moreira, A.F.B; Macedo, E.F. (2000). “Currículo, políticas educacionais e globalização”, in J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Moreira, A.F.B. (2001). “Currículo, cultura e formação de professores”, in *Revista Educar* nº 17. Curitiba: editora UFPR.

Moreira, D. (2004). “A etnomatemática e a formação de professores”. *Discursos: perspectivas em educação*. Lisboa, Universidade Aberta, pp.27-38. [em linha]. Disponível a partir de: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/156/1/Discursos%e2%80%93Forma%a7%a3%a3o%20de%20Professores27-38.pdf> [janeiro, 2015].

Moreno, L. da Costa (Coord. e redação) et al. (2011). *Diagnóstico da população imigrante no concelho do Seixal: desafios e potencialidades para o desenvolvimento local*. Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo intercultural, (ACIDI, I.P.) edições. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col%20Portugal%20Imigrante/18.Seixal.VF.pdf> [dezembro, 2013].

Morin, E. (1998). *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morse, J. (1994). “*Designing Funded Qualitative Research*”, in Denzin, N. K.; Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 220-235

Moscovici, S. (1961), (1976, 2ème éd.). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____ (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*; Petrópolis, RJ: Vozes, p.1-109 e 167-213.

Moss, P. A. (2005). “Understanding the other/Understanding Ourselves: Toward a constructive dialogue about “principles” in, *Educational Research*, 55, 3, pp. 263-283.

Mountford, A.; Wadham-Smith, N. (eds.) (2000). *British Studies: Intercultural Perspectives*. London: Pearson Education Limited.

Noémia de Sousa (1989).”Descobrimento”, in *50 Poetas Africanos*. Lisboa: Plátano Editora.

Neto, Félix (1998). *Psicologia Social*, vol I. Lisboa: Universidade Aberta.

Neuner, G. , and Byram, M. (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Nóvoa, A. (1988). “A República e a Escola: das intenções generosas aos desenganos das realidades”. “*Revista Portuguesa de Educação*”, 1 (3), pp. 23-28.

_____ (1995). “O Passado e o Presente dos Professores”. *Profissão Professor*. A. Nóvoa (Org.). Porto: Porto Editora.

_____ (2002). “Concepções e práticas de formação contínua de professores”. Em A. Nóvoa, (ed), *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nussbaum, M. C. (2010 a). *Not For Profit- Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

_____ (2010 b). “Uma crise planetária da educação”. *Courrier Internacional*, ed. Portuguesa, nº 175, setembro.

Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI) - State of Washington. *No Child Left Behind Act*. [em linha]. Disponível a partir de: <https://www.k12.wa.us/esca/NCLB.aspx> [fevereiro de 2015]

Oliveira, D. (2009). *A Interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira, D., Sequeira, R. (2012). *A Interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Lisboa: Lidel

Ong, W. J. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus.

Otte, G. (1999). A obra de arte e a narrativa – reflexões em torno do cânone em Walter Benjamin, in: Otte, G.; Oliveira, S. P. de (Org.). *Mosaico crítico: ensaios sobre literatura contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, Núcleo de Estudos Latino- americanos (NELAM-FALE/UFMG), pp. 9-15.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora. [2ª edição em 2001, 3ª edição em 2006].

_____ (2001). “Tendências de descentralização das políticas curriculares”. In J.A. Pacheco (org.). *Políticas Educativas – O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

_____. (2012). “Do normativo à narratividade curricular. Para uma análise da intervenção do Diretor de Turma no quadro da avaliação institucional”, in *TurmaMais e Sucesso Escolar: Fragmentos de um percurso*, Fialho, I. ; Verdasca, J. (org.). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Paige, M. R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., e Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. In R. M. Paige, e D. Lange (Eds), *Culture as core: Integrating culture into the curriculum* (pp. 47-114).

Palacino, Maria Helena (2010).”Integração e associativismo imigrante no município do Seixal”, *MIGRAÇÕES*, Revista do Observatório da Imigração, nº 6, abril 2010, pp. 193-201.

Palmade, G. (1979). *Interdisciplinaridad e ideologias*. Madrid: Narcea.

Paraskeva, João M. (org.) (2008). *Educação e Poder. Abordagens Críticas e Pós-Estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Pardal, L.A. (1992). *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988): legislação essencial e comentários*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pennac, D. (2000). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

Pereira, L. F. R. (2011). Museu de Arte Popular: Memórias de Poder, Capítulo I. pp. 23-75, in *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 39: Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Pérez Luño, A. E. (2002) Ciudadanía y Definiciones. Doxa. *Cuadernos de filosofía del derecho*, 25, pp.177-221. [em linha]. Disponível a partir de: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD34580943.pdf> [agosto, 2014].

Peres, A. (2000), *Educação Intercultural – utopia ou realidade?*, Porto, Profedições.

Perrenoud, Ph (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.

Perry, L.B.; Southwell, L. (2011).“Developping intercultural understanding and skills: models and approaches”, in *Intercultural Education*, Vol 22, Nº6, 453-466. Routledge. [em linha]. Disponível a partir de: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.644948> [dezembro, 2013].

Petit, A. (1971). *I. La carrière scolaire et ses rapports avec l'origine sociale. II. Pour une approche explicative des phénomènes scolaires*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier nº 6.

_____. (1982). *Production de l'école, production de la société. Analyse sociohistorique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève-Paris : Lib Droz.

PEPT 2000 (1995). *A Luta contra o Insucesso Escolar- Um Desafio para a Construção Europeia*. Ministério da Educação, Lisboa.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Phillips, E. 2001. “IC? I See! Developing Learners’ Intercultural Competence.” *LOTE CED Communiqué* 3. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.sedl.org/loteced/communique/n03.html> [junho, 2015].

Piaget, J. (1972). “Epistemologie des relations interdisciplinaires”, in Ceri (ed.). *L’interdisciplinarité. Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités*. Paris : UNESCO/OCDE, pp. 131-144.

Pinheiro, N. R. F. S. (1990). *O Islamismo e o Arco Ultrapassado na Península Ibérica- Sua Influência na Arquitetura Alentejana*. Tese de Doutoramento em Arquitetura. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Arquitetura.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. (s.l.) McGraw-Hill.

Porcher, L. (1986), “*Remises en question*” in *La Civilisation*, sous la direction de L. Porcher, Paris, CLE international, pp. 11-57.

----- (1988). Programme, progrès, progressions, projets dans l’enseignement/apprentissage d’une culture étrangère. In : *ELA*, n°69, Janvier-Mars, p. 92

(1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.

Porto, M. (2013). “Language and intercultural education: an interview with Michael Byram”. *Pedagogies: An International Journal*, 8:2, pp. 143-162. [em linha]. Disponível a partir de: <http://dx.doi.org/10.1080/1554480X.2013.769196> [agosto, 2014].

Poutignat Ph., Streiff-Fenart J. (1995). *Théories de l’ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières*, de F. Barth. Paris: PUF.

Presidência do Conselho de Ministros, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P (s.d.). “População estrangeira em Portugal (1980 - 2011)”. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/stats/fluxos/permanencias_ate_2011.pdf [janeiro, 2014].

Prosser, Ch. A., Allen, Ch. R. (1925). *Vocacional Education in a democracy*. New York: Century.

Pugibet V., (2001). “La formation des enseignants de langue en IUFM : pour une compétence culturelle”, in *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/3 n° 123-124, p. 357-364. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-357.htm> [outubro, 2013]

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturell”, in *Les langues modernes* n°3, juil.-août-sept., p. 55-71.

Queiroz, Eça de, e Ortigão, R. (1871-1872) *As Farpas – Crónica mensal da política, as letras e dos costumes*, (coord. Maria Filomena Mônica), (2004), 3.ª ed., S. João do Estoril – Cascais: Principia - Publicações Universitárias e Científicas.

Quivy, Raimond, Campenhoudt Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ragoonaden, K. O (2011). “La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l’IDI”. *Revue Canadienne de linguistique appliquée, numéro hors série*: 14,2 pp. 86-105, [em linha]. Disponível a partir de: <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/19859/21661> [outubro, 2013]

Reis, C. (1981). *Técnicas de análise textual* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.

Reis, C.; Lopes, C. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra : Almedina.

Reynolds, D.; Creemers, B.; Stringfield, S.; Teddlie, C. & Schaffer, G. (2002) *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London: Routledge Falmer.

Ribeiro, A. B., Rodrigues, M., Caetano, A., Pais, S. e Menezes, I. (2012). “Promoting "Active Citizens"? The Critical Vision of NGOs over Citizenship Education as an Educational Priority across Europe” *International Journal of Progressive Education*, volume 8 number 3, pp. 32-47. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.researchgate.net/profile/Mariana_Rodrigues12/publication/266382173_Promoting_Active_Citizens_The_Critical_Vision_of_NGOs_over_Citizenship_Education_as_an_Educational_Priority_across_Europe/links/542e6baa0cf29bbc126f1cff.pdf [dezembro, 2014].

Ricoeur, P. (1969) – *Le conflit des Interprétations, Essais d’Herméneutique*, Paris: Éditions du Seuil.

_____ (1970) – “Qu’est-ce qu’un texte? Expliquer et comprendre”, in: R. Bubner, Hrsg., *Hermeneutik Und Dialektik, Bd. II*, Tuebingen, pp. 181-200.

(1985). *Temps et récit – v. 3*. Paris: Éditions du Seuil.

Risager, K. (2000): “The teacher’s intercultural competence”, in *Sprogforum* nº 18, V 6, pp. 14-20. [em linha]. Disponível a partir de: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html> [janeiro, 2014].

_____ (2009): Intercultural Competence in the Cultural Flow. In: A. Hu and M. Byram: *Intercultural Competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp.15-30.

Roberts, C, M. Byram, A. Barro, S. Jordan, and B. Street. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Estante Editora.

_____ (1996). *Educar em valores*. Aveiro: Estante Editora.

Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, IX* (1) pp. 81-92.

Row, D. (2003). “Education for Citizenship, Diversity and Equality: a practical guide”. The Citizenship Foundation and me too.

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*

Sá-Chaves, I. (2004). “Produção de Conhecimento sobre Conhecimento Profissional – Dinâmicas e Tendências”. *I Congresso Luso-Brasileiro*. (Documento policopiado).

Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, M. H.; Moreira, A. (Coord.) (2006). Isabel Alarcão. *Continuar a formar-se, renovar e inovar: a formação contínua de professores*. Percursos e Pensamento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sacristán, J. G.(2008). “A Construção do Discurso da Diversidade e as suas Práticas”, in J. M. Paraskeva (Org.) *Educação e Poder: abordagens críticas e pós-estruturais*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 69-95.

Samovar, L., A.; Porter, R.E. (1994). *Intercultural communication: a reader*. Belmont, CA: Wadsworth.

Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Santos, A. e Pinto, M. (1992). *O jornal escolar, porquê e como fazê-lo*. Porto: Edições ASA.

Santo, A. E (1976). “Em torno da minha baía”, in *No reino de Caliban: antologia panorâmica da literatura africana de expressão portuguesa II- Angola, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Seara Nova.

Santos, B. S. (2001).”Os Processos de Globalização”, in Boaventura de Sousa Santos (org.). *Globalização, Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Santos, E. M. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

Santos Guerra, M.A. (2001, 2002). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Santos, M. (1989). “Sonho da Mãe negra”, in *50 Poetas Africanos*. Lisboa: Plátano Editora.

Santos Silva, A.E. (1999). “A ruptura com o senso comum nas ciências sociais”, in A. Santos Silva e J.M. Pinto (orgs.). (1999). (1ª edição 1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Saramago, J. (1984). *Viagem a Portugal* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

_____ (2000). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. 8ª ed. São Paulo: Companhia das Letras

_____ (2013). *O Conto da Ilha Desconhecida* (12ª ed.). Alfragide: Editorial Caminho.

Saraiva, J., H. (1993). *História de Portugal*. Lisboa: Alfa

Sarmento, T. (2009). *Projectos educativos e promoção de igualdade – realidade ou retórica*. Comunicação apresentada no X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais na Universidade do Minho em Braga.

Sartre, J.P. (1993). *Que é a literatura?* São Paulo: Ática.

Scheid, M. 2000). “The Impact of Diversity”, in SIT Occasional Papers Series: 2000. Brattleboro- Vermont USA. [em linha]. Disponível a partir de:

<http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop> [outubro, 2013]

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action?*. USA: Basic Books Inc.

Schnapper, D. (1998). “Existe-t-il une identité française? ”, in Philippe Cabin ; Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.) *L'identité – l'individu, le groupe, la société*. Paris: PUF.

Séneca, L. A. (2008, 3ª ed.). *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sequeira, R. M. (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.

_____ (2012). “A Comunicação Intercultural é uma Utopia?” *Avanços em Literatura e Cultura portuguesas, séc..XX vol.3*. in Pertov, P, Sousa, P.Q. de, Samartim, R.L.I., Feijó, L.J.T. (eds.). Santiago de Compostela- Faro: Através Editora.

_____ (2013). “A Literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural”, in *Revista de Estudos Literários*, nº 3. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa (CLP), pp. 211-230.

Silva, A. A. & Sá-Chaves, I. (2010). Dos novos saberes básicos dos alunos e das novas competências dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Indagatio Didactica*, 2 (2) pp. 5-32. <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/901/833> [junho, 2014].

Silva, A. (1996). *Educação de Portugal*, 3ªed. Lisboa: Ulmeiro.

Silva, A., Machado, L. (2006). *A Última Conversa- Agostinho da Silva*. Editor Casa das Letras, Coleção: Sinal dos Tempos.

Silva, A.M. Costa (2003). *Formação, Percurso e Identidades*. Coimbra: Quarteto editora.

Silva, L. M (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga, Universidade do Minho/Instituto de educação e Psicologia, p. 359-368.

Silva, V. A. (2007). “Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa” in Manuel Gama, *A Política da Língua Portuguesa*. Universidade do Minho: Centro de Estudos Lusíadas, pp. 13 -26.

Sim-Sim, I, Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de estudos e Planeamento.

Snyders, Georges (1976). *École, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*. Paris : Presses Universitaires de France, collection “Pédagogie d’aujourd’hui”.

Soysal, Y. (1994). “*Limits of citizenship: migrants and postnational membership in Europe*”. Chicago: The University of Chicago Press.

Sousa, M. L. D. (1993): *A interpretação de textos nas aulas de português*. Lisboa: Edições Asa;

Sousa Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: edições Asa.

Sousa V. (1898). *Trabalhos Náuticos dos Portugueses nos Séculos XVI e XVII*, Parte I - Marinharia, Lisboa: Tipografia da Academia das Ciências, p. 1.

Spitzberg, B.; Changnon, G. (2009). “Conceptualizing Intercultural Competence” in Deardoff, D., *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.2-52.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer,S.R.; Cortesão,L. (1999). *Levantando a pedra - Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Lisboa: Afrontamento.

Suárez-Orozco, C. & Qin-Hilliard, D. B. ed. (2004). *Globalization culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press.

Sumner, W.G. (1906). *Folkways: The sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. New York: Ginn & Co.

Sylvan, F. (1993). “ Mensagem do terceiro mundo”, in *A Voz Fagueira de Oan Timor*. Lisboa: edições Colibri.

Taguieff, Pierre-André (1993-1994). “Discussion or Inquisition : The case of Alain de Benoist”, *Telos* n° 98-99.

Tiedt, P. L. Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources* (6 ed.). Boston, MA: Allyn e Bacon.

Theyssier, P. (1982). *Gil Vicente- O Autor e a Obra*, Coleção Biblioteca Breve: Série Literatura, vol. 67, Lisboa: Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa, Ministério da Educação e das Universidades.

Thiesen, J.,S. (2008). “A Interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem”, in *Revista brasileira da Educação*, vol. 13, n° 39, set-dez. Rio de Janeiro.

Todorov, T. (2007), *La Littérature en Péril*. Paris : Flammarion.

Tomás, M. I. (2009). Imigração na sociedade portuguesa – estudo de caso. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Maria%20Isabel%20Tomas.pdf> [janeiro 2014].

Torabully, K. (2004). *Mes Afriques, mes ivoires*. Paris, Harmattan editor. Coleção “Poètes des Cinq Continents”.

Trudel, L., Simard, C., Vonarx, N. (2007). “La RQ est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches Qualitatives* – Hors Série – numéro 5 – pp. 38-45. [em linha]. Disponível a partir de: http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf [novembro, 2013]

Tucker, P.D; Stronge, J.H (2007). *A avaliação dos professores e o sresultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tupas, R. (2014). “Intercultural education in everyday practice” . *Intercultural Education*, 25:4, pp. 243-254. [em linha]. Disponível a partir de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.883166?journalCode=ceji20#.VZ0DxmDbLIV> [fevereiro, 2015].

Tyler, R. (1973). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.

UNESCO (2003) - *Education in a multilingual world*, Education Position Paper. [em linha]. Disponível a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

UNESCO (2006) - *Unesco Guidelines on Intercultural Education*, Paris, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. [em linha] disponível a partir de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> [janeiro 20 13].

Vala, J. (1986). “Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum”. In *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), Abril, pp. 5-30.

_____ (1993). “Representações sociais – para uma psicologia do pensamento social”, in Waltzlawick *et al.* (1993) *Pragmática da Comunicação Humana: Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix.

Van der Maren, J.-M. (1995, 2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Veldhuis, R. (1997). “Educação para uma Cidadania Democrática: dimensões de cidadania, competências fundamentais, variáveis e atividades internacionais”. Estrasburgo: Conselho da Europa, documento DECS/CIT (97) 23.

Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique Sociale.

Vieira, F. ; Marques, I. ; Moreira, M. (1999). “Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar”. In R. Castro; A. Rodrigues, J. Silva; M. Sousa (eds). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, pp. 527-544. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto da Educação e da Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: DINEBI

Wellington, J.J. (2003). *Educational research: contemporary issues and practical approaches* [em linha]. Disponível a partir de:

http://books.google.pt/books?id=glvWme8vEgQC&pg=PP4&lpg=PP1&ots=1njwy_NfMc&dq=Educational+Research&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false [janeiro, 2014].

Wood, B.E. (2012). “Scales of active citizenship: New Zealand teachers’ perceptions and practices”, in *International Journal of Progressive Education*, volume 8, number 3. [em linha]. Disponível a partir de: <http://inased.org/v8n3/ijpev8n3.pdf> [março, 2014].

Woods, P. (1990). *Social interaction in classroom: the pupil’s perspective in learning and instruction*, vol. 1, Oxford: Pergamon Press.

Zabalza, M.A. (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zarate, G. (2006, 1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G. ; Gohard-Radenkovic, A. (2004), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Paris : Didier.

Zembylas, M., Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13, 163–183.

Documentos legislativos

Diário da República Iª série, n.º 105, 30 de maio de 2012. Ministério da Educação [em linha]. Disponível a partir de: <http://dre.pt/pdfgratis/2012/05/10500.pdf> [abril, 2014].

Diário da República, Iª série, n.º 120, Portaria 607/83 de 25 de maio, p. 1907. Ministério da Educação e Ciência.

Diário da República, Decreto- Lei 519-T1/79 de 29 de dezembro. Ministério da Educação.

