

Da Literatura para a Infância à Educação Intercultural: construindo pontes

Maria Helena Rodrigues Magalhães

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Leitura e da Escrita*

Orientado por
Professora Doutora Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro

**Bragança
2012**

À Mariana, pela sua ânsia de aprender e conhecer outras culturas.

Agradecimentos

A concretização de um trabalho de investigação não procede apenas de um esforço individual, mas de apoios, estímulos e contributos vários. Mesmo sabendo que devemos sempre mais do que aquilo que é possível explicitar por palavras, cumpre-me agradecer a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho e dirijo alguns agradecimentos particulares:

- À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, agradeço a oportunidade que me proporcionou de realizar esta dissertação;

- Aos docentes da parte curricular do mestrado, traves mestras deste percurso, agradeço o contributo que deram para a minha formação científica;

- À Professora Doutora Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro, que mostrou, desde o primeiro instante, interesse pelo meu projeto de investigação, agradeço a forma como orientou o meu trabalho, concedendo-me o direito de escolher os caminhos a percorrer e total liberdade na escrita do texto. Agradeço a cordialidade e simpatia com que sempre me recebeu, a orientação científica, o tempo dispensado na leitura minuciosa da investigação e os comentários profícuos que permitiram elevar os padrões de qualidade deste trabalho;

- À Professora Doutora Alexandra Filipa Soares Rodrigues, coordenadora do mestrado, agradeço o apoio concedido, os conselhos sempre oportunos, a resposta pronta e eficiente às questões colocadas e as palavras de incentivo e felicitação por cada etapa conquistada;

- Aos colegas de mestrado e de profissão, agradeço os momentos de alegre convívio, as reflexões partilhadas e o espírito solidário;

- Aos amigos, que são o sol da minha vida, agradeço a escuta atenta, a cumplicidade inspiradora, o afago e as reflexões críticas que trouxeram maior clareza às minhas ideias;

- Aos inúmeros investigadores/autores que li, citei e sujeitei ao crivo da crítica, agradeço as produções teóricas, em que alicersei as minhas reflexões;

- À minha família, especialmente ao meu marido e à minha filha, por me terem permitido conciliar vida familiar, atividade profissional e investigação, agradeço o incentivo constante, o apoio incondicional, a ternura e a capacidade de transformarem em euforia, alguns momentos de inquietação, cansaço e desânimo.

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo central refletir sobre a problemática da multiculturalidade e revelar o potencial educativo da Literatura para a Infância no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e na promoção do diálogo intercultural.

Hoje, perante uma população multicultural crescente nas nossas escolas, urge refletir sobre esta temática e encontrar caminhos de aprendizagem cooperativa e solidária. Estão as escolas preparadas para este facto? Os professores estão sensibilizados para esta realidade? Deverá a Educação Intercultural ser fomentada em todas as escolas, independentemente da diversidade dos alunos que as frequentam, já que todos somos chamados a intervir numa sociedade que se vislumbra cada vez mais multicultural? Quais as virtualidades da Literatura para a Infância na promoção da Educação Intercultural? Estas questões justificam, na nossa opinião, a existência deste trabalho de investigação.

Pretendemos com este estudo criar oportunidades de reflexão sobre estratégias de Educação Intercultural crítica, através do recurso à Literatura de potencial receção infantil, e sistematizar conhecimentos para implementação futura de projetos de intervenção-ação, teórica e metodologicamente fundamentados.

Encarando a Literatura para a Infância como um poderoso veículo de transmissão de valores culturais, este estudo procura explorar as suas potencialidades na edificação de atitudes positivas face à diferença, na desconstrução do discurso e práticas monoculturais e no combate aos preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias. Procura também evidenciar que a Literatura para a Infância contribui para o desenvolvimento global da criança, para a promoção de hábitos e competências de leitura, para o despertar da sensibilidade estética e para a implementação de uma pedagogia da literacia crítica, necessária ao exercício pleno da cidadania, num contexto de diversidade cultural crescente.

Trata-se de um estudo com focagem qualitativa e abordagem crítica. Num primeiro momento procedemos a uma pesquisa bibliográfica e à eleição de um amplo conjunto de autores, na busca de um necessário e relevante sustentáculo teórico. Em seguida, efetuámos uma leitura aprofundada e uma análise crítica cruzada da bibliografia selecionada, dialogando com diferentes autores e correntes interpretativas.

Por último, tendo por base um referencial teórico devidamente sustentado, desenvolvemos um exercício de leitura crítica dos contos *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, e *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, pondo em confronto paradigmas ideológicos divergentes: o paradigma da normalidade e exclusão do diferente e o paradigma da diversidade e da inclusão que olha a diferença como um fator de enriquecimento individual e coletivo.

Palavras-chave: Multiculturalidade; Diversidade; Literatura para a Infância; Literacia Crítica; Educação Intercultural.

Abstract

The main goal of this dissertation is to reflect upon multiculturalism and reveal the educational potential of Children Literature in what the development of a critical conscience about the world as well as the promotion of an intercultural dialogue are concerned.

Nowadays, as we face a growing multicultural population in our schools, it urges that we reflect upon this theme and try to find a way to a cooperative and supportive learning process. Are schools ready for this situation? Are teachers sensitized concerning as far as this reality is concerned? Should Intercultural Education be promoted in every school, regardless the diversity of students who attend them, since we are all called to intervene in a society that is becoming more multicultural every day? What possibilities does Children Literature offer when promoting an Intercultural Education? In our opinion, these questions help support the development of this research work.

It is our intention to create opportunities for reflecting upon strategies for a critical Intercultural Education, by means of using Literature aimed at children, and to systematize knowledge that can help implement future intervention-action projects, which are both theoretically and methodologically supported.

Bearing in mind that Children Literature is a powerful means of transmitting cultural values, we intend to explore its potentialities regarding the development of positive attitudes towards difference, the deconstruction of a monocultural speech and monocultural attitudes, and the struggle against prejudice, stereotypes and discriminatory attitudes. It is also our goal to stress that Children Literature contributes for the overall development of children, for the promotion of reading habits and skills, for the awakening of an esthetical sensitiveness, and for implementing a pedagogy of critical literacy, which is essential for exercising a complete citizenship in a context of growing cultural diversity. This research relies both upon a qualitative focus and a critical approach.

First we have done some bibliographical research and we have elected a vast collection of authors while searching all the theoretical support we considered relevant and necessary. Then we have done a close-reading of the selected texts and we have compared them, thus dealing with different authors and interpretation theories.

Finally, based on a strong theoretical referential, we have developed a critical reading exercise of both Hans Christian Andersen's *The Ugly Duckling* and Luísa Ducla Soares's *The Mysterious Eggs* by confronting diverse ideological paradigms: the paradigm of normality and of exclusion of what is different, and the one of diversity and of inclusion that regards difference as a factor that helps enrich both the individual and the group.

Key-words: Multiculturalism; Diversity; Children Literature; Critical Literacy; Intercultural Education.

Siglas

ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

EUA – Estados Unidos da América

IEC – Instituto de Estudos da Criança

IIE – Instituto de Inovação Educacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Expressão Portuguesa

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

SCOPREM – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UE – União Europeia

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

Índice

Resumo	III
Abstract	V
Introdução	1
Capítulo 1 – Escola e Sociedade Multicultural	6
1.1 - Globalização, Migração e Diversidade Étnico-cultural	7
1.2 - Modelos de Gestão da Diversidade Étnico-cultural	12
1.2.1 - Modelos Assimilacionistas	14
1.2.2 - Modelos Compensatórios	14
1.2.3 - Modelos Segregacionistas	15
1.2.4 - Modelos de orientação Multicultural	15
1.2.5 - Modelos promotores da Interculturalidade	16
1.3 - Génese da Educação Multicultural em Portugal	18
Capítulo 2 – A Educação Intercultural	25
2.1 - Educação Multicultural/ Educação Intercultural: clarificação de conceitos	26
2.2 - A dimensão Intercultural da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
2.3 - (Trans)formação de Professores para a Educação Intercultural	40
Capítulo 3 – A Literatura para a Infância e a Educação Intercultural	44
3.1 - A Literatura para a Infância: particularidades de um subsistema literário	45
3.2 - A Literatura para a Infância e a formação do Leitor Crítico	55
3.3 - A Literatura para a Infância como meio de promover a Educação Intercultural	63
Capítulo 4 – A dimensão Intercultural de algumas obras de Literatura para a Infância	70
4.1 - <i>O Patinho Feio</i> e <i>Os Ovos Misteriosos</i> : um exercício de leitura crítica	71

4.1.1 - Breves notas biográficas de Hans Christian Andersen e Luísa Ducla Soares	72
4.1.2 - Recensão crítica das obras: <i>O Patinho Feio e Os Ovos Misteriosos</i>	75
4.1.3 - Leitura crítica das obras apresentadas, à luz da Educação Intercultural	80
Reflexões Finais	86
Referências Bibliográficas	94

Introdução

Este trabalho de investigação tem como objetivo central refletir sobre a problemática da multiculturalidade e revelar o potencial educativo da Literatura para a Infância no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e na promoção da Educação Intercultural.