Diário da República, Portaria 970/80 de 12 de novembro. Ministério da Educação e

Ciência. Diário da República, Portaria 64/81 de 16 de janeiro. Ministério da Educação e

Cultura. Diário da República, Decreto- Lei 249/92 de 9 de novembro.

Diário da República, Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro.

A educação intercultural na aula de Português do 3.º CEB - Anexos

E assim terminamos com a convicção que “ (...) uma educação sem esperança não é educação”.

(Gadotti, 2003: 70)

Anexos

A educação intercultural na aula de Português do 3.º CEB - Anexos

Anexo –I-tabela do INE

11.2.1 - Indicadores de educação por município, 2009/2010 (continua)

11.2.1 - Education indicators by municipality, 2009/2010 (to be continued)

Unidade: %															
	Taxa bruta de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização		Taxa de retenção e desistência no ensino básico				Taxa de transição/conclusão no ensino secundário			%				
		Ensino básico	Ensino secundário	Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total	Cursos gerais/científico-humanísticos	Cursos vocacionais					
Península de Setúbal	66,8	121,5	134,3	10,3	4,5	11,8	18,1	77,7	76,5	80,1	50,0			1720000	0000
Alcochete	68,1	115,3	146,8	4,3	2,2	1,6	9,8	77,4	76,8	78,6	49,9			1721502	1502
Almada	77,8	128,8	148,6	10,7	5,0	10,8	19,2	75,4	75,5	75,2	48,6			1721503	1503
Barreiro	84,3	148,9	197,2	11,0	3,3	14,0	19,9	79,1	77,1	83,6	50,8			1721504	1504
Moita	49,3	109,9	72,4	11,1	5,2	12,4	18,8	78,0	70,3	85,4	52,3			1721506	1506
Montijo	79,9	143,2	142,2	10,4	5,5	11,7	17,2	77,0	74,5	80,3	51,7			1721507	1507
Palmela	67,1	127,1	130,3	7,0	3,5	8,3	12,0	84,2	83,9	85,3	50,4			1721508	1508
Seixal	59,0	107,7	107,5	11,6	4,7	14,2	19,8	76,1	74,2	80,3	47,6			1721510	1510
Sesimbra	52,8	101,3	84,5	8,8	3,7	8,8	16,0	73,1	72,2	76,7	49,4			1721511	1511
Setúbal	64,6	125,5	180,6	10,7	4,6	12,9	18,4	81,1	80,2	82,6	52,3			1721512	1512
		<i>in</i> Mapa 1 Instituto Nacional de Estatística: INE NUTS 1112009-2010 taxa 39 ciclo													

Anexo –II

Questionário

Representações e práticas docentes sobre a Diversidade e a Educação Intercultural na aula de Língua Portuguesa

O presente questionário constitui uma etapa importante de um trabalho de investigação no âmbito de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na vertente de Interculturalidade, a apresentar à Universidade Aberta. Destina-se a docentes do Grupo 300 que lecionam (ou tenham lecionado nos três últimos anos) Língua Portuguesa ao 3º ciclo do Ensino Básico, na freguesia de Arrentela, concelho do Seixal. O seu preenchimento é absolutamente anónimo, sendo, portanto, garantida a total confidencialidade das respostas.

O inquérito por questionário contempla questões fechadas (nas quais deve assinalar a sua opção, apenas, com uma X) e questões abertas.

Uma vez que a sua opinião é primordial para o trabalho em curso, agradeço, desde já, a atenção e simpatia pela colaboração dada ao participar nesta investigação.

Objetivos:

- Conhecer as representações docentes sobre o papel do professor, no século XXI
- Fazer o levantamento das representações docentes sobre o conceito de Educação Intercultural e diversidade na sala de aula;
- Saber como a diversidade é valorizada em contexto de sala de aula;
- Conhecer práticas e materiais utilizados para promover a interculturalidade em sala de aula.

1- Caracterização pessoal e profissional do docente inquirido

1.1 Sexo: F M

1.2 Habilitações Literárias:

Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outras habilitações? Quais? _____

1.3 Habilitações Profissionais:

Profissionalização em exercício Profissionalização em serviço
Estágio integral Modelo integral sequencial (licenciatura + estágio)

Outro? Qual? _____

1.4 Qual o seu tempo de serviço até 31 de agosto de 2012? _____

1.5 Que anos se encontra a lecionar no ano letivo 2012-2013:

7º ano 8º ano 9º ano

2. Representações e práticas docentes

2.1 As suas turmas são essencialmente homogéneas heterogéneas

2.2 Indique três características que o (a) levaram à resposta em 2.1

2.3 Indique, assinalando com uma cruz (x), os elementos característicos dos alunos que, de acordo com a sua experiência docente considera relevantes para o processo ensino-aprendizagem:

	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Irrelevante
Nível sociocultural				
Motivação				
Comportamento				
Capacidades				
Nacionalidade				
Sexo				
Nível económico				

2.4 Indique, assinalando com uma cruz (x), os elementos característicos do professor que considera relevantes para o bom exercício da sua profissão:

	Muito relevante	Relevante	Pouco relevante	Irrelevante
Atualização profissional				
Motivação				
Conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos, linguístico-comunicativos				
Capacidade de reflexão crítica				
Idade				
Sensibilidade face às características individuais dos alunos				
Capacidade comunicativa e de interação				

2.5 Numere por ordem de importância (sendo o 1º o mais importante) o objetivo da educação intercultural que para si é primordial.

Coesão e paz social	
Abertura e aproximação ao <i>Outro</i>	
Equidade social/ igualdade de oportunidades	
Participação ativa e crítica na sociedade	
Permitir a mobilidade laboral	
Desenvolvimento pessoal e social	
Respeito pela vida no planeta	

2.6 Como aproveita a heterogeneidade dos alunos, quando esta existe em sala de aula?

Promovendo atividades colaborativas? Sim Não

-Integrando a cultura de herança dos alunos nas atividades? Sim Não

-Promovendo debates com moderador? Sim Não

-Fomentando a escuta, leitura, (re)escrita e/ou divulgação de textos que permitam o enriquecimento mútuo entre culturas? Sim Não

- Desenvolvendo a pesquisa e divulgação de pessoas representativas a nível político, social, económico, artístico dos países de origem e/ou de herança dos alunos? Sim Não

- Comparando culturas Sim Não

- Outras formas? Quais?

2.7. Que materiais privilegia nas suas aulas?

O manual e os textos de apoio do professor, fornecidos pelas editoras? Sim Não

Textos canônicos? Sim Não

Textos literários/ não literários, iconográficos que revelem atitudes e propiciem a discussão de valores, estereótipos, preconceitos? Sim Não

Textos literários/ não literários, iconográficos que denotem diversas visões do mundo e estilos de vida, permitindo a comparação entre o *Eu* e o *Outro*? Sim Não

Todo o tipo de textos que permita uma descentração cultural? Sim Não

Todo o tipo de textos que permita uma atitude crítica cultural face ao *Eu* e ao *Outro*?

Sim Não

Outros?

2.8 Indique como fomenta a cooperação entre alunos:

Trabalho de pares? Sim Não

Trabalho em grupos heterogêneos? Sim Não

Trabalho de projeto? Sim Não

Concursos entre equipas? Sim Não

Tutorias entre alunos? Sim Não

2.9 Assinale com uma cruz (x) como fomenta a cooperação entre escola e comunidade local? Através de:

Visitas a instituições locais e vice-versa

Parcerias com instituições locais

Exposições e eventos escolares abertos à população

Atividades na escola envolvendo Encarregados de Educação e/ou outros familiares

Jornal escolar

Atividades em rede

2.9.1 Quais as consequências mais notórias das suas opções em 2.6, 2.7 e 2.8? (Indique 3)

2- Caso considere que não implementa suficientemente a educação para a cidadania intercultural na aula, indique por ordem decrescente (5 até 1) motivos para tal:

- Falta de tempo: o programa da disciplina é extenso
- Comportamento dos alunos
- Elevado número de alunos por turma
- Falta de materiais apropriados
- Ausência de formação adequada para trabalhar com a diversidade

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo –III

Carta aos Diretores das Escolas

Dulce Maria Garcia de Oliveira
Rua das Orquídeas, lote 3, Urbanização das Galeotas,
São Simão, 2925-716 Azeitão
Telemóvel: 914923601
Email institucional: dulce.oliveira@esjoseafonsogmail.com

Segunda-feira, 26 de novembro de 2012

Exmo(a) Sr.(a) Diretor(a)

Com o objetivo de realizar uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Interculturalidade e Educação, na Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Sequeira, venho, por este meio, solicitar a Vossa Excelência o favor de autorizar não só a informação sobre o número de alunos de naturalidade estrangeira matriculados no 3º ciclo, especificando a mesma, mas também a colaboração voluntária de docentes de Língua Portuguesa desse ciclo de ensino no sentido de realizarem um breve inquérito por entrevista ou por questionário, sem prejuízo do horário letivo.

Como compreenderá, tais informações são fundamentais para o prosseguimento do trabalho de investigação em curso, garantindo-se, desde já, o absoluto anonimato quer da escola, quer dos alunos quer ainda dos professores.

Comprometo-me igualmente a enviar previamente o plano da entrevista ou o questionário, antes da sua realização.

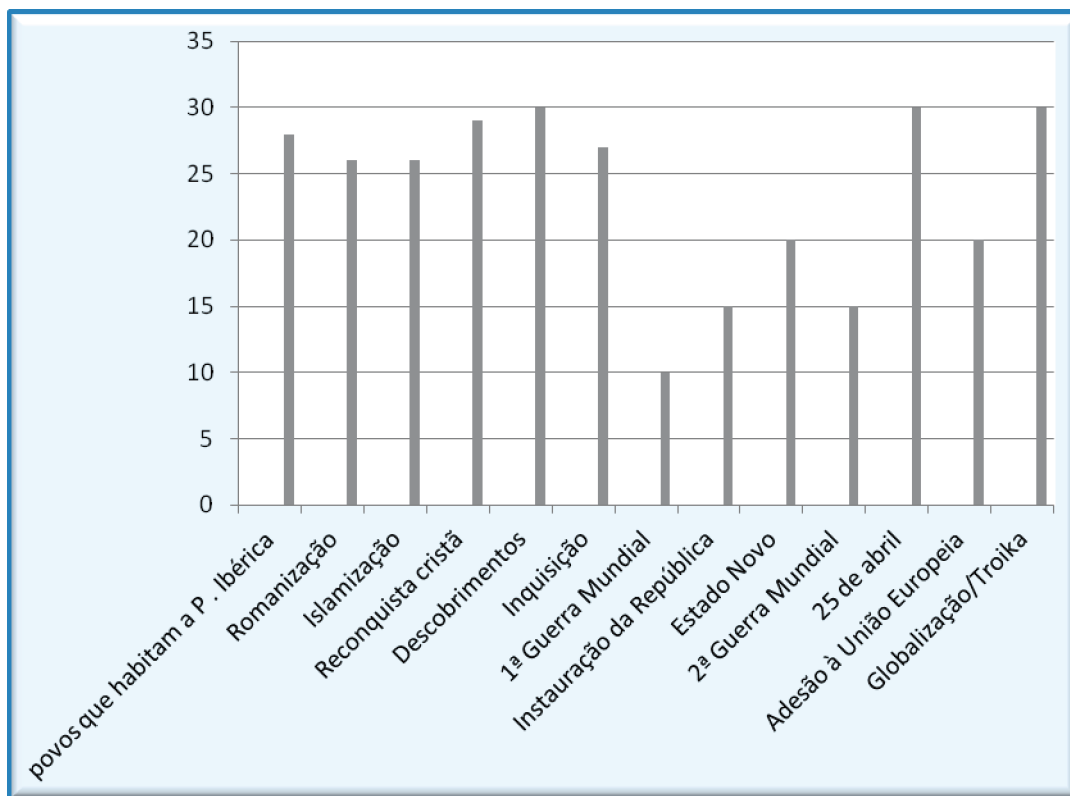
Aguardando uma resposta favorável, apresento desde já os meus mais respeitosos cumprimentos.

(Dulce Maria Garcia de Oliveira)

Anexo –IV

Resposta dos EE à questão: “Que épocas históricas moldaram a nossa memória, enquanto povo português?”

Respostas de 30 Encarregados de Educação das turmas seleccionadas.



(Fonte: Autora)

Anexo –V

Lista de Obras e Textos para a Educação Literária do 3º CEB

LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 7.º ANO

(Obs. Confrontar referenciais constantes do Programa).

ESCOLHER UM MÍNIMO DE: 3 NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES

Alexandre Herculano

“O Castelo de Faria” in *Lendas e Narrativas*

Raul Brandão

“A pesca da baleia” in *As Ilhas Desconhecidas*

Miguel Torga

“Miúra” ou “Ladino” in *Bichos*

Manuel da Fonseca

“Mestre Finezas” in *Aldeia Nova*

Teolinda Gersão

“Avó e neto contra vento e areia ” in *A Mulher que Prendeu a Chuva e outras Histórias*

Luísa Costa Gomes

A Pirata

1 CONTO TRADICIONAL

Teófilo Braga

Contos Tradicionais do Povo Português

Trindade Coelho

“As três maçãzinhas de ouro” ou “A parábola dos 7 vimes” in *Os meus Amores*

1 TEXTO DRAMÁTICO DE AUTOR PORTUGUÊS

Alice Vieira

Leandro, Rei da Helíria

Maria Alberta Menéres

À Beira do Lago dos Encantos

1 CONTO (A SELECIONAR) DE AUTOR DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

José Eduardo Agualusa

A Substância do Amor e outras Crónicas

1 NARRATIVA DE AUTOR ESTRANGEIRO

Luís Sepúlveda

História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar (trad. Pedro Tamen)

Robert Louis Stevenson

A Ilha do Tesouro (adapt. António Pescada)

Michel Tournier

Sexta-Feira ou a Vida Selvagem

2 TEXTOS DE LITERATURA JUVENIL

Irene Lisboa

Uma Mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma

Sophia de Mello Breyner Andresen

O Cavaleiro da Dinamarca

Agustina Bessa-Luís

Dentes de Rato

Odisseia Contada a Jovens por Frederico Lourenço

ESCOLHER 16 POEMAS DE PELO MENOS 10 AUTORES DIFERENTES

Florbela Espanca

“Eu quero amar, amar perdidamente!”; “Ser poeta” in *Sonetos*

José Régio

“Cântico negro” in *Poemas de Deus e do Diabo*; “O Papão” in *As Encruzilhadas de Deus*; “Tenho ao cimo da escada, de maneira” in *Mas Deus É Grande*

Vitorino Nemésio

“A concha”, “Five o’clock tea” in *O Bicho Harmonioso*; “Meu coração é como um peixe cego” in *Eu, Comovido a Oeste*

António Ramos Rosa

“Não posso adiar o amor”; “Para um amigo tenho sempre um relógio” in *Viagem através duma Nebulosa*

António Gedeão

“Impressão digital”; “Pedra filosofal”; “Lágrima de preta”; “Poema do fecho éclair” in *Obra Completa*

Miguel Torga

“História antiga”, “Ariane” in *Diário I*; “Segredo ”in *Diário VIII*; “A espera” in *Poemas Ibéricos*

Manuel da Fonseca

“O vagabundo do mar”; “Maria Campaniça”; “Mataram a tuna” in *Obra Poética*

Eugénio de Andrade

“As palavras”; “Canção”; “É urgente o amor”

Sebastião da Gama

“O sonho” in *Pelo sonho é que vamos*; “O papagaio” in *Itinerário Paralelo*

Ruy Cinatti

“Meninos tomaram coragem”, “Quando eu partir, quando eu partir de novo” in *Nós não Somos deste Mundo*; “Linha de rumo” in *O Livro do Nómada Meu Amigo*; “Morte em Timor”, “Análise” in *Uma Sequência Timorense*

Alexandre O'Neill

“Amigo”; “Gaivota”; “Auto-retrato” in *Poesias Completas*

David Mourão-Ferreira

“Barco negro”; “Maria Lisboa”; “Capital”; “E por vezes” in *Obra Poética*

Percy B. Shelley

“Correm as fontes ao rio [Love’s Philosophy]” (trad. Luís Cardim) in *Horas de Fuga*.

LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 8.º ANO

(Obs. Confrontar referenciais constantes do Programa)

ESCOLHER UM MÍNIMO DE: 3 NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES

Alexandre Herculano

“A abóbada” in *Lendas e Narrativas*

José Gomes Ferreira

“Parece impossível mas sou uma nuvem” in *O Mundos dos outros*

Miguel Torga

“Vicente” in *Bichos*

Jorge de Sena

“Homenagem ao Papagaio Verde” in *Os Grão-capitães*

Mário Dionísio

“Assobiando à vontade” in *O Dia Cinzento e Outros Contos*

Sophia de M. B. Andresen

“Saga” in *Histórias da Terra e do Mar*

Mário de Carvalho

“A inaudita guerra da Av. Gago Coutinho” in *A Inaudita Guerra da Av. Gago Coutinho e outras Histórias*

2 TEXTOS DRAMÁTICOS DE AUTORES PORTUGUESES

António Gedeão

História Breve da Lua

Manuel António Pina

Aquilo que os Olhos Vêem ou o Adamastor

Luísa Costa Gomes

Vanessa Vai à Luta

Hélia Correia (adapt.) *A Ilha Encantada* (A Tempestade, de W. Shakespeare)

1 CONTO (A SELECIONAR) DE AUTOR DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Mia Couto

Mar me Quer

1 TEXTO DE AUTOR ESTRANGEIRO

J. R. R. Tolkien

O Hobbit

Anne Frank

O Diário de Anne Frank

Roald Dahl

Contos do Imprevisto

2 TEXTOS DE LITERATURA JUVENIL

A Eneida de Virgílio Contada às Crianças e ao Povo (adapt. João de Barros)

Ilse Losa

O Mundo em que Vivi

Álvaro Magalhães

O Último dos Grimm

Vasco Graça Moura

Os Lusíadas para Gente Nova

ESCOLHER 8 POEMAS

1 de Sá de Miranda Cantiga “Comigo me desavim”; "O Sol é grande, caem co'a calma as aves" in *Obras Completas*

5 de Luís de Camões

Redondilhas: “Endechas a Bárbara escrava”, “Descalça vai para a fonte”; Esparsa: “Os bons vi sempre passar”; Sonetos: “Alma minha, gentil, que te partiste”, “Amor é fogo que arde sem se ver”, “Aquele triste e leda madrugada”, “Busque amor novas artes, novo engenho”, “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, “O céu, a terra, o vento sossegado”, “Quando de minhas mágoas a comprida imaginação” in *Lírica*

2 de Almeida Garrett

“As minhas asas” in *Flores sem Fruto*; “Barca Bela”, “Seus olhos” in *Folhas Caídas*

ESCOLHER 8 POEMAS DE 8 AUTORES DIFERENTES

Cantiga “Estava eu na ermida de São Simeão”, “Ergue-te amigo, que dormes nas manhãs frias”, “Pelo souto de Crescente”, “Os provençais que bem sabem trovar” in *Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses* (versão de Natália Correia)

João Roiz de Castel Branco

“Senhora partem tão tristes” in *Cancioneiro Geral Nicolau Tolentino*

“Chaves na mão, melena desgrenhada”, “De bolorentos livros rodeado” in *Obras Poéticas*

Bocage

“Magro, de olhos azuis, carão moreno”, “O céu de opacas sombras abafado” in *Rimas*

João de Deus

“Boas noites” in *Campo de Flores*

Antero de Quental

“As fadas” in *Tesouro Poético da Infância*; “O Palácio da Ventura”, “Na mão de Deus” in *Sonetos*

Guerra Junqueiro

“A Moleirinha”, “Regresso ao lar” in *Os Simples*

Cesário Verde

“De tarde”, “Eu, que sou feio, sólido, leal” in *O Livro de Cesário Verde/ Cânticos do Realismo*.

LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 9.º ANO

Obs. Confrontar referências constantes do Programa.

PASSOS DE OS LUSÍADAS, DE LUÍS DE CAMÕES, COM INCIDÊNCIA NOS SEGUINTE EPISÓDIOS E ESTÂNCIAS:

Canto I – estâncias 1-3, 19-41; Canto III – estâncias 118-135; Canto IV – estâncias 84-93; Canto V – estâncias 37-60; Canto VI – estâncias 70-94; Canto IX – estâncias 18-29 e 75-84; Canto X – estâncias 142-144, 145-146 e 154-156.

ESCOLHER UM MÍNIMO DE: 1 PEÇA TEATRAL DE GIL VICENTE

Farsa chamada Auto da Índia

Auto da Barca do Inferno

2 NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES

Pero Vaz de Caminha *Carta a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil*

Eça de Queirós “A aia” ou “O suave milagre” ou “Civilização” in *Contos*

Camilo Castelo Branco “Maria Moisés” in *Novelas do Minho*

Vergílio Ferreira “A galinha” ou “A palavra mágica” in *Contos*

2 CRÓNICAS

Maria Judite de Carvalho “História sem palavras”, “Os bárbaros”, “Castanhas assadas”, “As marchas” in *Este Tempo*

António Lobo Antunes “Elogio do subúrbio”, “A consequência dos semáforos” in *Livro de Crónicas*; “Subsídios para a biografia de António Lobo Antunes”, “Um silêncio refulgente” in *Segundo Livro de Crónicas*

1 CONTO DE AUTOR DE PAÍS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Machado de Assis “História comum” ou “O alienista”

Clarice Lispector “Felicidade clandestina”

1 TEXTO DE AUTOR ESTRANGEIRO

Oscar Wilde “O Fantasma de Canterville”

Gabriel García Marquez “A sexta de 3.ª feira” ou “Um dia destes” in *Contos Completos*

John Steinbeck “A Pérola”

1 TEXTO DE LITERATURA JUVENIL

Peregrinação de Fernão Mendes Pinto (adapt. Aquilino Ribeiro)

José Gomes Ferreira *Aventuras de João sem Medo*

José Mauro de Vasconcelos *Meu Pé de Laranja Lima*

ESCOLHER 4 POEMAS

Fernando Pessoa “Se estou só, quero não estar”; “O menino de sua mãe”; “Ó sinoda minha aldeia” in *Obra Poética*; “Mar português”, “O Mostrengo” in *Mensagem*

ESCOLHER 12 POEMAS DE PELO MENOS 10 AUTORES DIFERENTES

Camilo Pessanha “Floriram por engano as rosas bravas”; “Quando voltei encontrei meus passos”; in *Clepsidra*

Mário de Sá-Carneiro “Recreio” in *Indícios de Ouro*; “Quasi” in *Dispersão*

Irene Lisboa “Monotonia”, “Escrever” in *Outono Havia de Vir Latente, Triste*

Almada Negreiros “Luís, o poeta, salva a nado o poema” in *Obras Completas – Poesia*

José Gomes Ferreira “V (Nunca encontrei um pássaro morto na floresta)” in *Poeta*

Militante I; “XXV (Aquele nuvem parece um cavalo...)” in *Poeta Militante II*; “III (O tempo parou)”, “XIX (Errei as contas no quadro)” in *Poeta Militante III*

Jorge de Sena “Uma pequenina luz”, “Camões dirige-se aos seus contemporâneos”, “Carta a meus filhos sobre os fuzilamentos de Goya” in *Poesia II*

Sophia de M. B. Andresen “As pessoas sensíveis”, “Meditação do Duque de Gandia sobre a morte de Isabel de Portugal”, “Porque”, “Camões e a tença” in *Obra Poética* 84

Carlos de Oliveira

“Vilancete castelhano de Gil Vicente”, “Quando a harmonia chega” in *Terra da Harmonia*

Ruy Belo

“Os estivadores”; “E tudo era possível”; “Algumas proposições com pássaros e árvores...” in *Obra Poética*

Herberto Helder “Não sei como dizer-te que minha voz te procura” in *A Colher na Boca*

Gastão Cruz “Ode soneto à coragem”, “A cotovia é”, “Tinha deixado atorpe arte dos versos” in *Os nomes*

Nuno Júdice

“Escola”, “Fragmentos” in *Meditação sobre Ruínas*; “O conceito de metáfora com citações de Camões e Florbela”, “Contas”, in *Rimas e Contas*

Federico García Lorca

“Romance sonâmbulo” (trad. José Bento) in *Obra Poética*

Carlos Drummond de Andrade

“Receita de Ano Novo” in *Discurso da Primavera e Algumas Sombras*

(Obras e Textos para a Educação Literária do 3º CEB, [em linha], disponível a partir de:

http://www.google.pt/url?url=http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_pt metas curriculares 14 agos 2013.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=1GhzVNrAI4LbatSgeAM&ved=0CBMOFjAA&sig2=wVqvagXZMFARHVgY61AYSg&usg=AFQjCNEa0MrjHZIqhRZ4iMjv9s06XnEf6g)

Anexo –VI

“A Gazela e o Caracol”

Uma gazela encontrou um caracol e disse-lhe:

__ Tu, caracol, és incapaz de correr, só te arrastas pelo chão.

O caracol respondeu:

__ Vem cá no Domingo e verás!

O caracol arranjou cem papéis e em cada folha escreveu: «Quando vier a gazela e disser "caracol", tu respondes com estas palavras: "Eu sou o caracol". Dividiu os papéis pelos seus amigos caracóis dizendo-lhes:

__ Leiam estes papéis para que saibam o que fazer, quando a gazela vier.

No Domingo, a gazela chegou à povoação e encontrou o caracol. Entretanto, este pedira aos seus amigos que se escondessem em todos os caminhos por onde ela passasse, e eles assim fizeram.

Quando a gazela chegou, disse:

__ Vamos correr, tu e eu, e tu vais ficar para trás!

O caracol meteu-se num arbusto, deixando a gazela correr. Enquanto esta corria ia chamando:

__ Caracol!

E havia sempre um caracol que respondia:

__ Eu sou o caracol.

Mas nunca era o mesmo por causa das folhas de papel que foram distribuídas.

A gazela, por fim, acabou por se deitar, esgotada, morrendo com falta de ar. O caracol venceu, devido à esperteza de ter escrito cem papéis.”

Moral:

“Como tu sabes escrever e nós não, nós cansamo-nos, mas tu não. Nós nada sabemos!”.’

(Fábula moçambicana)

· Ressalta-se que a moral da fábula não foi lida aos alunos. Através da expressão oral, estes inferiram corretamente a mensagem transmitida pela moral da fábula moçambicana.

Anexo –VII

“A lebre e a tartaruga”

A lebre vivia a gabar-se de que era o mais veloz de todos os animais. Até o dia em que encontrou a tartaruga.

– Eu tenho certeza de que, se apostarmos uma corrida, serei a vencedora – desafiou a tartaruga. A lebre caiu na armadilha.

– Uma corrida? Eu e tu? Essa é boa!

– Por acaso tu estás com medo de perder? – perguntou a tartaruga.

– É mais fácil um leão cacarejar do que eu perder uma corrida para ti – respondeu a lebre.

No dia seguinte, a raposa foi escolhida para ser a juíza da prova. Bastou dar o sinal da largada para a lebre disparar na frente a toda velocidade. A tartaruga começou a correr ao seu ritmo. A lebre estava tão certa da vitória que resolveu tirar uma soneca.

"Se aquela molenga passar na minha frente, é só correr um pouco que eu a ultrapasso" – pensou.

A lebre dormiu tanto que não percebeu, quando a tartaruga, na sua marcha vagarosa e constante, passou por ela. Quando acordou, continuou a correr com ares de vencedora. Mas, para sua surpresa, a tartaruga, que não descansara um só minuto, já tinha cruzado a linha de chegada em primeiro lugar.

Desse dia em diante, a lebre tornou-se o alvo de troça dos animais da floresta. Quando dizia que era o animal mais veloz, todos a lembravam de uma certa tartaruga...

Moral: “Quem segue devagar e com constância sempre chega na frente.”

In La Fontaine, J. (2000) *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Editora Scipione.

Anexo - VIII

Cartas de alunos de Cabo-Verde

= Olá amiga (o) //

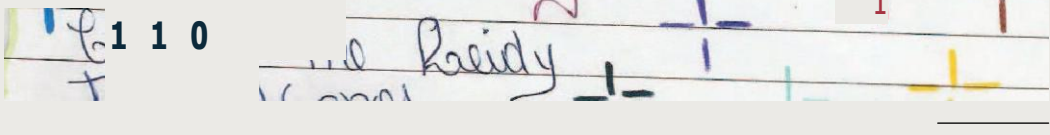
Chamo-me Jenete Lopes Soares,
tenho 13 anos, vivo no concelho da Boa Vista
Eu vivo com a minha mãe e os meus irmãos.
Gosto de Hello Kitty, as minhas músicas preferidas são:
Paula Bragança, Jennifer Lopez, Luana Santana e
Banda Calipso.
A minha cor preferida é cor-de-rosa e branco.
O meu desporto preferido é futebol.
Quando crescer quero ser cantora.
A minha equipa preferida é Benfica.
A minha tesela é linda.
Os professores e os colegas são simpáticos e gra-
çados e divertidos. A minha turma somos como
um irmão, porque os meus colegas sempre nos apoia-
da-nos carinho e assim é que vivemos na amor,
na alegria, na paz e na solidariedade.
Aqui na Boa Vista as pessoas são simpáticas.
Espero que um dia vás conhecer a Boa Vista.
A minha ilha tem belas paisagens, belas praias,
tem muita sereia bramea, e é aqui que os
turistas vêm passar os seus férias e morar aqui.
Eu gostaria que contasses sobre o teu país e
outras coisas em comum.

Responde-me porque quero ser a tua amiga(o).

A Educação Intercultural nas Aulas de Português do 3º CEB - Anexos

T f "

(1" II c



1 1 0

...o Kelly

Aqui tem a 3ª maior praia do mundo, a minha cantora preferida é a Shakira, o meu desporto preferido é a natacao, a minha equipa preferida é o Benfica. Espero um dia te conhecer de perto para te mostrar

Anexo–IX

Pedra Filosofal

Eles não sabem que o sonho
É uma constante da vida
Tão concreta e definida
Como outra coisa qualquer

Como esta pedra cinzenta
Em que me sento e descanso
Como este ribeiro manso
Em serenos sobressaltos

Como estes pinheiros altos
Que em verde e oiro se agitam
Como estas aves que gritam
Em bebedeiras de azul

Eles não sabem que sonho
É vinho, é espuma, é fermento
Bichinho alacre e sedento
De focinho pontiagudo
Em perpétuo movimento

Eles não sabem que o sonho
É tela, é cor, é pincel
Base, fuste ou capitel
Arco em ogiva, vitral,
Pináculo de catedral,
Contraponto, sinfonia,
Máscara grega, magia,
Que é retorta de alquimista

Mapa do mundo distante
Rosa dos ventos, infante
Caravela quinhentista
Que é cabo da boa-esperança

Ouro, canela, marfim
Florete de espadachim
Bastidor, passo de dança
Columbina e arlequim

Passarola voadora
Pára-raios, locomotiva
Barco de proa festiva
Alto-forno, geradora

Cisão do átomo, radar
Ultra-som, televisão

**Desembarque em foguetão
Na superfície lunar**

**Eles não sabem nem sonham
Que o sonho comanda a vida
E que sempre que o homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos duma criança**

(*Pedra Filosofal*, poema de Rómulo de Carvalho/António Gedeão, musicado e cantado por Manuel Freire)

In Gedeão, A. (2004). "Pedra filosofal", *Obra Completa*, Lisboa, Relógio D'Água Editores, pp. 104, 105.

Anexo –X

Conto popular: *Ciência, Sabedoria e Capacidade*

Era uma vez uma mulher que era casada, e como ela fosse muito formosa, tinha muito quem gostasse dela. Entre os que lhe dirigiam finezas, havia um médico, um advogado e um padre., que cada um por sua vez lhe pediram que os recebesse em casa dela, uma noite. A mulher contou isto ao marido, antes de lhes dar a resposta e ele disse-lhe: “Olha diz ao médico que o recebes às dez, ao advogado às onze e ao padre à meia-noite, e quando vier o advogado, tu finges que sou eu, e metes o médico num dos escaninhos do armário; quando vier o padre, metes o advogado num outro escaninho, fingindo sempre que sou quem bate à porta; finalmente metes o padre num outro escaninho, e deixa o resto por minha conta”. Às dez em ponto chegou o médico, pouco depois bateu o advogado à porta, e então a mulher disse para o médico: “Ai, que estamos perdidos, que vem lá meu marido!... Meta-se neste armário até que eu o mande sair.” Depois fez o mesmo ao advogado e ao padre, que sem saberem uns dos outros ficaram fechados no armário. No dia seguinte era dia de feira, e o marido da mulher levantou-se muito cedo, pôs o armário às costas e encaminhou-se para a feira, indo sempre apregoando pelo caminho: “Quem merca ciência, sabedoria e capacidade?” Todos queriam comprar as três coisas, mas só quando estava muita gente na feira é que o homem abriu o armário e disse: “Aqui está a ciência e mandou sair o médico, que estava em camisa e fugiu envergonhado. Depois, mandou sair o advogado que estava em ceroulas, e disse: “Aqui está a sabedoria.” E por fim, mandou sair o padre, que estava em cuecas e disse: “Aqui está a capacidade”. Os três fugiram todos envergonhados, e o padre punha a mão na coroa para não lha verem. Toda a gente ria a bom rir e o marido voltou para casa muito satisfeito com a lição que tinha dado aos que pretendiam roubar-lhe a mulher.

(Coimbra)

In Coelho, A. (ed.) 1999.*Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Ulmeiro.

Anexo –XI

Boletim Municipal da CMS - videoconferência



Seixal, Boletim Municipal, nº 612 de 14 de fevereiro de 2014, p. 12.

Anexo –XII

Jornal Interescolar nº1 de 2014, p.7

«Cantemos bem alto a nossa indignação»

Celebrando os 50 anos da escola, quarenta anos do 25 de Abril e 20 anos da atribuição à escola do nome de José Afonso, Francisco Fanhais visitou-nos como cantor e como amigo próximo de Zeca Afonso. O tema principal foi o papel da canção de intervenção no despertar de consciências e nos acontecimentos que culminaram no 25 de Abril.

«Cantar é tão natural como o sangue me correr nas veias»

Francisco Fanhais, presidente da Associação José Afonso:

«Em tempos, fui padre. Hoje em dia, continuo a ser cristão.

Fui também professor de Moral: falava-se de tudo e até de religião. Os alunos chegavam a casa e diziam que cantavam nas aulas e que falavam sobre a guerra colonial. Alguns pais gostavam muito, outros ficavam chocados». Alguns fizeram queixa, pelo que acabou por ser proibido de dar aulas e, mais tarde, de cantar e também de ser padre.

Considera-se apenas um intérprete e não um autor de canções, como José Afonso ou Sérgio Godinho.

Foi por sugestão de José Afonso que foi a um programa de televisão, de nome *Zip-Zip*, em que entrevistavam cantores de «músicas um pouco

irreverentes».

A partir daí, começou a integrar o grupo de cantores como José Afonso, Adriano Correia de Oliveira, José Barata Moura, Manuel Freire, José Jorge Letria, Rui Mingas, que «através dos seus poemas, da viola, da voz, cantavam por todo o país».

Em 1995, recebeu a Ordem de Liberdade atribuída pelo Presidente da República Mário Soares.

«É agradável sabermos que lutamos uma vida inteira por uma causa que temos a certeza que é justa e que alguém se lembre de reconhecer esse esforço. É agradável mas, no dia a seguir, nós continuamos iguais ao dia anterior, não é?»

Amigo maior que o pensamento

«A primeira impressão foi de uma admiração enorme».

Já tinha ouvido falar de José Afonso como professor, como cantor de fados de Coimbra desde 1950, mas o grande impacto, o primeiro choque positivo foi quando, em 1963, ouviu *Os Vampiros* e o *Menino do Bairro Negro*. E pensou «Isto é que é cantar! Como eu gostava de conhecer este homem, de cantar com a mesma coragem, com a mesma força e, simultaneamente, com o mesmo lirismo. Para mim, foi um murro no estômago ouvir alguém cantar, no tempo

do fascismo, "Eles comem tudo e não deixam nada"». A visita à casa de José Afonso, em Setúbal, com amigos, aproximou-o do cantor: «Foi aí que começou uma amizade que se desenvolveu ao longo dos anos até à sua morte». Francisco Fanhais destaca: «Quando falei com ele, percebi que tinha ali um companheiro. Era um homem de uma grande simplicidade, de um desprendimento total, com uma voz magnífica e uma inspiração poética sensacional. Era o mais antivedida possível, de uma generosidade a toda a prova.» Quando canta músicas do Zeca, tem sempre presente a sua memória.

Evocar a memória do Zeca para fazer dela uma arma

Lembra que «quando um amigo nos deixa, não podemos ficar cheios de espaços vazios. Quando evocamos a memória do Zeca, a saudade que ele nos deixou, é para fazermos dela uma arma contra o pessimismo, o deixar andar, a resignação. Que isso seja como uma força para lutarmos por aquilo a que temos direito».

José Afonso – a arte ao serviço da cidadania

Recorda o grande exemplo que José Afonso deixou neste verso «Não me obriguem a vir para a rua gritar...», concordando que «podemos e devemos gritar bem alto a nossa indignação

e a nossa revolta quando não estamos de acordo com a situação que estamos a viver. Se não gritarmos, significa que cruzamos os braços. Devemos vir todos «para a rua gritar» quando tivermos razão para isso, quando nos estiverem a «apertar os calos» como é o caso da presente situação.

Houve uma altura em que as pessoas saíam do país porque este não lhes dava condições dignas de trabalho. Hoje não acontece a mesma coisa? Hoje são os governantes que dizem «Meninos, pirem-se, vão pôr ao serviço dos outros aquilo que aqui aprenderam!» É uma sangria de inteligência, de conhecimentos...»