Vivemos numa época em que a consciência de que o mundo passa por transformações profundas tem aumentado de forma exponencial. A informação nasce e circula a velocidade vertiginosa. O conhecimento científico e todo o conhecimento socialmente válido têm um reduzido ciclo vital. Tudo o que aprendemos é transitório e parcelar, enriquecido pelo contacto com os outros.

Vivemos numa época rica em aporias e incertezas inseridos numa sociedade marcada pela pluralidade linguística, ideológica, política, económica, social, étnica, religiosa, sexual, geracional e cultural. Vivemos conscientes da dimensão complexa do real, fechados nalgum pessimismo e revolta, diante das desigualdades sociais que se aprofundam e da proliferação de situações de injustiça e de atitudes racistas e xenófobas agravadas pelo ciclo depressivo da economia europeia. Um clima de competitividade global gladiador, onde a sobrevivência de uns provoca o aniquilamento de outros, parece ter-se instalado.

Portugal não escapa a esta onda de violência e intolerância que, não sendo avassaladora, começa a desenhar perfis preocupantes. Tendo sido durante séculos um país de emigração, Portugal tem assistido, nas últimas décadas, a uma crescente diversidade étnica e cultural, fenómeno inerente ao processo acelerado de globalização nas sociedades tecnologicamente desenvolvidas em que já se integra e se reflete na composição demográfica, socioeconómica e cultural das escolas. Este fenómeno adquire maior visibilidade nas zonas suburbanas das principais cidades e coloca renovados desafios às escolas e outras instituições educativas (Cardoso, 1996: 5).

A variedade étnica presente no sistema educativo português, e que contempla, para além de alunos oriundos dos países africanos de expressão portuguesa (PALOP), alunos provenientes de famílias que regressaram da emigração europeia e americana e alunos que dimanam da imigração de países como o Brasil, a Ucrânia, a Roménia, a Rússia, a Moldávia, a China, a Índia e o Paquistão, confere a Portugal um perfil verdadeiramente multicultural, a par de outros países europeus. Importa ainda

acrescentar a este grupo tão diverso, alunos de etnia cigana e outros provenientes de diferentes meios socioeconómicos com que a escola tem que aprender a lidar.

Começa a esboçar-se um consenso generalizado, embora pouco refletido, sobre a necessidade de uma cultura de paz e de educação para uma cidadania global assente nos superiores valores da defesa da vida, da dignidade do ser humano, do respeito pelo ambiente, da equidade social e da construção identitária, em contexto de dinâmicas sociais inclusivas, participativas e solidárias.

De referir que, apesar do convívio precoce com a multiculturalidade, só nas últimas décadas começou a florescer no nosso país um discurso relevante sobre o tema que permitiu equacionar propostas teórico-metodológicas para intervir em contextos de diversidade cultural. É nossa intenção trazer algum contributo para este debate, engrossando as fileiras dos que defendem a necessidade de promover uma Educação Intercultural crítica, capaz de acolher e valorizar a diversidade cultural, erradicar atitudes discriminatórias e criar oportunidades reais para que todos adquiram competências necessárias à edificação de uma sociedade mais justa e humanizada.

A perspetiva de Educação Intercultural que defendemos insere-se no contexto amplo da educação para a cidadania global e congrega aspetos antirracistas e dinâmicas inclusivas de participação crítica na vida democrática. Reconhecemos na diversidade uma riqueza a ser explorada e assumimos o pluralismo como paradigma de todo o processo de ensino-aprendizagem. Valorizamos o seu papel propulsor de um diálogo positivo entre identidades e culturas em transformação mútua e assumimos a necessidade de educar para a literacia crítica, desde a mais tenra idade. Incidiremos, por isso, um olhar mais detalhado sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma etapa fundamental na aquisição de competências literácitas e na construção identitária.

Sendo possível e desejável trabalhar em muitas vertentes quando se aspira a um projeto de Educação Intercultural, elegemos a Literatura para a Infância como uma ponte a (re)construir e a trespassar, rumo ao conhecimento do *Outro* e ao autoconhecimento emancipatório. Na esteira de Bárbara Duque (2005: 3) evidenciamos a necessidade de formar leitores capazes de pensar e de se pensarem, de questionar e de se questionarem, de refletir e de se projetarem num futuro mais justo e solidário. Associadamente, sustentamos que a leitura e exploração de obras de potencial receção infantil, com base nos princípios da Educação Intercultural crítica, encerram um

manancial de virtualidades de que procuraremos dar conta ao longo da presente dissertação.

Pretendemos com o nosso trabalho de investigação contribuir para a desconstrução do discurso e práticas monoculturais, lançar um olhar renovado para as questões da Literatura para a Infância à luz das grandes transformações socioculturais da sociedade atual e refletir sobre o modo como esta área da produção literária pode servir os propósitos de uma Educação Intercultural.

O nosso estudo não pretende confinar-se à esfera exclusiva do campo literário, mas cruzar fronteiras disciplinares. Deve, por isso, ser lido como uma introdução panorâmica a múltiplas questões que se encontram imbricadas. Não ambicionamos detalhá-las com profundidade, mas estabelecer ligações, construir pontes e propor alguns desafios, abrindo caminho para estudos teóricos futuros mais complexos e práticas de intervenção pedagógica documentadas e esclarecidas.

Trata-se de um estudo com focagem qualitativa e abordagem crítica. Num primeiro momento, procedemos a uma pesquisa bibliográfica e à eleição de um amplo conjunto de autores, na busca de um necessário e relevante sustentáculo teórico. Em seguida, realizámos uma leitura aprofundada e uma análise crítica cruzada da bibliografia selecionada, procurando estabelecer pontes entre conceitos de ordem teórica, dialogando com diferentes autores e correntes interpretativas. Por último, tendo por base um referencial teórico devidamente sustentado, efetuámos uma análise de conteúdo de duas obras de Literatura para a Infância, encarando-as como recurso para a abordagem e promoção da Educação Intercultural.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo refletiremos sobre os impactos e as consequências da globalização nas sociedades contemporâneas, particularmente na esfera educativa. Traçaremos uma panorâmica geral sobre as origens das respostas educativas ao multiculturalismo, evidenciando diferentes conceções ideológicas que se plasmam em diferentes modelos de gestão da diversidade étnico-cultural, para de seguida dirigirmos o olhar para a problemática da multiculturalidade no sistema educativo português, recenseando as principais orientações internacionais neste domínio.

No segundo capítulo procuraremos clarificar o que entendemos por *Educação Intercultural*, explicitar em que medida este conceito difere do conceito de *Educação*

Multicultural e analisar o contexto axiológico da interculturalidade à luz dos conceitos de *cultura e identidade*. Prosseguindo a nossa análise, desviando o foco de luz para as questões de desenvolvimento curricular, refletiremos sobre a dimensão intercultural da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Terminaremos o capítulo com a análise das implicações pedagógicas de uma didática da interculturalidade e a apologia de uma (trans)formação de professores para a Educação Intercultural.

Reservaremos o terceiro capítulo para abordar a temática da Literatura para a Infância, as suas particularidades enquanto subsistema literário, as suas raízes, o seu estatuto e o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso da criança em termos intelectuais, afetivos e relacionais. Exaltaremos o seu papel no despertar da sensibilidade estética, na aquisição de competências leitoras, na promoção da leitura fruitiva, na formação do Leitor Crítico e na promoção da Educação Intercultural.

No quarto e derradeiro capítulo, procuraremos explicitar de que forma a Literatura para a Infância pode constituir um excelente recurso para a promoção da Educação Intercultural, traçando caminhos de análise crítica de dois contos de autor: *O Patinho Feio*, obra clássica do dinamarquês Hans Christian Andersen, e *Os Ovos Misteriosos*, da autoria de Luísa Ducla Soares. Estes contos, selecionados com base em critérios estéticos, estruturais e temáticos, abordam tópicos de crucial importância na Educação Intercultural e apontam para paradigmas ideológicos e educativos divergentes que importa confrontar: o paradigma da normalidade e da exclusão e o paradigma da diversidade e da inclusão.