Francisco Fanhais pensa que as músicas de José Afonso contribuíram para mudar a forma de pensar do povo. Não só contribuiu para a conquista da liberdade mas também para a criação de um espírito de fraternidade, afirmando que ele era «um homem solidário até à medula, um cidadão vertical, de corpo inteiro, que pôs a sua arte ao serviço da cidadania. Quando, numa manifestação de milhares de pessoas, se canta a *Grândola*, isto tem um significado «O povo é quem mais ordena». Os milhares e milhares de pessoas que lá estavam não podem esquecer que foram influenciados por aquilo que

o Zeca cantou». «O Zeca e os outros foram um exemplo para mim porque não se acobardavam e lutavam contra a situação.» «Naquela altura, nós sujeitávamo-nos a ser presos só pelo facto de estarmos a cantar em público. Denunciar a guerra colonial cantando era considerado um escândalo.»

Os passos da Grândola

«Não calculam o orgulho que eu tenho de ter participado com mais três pessoas – O Zeca Afonso, o José Mário Branco e o Carlos Correia – na gravação de uma das músicas escolhida para ser um dos símbolos do 25 de Abril. Foi gravado em França, em 1971, em duas partes: primeiro, os passos foram gravados na gravilha que existia no exterior do estúdio, às 3 da manhã porque era a hora a que não havia trânsito; os coros foram gravados no dia seguinte, ouvindo-se nos auscultadores o som dos passos.»



Anexo –XIII

Boi Blimundo

Havia um boi chamado Blimundo. Era grande, forte e amante da vida e da liberdade. Além disso, era muito amado e respeitado por todos, pois sabia pensar por si próprio, além de ser muito gentil com todos.

Ao saber da existência de criatura tão autêntica, Senhor Rei perguntou-se que boi seria esse, que ousava ser tão livre em seus posicionamentos e fazendo com que os outros bois lhe seguissem o exemplo. Se ele continuasse assim, quem faria, depois, o trabalho pesado do reino. Ordenou, então, que Blimundo fosse pego morto ou vivo, a trazido até a sua presença.

Os homens do Senhor Rei saíram em busca do boi, mas este os encontrou primeiro e deu um fim neles. Ao saber da notícia, Senhor Rei reuniu os homens mais valentes do reino e os mandou capturar Blimundo, e os homens partiram. O boi, novamente, deu cabo dos homens.

Quando recebeu tão triste notícia, Senhor Rei desesperou-se, mas logo ouviu falar de um rapaz que fora criado no borralho da cinza e que se prontifica a ir buscar Blimundo. O menino pediu um cavaquinho, um “bli” de água e uma bolsa de “prentém”.

Além disso, quando retornasse queria a metade da riqueza do reino e a mão da princesa. Senhor Rei concordou e o jovem partiu. Então o jovem sai em busca do boi cantando uma canção que deixa Blimundo encantado, na qual o jovem diz que, se Blimundo for com ele, casará com a Vaquinha da Praia. O boi pergunta se é verdade, o rapaz responde que sim. O jovem pede a Blimundo que o deixe montar, pois o caminho é muito longo. Ele deixa com a condição de que o rapaz continue cantando.

Senhor Rei colocou a tropa em pontos estratégicos para receber Blimundo. Ao ver o boi chegar, carregando o rapaz no lombo, cansado e feliz, Senhor Rei não acreditou. À porta do palácio, o rapaz pediu para descer do lombo de Blimundo a fim de fazer a barba antes de ser apresentado à Vaquinha da Praia. O jovem conta o seu plano ao Senhor Rei e leva até o boi um barbeiro com seus instrumentos. Atrás deles, Senhor Rei. O barbeiro, enquanto

Blimundo sonha com o amor da Vaquinha da Praia, corta-lhe a garganta com a navalha. Antes de morrer, o boi atinge o rei com uma patada que o mata. O rapaz e o barbeiro fogem, mas jamais esquecem o último olhar de revolta de uma criatura cujo único erro foi acreditar na harmonia, na justiça e na liberdade.

(Conto tradicional de Cabo Verde)

In, Lopes, L. (1982). *A História de Blimundo*. Praia-Mindelo: Centro Cultural Português

Anexo –XIV

A aluna estrangeira

Chama-se Salima, a nova da turma.

Não é uma menina calada e tímida, como Gabi. Salima faz-se notada em todo o lado.

Fala mais alto do que os outros. Veste roupas mais garridas do que a maioria. E não deixa que lhe preguem partidas.

Por isso, as crianças tentam constantemente arreliá-la. Diverte-as enfurecerem Salima, ouvi-la gritar, vê-la debater-se à volta delas.

Troçam dos seus cabelos encarapinhados, das narinas grandes e da pele escura.

Salima é negra.

Fala bem alemão porque veio para a Europa com os pais quando ainda era bebé.

Gabi acha graça a tudo na nova menina.

Gosta dos olhos grandes, da voz gutural, da pele cor de chocolate.

Quando Salima ri, ri-se com o corpo todo.

Quando está furiosa, parece um vulcão, onde tudo ferve.

Gabi emprestou logo o seu caderno à nova aluna, para ela copiar as lições.

Com ela, Salima nunca é atrevida ou rude. Quando a deixam em paz, ela é igual aos outros.

Mal a menina estrangeira chegou à turma, há um mês, a escaramuça começou imediatamente:

— Uma preta! — disse Bettina bastante alto. Está sentada ao lado de Gabi e é a sua melhor amiga.

— É negra! — disse Georg arregalando os olhos.

— *A cozinheira negra já cá está... já, já, já...* ² — trauteou Inga baixinho, da penúltima carteira.

Infelizmente, a pior é Bettina. Tem sempre alguma coisa a apontar à nova menina. A culpada disso é a mãe. Até a proibiu de voltar da escola para casa com “a tal preta”. A mãe nem conhece a menina estrangeira mas, mesmo assim, não gosta dela.

— Não é de cá — diz. — Vê-se à distância de dez metros que é diferente de nós. Bettina também acha.

Gabi não percebe. “Isso não é motivo para não se gostar de alguém”, pensa. “Até é feio excluir-se uma pessoa, só porque ela tem um aspeto diferente do nosso.”

Gabi sabe o que é não pertencer ao grupo, porque também já foi nova na turma e ainda não há muito tempo. A nova, com grandes dentes da frente e um nariz demasiado comprido. “Peixe

² Canção infantil austríaca

Espada”, foi como lhe chamaram na altura. Precisou de um ano inteirinho até conseguir aguentar, sem chorar, a troça dos outros.

Mesmo assim, foi-lhe mais fácil do que o é agora para Salima. Porque Gabi é branca. Gradualmente, foi conseguindo ultrapassar o medo em relação aos outros.

Mas Salima nunca conseguiria esconder a sua pele escura.

Gabi gostava de dizer aos outros da classe que a nova só é atrevida porque tem de estar sempre a defender-se. Porque não a deixam em paz de uma vez por todas?

Só que Gabi tem medo de se pôr claramente do lado da menina estrangeira. Bem lhe quer mostrar que gosta dela, mas os outros não podem notar.

Não gostaria de vir a ter a maioria dos colegas contra ela, como antes, quando chegou como nova à turma.

Mesmo assim...

“Tenho de arranjar maneira de mostrar à Salima que estou do lado dela”, pensa Gabi. “E que gosto dela.”

Às vezes, no fim das aulas, depois dos outros já terem saído, Gabi atrasa-se de propósito para ficar mais um pouco com Salima, que demora sempre muito tempo a arrumar as coisas e a metê-las na pasta.

De repente, cai-lhe o estojo das mãos, e todos os lápis, os lápis de cor, duas borrachas e um pedaço de chocolate já mordido rolam para debaixo da carteira.

— Vá, eu ajudo-te — oferece-se Gabi.

Deitadas de barriga para baixo, tentam “pescar” o material escolar e o chocolate. Assim, ao tentarem chegar as duas ao mesmo lápis, chocam com os narizes uma na outra debaixo da carteira.

— Ai! Ui! — exclamam em coro, esfregando os narizes amachucados. E desatam a rir. Salima diz de repente:

— Tu és simpática, sabes, mas os outros... —E faz um gesto de desprezo com a mão, que mais parece uma tentativa de nadar, porque Salima ainda está deitada. Gabi levanta-se e sacode o pé das calças.

Salima gatinha para fora da carteira mas fica sentada no chão.

— Sabes — diz, apontando para a sala vazia — se não lhes fizer frente desde o início, acabam comigo. Aprendi isto quando ainda era pequena e nos mudámos para cá. Algumas pessoas comportam-se de forma muito estúpida só porque tenho a pele escura. Acham que tenho de me sujeitar a tudo! — Salima levanta-se e mantém-se direita.

— Mas de mim não conseguem nada. De mim, não!

Por momentos, parece que vai chorar, mas não.

Gabi admira a menina estrangeira por ter a coragem de não se submeter. Ela própria tinha-se sempre escondido na sua casinha de caracol.

Encolhida, amedrontada, magoada nos seus sentimentos.

Salima, no entanto, é um pouco como um ouriço-cacheiro. Mal há sinal de perigo, fica logo eriçada. Ela até é bem-disposta e gosta de rir. “Só temos de afastar os picos um pouco para o lado e não a provocar,” pensa Gabi. “E também ser amáveis com ela. Porque é que a maioria não percebe isso?”

A maior parte dos meninos não se deu sequer ao trabalho de tentar compreender a nova colega. Pensam que podem ofendê-la. Ela grita, mas ri logo a seguir.

Podem pisá-la. Ela riposta, mas, quando vai para casa, já vai a cantar.

Aguenta muita coisa. Podem fazer-lhe sentir que é diferente. É mesmo bom que haja cá uma aluna como ela. Ao menos, há mais animação.

É sempre Bettina quem desafia a menina negra e quem provoca os outros. Como neste momento.

Bettina faz pontaria com a borracha às costas de Salima. A borracha faz ricochete e salta de novo para a mesa. A brincadeira repete-se quatro, cinco vezes.

Alguns riem.

— Palerma! — grita Salima, que já começa a ficar farta.

— Acalma-te — diz Paul, com uma voz zangada e dura, ele que nem tem nada a ver com o assunto.

— Deixa-a em paz! — mete-se Alexa, que está sentada ao lado de Salima.

Alexa tomou o partido de Salima. Pode dar-se ao luxo de dizer abertamente o que pensa.

“Como ela é querida por todos, pode admitir que gosta da nova”, pensa Gabi.

Com Gabi é mais do que “gostar”. Ela sente como Salima. Sabe, pelo que passou, o que Salima tem de aguentar. Tem pena dela. Lá por Salima, para quem vê de fora, reagir melhor do que ela reagiu, não quer dizer que não se sinta igualmente ferida.

“Tenho mesmo de fazer alguma coisa”, pensa Gabi. “Tenho de lhe provar que sou sua amiga.”

“A dois”, pensa Gabi, “dói tudo um pouquinho menos. A dois, pode-se partilhar a dor. Mas o que posso fazer sem pôr logo os outros contra mim?”

Gabi decide deitar-se na varanda todas as tardes depois da escola e “torrar” ao sol. Uma hora inteirinha até ficar cor de chocolate. Assim, Salima deixaria de ser a única com a pele escura. No Verão, a mãe está sempre a dizer a Gabi:

— Pareces uma negra!

Assim, a partir de hoje, Gabi tornar-se-ia negra.

— Que estupidez — diz em voz alta, afastando aquela ideia. — Uma pessoa não se torna negra só por se deitar umas horas ao sol. Não se fica, só por isso, com nariz largo, nem com lábios grossos, nem com carapinha. É preciso muito mais. E, principalmente, ter uma mãe ou um pai que sejam negros.

Gabi continua a magicar. Tem os cotovelos fincados na mesa e a cara apoiada nas mãos. Nem repara no que está a passar-se à sua volta. Tem o olhar fixo no padrão verde das costas do casaco de Salima.

De repente, um bico de lápis desliza para a frente, na diagonal. Pertence ao lápis que Bettina segura na mão.

— O que estás outra vez a fazer? — Gabi desvia Bettina com um toque. — Deixa-me!

Bettina segura no lápis afiado de forma a apontar a mina à nuca de Salima. Estica o braço até quase lhe tocar.

— Será que ela sente? — segreda Bettina.

— Para com isso!

Mas Bettina há muito que quer saber como é uma carapinha. Se é rija ou se é mole.

Bettina estica o braço um pouco mais para a frente. Alguns observam a brincadeira. De repente, Salima começa a balançar-se na cadeira. Dá lanço na beira da mesa, inclina-se com força para trás e acerta com a nuca no bico do lápis.

Um grito. Breve e cortante.

Com a mão direita na nuca, Salima dá umas voltas sobre si mesma. Com a esquerda, dá uma bofetada a Bettina.

— Estás maluca!! — grita Bettina — Não te fiz nada!

— Picaste-me!

— Não picou nada! — confirma Brigitte, que nem tinha prestado atenção ao que se passara.

Que pena a professora ainda não estar na sala. Podia ter acalmado a discussão.

— Vais pagar-me pela bofetada! — diz Bettina zangada.

Gabi estende o braço. Quer afagar a menina negra.

Mas Salima levantou-se de um salto e corre para a porta, a mão ainda na cabeça. Sobre a mão escorre um pouco de sangue. Antes de sair, Salima para repentinamente. Devagar, muito devagarinho, vira-se para a turma, que a olha com curiosidade.

A menina estrangeira chora. Em silêncio. Só o subir e descer do corpo e o fungar baixinho revelam a intensidade do choro. Os grandes olhos parecem ainda maiores sob as lágrimas.

Fica por uns momentos parada, sem se mexer. Depois, fecha a porta com estrondo. Silêncio aflitivo.

Salima chora. Já não ri. Não canta. Chora, como qualquer outra criança também teria chorado.

Gabi está como que pregada à carteira. Muda com o susto. As pernas estão pesadas como se tivesse chumbo nos pés. Porque não se levanta? Porque não corre atrás de Salima? Ela própria não percebe. Era precisamente agora que Salima mais precisava dela.

“Vocês são maus!”, quer gritar. Mas não lhe sai nada.

— Vocês são maus! — grita Michael em vez dela. Está sentado na primeira fila. — Ela não vos fez nada. Se fosse comigo, tinhas apanhado logo duas bofetadas, Bettina.

“Agora que Salima não está cá e não pode ouvir, é que ele diz isto”, pensa Gabi.

E ela própria, que tanto queria ter corrido atrás dela, que queria tê-la agarrado, protegido... não conseguiu!!

De repente começam todos a falar ao mesmo tempo.

— Ela não tem culpa de ser preta — diz Alexa novamente, que foi a primeira a defender a menina estrangeira. — Imaginem-se o único branco numa turma de pretos. Gostavam que vos acontecesse o mesmo?

— Salima pode não ter culpa de ser preta — diz Inga — mas no meu pão com fiambre é que nunca a deixaria trincar.

— Ugh! — diz Helga, arrepiando-se.

— Ugh! — diz Paul, arrepiando-se também.

— A ti é que ninguém te deixava trincá-lo, com tantas borbulhas — grita Martin.

— Saliva é saliva — diz Paul.

— Exatamente! E com Salima não é a mesma coisa? — Alex bate com o punho na mesa.

Gabi assusta-se. As vozes ressoam-lhe na cabeça. A pancada com o punho arrancou-a da confusão das palavras.

Há pouco, quando Salima estava a chorar à porta, Gabi tinha tido uma oportunidade. Podia ter mostrado que achava horrível a forma como os outros se comportavam. Especialmente Bettina. Em vez disso, tentou apenas acariciar a nova menina. Medrosamente, do seu lugar, de onde não precisava de se levantar nem de sentir a turma atrás das costas. Mas novamente a mesma sensação... Não.

O medo de tornar a ser ridicularizada é maior do que a ligação a Salima.

Mesmo assim, Gabi diz, muito baixinho:

— A Salima é querida. Porque é que és tão antipática com ela?

Bettina ouviu.

— Muito querida — diz, venenosa. — Mas cheira mal!

— Que estupidez! — grita Michael, que só ouviu as últimas palavras. — Já alguma vez estiveste sentada ao lado do Markus? Ele cheira tão mal que até as minhas meias fogem dele!

Markus, hoje, não veio às aulas. Por isso, a ofensa não o magoa. Se estivesse presente, ninguém teria dito aquilo.

Mas à menina estrangeira diz-se-lhe tudo na cara.

Bettina cala-se. A cara ainda está um pouco vermelha da bofetada. De repente, começa outra vez a barafustar:

— Anda vestida como um papagaio. Só lhe faltam as penas no rabo.

Risos abafados.

— Cala a boca de uma vez por todas! — diz Gabi, agora em voz alta.

A frase desapareceu na risota geral. Cada um grita à turma a sua opinião.

— Acabou! Acabou! Já chega! — Gabi grita agora mais alto do que os outros. Grita e tapa os ouvidos ao mesmo tempo. Ninguém repara que a porta da sala se abre.

Quando Salima se dirige em silêncio para o seu lugar, todos se calam de repente. Não olha para ninguém, tem os olhos pregados no chão e um grande penso na nuca.

Gabi levanta-se antes de Salima se sentar. É automático, o chumbo dos pés desapareceu. Gabi nem precisa de pensar. Vai direita a Salima e, em frente de toda a turma, põe-lhe carinhosamente o braço à volta dos ombros. Não custou nada.

— Lamentamos todos — diz Gabi em voz alta, de forma a que todos ouçam, especialmente Bettina.

Salima não diz nada.

Agora levantam-se também Alexa e Michael. Inga e Martina. Até Paul se chega à frente. O pequeno grupo cresce à volta de Bettina.

— Não fiz de propósito! — diz esta baixinho.

— Dói muito? — pergunta Gabi.

Salima levanta finalmente os olhos e olha para Gabi. Põe o braço à sua volta.

— Agora já não — diz.

A aluna estrangeira, Evelyne Steinfischer
13 Geschichten vom Liebhaben
München, DTV Junior, 1990 Tradução
e adaptação

Anexo –XV

Prelúdio

Quando o descobridor chegou à primeira ilha
nem homens nus
nem mulheres nuas
espreitando
inocentes e medrosos
de trás da vegetação.

Nem setas venenosas vindas do ar
nem gritos de alarme e de guerra
ecoando pelos montes.

Havia somente
as aves de rapina
de garras afiadas
as aves marítimas de voo largo
as aves canoras
assobiando inéditas melodias.

E a vegetação
cujas sementes vieram presas
nas asas dos pássaros
ao serem arrastados para cá
pelas fúrias dos temporais.

Quando o descobridor chegou
e saltou da proa do escaler³ varado na praia
enterrando
o pé direito na areia molhada

e se persignou⁴
receoso ainda e surpreso
pensando n'El-Rei
nessa hora então
nessa hora inicial
começou a cumprir-se
este destino de todos nós.

in, Barbosa, J. (1956). *Cadernos de um Ilhéu*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

³ Um escaler é um pequeno barco de apoio

⁴ Realizou o sinal da cruz

Anexo –XVI

Caramuru, Poema Épico do Descobrimento da Bahia, de Frei José de Santa Rita Durão, da Ordem dos Eremitas de Santo Agostinho, 1781.