Acresce referir, por último, que dedicaremos a parte final desta dissertação para as reflexões finais e sugestões para trabalho futuro.

Capítulo 1

Escola e Sociedade Multicultural

As instituições escolares, como qualquer outra instituição social, não podem ser entendidas de forma isolada, sem as colocar em relação com muitas outras que as rodeiam. Pensar e actuar no sistema educativo implica um conhecimento em profundidade da sociedade de que fazem parte e a cujo serviço se planificam.

(Santomé, 2008: 79)

1.1 - Globalização, Migração e Diversidade Étnico-Cultural

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una “tierra-patria” de todos los humanos en que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidade.

(Morin, 2002 cit. por Touriñán, 2008: 217)

Fenómeno multifacetado com dimensões económicas, políticas, sociais, culturais, religiosas e jurídicas complexamente imbricadas, a globalização atravessa fronteiras nacionais e dá-nos a conhecer o retrato do mundo como aldeia global.

Este mundo, que na ótica de André (2006: 2-3), torna “vizinhos” os que longe habitam, proporciona-nos uma vivência contraditória da “familiaridade” e do “estranhamento” já que, se a aldeia facilita o (re) conhecimento, a multiplicação de ruas e estradas potencia o desconhecimento. E, se por um lado, a globalização parece homogeneizar, a verdade é que tal homogeneidade não permite “a percepção diferenciada da singularidade inalienável do outro” que torna o diálogo possível. Enclausurados numa nova “Torre de Babel” construída, não numa direção vertical, ligada ao transcendente, mas numa direção horizontal com o intuito de agilizar a comunicação entre os homens, navegamos numa tecno-polis, numa labiríntica rede de encontros e desencontros, inábeis para atacar na raiz os problemas da intolerância, da violência, do racismo e da xenofobia, que se manifestam, frequentemente, em várias partes do globo.

Ecoando o pensamento do educador Paulo Freire, André (*Idem*: 11) encara o ser humano como um “ser-no-mundo-com-os-outros” à escala planetária, mercê dos avanços tecnológicos, e reflete sobre os dois rostos da globalização: a “globalização de rapina” em que se traduz a globalização neoliberal e a “globalização da solidariedade” consentânea com os esforços empreendidos no sentido de “inventar novas formas ecoéticas de o homem se situar no mundo e dele fazer a sua casa.”

Estas reflexões encontram-se profundamente ancoradas no pensamento de outros autores e reforçam as palavras de Pereira (2003: 36):

Face à liberalização do mercado, à ausência de toda a regulação, à privatização da economia e a outros limites da globalização, sentiu-se já a urgência de um novo contrato social que defenda a pertença do mundo ao

homem sem exclusão. De contrário, embora aproximados no tempo e no espaço, os homens afastar-se-ão cada vez mais por desigualdades crescentes, pauperização e exclusão social [...] numa natureza degradada e sacudida por catástrofes naturais, terminando na mercantilização da vida a ilusão neo-liberal. Por isso a verdadeira globalização ou mundialização não se reduz ao campo da acção das finanças, mas visa realizar a união solidária na comunidade dos homens.

No mesmo texto, Pereira assinala que, na última década do séc. XX, se registou uma progressiva tomada de consciência crítica da ausência de solidariedade e da traição humana à natureza, motivada por uma ambição e consumismo desmedidos, responsáveis pela quebra de equilíbrios ecológicos, abismos cavados pelo homem durante três séculos de Modernidade. Esta tomada de consciência desenha um novo quadro de problemas e inquietações mundiais: a destruição do meio ambiente; problemas decorrentes de políticas de comércio mundial e de uma nova ordem monetária internacional; problemas demográficos e questões relativas a um frenético fluxo migratório no mundo inteiro; a negação dos direitos humanos e a necessidade de respeitar a dignidade do ser humano, prevenir conflitos, consolidar a paz e encarar a globalização como oportunidade positiva de encontro de culturas.