CANTO I

Proposição

I

De um varão em mil casos agitados,
Que as praias percorrendo do ocidente
Descobriu recôncavo afamado
Da capital brasílica potente;
Do filho do trovão denominado,
Que o peito domar soube à fera gente,
O valor cantarei na adversa sorte,
Pois só conheço herói quem nela é forte.

Invocação

II

Santo Esplendor, que do Grão Padre manas
Ao seio intacto de uma Virgem bela,
Se da enchente de luzes soberanas
Tudo dispensas pela Mãe donzela
Rompendo as sombras de ilusões humanas,
Tudo do grão caso a pura luz revela;
Faze que em ti comece e em ti conclua
Esta grande obra, que por fim foi tua.

Dedicatória

III

E vós, príncipe excelso, do céu dado
Para base imortal do luso trono;
Vós, que do áureo Brasil no principado
Da real sucessão sois alto abono:
Enquanto o império tendes descansado
Sobre o seio da paz com doce sono,
Não queirais designar-vos no meu metro
De pôr os olhos e admiti-lo ao cetro.

IV

Nele vereis nasce desconhecidas,
Que em meio dos sertões a fé não doma,
E que puderam ser-vos convertidas
Maior império que houve em Grécia ou Roma:
Gentes vereis e terras escondidas,
Onde, se um raio da verdade assoma,
Amansando-as, tereis na turba imensa
Outro reino maior que a Europa extensa.

V

Devora-se a infeliz mísera gente;
E, sempre reduzida a menos terra,
Virá toda a extinguir-se infelizmente,
Sendo em campo menor maior a guerra;
Olhai, senhor, com reflexão clemente
Para tantos mortais, que a brenha encerra,
E que, livrando desse abismo fundo.
Vireis a ser monarca de outro mundo.

VI

Príncipe, do Brasil futuro dono,
À mãe da pátria, que administra o mando,
Ponde, excelso senhor, aos pés do trono
As desgraças do povo miserando;
Para tanta esperança é o justo abono
Vosso título e nome, que invocando,
Chamará, como a outro o egípcio povo,
D. José salvador de um mundo novo.

VII

Nem podereis temer que ao santo intento
Não se nutram heróis no luso povo,
Que o antigo Portugal vos apresento
No Brasil renascido, como em novo.
Vereis do domador do Índico assento
Nas guerras do Brasil alto renovo,
E que os seguem nas bélicas ideias
Os Vieiras, Barretos e os Correias.

VIII

Daí, portanto, senhor potente impulso,
Com que possa entoar sonoro o metro
Da brasílica gente o invicto pulso,
Que aumenta tanto império ao vosso cetro;
E, enquanto o povo do Brasil convulso⁵
Em nova lira canto, em novo plectro,
Fazei que fidelíssimo se veja
O vosso trono em propagar se a igreja.

Narração

IX

Da nova Lusitânia o vasto espaço
Ia a povoar Diogo, a quem bisonho
Chama o Brasil, temendo o forte braço,
Horrível filho do trovão medonho,
Quando do abismo por cortar lhe o passo
Essa fúria saiu como suponho,
A quem do inferno o paganismo aluno,
Dando o império das águas, fez Neptuno.

X

O grão tridente com que o mar comove,
Cravou dos Órgãos na montanha horrenda⁶
E na escura caverna, a onde Jove
(Outro espírito) espalha a luz tremenda,
Relâmpagos mil faz, coriscos chove;
Bate-se o vento em hórrida contenda,
Arde o céu, zune o ar, treme a montanha,
E ergue-lhe o mar em frente outra tamanha.

XI

O filho do trovão, que em baixel ia
Por passadas tormentas ruinoso,
Vê que do grosso mar na travessia
Se serve o lenho pelo pego undoso.
Bem que, constante, a morte não temia,
Invoca no perigo o Céu piedoso,
Ao ver que a fúria horrível da procela
Rompe a nau, quebra o leme e arranca a vela.

⁵ Povo convulso

⁶ Serra dos Órgãos – Parte da Cordilheira brasileira

XII

Lança-se ao fundo o ignívomo instrumento,
Todo o peso se alija; o passageiro,
Para nadar no túmido elemento,
A tábuia abraça que encontrou primeiro;
Quem se arroja no mar temendo o vento;
Qual se fia a um batel, quem a um madeiro,
Até que sobre a penha, que a embaraça,
A quilha bate e a nau de despedaça.

XIII

Sete somente do batel perdido
Vem à praia cruel, lutando a nado;
Oferece-lhes socorro fementido
Bárbara multidão, que acode ao brado;
E, ao ver na praia o benfeitor fingido,
Rende-lhe as mãos o náufrago enganado.
Tristes! que a ver algum qual fim o espera
Com quanta sede a morte não bebera!

XIV

Já estava em terra o infausto naufragante,
Rodeado da turba americana;
Vem-se com pasmo ao porem-se diante,
E uns aos outros não creem da espécie humana:
Os cabelos, a cor, barba e semblante
Faziam crer aquela gente insana
Que alguma espécie de animal seria
Desses que no seu seio o mar trazia.

XV

Algum, chegando aos míseros, que à areia
O mar arroja extintos, nota o vulto;
Ora o tenta despir e ora receia
Não seja astúcia com que o assalte oculto.
Outros, do jacaré⁷, tornando a ideia,
Temem que acorde com violento insulto
Ou, que o sono fingindo, os arrebate
E entre presas cruéis no fundo os mate.

⁷ Espécie de crocodilo brasileiro

XVI

Mas, vendo a Sancho, um náufrago que expira,
Rota a cabeça numa penha aguda,
Que ia trêmulo a erguer-se e que caíra,
Que com voz lastimosa implora ajuda;
E vendo os olhos, que ele em branco vira,
Cadavérica a face, a boca muda,
Pela experiência da comua sorte
Reconhecem também que aquilo é morte.

XVII

Correm, depois de crê-lo, ao pasto horrendo,
E, retalhando o corpo em mil pedaços,
Vai cada um famélico trazendo,
Qual um pé, qual a mão, qual outros os braços;
Outro na crua carne iam comendo,
Tanto na infame gula eram devassos;
Tais há que as assam nos ardentes fossos,
Alguns torrando estão na chama os ossos.

XVIII

Que horror da humanidade! ver tragada
Da própria espécie a carne já corruta!
Quando não deve a Europa abençoada
A fé do Redentor, que humilde escuta!
Não era aquela infâmia praticada
Só dessa gente miseranda e bruta:
Roma e Cartago o sabe no noturno
Horrível sacrifício de Saturno⁸.

XIX

Os sete, entanto, que do mar com vida
Chegaram a tocar na infame areia
Pasmam de ver na turba recrescida
A brutal catadura, hórrida e feia:
A cor vermelha em si mostram tingida
De outra cor diferente, que os afeia;
Pedras e paus de embirras⁹ enfiados,
Que na face e nariz trazem furados.

⁸ Os antigos italianos foram antropófagos

⁹ Trata-se de um tipo de cordão feito de casca interior de algumas árvores

XX

Na boca, em carne humana ensanguentada,
Anda o beijo inferior todo caído,
Porque a têm toda em roda esburacada,
E o labro de vis pedras embutido;
Os dentes (que é beleza que lhe agrada)
Um sobre outro despona recrescido;
Nem se lhe vê nascer na barba o pelo
Chata a cara e nariz, rijo o cabelo.

XXI

Vê-se no sexo recatado o pejo,
Sem mais que antiga gala que Eva usava
Quando por pena de um voraz desejo
Da feia desnudez se envergonhava;
Vão sem pudor com bárbaro despejo
Os homens, como Adão sem culpa andava;
Mas vê-se, alma Natura, o que lhe ordenas,
porque no sacrifício usam de penas.

XXII

Qual das belas araras traz vistosas
Louras, brancas, purpúreas, verdes plumas
Outros põem, como túnicas lustrosas,
Um verniz de balsâmicas escumas.
Nem temem nele as chuvas procelosas,
Nem o frio rigor de ásperas brumas;
Nem se receiam do mordaz besouro,
Qual anta ou qual tatu¹⁰ dentro em seu couro.

XXIII

Por armas frechas, arcos pedras, bestas,
A espada do pau-ferro; e por escudo
As redes de algodão, nada molestas,
Onde a ponta se embace ao dardo agudo;
Por capacete nas guerreiras testas
Cintos de penas com galhardo estudo;
Mas o vulgo no bélico ameaço
Não tem mais que unha ou dente, ou punho ou braço.

¹⁰ Um tatu é um animal coberto de uma concha dura e impenetrável

XXIV

Desta arte armada, a multidão confusa
Investe o naufragante enfraquecido,
Que, ao ver-se despojar, nada recusa
Porque se enxugue o mádido vestido,
Tanto mais pelo mimo, que se lhe usa,
Quando a bárbara gente o vê rendido:
Trouxeram-lhe a batata, o coco, o inhame¹¹;
Mas o que creem piedade é gula infame.

XXV

Cevavam desta forma os desditosos
Das fadigas marítimas desfeitos,
Por pingues ter os pastos horrorosos,
Sendo nas carnes míseras refeitos.
Feras! Mas feras não, que mais monstruosos
São da nossa alma os bárbaros efeitos,
E em corruta razão mais furor cabe,
Que tanto um bruto imaginar não sabe.

XXVI

Não mui longe do mar, na penha dura,
A boca está de um antro mal aberta,
Que horrível dentro pela sombra escura,
Toda é fora de rama encoberta.
Ali com guarda à vista se clausura
A infeliz companhia, estando alerta;
E, por cevá-los mais, dão-lhe o recreio
De ir pela praia em plácido passeio.

XXVII

Diogo então, que à gente miseranda
Por ser de nobre sangue precedia,
Vendo que nada entende a turba infanda,
Nem do férreo mosquete usar sabia,
Da rota nau, que se descobre à banda,
Pólvora e bala em cópia recolhia;
E, como enfermo que no passo tarda,
Serviu-se por bastão de uma espingarda.

XXVIII

Forte sim, mas de têmpera delicada
Aguda febre traz desde a tormenta;
Pálido o rosto, e a cor toda mudada,
A carne sobre os ossos macilenta;

¹¹ O inhame é um fruto popular no Brasil

Mas foi-lhe aquela doença afortunada,
Porque a gente cruel guardá-lo intenta,
Até que, sendo a si restituído,
Como os mais vão comer, seja comido.

XXIX

Barbária foi (se crê) da antiga idade
A própria prole devorar nascida.
Desde que essa cruel voracidade
Fora ao velho Saturno atribuída,
Fingimento por fim, mas é em verdade
Invenção do diabólico homicida,
Que uns cá se matam, e outros lá se comem:
Tanto aborrece aquela fúria ao homem.

XXX

Mas já três vezes tinha a lua enchido
Do vasto globo o luminoso aspeto,
Quando o chefe dos bárbaros temido
Fulmina contra os seis o atroz decreto:
Ordena que no altar seja oferecido
O brutal sacrifício em sangue infecto,
Sendo a cabeça às vítimas quebrada
E a gula infanda de os comer saciada.

XXXI

Entanto que se ordena a brutal festa,
Nada sabiam na marinha gruta
Os habitantes da prisão funesta,
Que ardilosa lho esconde a gente bruta;
E, enquanto a feral pompa já se apresta,
Toda a pena em favor se lhe comuta,
Nem parecem ter dado a menor ordem,
Senão que comam e comendo engordem.

XXXII

Mimosas carnes mandam, doces frutas,
O araçá, o caju, coco e mangaba;
Do bom maracujá lhe enchem as grutas
Sobre rimas e rimas de goiaba;
Vasilhas põem de vinho¹² nunca enxutas,
E a imunda catimpoeira¹³, que da baba
Fazer costuma a bárbara patrulha,
Que só de ouvi-lo o estômago se embrulha.

¹² Este “vinho” era feito de extrato de coco, caju e outros frutos.

¹³ Bebida feita de saliva e de suco do milho

XXXIII

Um dia pois, que à sombra desejada
Se repousam, passando a calma ardente,
Por dar alívio à dor reconcentrada
De ver-se escravos de tão fera gente,
Fernando, um deles, diz, que aos mais agrada
Por cantigas que entoa docemente,
Que em cítara, que o mar na terra lança,
Se divirtam da fúnebre lembrança.

XXXIV

Mancebo era Fernando mui polido,
Douto em letras e em prendas celebrado,
Que, nas ilhas do Atlântico nascido,
Tinha muito coas musas conversado;
Tinha ele os rumos do Brasil seguido
Por ver o monumento celebrado
De uma estátua famosa que num pico
Aponta do Brasil ao país rico.

XXXV

Pedira-lhe Luís, que isto escutara,
De profética estátua o conto inteiro,
Se foi verdade, se invenção foi clara
De gente rude ou povo noveleiro.
Fernando então, que em metro já cantara
O sucesso, que atesta verdadeiro,
Toma nas mãos a cítara suave
E, entoando, começa em canto grave.

XXXVI

Oculto o tempo foi, incerta a era,
Em que o grão-caso contam sucedido;
Mas em parte é sem dúvida sincera
A bela história, que a escutar convido.
Feliz foi o ditoso, e feliz era
Quem tanto foi do céu favorecido,
Pois em meio ao corruto gentilismo
Merecer soube a Deus o seu batismo.

XXXVII

Incerto pelas brenhas caminhava
Um varão santo, que perdera a via,
Quando pelos cabelos o elevava
O anjo a onde o sol já se escondia;
E um selvagem lhe mostra, que se achava

Quase lutando em última agonia:
Ouve (lhe diz) o justo agonizante,
E uma estrada de luz tomou brilhante.

XXXVIII

Auréo (que assim se chama o sacro enviado),
Encostando-se ao velho titubeante,
Por ignorar-lhe o idioma não falado,
No seu diz, de que o enfermo era ignorante;
E ouve-se responder (caso admirado!)
Numa língua de todo extravagante,
Que, sendo em tudo extraordinária e bruta,
Faz-se entender, e entende-o no que escuta.

XXXIX

Do grande Criador por mensageiro
A bênção (diz) te ofereço, homem ditoso;
Neste mundo ignorado em o primeiro
Quer que o seu nome escutes glorioso;
Do Eterno pai, de um filho Verdadeiro,
Do Espírito também, laço amoroso,
Quer que o mistério saibas da verdade
São três pessoas numa só Unidade.

XL

Um só Senhor, que todo o ser governa,
Que só com dizer seja o fez de nada,
Que à natureza desde a idade eterna
Certa época fixou de ser criada;
Que, abrindo liberal a mão paterna,
Toda a coisa abençoa que é animada;
Que sua imagem nos fez, e, sem segundo,
Quer que o homem reine sobre o vasto mundo;

XLI

Que, havendo em mil delícias colocado
Nossos primeiros pais num paraíso,
Por homenagem desse império dado,
Privou de um pomo com severo aviso;
Que, vendo o seu respeito profanado
E igual satisfação sendo preciso,
No duro lenho a pôs, no férreo cravo,
E deu o filho por salvar o escravo:

XLII

Este no seio, pois, de Virgem pura,
Invocada no nome de Maria,
Redentor, mestre, e luz da criatura,
Nasceu, pregou, morreu na cruz ímpia;
Rompeu do abismo a imóvel fechadura;
Depois ressurgue no terceiro dia;
E, ao céu subindo enfim, donde comanda,
Aos fins da terra os mensageiros manda.

XLIII

Um destes vendo a ti: lavar-te intento,
Se queres aceitar meu catecismo;
E, servindo de porta o sacramento,
Incorporar-te ao cristianismo.
Purga o teu coração, teu pensamento,
Por chegar puro às águas do batismo,
Onde, se entras com dor do mal primeiro,
De Jesus Cristo morrerás co-herdeiro.

XLIV

Aos primeiros acentos que escutara,
Guaçu (que este é seu nome) a frente empena;
Atenda ao que ouve a orelha e fixa a cara,
Senão que coa cabeça a tudo acena;
Dos olhos mal se serve, que cegara,
Bem que a vista pareça ter serena;
As mãos de quando em quando estende, e toca,
E pende atento da sagrada boca.

XLV

«Bom ministro (responde) do Piedoso,
Excelso grão-Tupá¹⁴, que o céu modera,
ao me vens novo, não, que tive o gosto
De ouvir-te em sonho já, quem ver pudera!
Se a imagem tens, que o sono fabuloso
Há muito que de ti na mente gera!
Serás, disse (e na barba o vai tocando),
Homens com barbas, branco e venerando.

¹⁴Para os índios brasileiros Tupá simbolizava algo de excelência superior que os domina (Deus)

XLVI

Louvores a Tupá, que enfim chegaste;
Que o caminho me ensinas, donde elejo
Buscar logo o grão-Deus, que me anunciaste,
Que desde a infância com ardor desejo.
Nunca soube, assim é, quanto contaste;
Mas, não sei como, o que ouço e quase vejo
Sentia, como em sombra mal formada;
Não que o cresse ainda assim, mas por toada.

XLVII

Vendo desse universo a mole imensa,
Sem ser de ainda maior entendimento,
Fabricada a não cri; que ele o dispensa,
Tem, rege e guarda, infere o pensamento.
Que repugna à criatura estar suspensa,
Sem último fim ter, notava atento.
E este ente, que me fez um Deus segundo,
o grão-Tupá, fabricante do mundo.

XLVIII

Vi as chagas da própria natureza,
A ignorância, a malícia, a variedade,
E bem reconheci que esta torpeza
Nascer não pode da eternal bondade,
Onde, sem o saber, cri que era acesa
Neste incêndio comum da humanidade
Antiga chama, donde o mal nos veio:
Crer que tais nos fez Deus... Eu tal não creio.

XLIX

Também vi que o grão-Deus, que o mundo cria,
Deixar nunca quisera em tanto estrago
A humana natureza; e que a mão pia
De tais misérias ao profundo lago
Havia de estender: como o faria?
Suspenso fiquei sempre incerto e vago;
Mas nunca duvidei que alguém se visse
Que de tantas misérias nos remisse.

L

E como era a maior que experimentava
O ver que livremente o mal seguia;
Que a suprema Bondade se agravava
Donde um homem de bem se agravaria;
Vendo que a afronta, que esta ação causava,

Só se houvera outro Deus, se pagaria;
E impossível mais de um reconhecendo...
Daqui não passo, e cego me suspendo.

LI

Agora sim, que entendo a grã-verdade,
Que um só Deus se fez homem sem defeito;
E, sendo três pessoas na Unidade,
Do Filho ao Pai podia haver respeito.
A pessoa segunda da Trindade,
Novo homem, como nós, de terra feito,
A paz do homem com Deus fundar procura,
Redentor pio da mortal criatura.

LII

Este creio, este adoro, este confesso;
E esta santa mensagem venerando
Por meu Deus e Senhor firme o conheço,
A quem da terra e céu pertence o mando.
Deste o batismo santo hoje te peço,
Onde, na porta celestial entrando,
Suba o espírito à glória que deseja
E com estes meus olhos ainda o veja.?

LIII

Disse o ditoso velho; e, acompanhando
Com devoto suspiro a voz que exprime,
Bem mostra que no peito o está tocando
A oculta unção do Espírito sublime,
As mãos ao céu levanta lagrimando;
E tanto ardor na face se lhe imprime,
Que acompanhar parece o humilde rogo
Um dilúvio de água, outro de fogo.