Sem pretender aprofundar o debate sobre os efeitos perversos da globalização, não é destituído de interesse evocar aqui algumas alterações antinómicas que este fenómeno introduziu nas sociedades contemporâneas. Assim, na esteira de Marques (2003) salientamos cinco aspetos paradoxais, a saber:

- Interligação e interdependência mundiais que viabilizam a circulação crescente de pessoas e bens, e imposição de barreiras protecionistas, por parte dos países ricos, em relação ao comércio, aos imigrantes e refugiados;
- Tendência geral de homogeneização que se manifesta no vestuário, na alimentação, na música e outras expressões culturais, e projeção de culturas minoritárias;
- Afirmção de instâncias supranacionais e erupção simultânea de identidades subnacionais;
- Hibridização de identidades e reações étnicas e nacionalistas exacerbadas;

- Crescente tolerância à diferença e reanimação de atitudes racistas e discriminatórias que revelam um profundo desrespeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Concordamos com Armando Leandro (1996: 80) quando refere que vivemos uma época de grande complexidade, rica em aporias e incertezas. A nossa vida (des)enrola-se numa rede de “interconexões entre pessoas, saberes, culturas, a exigir, na compreensão e na resposta, a contextualização dos problemas e a sua abordagem interinstitucional e interdisciplinar” pelo que se torna indispensável recorrer à conjugação de vários saberes e à “intervenção de vários sistemas, coordenando-os e tornando-os solidários”.

O tempo em que nos coube viver reclama uma educação para a cidadania, impulsionadora da autodeterminação comprometida com a emancipação social. Uma educação que nos encoraje a (con)viver com os outros, assumindo direitos e deveres com a mesma convicção, e a sermos atores e coautores da vida social, proporcionando condições dessa cidadania ativa àqueles que estão em maiores dificuldades para a exercitar. Neste grupo, emergem com enorme acuidade as populações migrantes que têm acentuado a heterogeneidade sociocultural da Europa contemporânea, principalmente nas grandes áreas urbanas.

A problemática dos fluxos migratórios condutores de homens, mulheres e crianças para diferentes espaços geográficos, a diversidade étnico-cultural e as relações interculturais decorrentes, assumem um lugar de destaque no núcleo das preocupações de muitos Estados. No que concerne à problemática das migrações, e numa aproximação ao pensamento de Rocha-Trindade (1993: 67), importa destacar que ela se encontra na origem de um jogo possível de imagens que resultam de espelhos deformantes; jogo em que intervêm atores colocados em diferentes posições, na posse de critérios de perceção diversos, em situações de interação social, nas quais estão presentes os itinerários históricos das sociedades e grupos a que pertencem. Nesse encontro entre culturas divergentes, manifestam-se atitudes de rejeição, adaptação e/ou aceitação que configuram políticas e modelos educativos de gestão da diversidade étnico-cultural distintos.

O tema da diversidade cultural não se deixa enclausurar nas fronteiras de uma visão superficial e acrítica que frequentemente nos remete para dois antagónicos e

frívolos discursos. Um encontra-se associado à desvalorização do *Diferente*, ordinariamente mergulhado num submundo de pobreza, marginalidade e exclusão social. O outro, politicamente correto, retórico e epidérmico, faz a apologia da diversidade cultural desprovida de qualquer conflito, uma diversidade cultural não problemática, “estilo *Benetton*” (Lluch & Salinas, 1996: 81), que apela à paz mundial e à harmonia universal. Ao mesmo tempo que enfatizam as diferenças (desprezando-as ou enaltecendo-as), ambos asfixiam o debate ideológico que torna possível a reflexão sobre o contexto económico, social e político onde a diversidade cultural se aninha.

A problemática da multiculturalidade e das relações interculturais que o fenómeno da globalização veio exacerbar constitui, inegavelmente, um dos desafios que o Estado-nação revela dificuldades em enfrentar, como de resto o demonstram os sistemas educativos (eles próprios edificados na ideia de Estado-nação) que se veem a braços com populações escolares cada dia mais plurais e heterogéneas (Souta, 1997: 32).

Nesta altura vale a pena fazer um *intermezzo* para referir que esta heterogeneidade que hoje conhecemos mergulha as suas raízes no progressivo alargamento da escola a todas as camadas e grupos sociais, fenómeno que tem vindo a prosperar desde o século XIX. A escola que se erigiu como elemento fulcral de homogeneização linguística e cultural, e que, com dificuldades e constrangimentos, se solidarizou com a excrescência da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação, veio confrontar-se, nas últimas décadas, com uma diversidade étnico-cultural crescente com a qual não consegue lidar de forma tranquila, vivendo tempos de crise. Crise dupla, na ótica de Teodoro (2003: 18-19), crise de regulação, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social, e crise de emancipação, porque não produz a mobilidade social ansiada por diversas camadas sociais que a frequentam.