LIV

Então o bom ministro: «É justo, amigo,
Que chores (lhe dizia) o teu pecado,
Por não amar a Deus; ser-lhe inimigo,
Se o blasfemaste: de o não ter honrado;
De não servir teus pais; de um ódio antigo;
E se não foste honesto, ou tens roubado;
Se em mulher, bens ou fama em caso feio
Fizeste dano, ou cobiçaste o alheio.

L V

Esta a lei santa é, que em nós impressa
Ninguém ofende que mereça escusa,
Onde no que faltaste a Deus confessa,
Que tanto deve quem pecando abusa.
Quer se a satisfação com a promessa
De melhor vida, no que a lei te acusa;
Pois quem quer que pecou, que assim não faça,
Recebe o sacramento, mas não graça?

L VI

«Eu, disse o americano, antes de tudo,
Amei do coração quem ser me dera:
Seu nome ignoro, mas honrá-lo estudo,
E com fé o adorei sempre sincera;
Em certos dias, recolhido e mudo,
Cuidava em venerar quem tudo impera;
Matar não quis, nem morto algum comia,
Pois que a mim mo fizessem não queria.

L VII

Mulher tive, mas uma, persuadido
Que com uma se pode; ação impura
Meteu-me sempre horror, tendo entendido
Que só no matrimônio era segura;
Qualquer outro prazer fora proibido,
Porque, se entanto abuso se conjura,
Quem, seguindo esse instinto do demônio,
Se pudera lembrar do matrimônio?

L VIII

Nunca roubei, temendo ser roubado;
Por conservar a fama, honrei a alheia;
Não me lembra de ter caluniado,
Nem de outrem disse mal, que é coisa feia:
E quem houvesse de outro murmurado
Que outro tanto lhe façam certo creia;
Não tive inveja do que alguém consiga,
Por ver que quem a tem seu mal castiga.

L IX

Enfim, corri meus anos desde a infância
Sem ofender (que eu saiba) esta lei justa,
Sem ter à coisa boa repugnância,
Tudo mercê da mão de Deus augusta.

Nos meus males somente a tolerância
Mos fazia passar a menor custa:
Esta a minha ânsia foi, este o meu zelo,
Saber quem era Deus, tratá-lo e vê-lo?

LX

Dizendo o velho assim, tanto se acende,
Como se n'alma se lhe ateara um fogo.
Reclina a humilde fronte e a voz suspende,
E, caindo em delíquio neste afogo,
Corre o ministro, que ao sucesso atende,
E buscando água que o batize logo;
Apenas «Félix, diz, eu te baptizo?
Partiu feliz dum voo ao paraíso.

LXI

Cuidava em sepultá-lo Auréo saudoso;
Porém de espessa névoa, que o ar condensa,
Ouve um coro entoando harmonioso
Louvor eterno majestade imensa;
E na atmosfera ali do ar nebuloso
Luz arraiando, que a alumia intensa
Viu Félix, que na gloria que o vestia
A graça batismal lhe agradecia.

LXII

«Que te conceda Deus, ministro justo,
(Diz-lhe a alma venturosa) o prêmio eterno;
Pois vens do antigo mundo a tanto custo
A libertar-me do poder do inferno.
Dos céus entanto o Dominante augusto
Que tornes manda ao ninho teu paterno,
E sobre a névoa em nuvem levantada
Vás navegando pela aérea estrada.

LXIII

E quer na nuvem própria, que te indico
Que esse cadáver meu vá transportado,
E na ilha do Corvo, de alto pico
O vejam numa ponta colocado.
Onde acene ao pais do metal rico,
Que o ambicioso europeu vendo indicado
Dará lugar que ouvida nele seja
A doutrina do céu e a voz da igreja?

LXIV

Disse, e, cessando a voz e a visão bela,
Viu da nuvem Auréo, que o rodeava,
Transformar-se a bela alma em clara estrela,
E viu, que a nuvem sobre o mar voava;
O cadáver também sublime nela
Ao cume do grão-pico já chegava,
Onde a névoa, que no alto se sublima,
Depõe como uma estátua o corpo em cima.

LXV

Ali batido do nevado venta,
De sol, de gelo e chuva penetrado,
Efeito natural, e não portentoso,
É vê-lo, qual se vê, petrificado.
Um arco tem por bélico instrumento,
De pluma um cinto sobre a frente ornado,
Outro onde era decente, em cor vermelho,
Sem pêlo a barba tem, no aspecto é velho.

LXVI

Voltado estava às partes do ocidente,
Donde o áureo Brasil mostrava a dedo,
Como ensinando à lusitana gente
Que ali devia navegar bem cedo.
Destino foi do Céu onipotente,
A fim que sem receio, ou torpe medo,
A piedosa empresa o povo corra,
E que quem morrer nela alegre morra?

LXVII

Calou então Fernando, mas não cala
Na cítara dourada outra harmonia,
Onde parece a mão que também fala,
E que quanto a voz disse repetia.
Saíra entanto um bárbaro a escutá-la,
Que, encantado da doce melodia,
Toma nas mãos o músico instrumento,
Toca-o sem arte e salta de contento.

LXVIII

Não pode ver dos nossos o congresso
Tanta rudeza sem tentar-se a riso,
Que, por mais que um pesar se tenha impresso,
Não dá lugar a prevenção ao siso;
E, sendo inopinado algum sucesso,
Onde é nos homens quase o rir preciso,
Tal pessoa há que chora apaixonada
E passa do gemido a uma risada.

LXIX

Diogo então, que dentro em si media
Da cruel gente a condição danosa,
Não sossega de noite nem de dia,
Antevendo a desgraça lastimosa;
E, vendo rir os mais com alegria,
Pela ação do selvagem graciosa,
Estranhou-lhe o prazer mal concebido,
Arrancando do peito este gemido:

LXX

«Oh triste condição da humana vida,
Que tanto em breve do seu mal se esquece!
Pois vendo a liberdade enfim perdida,
Sentimos menos quando a dor mais cresce!
Vemos desde a água às praias despedida
A Infeliz gente que no mar perece,
E que o brutal gentio na mesma hora,
Ainda bem os não vê, logo os devora.

LXXI

Quem sabe se o cuidado que destina
Pôr-nos assim mimosos de sustento
Não é por ter de nós grata chacina
Nesse horrível, barbárico alimento?
Tanta atenção que têm mal se combina,
Sem mostrar-se o maligno pensamento;
Que quem os próprios mortos brutal come
Como é crível que aos vivos mate à fome?

LXXII

Tempo fora, afligidos companheiros,
De levantar dos céus ao Rei supremo
Humildes vozes, votos verdadeiros,
Como quem luta no perigo extremo.
Mas vós que agora rides prazenteiros,

Oh quanto, amigos meus, oh quanto temo
Que essa gente cruel só nos namore,
Por cevar mais a presa que devore!

LXXIII

Voltemos antes com fervor piedoso
Os tristes olhos ao etéreo espaço,
Esperando de Deus um fim ditoso,
Onde a morte se avista a cada passo.
Contrito o peito, o coração choroso,
Implore a proteção do excelso braço;
Que o coração me diz que, por desdita,
O cruel sacrifício se medita?

LXXIV

Enquanto assim dizia, o herói prudente,
Comovido qualquer do temor justo,
Levanta humilde as mãos ao céu clemente,
Vendo o futuro com pressago susto:
Já cuida a cruel morte ver presente;
Já vê sobre a cabeça o golpe injusto;
Batem no peito e, levantando as palmas,
Fazem vítima a Deus das próprias almas.

LXXV

Já numerosa turba às praias vinha
E os seis levam ao corro miserando,
Onde a plebe cruel formada tinha
A pompa do espetáculo execrando;
E mal a gente bruta se continha,
Que, enquanto as tristes mãos lhe vão ligando,
No humano corpo pelo susto exangue
Não vão vivo sorvendo o infeliz sangue.

LXXVI

Qual se da Líbia pelo campo estende
O mouro caçador ton leão vasto,
Em longa nuvem devorá-lo empreende
O sagaz corvo, sempre atento ao pasto,
Negro parece o chão, negro, onde pende
A planta, em que do sangue explora o rasto,
Até que avista a presa e em chusma voa,
Nem deixa parte que voraz não roa:

LXXVII

Tal do caboclo foi a fúria infanda,
E o fanatismo, que na mente o cega,
Faz que, tendo esta ação por veneranda,
Invoque o grão-Tupá que o raio emprega.
No meio vê-se que em mil voltas anda
O eleito matador, como quem prega
A brados, exortando o povo insano
A ensopar toda a mão no sangue humano.

LXXVIII

A roda, à roda! a multidão fremente
Com gritos corresponde à infame ideia,
Enquanto o fero em gesto de valente
Bate o pé, fere o ar e um pau maneia,
Ergue-se uin e outro lenho, onde o paciente
Entre prisões de enibira se encadeia;
Fogo se acende nos profundos fossos,
Em que se torrem com a carne os ossos.

LXXIX

Dentro de uma estacada extensa e vasta,
Que a numerosa plebe em torno borda,
Entram os principais de cada casta
Com belas plumas, onde a cor discorda;
Outros, que a grenha têm com feral pasta
Do sangue humano, que ao matar transborda;
Os nigromantes são, que em vão conjuro
Chamam as sombras desde o Avemo escuro.

LXXX

Companheiras de ofício tão nefando
Seguem de um cabo a turma e de outro cabo
Seis torpíssimas velhas, aparando
O sangue sem um leve menoscabo.
Tão feias são, que a face está pintando
A imagem propríssima do diabo:
Tinto o corpo em verniz todo amarelo,
Rosto tal, que a Medusa o faz ter belo.

LXXXI

Têm no colo as cruéis sacerdotisas,
Por conta dos funestos sacrifícios,
Fios de dentes, que lhes são divisas
De mais ou menos tempo em tais ofícios.

Gratas ao céu se creem de que indivisas
Se inculcam por tartáreos malefícios;
E um testemunho do mister nefando,
Nos seus cocos com facas vêm tocando.

LXXXII

Quem pode reputar que dor traspassa
A miseranda infausta companhia,
Vendo tais feras rodear a praça,
Que o sangue com os olhos lhe bebia?
Ver que os denes lhe range por negaça,
Senão é que os agita a fome impia,
E dizer la consigo. Em poucas horas
Sou pasto destas feras tragadoras.

LXXXIII

Mas põe-lhe a vista o Padre Onipotente,
Da desgraça cruel compadecido,
E envia um anjo desde o céu clemente,
Que deixe tanto horror desvanecido
E faça que o espetáculo presente
Venha por fim a ser sonho fingido:
Que quem recorre ao céu no mal que geme,
Logo que teme a Deus, nada mais teme.

LXXXIV

Seis então dos infames nigromantes
Lançarái mão das vítimas pacientes,
E a seis lenhos fatais, que ergueram dantes,
Atam cruéis as mãos dos inocentes;
Postos no céu os olhos lacrimantes
Com lembrar-se das penas veementes
Que sofreu Deus na cruz, nele fiados,
Pediam-lhe o perdão dos seus pecados.

LXXXV

Fernando ali, que em discrição precede,
Com voz sonora a companhia anima,
Cheio de viva fé socorro pede;
E, quando a dor permite que se exprima:
«Grão-Senhor (diz) de quem tudo procede,
A glória, a pena, a confusão e a estima,
Que justo dás as graças e os castigos,
Na dor alívio, amparo nos perigos;

LXXXVI

Vida não peço aqui, morte não temo,
Nem menos choro o caso desgraçado;
O que me dói, que sinto, o quo só gemo
É, piedoso Deus, o meu pecado;
Feliz serei, Grão-Padre, se no extremo
For da tua bondade perdoado,
Pelo cálix amargo que aqui bebo,
Pela morte cruel que hoje recebo.

LXXXVII

Mas, grande Deus, que vês nossa fraqueza
No duro transe desta cruel hora,
Não sofras que essas feras com crueza
Hajam de devorar a quem te adora;
Porque estremece a frágil natureza,
Vendo a gula brutal, que empreende agora
Sacrifício fazer ao torpe abismo
Destas carnes tingidas no batismo.»

LXXXVIII

Ouviu o céu piedoso a infeliz gente;
E, quando o fero a maça já levanta,
Que esmaga a fronte ao mísero paciente,
Trovão se ouve fatal, que tudo espanta:
Treme a montanha e cai a roca ingente,
E na ruína as árvores quebranta;
Mas o que mais os brutos confundia
Era o rumor marcial que se então ouvia.

LXXXIX

Pedras, frechas e dardos de arremesso
Cobriam todo o ar; porque o inimigo,
Que atrás se pôs de um próximo cabeça,
Aguarda expressamente aquele artigo:
De um lado e outro deste um mato espesso
Ameaça o furor, cerca o perigo;
E a gente crua, transformada a sorte,
Quanto cuidou matar, padece a morte.

X C

Era Sergipe, o príncipe valente,
Na esquadra valorosa, que atacava;
Verão entre os seus bom, manso e prudente,
Que com justiça os povos comandava.
Armava o forte chefe de presente

**Contra Gupeva, que cruel reinava
Sobre as aldeias, que em tal tempo havia
No recôncavo ameno, da Bahia.**

XCI

**Por toda a parte o baiense é preso,
É trucidado o bruto nigromante,
Muitos lançados são no fogo aceso,
Rendem-se os mais ao vencedor possante.
Ficara em vida, todavia ileso
O mísero europeu, que ali em flagrante
Fez desatar o bom Sergipe e manda
À escravidão no seu país mais branda.**

XCII

**Mas a gente infeliz, no sertão vasto
por matos e montanhas dividida.
É fama que uns de tigres foram pasto,
Outra parte dos bárbaros comida.
Nem mais houve notícia ou leve rasto
Como houvessem perdido a amada vida;
Que evadiram o infame sacrifício.**

Leitura de excertos do Canto II ao Canto X

CANTO II

I

Era a hora em que o sol na grã-carreira
De tórrido zênite vibra igualmente,
E que a sombra dos corpos companheira
Na terra extingue com o raio ardente,
Quando, ao partir a turba carniceira,
Se viu Diogo só na praia ingente,
Entre mil pensamentos, mil terrores,
Que a dor fez grandes e o temor maiores.

II

Parecia-lhe ver de gente insana
O bárbaro furor, a fome crua,
A agonia dos seus na ação tirana,
E, temendo a dos mais, presume a sua.
Quisera opor-se à empresa desumana,
Pensa em arbítrios mil com que o conclua.
Se fugirá? mas donde? se os invada?
Porém, enfermo e só, não vale a nada.

III

«Oh! mil vezes (dizia) afortunados
Os que entregues à fúria do elemento
Acabaram seus dias sossegados,
Nem viram tanta dor, como experimento!
Que estavam finalmente a mim guardados
Este espanto, este horror, este tormento!
Que escapei (Santos Céus!) desse mar vasto
Para a feras servir de horrível pasto!

IV

E hei de agora (infeliz!) ver fraco e inerme
Que dos meus vá fazer um pasto horrendo
Essa patrulha vil, que agora enferme!
Que me veja sem força em febre ardendo!
Ah! Se pudera em meu vigor já ver-me!
Que ardor sinto em meu peito de ir rompendo
E turba vil fazendo em mil pedaços,
Truncar pescoços, mãos, cabeças, braços!

V

Não pode (é certo) a débil natureza;
Porém que esperas mais, mísero Diogo?
Que pode resultar da forte empresa?
Será mal morrer já, se há de ser logo?
Faltam-me as forças; sim, sinto a fraqueza;
Mas o espírito o supre e neste afogo
Tira forças ocultas da nossa alma,
Que ela não mostra ter, vivendo em calma.

VI

E como quer enfim que o mande a sorte,
Morra-se, que talvez se não desuna
O sucesso feliz uma ação forte,
Que acaso um temerário achou fortuna;
E quando irado o céu me envie a morte,
E que a mão do Senhor meus erros puna,
Recebo o golpe, que me for mandado,
Morrerei, assim é, porém vingado.

VII

Nem deixo de esperar que a gente bruta,
Vendo o estrago da espada e do mosquete,
Não se encha de pavor na estranha luta
E força maior creia que a acomete:
Se tomo as armas, que salvei na gruta,
Escudo, cota, malha e capacete,
Posso esperar que um só me não resista,
E, antes que o ferro, mos someta a vista. »

VIII

Disse; e, entrando na sólita caverna,
Cobre de ferro a valorsa frente;
Um peito de aço de firmeza eterna
E o escudo, onde a frecha se desponte,
Dispõe de modo em forma tal governa,
Que nada teme já que em campo o afronte
Nas mãos de ferro tinha uma alabarda,
A espada à cinta, aos ombros a espingarda;

IX

Saía assim da gruta, quando o monte
Coberto vê da bárbara caterva;
E no que infere da turbada frente
Sinais de fuga de derrota observa:
A algum obriga o medo a que transmonte,

Outros se escondem pelo mato ou erva,
Muitos fugindo vêm com medo à morte,
Crendo achar na caverna um lugar forte.

X

Mas o prudente Diogo, que entendia
Não pouca parte do idioma escuro,
Por alguns meses em que atento o ouvia,
Elege um posto a combater seguro:
Atento a toda voz que ouvir podia,
Por escutar dos seus o caso duro,
Entre esperanças e receio intenso
Sem susto estava, sim, porém suspenso.

XI

Gupeva então, que os mais se adiantava,
Vendo das armas o medonho vulto,
Incerto do que vê, suspenso estava,
Nem mais se lembra do inimigo insulto;
Alguns dos anhangás imaginava (1)
Que dentro o grão-fantasma vinha oculto;
E à vista do espetáculo estupendo
Caiu por terra o mísero tremendo.

XII

Caiu com ele junta a brutal gente;
Nem sabe o que imagine da figura,
Vendo-a brandir com a alarbada ingente
E olhando ao morrião, que o transfigura.
Ouve-se um rouco tom de voz fremente,
Com que espantá-los mais o herói procura;
E porque temem da maior ruína,
Faz-lhe a voz mais horrenda uma busina.

XIII

Entanto a gente bárbara, prostrada,
Tão fora de si está por cobardia,
Que sem sentido, estúpida, assombrada,
Só mostra viva estar porque tremia;
Quais verdes varas de árvore copada,
Se assopra a viração do meio-dia,
De uma parte à outra parte se meneiam,
Assim de medo os vis no chão perneiam.

Acharás, se gostares, na cabana
Mulhers, caça, peixe e carne humana. »

XIX

« A carne humana! (replicou Diogo,
E como pode, explica em voz e aceno).
Se vir que come algum, botarei fogo,
Farei que inunde em sangue esse terreno;
Pois, se os bichos nos devem comer logo,
(O bárbaro lhe opõe com desempenho)
A nós faz-nos horror, se eles nos comem
E é menos triste que nos trague um homem.

XX

«O corpo humano (disse o herói prudente) (3)
Como o brutal não é: desde que nasce,
É morada do espírito eminente,
Em quem do grão-Tupá se imita a face.
Sepulta-se na terra, qual semente,
Que, se não apodrece, não renasce;
Tempo virá, que aos corpus reunida
Torne a noss'alma a respirar com vida.