Urge, pois, ensaiar uma abordagem sistémica das políticas educativas com as recentes mudanças sociais. É necessário repensar os sistemas educativos e rever formas inadequadas de gestão e organização das escolas, tendo em vista o ajuste à realidade multicultural emergente. Nesta conjuntura, a profissão docente será forçosamente chamada a refletir sobre as suas competências e responsabilidades, questionar o modelo escolar desenvolvido no contexto da construção do cidadão nacional e ensaiar outro modelo de escola. Uma escola construída a partir da singularidade dos seus membros e da universalidade dos valores. Uma escola capaz de responder aos desafios do local e do

global, empenhada na formação de cidadãos do mundo, que valorizam as suas raízes culturais e constroem a sua autonomia em dialética com a liberdade do *Outro*.

1.2 - Modelos de Gestão da Diversidade Étnico-Cultural

As respostas que a educação tem dado às subculturas sociais têm dependido (...) dos posicionamentos ideológicos que se assumem face à diversidade e, nos últimos anos, a evolução dos discursos tem sido no sentido de princípios que preconizam a igualdade de direitos, o respeito pela diferença e a eliminação de preconceitos negativos em relação a algumas características dessa diferença.

(Leite, 2002: 155)

De acordo com a exposição que temos vindo a fazer, a globalização e a deslocação massiva de pessoas (sob a forma de migração, turismo ou busca de asilo político) ampliaram os contactos entre as culturas, contribuindo para a multiculturalidade das sociedades. Os fluxos migratórios, hoje mais numerosos, mais diversificados e mais complexos que no passado, a multiculturalidade e as relações interculturais estabelecem uma intrincada teia que suscita inquietações e impõe uma reflexão séria à maioria dos Estados no sentido de legislarem e conceberem planos estratégicos de intervenção.

Ao longo dos anos, vários modelos de gestão da diversidade cultural têm vindo a ser postos em prática, influenciados por concepções ideológicas diversas com inequívocas repercussões nas práticas educativas. Sendo grande o número de autores que têm dedicado os seus estudos à análise desses modelos, optámos por seleccionar alguns e apresentamos, fundidas com as nossas, as suas reflexões neste âmbito.

Refletindo com Marques (2003: 3) sobre políticas de gestão da diversidade étnico-cultural, sublinhamos que vários modelos têm sido postos em prática, balançando entre “políticas segregacionistas, que evitavam qualquer interação profunda entre a comunidade nacional e comunidades estrangeiras” e uma estratégia “assimilacionista” que visava “a metamorfose das comunidades estrangeiras, através da adopção plena da sociedade de acolhimento e conseqüente abandono da sua cultura materna”. Contudo, a insatisfação produzida por essas soluções, viria a exigir novas dinâmicas que aceitam a especificidade cultural das minorias étnicas e possibilitam a expressão dos seus elementos culturais distintivos, tentando dissipar desvantagens económicas e sociais e erradicar todas as formas de racismo e discriminação. Esta nova perspectiva é apelidada por Marques de “multiculturalismo”.

Santomé (2008) explicita também três modelos distintos que emergem como tentativas de resposta à problemática da diversidade cultural, mas apelida-os de

“Assimilação”, “Pluralismo Superficial” e “Educação Multicultural Crítica”. O primeiro modelo tem como particular missão evitar a diversidade cultural e linguística, impor uma língua e cultura oficiais e homogêneos padrões morais/ comportamentais. O segundo modelo tende a reconhecer alguns valores culturais, mas situa-os num plano folclórico e turístico, “opções descafeinadas” (*Idem*: 32) que podem servir para agravar os níveis de marginalização das minorias e adiar medidas de solução urgentes. Finalmente, o terceiro modelo, empenhado no combate às injustiças sociais e a qualquer forma de discriminação, visa a promoção da tolerância e do respeito mútuo como valores idiossincráticos da cidadania democrática.