XXI

O lume da razão condena a empresa;
Pois, se o infando apetite o gosto adula,
Para extinguir a humana natureza
Sem mais contrários, bastaria a gula.
Que se a malícia em vós ou se a rudeza
O instinto universal de todo anula,
É contudo entre os mais coisa temida
Que outrem, por vos conter, vos tire a vida. »

XXII

Disse Diogo, e conduzia à gruta
O principal da bárbara caterva,
Que ali seguido pela gente bruta
O lugar conhecido atento observa.
Gupeva a tudo atende e tudo escuta,
Mas sempre o horror, que concebeu, conserva;
E, olhando às armas, sem que a mais se arroje,
Chega com mão furtiva, apalpa e foge.

XXIII

Vinha a noite já então seu negro manto
Despregando na lúcida atmosfera,

Quando buscam sossego ao seu quebranto
No ninho as aves e na toca a fera,
E quando o sono com suave encanto
Aos míseros mortais a dor modera;
Mas não modere em Diogo a mordaz cura,
De amansar o furor da gente dura.

XXIV

Por dissipar na gruta a sombra fria,
Toma o férreo fuzil que, o fogo ateia;
E, vendo a rude gente que o acendia
E brilhar de improviso uma candeia,
Notando a pronta luz, que no óleo ardia,
Não acaba de o crer de assombro cheia,
Crêem, portanto, que o fogo do céu nasça,
Ou que Diogo nas mãos nascê-lo faça.

XXV

Era o costume do selvagem rude,
Roçar um lenho noutro com tal jeito,
Que vinha por elétrica virtude
A acender lume, mas com tardo efeito.
Mas, observando, sem que o lenho o ajude,
Em menos de um momento o fogo feito,
O menino imaginou que a Grécia creu,
Quando viu ferir fogo a Prometeu.

XXVI

Acesa a luz na lóbrega caverna,
Vê-se o que Diogo ali da raiat levava;
Roupas, armas, e ent parte mais interna
A pólvora em barris, que transportara,
Tudo vão vendo à luz de uma lanterna,
Sem que o apeteça a gente nada avara,
Ouro e prata, que a inveja não lhe atiça;
Nação feliz, que ignora o que é cobiça!

XXVII

Mas entre objetos vários a que atende
Nota Gupeva extático a pintura
Que num precioso quadro, que ali pende,
Representava a Mãe da formosura:
Se seja coisa viva não entende,
Mas suspeitava bem pela figura
Digna a pessoa, de que a imagem era,
De ser mãe de Tupá, se ele a tivera.

XXVIII

« Esta (pergunta o bárbaro) tão bela,
Tão linda face, acaso representa
Alguma formosíssima donzela,
Que esposa o grão-Tupá fazer intenta?
Ou porventura que nascesse dela
Esse que sobre os céus no sol se assenta?
Quem pode geração saber tão alta?
Mas se há mãe, que o gerasse, esta é sem falta. »

XXIX

Encantado esté o pio lusitano
De ouvir em rude boca tal verdade;
E adorando o mistério soberano,
Mãe ter não pode (disse) a divindade,
Mas, sendo Deus eterno, fez-se humano;
E sem lesão da própria virgindade
A donzela o gerou, que pisa a lua,
Digna mãe de Tupá, mãe minha e tua.

XXX

Peçamos, pois que é mãe, que nos
defenda, Que te dê para ouvir dócil
orelha E contigo o teu povo recomenda.»
Dizendo o herói assim, devoto ajoelha.
Gupeva o mesmo faz com fé estupenda E
pendente de Diogo, que o aconselha,
Levanta as mãos, como ele levantava, E,
vendo-o lacrimar, também chorava.

XXXI

Mas crendo rude, como então vivia,
Que fosse coisa vive a imagem santa,
Que por mãe de Tupá tudo saía, Tendo
poder conforme a glória tanta, Repete
o que ouve a Diogo com voz pia E à
mãe de Deus o coração levanta. E
encostando entre os rogos a cabeça, Faz
a noite e o desvelo que adormeça.

XXXII

Já o purpúreo, trêmulo horizonte,
Rosas parece que espalhava a aurora;
E o sol que nasce sobre o oposto monte
A bela luz derrama criadora:
Ouvem-se as avezinhas junto à fonte,

Saudando a manhã com voz sonora;
E os mortais, já o sono desatados,
Tornavam novamente aos seus cuidados:

XXXIII

Quando Gupeva, manso e diferente
Do que antes fora na fereza bruta,
Convoca a ouvi-lo a multidão fremente
Que à roda estava da profunda gruta;
Pasto no meio da confusa gente,
Que toda dele pende e atenta escuta:
«Valenteir paiaiás (diz desta sorte) (4)
Que herdais o brio da prosápia forte.

XXXIV

Se ontem, do vil Sergipe surpreendidos,
Vimos o grão-terreiro posto a saco,
Fomos cercados sim, mas não vencidos,
Não foi vitória, foi traição de um fraco;
Sabia bem por golpes repetidos
Com quanto esforço na peleja ataco,
E como sem traição faria nada,
Não tendo eu armas, vem com mão armada.

XXXV

Sombra do grão-Tatu, de quem me ferve
Nestas veias o sangue, de quem trago
A invicta geração, que em guerra serve
De espanto a todos, de terror, de estrago,
Por que a glória a teu nome se conserve,
E por que a cante da Bahia o lago,
Mandas de lá de donde o mundo acaba
Para o nosso socorro este Imboaba. (5)

XXXVI

Tu lhe mudaste em ferro a carne branda,
Tu fazes que na mão se acenda e lhe arda
A viva chama que Tupá nos manda,
Tupá, que rege o céu, que o mundo guarda.
Com ele hei de vencer por qualquer banda,
Com ele em campo armado, já me tarda
O cobarde inimigo, que a encontrá-lo
Vivo, vivo me animo a devorá-lo.

XXXVII

Sabeis, tapuias meus, como morrendo
Nossos irmãos e pais, que eles matavam,
Postos debaixo já o golpe horrendo,
Vosso nome a os vingar tristes chamavam;
Também vistes na guerra combatendo
Que estrago neles estas mãos causavam;
E as vezes que vos dei no campo vasto
Mil e mil deles por sab'roso pasto.

XXXVIII

Mas não come o estrangeiro, nem consente
Comer-se carne humana; e só teria
Outra carne qualquer por inocente,
Aves, feras, tatus, paca ou cotia.
Receba, pois, de nós grato presente
De quanto houver nos matos da Bahia:
Saia-se à caça; e, como lhe compete,
Prepare-se a hospedagem de um banquete.»

XXXIX

Separa-se o congresso em breve espaço,
Dispõe-se em alas numerosa tropa:
Quem com taquaras donde pende o laço
Onde a avezinha cai, se incauta o topa;
Quem dos ombros suspende e quem do braço
Armadilhas diferentes; outro ensopa
Em visgo as longes ramas do palmito,
Onde impróvido caia o periquito.

XL

Os mais com frechas vão, que a um tempo seja
Tiro, que ofenda a fugitiva caça,
Ou armas (se ocorresse) na peleja,
Quando o inimigo de emboscada a faça.
E porque aos mais presida e tudo veja,
À frente do esquadrão Gupeva passa;
Nem fica Diogo só, que tudo via,
Mas segue armado a forte companhia.

XLI

Mais arma não levou que uma espingarda;
E, posto ao lado de Gupeva amigo,
Pronto a todo o acidente e posto em guarda,
Traz na cautela o escudo ao seu perigo.
Entanto a destra gente a caça aguarda,

E algum se afoita a penetrar no abrigo
Onde esconde a pantera os seus cachorros,
Outro a segue por brenhas e por morros;

XLII

Até que de Gupeva comandada,
Em círculo se forma a linha unido,
Onde quanto há de caça já espantada
Fique no meio de um cordão cingido.
A rês ali, do estrondo amedrontada,
Num centro está de espaço reduzido;
À mão mesmo se colhe: coisa bela!
Que dá mais gôsto ver, do que comê-la.

XLIII

Não era assim nas aves fugitivas,
Que umas frechava no ar, e outras em laços
Com arte o caçador tomava vivas;
Uma, porém, nos líquidos espaços
Faz com a pluma as setas pouco ativas,
Deixando a lisa pena os golpes laços,
Toma-a de mira Diogo e o ponto aguarda:
Dá-lhe um tiro e derriba-a coa espingarda.

XLIV

Estando a turba longe de cuidá-lo,
Fica o bárbaro ao golpe estremecido
E cai por terra no tremendo abalo
Da chama do fracasso e do estampido;
Qual do hórrido trovão com raio e estalo
Algum junto aquém cai, fica aturdido,
Tal Gupeva ficou, crendo formada
Nu arcabuz de Diogo uma trovoadá.

XLV

Toda em terra prostrada, exclama a grita
A turba rude em mísero desmaio,
E faz o horror que estúpida repita
Tupá, Caramurú, temendo um raio.
Pretendem ter por Deus, quando o permita
O que estão vendo em pavoroso ensaio,
Entre horríveis trovões do márcio jogo,
Vomitar chamas a abrasar com fogo.

XLVI

Desde esse dia, é fama que por nome
Do grão Caramurú foi celebrado
O forte Diogo; e que escutado dome
Este apelido o bárbaro espantado.
Indicava o Brasil no sobrenome,
Que era um dragão dos mares vomitado;
Nem doutra arte entre nós a antiga idade
Tem Jove, Apolo e Marte por deidade.

XLVII

Foram qual hoje o rude americano
O valente romano, o sábio argivo;
Nem foi de Salmoneu mais torpe o engano, (6)
Do que outro rei fizera em Creta altivo.
Nós que zombamos deste pova insano,
Se bem cavarmos no solar nativo,
Dos antigos heróis dentro às imagens
Não acharemos mais que outros selvagens.

XLVIII

E fácil propensão na brutal gente,
Quando em vida ferina admira uma arte,
Chamar um fabro a Deus da forja ingente,
Dar ao guerreiro a fama de um deus Marte.
Ou talvez por sulfúreo fogo ardente,
Tanto Jove se ouviu por toda a parte.
Hércules e Teseus, Jasões no Ponto (7)
Seriam coisas tais, como as que eu conto.

XLIX

Quanto merece niais que em douta lira
Se canto por herói quem, pio e justo,
Onde a cega nação tanto delira,
Reduz à humanidade uni povo injusto?
Se por herói no mundo só se admira
Quem tirano gauhava uni nome Augusto,
Quando o será maior que o vil tirano
Quem nas feras infunde um peito humano?

L

Tal pensamento então na alma volvia
O grão Caramurú, vendo prostrada
A rude multidão, que Deus o cria
E que espera desta arte achar domada.
Política infeliz da idolatria,

**Donde a antiga cegueira foi causada! (8)
Mas Diogo, que abomina o feio insulto,
Quando aumenta o terror, recusa o culto.**

LI

**«De Tupá sou (lhe disse) onipotente
Humilde escravo e como vós me humilho;
Mas do horrendo trovão, que arrojo ardente,
Este raio vos mostra que eu sou filho.
(Disse e outra vez dispara incontinente)
Do meio do relâmpago, em que brilho,
Abrasarei qualquer que ainda se atreva
A negar a obediência ao grão Gupeva.»**

LII

**Deu logo a amiga mão com grato aspeto
Ao mísero Gupeva, que, convulso
No horror daquele ignívomo prospeto,
Jazia sem sentido e já sem pulso.
« Não temas (diz-lhe), amigo, que eu prometo
Que do meu braço se não mova impulso
Senão contra quem for tão temerário
Que sendo-te eu amigo, é teu contrário. ?**

LIII

**Recebera o bom Gupeva um novo alento,
Sentindo a grata mão que à vida o chama;
Nem pode duvidar pelo experimento
De quando Diogo com fineza o ama.
Mas, sempre com receio do instrumento,
Teme que outra vez lance, a horrível chama;
E deixa-o no erro Diogo, a fim que incerto,
Nenhum pelo pavor se chegue ao perto.**

LIV

**Mas, por deixar incerta a gente infida,
Dá-lhe astuto o arcabuz que não tem carga:
« E quem (diz) é fiel pode com vida
Tê-lo na mão sem hórrida descarga;
Porém, se algum faltasse à fé devida,
Sentirá da traição por pena amarga,
Com próprio dano seu, cola mortal risco,
Relâmpago e trovão, fogo e corisco.**

LV

Que eu, acordado esteja ou que adormeça,
Vigia em guarda minha o fogo oculto,
E a traição pagará com a cabeça
Quem tentasse fazer-me um leve insulto;
Porém, se eu mal não quero que aconteça,
Pode um menino, como pode o adulto,
E o mais fraco que houver na vossa gente,
Ter o trovão nas mãos sem que arrebente.

LVI

Porém guardai-vos, vós, que só no peito,
Só nalma que tendes tenção malina,
Vereis que trovão faz por meu respeito
E que vem no estampido a vossa ruína. ?
Treme Gupeva, ouvindo este conceito,
E humilde a frente ao grão Diogo inclina,
Certo de não faltar na fé que rende,
Donde o raio e trovão crê que depende.

LVII

Convoca entanto o principal temido
As esquadras da turba, então dispersa,
E ao grão Caramurú pede rendido
Que eleja casa no país diversa,
E que a gruta deixando, suba unido
Onde em vasta cabana o povo versa;
Nem duvide que a gente fera e brava
0 sirva humilde e se sujeite escrava.

LVII

Do recôncavo ameno um posto havia,
De troncos imortais cercado à roda,
Trincheira natural, com que impedia
A quem quer penetrá-lo a entrada toda;
Um plano vasto no seu centro abria (9)
Aonde, edificando à pátria moda,
De troncos, varas, ramos, vimes, canas
Formaram, como em quadro, oito cabanas.

LIX

Qualquer delas com mole volumosa
Corre direita em linhas paralelas;
E mais comprida aos lados que espaçosa,
Não tem paredes ou colunas belas.
Um ângulo no cume a faz vistosa,
E coberta de palmas amarelas,

Sobre árvores se estriba, altas e boas,
De seiscentas capaz ou mil pessoas.

LX

Qual o velho Noé na imensa barca,
Que a barbara cabana em tudo imita,
Ferozes animais pródigo embarca,
Onde a turba brutal tranquila habita,
Tal o rude tapuia na grande arca,
Ali dorme, ali come, ali medita,
Ali se faz humano e, de amor mole,
Alimenta a mulher e afaga a prole.

LXI

Dentro da grã-choupana a cada passo (10)
Pende de lenho a lenho a rede extensa;
Ali descanso toma o corpo lasso,
Ali se esconde a marital licença.
Repousa a filha no materno abraço
Em rede especial que tem suspensa,
Nenhum se vê (que é raro) em tal vivenda
Que a mulher de outrem nem que a filha ofenda.

LXII

Ali chegando a esposa fecundada
A termo já feliz, nunca se omite
De pôr na rede o pai a prole amada,
Onde o amigo e parente o felicite;
E, como se a mulher sofrera nada,
Tudo ao pai reclinado então se admite,
Qual fora tendo sido em modo sério
Seu próprio, e não das mães, o puerpério.

LXII

Quando na rede encosta o tenro infante,
Pinta-o de negro todo e de vermelho;
Um pequeno arco põe, frecha volante
E um bom cutelo ao lado; e em tom de velho,
Com discurso patético e zelante,
Vai-lhe inspirando o paternal conselho:
Que seja forte, diz (como se o ouvisse),
Que se saiba vingar, que não fugisse.

LXIV

Dá-lhe depois o nome, que apropria
Por semelhança que ao infante iguala
Ou com que o espera célebre algum dia,
Senão é por defeito que o assinala;
A algum na frente o nome se imprimia,
Ou pintam no verniz, que tem por gala,
E, segundo a figura se lhe observa,
Dão-lhe o nome de fera, fruto ou erva.

LXV

Trabalho entanto a mãe sem nova cura,
Quando o parto conclui e em tempo breve,
Sem mais arte que a próvida natura,
Sente-se lesta e sã, robusta e leve:
Feliz gente, se unisse com fé pura
A sóbria educação que simples teve!
Que o que a nós nos faz fracos sempre estimo
Que é mais que pena ou dor, melindre e mimo.

LXVI

Vai com o adulto filho a caça ou pesca
O solícito pai pelo alimento:
O peixe à mulher traz e a carne fresca,
E à tenra prole a fruta por sustento.
A nova provisão sempre refresca;
E dá nesta fadiga um documento
Que quem nega o sustento a quem deu vida
Quis ser pai, por fazer-se um parricida.

LXVII

Que se acontece que a enfermar se venha,
Concorre com piedade a turba amiga;
E por dar-lhe um remédio que convenha,
Consultam-no entre si com gente antiga!
Buscam quem de erva saiba ou cura tenha
Que possa dar alívio ao que periga,
Ou talvez sangram numa febre ardente,
Servindo de lanceta um fino dente.

LXVIII

Mas, vendo-se o mortal já na agonia,
Sem ter para o remédio outra esperança,
Estima a bruta gente ação mui pia
Tirar-lhe a vida com a maça ou lança:
Se morre o tenro filho, a mãe seria
Estimada cruel quando a criança,

Que pouco antes ao mundo dela veio,
Não torna ao seu lugar no próprio seio.

LXIX

Tal era o povo rude, e tal usança
Se lhe vê praticar no vício iluso:
Tudo nota Diogo, na esperança
De corrigir por fim tão cego abuso.
No lugar da cabana, em que descansa
Menos da gente e multidão confuso,
Põe-lhe a rede Gupeva que o convida
De rica e mole pluma entretecida.

LXX

mas eis que um grande número o rodeia
De emplumados, feíssimos selvagens;
Ouve-se a casa de clamores cheia,
Costume antigo seu nas hospedagens.
Qualquer chegar-se a Diogo ainda receia,
Por ter visto as horríficas passagens;
Mas mair ma apadu de longe explicam, (11)
E bem-vindo o estrangeiro significam.

LXXI

Por costumado obséquio os mais luzidos
Tomam Diogo nos braços, e no peito
A frente lhe apertavam comedidos,
Sinal entre eles do hospital respeito.
Tiram-lhe em pressa as roupas e vestidos,
E, pondo-o sobre a rede, como em leito,
Sem mais dizer-lhe nada e sem ouvi-lo,
Tudo se afasta e deixam-no tranquilo.

LXXII

Com maior cerimônia outra visita
Festiva celebrava o seu cortejo;
Femínea turba, que o costume incita
A oferecer-se honesta ao seu desejo:
Senta-se sobre os pés e felicita,
Cobrindo o rosto a mão, como por pejo.
Vestidas vêm de folhas tão brilhantes,
Que o que falta ao valor têm de galantes.

LXXII

Parece ser da mesa o despenseiro
Um selvagem, que o nome lhe pergunta:

Se tem fome, lhe diz; ou se primeiro
Queria beber? e logo ajunta,
Sem mais resposta ouvir, sobre o terreiro
A comida que trouxe em cópia munta:
Põe-se-lhe uiçu de peixe e carne crua, (12)
E o mimoso cauim, que é paixão sua.

LXXIV

Todos com gula comem furiosa, Sem
olhar, sem falar, nem distrair-se;
Tanto se observem na paixão gulosa,
Que mal pudera ao vê-los distinguir-se
Se são feras ou homens. Vergonhosa,
Triste miséria humana! confundir-se
Um peito racional cum bruto feio No
horrendo vício donde o mal nos veio !

LXXV

Acabada a comida, a turba bruta
O estrangeiro bem-vindo outra vez grita;
E a tropa feminina, que isto escuta,
Cobre a face com as mãos e o pranto imita.
Gupeva, pois, que o hóspede reputa,
Causa do seu prazer e autor da dita,
O sacro fogo a roda lhe ateava,
Cerimônia hospital, que o povo usava. (13)

LXXVI

Bem presumia Diogo, no que explora,
Que algum mistério se ocultava interno;
Lembra lhe a chama que o caldeu adora,
O fogo das vestais recorda eterno. Nem
duvidava que de origem fora Costume
da nação, rito paterno,
Trazida, se é possível que se creia,
Na dispersão das gentes, da Caldeia.

LXXVII

Perguntá-lo dos bárbaros quisera;
Mas, como o aceno e língua muito engana,
Acaso soube que a Gupeva viera
Certa dama gentil brasileira;
Que em Taparica um dia compreendera
Boa parte da língua lusitana;
Que português escravo ali tratara, (14)
De quem a língua, pelo ouvir, tomara.

LXXVII

Paraguassú gentil (tal nome teve)
Bem diversa de gente tão nojosa,
De cor tão alva como a branca neve,
E donde não é neve, era de rosa;
O nariz natural, boca mui breve,
Olhos de bela luz, testa espaçosa;
De algodão tudo o mais, com manto espesso,
Quanto honesta encobriu, fez ver lhe o preço.

LXXIX

Um principal das terras do contorno
A bela americana tem por filha;
Nobre sem fasto, amável sem adorno,
Sem gala encanta e «em concerto brilha;
Servia aos carijós, que tinha em torno,
Mais que de amor, de objetos a maravilha;
De um desdém tão gentil, que a quem olhava,
Se mirava imodesto, horror causava.

LXXX

Foi destinada de seus pais valentes
Esposa de Gupeva; mas a dama
Fugia de seus olhos impacientes;
Nem prenda lhe aceitou, porque o não ama.
Nada sabem de amor bárbaras gentes,
Nem arde em peito rude a amante chama;
(Gupeva, que não sente o seu despeito
Tratava a sem amor, mas com respeito.

LXXXI

Deseja vê-lo o forte lusitano,
Por que interprete a língua que entendia;
E toma por mercê do céu sob'ramo
'Ter como enteada o idioma da Bahia.
Mas, quando esse prodígio avista humano,
Contempla no semblante a louçania:
Pára um, vendo o outro, mudo e quedo,
Qual junto de um penedo outro penedo.

LXXXII

Só tu, tutelar anjo, que o acompanhas,
Sabes quando a virtude ali se arrisca,
E as fúrias da paixão, que acende estranhas
Essa de insano amor doce faísca;
Ânsias no coração sentiu tamanhas

(Ânsias que nem na morte o tempo risca),
Que houvera de perder-se naquela hora,
Se não fora cristão, se herói não fora.

LXXXIII

Mas desde o céu a santa inteligência
Com doce inspiração mitiga a chama
Onde a amante paixão ceda à prudência
E a razão pode mais que a ardente flama.
Em Deus, na natureza e na consciência
Conhece que quer mal quem assim ama,
E que fora sacrílego episódio
Chamar à culpa amor, não chamar-lhe ódio.

LXXXIV

No raio deste heroico pensamento
Entanto Diogo refletiu consigo
Ser para a língua um cómodo instrumento
Do céu mandado na donzela amigo;
E, por ser necessário ao santo intento,
Estuda no remédio do perigo.
Que pode ser ? sou fraco; ela é formosa. . .
Eu livre... ela donzela... será esposa.

LXXXV

<Bela (Ihe disse então), gentil menina,
(Tornando a si do pasmo, em que estivera)
Sorte humana não é, mas é divina,
Ver-me a mim, ver-te a ti na nova esfera.
Ela a frase, em que falo aqui te ensina;
Ela, se não me engana o que alma espera,
Um fogo em nos acende, que de resto
Eterno haja de arder, se arder honesto.

LXXXVI

Desde hoje se a meus olhos corresponde
O meigo olhar das lúcidas pupilas,
Se amor é... porque amor quem é que o esconde?
Se por ele essas lagrimas destinas,
Com que chamas meu peito te responde!
Com mão de esposa poderás senti-las. »
Disse; estendendo a mão ofereceu-lha;
Ela que nada diz, sorriu-se e deu-lha.

LXXXVII

Põe-lhe de fuga os olhos, que abaixara,
E, ou de amante ou também de vergonhosa,
Um tão belo rubor lhe tinge a cara,
Como quando entre os lírios nasce a rosa.
Três vezes quis falar, três se calara;
E ficou do sossobro tão formosa
Quanto ele ficou cego; e em tal porfia,
Nem um, nem outro então de si sabia.

LXXXVIII

Mas, refletindo logo, o herói prudente
Fixou no coração com fé segura
Não cumprir as promessas de presente
Antes que lhe entre na alma a formosura.
Rende-lhe o seu amor, mas inocente,
E faz lhe prometer que com fé pura,
Enquanto se não lava e regenera,
Em continência viverão sincera.

LXXXIX

« E esta fé (diz-lhe), esposa em Deus querida,
Guardar-te hoje prometo em laço eterno,
Até banhar-te n'água prometida,
Por cândida afeição de amor fraterno;
Amor, que sobreviva à própria vida;
Amor, que preso em laço sempiterno,
Arda depois da morte em maior chama,
Que assim trata de amor quem por Deus ama. ?

X C

« Esposa (a bela diz), teu nome ignoro,
Mas não teu coração, que no meu peito,
Desde o momento em que te vi, que o adoro:
Não sei se era amor já, se era respeito,
Mas sei do que então vi, do que hoje exploro,
Que de dois corações um só foi feito.
Quero o batismo teu, quero a tua igreja,
Meu povo seja o teu, teu Deus meu seja. ?

XCI

Ter-me-ás, caro, ter-me-ás sempre a teu lado
Vigia tua, se te ocupa o sono;
Armada sairei, vendo-te armado,
Tão fiel nas prisões como num trono.
Outrem não temas que me seja amado;

A Educação Intercultural nas Aulas de Português do 3º CEB - Anexos

**Tu só serás senhor, tu só meu dono. ?
Tanto lhe diz Diogo, e ambos juraram,
E em fé do juramento as mãos tocaram.**

(Frei Santa Rita Durão (2003). *Caramuru. Poema épico do descobrimento da Bahia*. São Paulo: Martin Claret)

Anexo –XVII

Chamei-lhe amiga

Aquela rapariga de olhar triste...
Olhei-lhe os olhos
e vi que eram como os meus.
Olhei-lhe as mãos
e vi que eram como as minhas.
Sorriu
e vi que os dentes eram brancos como os meus.
Debrucei-me sobre a sua alma
ansioso
como quem se debruça da amurada de um navio
para ver o mar.

E vi que era imensa
e livre
como o voo das águias.
Chamei-lhe amiga.

O semblante encheu-se-lhe de súbita alegria
e respondeu-me: "amigo!"
Entre nós só havia duas diferenças:
o sexo e a cor da pele.

(Vasco Cabral, (1981) *A Luta é a Minha Primavera-Poemas*. Oeiras: África Editora)

Anexo –XVIII

Descobrimento

Quando a tua mão macia e serena de branco
e estendeu fraternalmente para mim
e através Índicos¹⁵ de preconceitos
apertou com carinho meus dedos mulatos enclavinhados;
quando teus olhos inchados de compreensão
pousaram no mapa doloroso do meu rosto de África;
quando a piroga¹⁶ do teu amor se fez ao mar
e veio aportar ao meu peito ensanguentado e céptico;
ah, quando a tua voz doce e fresca como um lanho¹⁷
me trouxe a bandeira branca da palavra “IRMÃ”,
é que eu senti, profunda como um selo em brasa
verrumando¹⁸ a carne,
a força terrível e única do nosso abraço fraterno,
a inquebrantável cadeia das nossas mãos enfim juntas,
a indestrutível resistência da muralha erguida
por nossas maravilhosas juventudes unidas.

Ah, amigo, quando a tua mão certa e serena de branco
procurou o desespero da minha mão sem rumo...

(Noémia de Sousa, in *50 Poetas Africanos*, Plátano Editora, 1989)

¹⁵ Mares

¹⁶ Canoa

¹⁷ Golpe

¹⁸ Torturando

Anexo –XIX

Mensagem do terceiro Mundo

**Não tenhas medo de confessar que me sugaste o sangue
e engravataste chagas no meu corpo
e me tiraste o mar do peixe e o sal do mar
e a água pura e a terra boa
e levantaste a cruz contra os meus deuses
e me calaste nas palavras que eu pensava.
Não tenhas medo de confessar que te inventaste mau
nas torturas em milhões de mim
e que me davas só o chão que recusavas
e o fruto que te amargava
e o trabalho que não querias
e menos da metade do alfabeto.**

**Não tenhas medo de confessar o esforço
de silenciar os meus batuques
e de apagar as queimadas e as fogueiras
e desvendar os segredos e os mistérios
e destruir todos os meus jogos
e também os cantares dos meus avós.**

**Não tenhas medo, amigo, que não te odeio.
Foi essa a minha história e a tua história.
e eu sobrevivi
para construir estradas e cidades a teu lado
e inventar fábricas e Ciência,
que o mundo não pode ser feito só por ti.**

(Fernando Sylvan, in *A Voz Fagueira de Oan Timor*, 1993, edições Colibri)

Anexo – XX

Em torno da minha baía

**Aqui, na areia,
Sentada à beira do cais da minha baía
do cais simbólico, dos fardos,
das malas e da chuva
caindo em torrente
sobre o cais desmantelado,
caindo em ruínas
eu queria ver à volta de mim,
nesta hora morna do entardecer
no mormaço tropical
desta terra de África
à beira do cais a desfazer-se em ruínas,
abrigados por um toldo movediço
uma legião de cabecinhas pequenas,
à roda de mim,
num voo magistral em torno do mundo
desenhando na areia
a senda de todos os destinos
pintando na grande tela da vida
uma história bela
para os homens de todas as terras
ciciando em coro, canções melodiosas
numa toada universal
num cortejo gigante de humana poesia
na mais bela de todas as lições: HUMANIDADE**

(Alda do Espírito Santo (1976), in *Antologia panorâmica da literatura africana de expressão portuguesa II- Angola, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Seara Nova)

Anexo –XXI

Sonho da Mãe negra

**Mãe negra
Embala o seu filho
E esquece
Que o milho já a terra secou
Que o amendoim ontem acabou.**

**Ela sonha mundos maravilhosos
Onde o seu filho irá à escola
À escola onde estudam os homens**

**Mãe negra
Embala o seu filho
E esquece
Os seus irmãos construindo vilas e cidades
Cimentando-as com o seu sangue
Ela sonha mundos maravilhosos
Onde o seu filho correria na estrada
Na estrada onde passam os homens**

**Mãe negra
Embala o seu filho
E escutando
A voz que vem do longe
Trazida pelos ventos**

**Ela sonha mundos maravilhosos
Mundos maravilhosos
Onde o seu filho poderá viver.**

(Manuel dos Santos, in *50 Poetas Africanos*, Plátano Editora, 1989)

Anexo – XXII

Lágrima de Preta

**Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para analisar.**

**Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.**

**Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.**

**Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.**

**Ensaiei a frio,
Experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:**

**nem sinais de negro
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.**

(António Gedeão in *Máquina de Fogo*, 1961)

Anexo – XXIII

Menino do Bairro Negro

**Olha o sol que vai
nascendo Anda ver o mar
Os meninos vão correndo
Ver o sol chegar**

**Menino sem condição
Irmão de todos os nus
Tira os olhos do chão
Vem ver a luz**

**Menino do mal trajar
Um novo dia lá vem
Só quem souber cantar
Vira também**

**Negro bairro negro
Bairro negro
Onde não há pão
Não há sossego**

**Menino pobre o teu lar
Queira ou não queira o
papão Há-de um dia cantar
Esta canção**

**Olha o sol que vai
nascendo Anda ver o mar
Os meninos vão correndo
Ver o sol chegar**

**Se até da gosto cantar Se
toda a terra sorri Quem
te não há-de amar
Menino a ti**

**Se não é fúria a razão
Se toda a gente quiser
Um dia hás-de aprender
Haja o que houver**

**Negro bairro negro
Bairro negro
Onde não há pão
Não há sossego**

**Menino pobre o teu lar
Queira ou não queira o papão
Há-de um dia cantar
Esta canção.**

(José Afonso, in *Baladas de Coimbra*, disco EP 45/rpm, 1963)

Anexo – XXIV

“É sexta-feira” de Boss AC

**Tantos anos a estudar para acabar desempregado
Ou num emprego da treta, mal pago
E receber uma gorjeta que chamam salário
Eu não tirei o Curso Superior de Otário
...não é por falta de empenho
Querem que aperte o cinto mas nem calças tenho
Ainda o mês vai a meio já eu 'tou aflito
Oh mãe fazias-me era rico em vez de bonito**

É sexta-feira

**Suei a semana inteira
No bolso não trago um tostão
Alguém me arranje emprego
bom bom bom bom
Já já já já**

**Eles enterram o País o povo aguenta
Mas qualquer dia a bolha rebenta
De boca em boca nas redes sociais
Ouvem-se verdades que não vêm nos jornais
Ter carro é impossível
Tive que o vender para ter combustível
Tenho o passe da Carris mas hoje estão em greve
Preciso de boleia, alguém que me leve**

É sexta-feira

**Suei a semana inteira
No bolso não trago um tostão
Alguém me arranje emprego
bom bom bom bom
Já já já já
É sexta-feira
Quero ir para a brincadeira
mas eu não tenho um tostão
Alguém me arranje emprego**

bom bom bom bom

Já já já já

Basta ser honesto e eu aceito propostas

Os cotas já me querem ver pelas costas

Onde vou arranjar dinheiro para uma renda?

Não tenho condições nem pa alugar uma tenda

Os bancos só emprestam a quem não precisa

A mim nem me emprestam pa mudar de camisa

Vou jogar Euromilhões a ver se acaba o enguiço

Hoje é sexta-feira vou já tratar disso.

(Boss AC)

[em linha], disponível a partir de: <http://www.vagalume.com.br/boss-ac/sexta-feira-emprego-bom-ja.html#ixzz31PMyz1ll>

Anexo –XXV

“Que Parva que eu sou” dos Deolinda

**Sou da geração sem remuneração.
E nem me incomoda esta condição.
Que parva que eu sou.**

**Porque isto está mau e vai continuar,
Já é uma sorte eu poder estagiar.
Que parva que eu sou.**

[Refrão]

**E fico a pensar:
Que mundo tão parvo,
Onde para ser escravo
É preciso estudar.**

**Sou da geração "casinha dos pais".
Se já tenho tudo, p'ra quê querer mais?
Que parva que eu sou.**

**Filhos, maridos, estou sempre a adiar,
E ainda me falta o carro pagar.
Que parva que eu sou.**

[Refrão]

**E fico a pensar:
Que mundo tão parvo,
Onde para ser escravo
É preciso estudar.**

**Sou da geração "vou queixar-me p'ra quê?",
Há alguém bem pior do que eu na TV.
Que parva que eu sou.**

**Sou da geração "eu já não posso mais!",
Que esta situação dura há tempo demais,
E parva eu não sou!**

[Refrão]

**E fico a pensar:
Que mundo tão parvo,
Onde para ser escravo
É preciso estudar.**

**Que mundo tão parvo,
Onde para ser escravo
É preciso estudar.**

(Deolinda)

[em linha], disponível a partir de: <http://www.vagalume.com.br/deolinda/que-parva-que-eu-sou.html#ixzz31POHEvz7>

Anexo –XXVI

“Eles Comem Tudo” de Chullage (Chullage- *rapper* de Arrentela- Seixal)

"E a finança enche a pança
com o aval da liderança,
despedimentos em vez de aumentos,
são os rumos da mudança,
especuladores, ladrões de ofícios,
grandes salários e benefícios,
bebem o fruto do nosso suor
e depois pedem-nos sacrifícios,
apoderam-se da gerência,
levam empresas à falência,
saem com bónus de milhões
e despedem sem clemência,
e o salário mingua
pra que o lucro não diminua,
justificam-se com a crise
e os bancos põem-nos na rua,
saem do público pró privado
depois do futuro adjudicado,
vendem serviços a eles próprios
pilhando os cofres do Estado,
combatem o défice na nossa mesa
mas vivem à grande e à francesa,
congelam salários e subsídios
que é pra cortar a despesa
fazem-nos retenção na fonte
enquanto empresas põem-se a monte
no paraíso fiscal pra lá do nosso horizonte,
impõem um empréstimo em troca de soberania
enriquecem com os juros e sufocam a democracia.

Cortam na educação,
exigem mais avaliação,
abandonam o ensino público,
mas os seus filhos lá não estão
Saúde também leva pancada,
comparticipação cortada,
morremos na fila de espera,
eles estão na clínica privada,
falam de paz e democracia,
em igualdade, cidadania
e dão-nos o direito de escolha
prò próximo rosto da tirania
entram tanques e aviões,
chamam paz a ocupações,
deixam rasto de sangue
na riqueza das nações,
trazem servos e minérios
deixam escombros e cemitérios,

enriquecem a reconstruir
os seus velhos impérios
prò mundo levam do Ocidente
os seus restos e excedentes
em nome da ajuda humanitária
destroem a economia da gente
e entram máquinas adentro
expulsam-nos dos nossos alojamentos
(...) empresas de cimento
e fazem grandes empreendimentos
dos seus condomínios fechados
com seguranças e empregados
afastados da miséria
e ódios por eles criados.

Vêm com o grande capital
e abrem o centro comercial
catedral do consumo
e matam o comércio local,
nas terras dos outros enchem carteiras
fazem turismo com peneiras,
refugiam-se na fortaleza
e fecham as suas fronteiras
fazem crescer economias
parasitando minorias,
os últimos a quem reconhecem
liberdades e garantias,
cruzadas evangelistas
holocaustos sionistas
vão conquistando mundo
na caça aos fundamentalistas,
pregam a fé dos belicistas,
queixam-se de guerrilhas e bombistas
pela contagem das vítimas
mas eles é que são os terroristas
impunes a roubar milhões
prendem os pequenos ladrões
que neste país pilhado
digladiam-se por uns tostões,
depõem o inimigo eleito
e põem o amigo do peito
a manejar as marionetas
do colonialismo refeito,
aumentam o orçamento
prá guerra e o policiamento
pra conter o descontentamento
esse é o crime violento
pra se proteger da multidão
que só quer pão e habitação
eles comem tudo que há pra comer
e deixam-nos a estender a mão."

[em linha], disponível a partir de <http://palcoprincipal.sapo.pt/bandasMain/chullage/video/pemvuquDeQ>