Para Santomé (2008: 71), as instituições escolares devem comprometer-se cada vez mais na promoção de valores, atitudes e condutas que respeitem a diversidade cultural e tornem compatíveis o enriquecimento das idiossincrasias culturais de cada comunidade/etnia e a solidariedade entre os povos. Para que se caminhe nessa direção “solidária”, o autor aponta como grandes obstáculos a ultrapassar, a cultura do individualismo e a hodierna procura da excelência, num constante clima de competitividade que dificulta as relações empáticas e o trabalho cooperativo.

Cardoso (1998: 22) atribui ao “assimilacionismo”, ao “integracionismo cultural” e ao “pluralismo anti-discriminatório” as três principais orientações na resposta à questão da diversidade étnica e clarifica em que consiste cada uma delas. Na sua ótica, o “assimilacionismo” configura um processo social que conduz à eliminação das barreiras culturais entre grupos pertencentes a minorias e à maioria. Através desse processo os primeiros adquirem os traços culturais do grupo dominante, ao mesmo tempo que perdem valores culturais próprios, encarados como obstáculos à sua integração. O “integracionismo cultural” já consente algum espaço de liberdade para as minorias afirmarem os seus traços culturais, na condição de que estes se ajustem à cultura dominante e não constituam uma ameaça ao seu equilíbrio. O “pluralismo democrático e anti-discriminatório” vai mais longe ao postular que as minorias devem adquirir competências necessárias à participação na cultura cívica nacional e à adesão aos ideais democráticos da igualdade, da justiça e da liberdade, mantendo e afirmando os aspetos mais identificadores da(s) sua(s) cultura(s) individual(is).

Leite (2002: 160) expõe a sua visão relativamente ao tema em análise, fazendo referência a quatro conceções de educação que se concretizam em diferentes estratégias

de desenvolvimento do currículo e constituem etapas evolutivas na atenção à diversidade cultural. Assim da “assimilação ou homogeneização cultural”, evoluímos para a “mera constatação do multiculturalismo” para posteriormente colocarmos “ênfase no anti-racismo” e chegarmos, por fim, ao desenvolvimento de “estratégias interculturais e inter-ativas” que estimulam o espírito crítico, a desmontagem de estereótipos e a aprendizagem e participação democráticas.

Estas propostas (e outras apresentadas por um vasto leque de autores que não cabe aqui escarpelizar) manifestam alguns pontos de contacto e algumas divergências, pelo que não constitui tarefa fácil proporcionar uma visão esquemática global dos diferentes modelos de gestão da diversidade cultural. Não obstante, tentaremos agremiá-los de uma forma genérica em cinco grandes grupos e caracterizá-los de uma forma sintética.

1.2.1 - Modelos Assimilacionistas

Estes modelos visam manter a cultura hegemónica de uma dada sociedade, consideram a cultura dominante como a norma de comparação das outras culturas e, à semelhança dos modelos compensatórios e segregacionistas encaram as diferenças como “défice”, propondo programas educativos direccionados para favorecer a plena adaptação à cultura dominante. Esta forma de intervenção educativa pretende facilitar os processos de aculturação nas minorias étnicas e incorporá-las plenamente na cultura maioritária.

1.2.2 - Modelos Compensatórios

Estes modelos caracterizam um segundo tipo de respostas educativas à diversidade cultural. Reconhecem a existência de diferentes culturas, mas percecionam as diferenças culturais como obstáculos que embaraçam o sucesso escolar, por isso apostam numa necessária recuperação, com programas de educação compensatória.

Na busca da igualdade e na pretensão de eliminarem situações de discriminação, estes programas de compensação acabam por submeter os alunos pertencentes a classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas a processos e estratégias de ensino que permitam superar aquilo que é considerado ser o seu “défice”. É aos alunos e às suas

caraterísticas culturais de origem que é imputada a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar e não ao sistema ou ao currículo, em geral (Leite, 2002: 140). O currículo é frequentemente adaptado às limitadas possibilidades linguísticas dos alunos que são inseridos em diferentes grupos/turmas, na esperança de que depois de superadas as dificuldades iniciais possam ser integrados no ensino dito normal.

1.2.3 - Modelos Segregacionistas

Na base destes modelos surgem dois grupos de argumentos. Uns proclamam que o convívio dos alunos pertencentes a minorias culturais, sociais ou étnicas prejudicam o processo formativo dos alunos da maioria, fazendo cair o nível de exigência; outros, embora reconhecendo e apreciando os valores culturais das minorias, propõem práticas educativas específicas, a ministrarem em cursos exclusivos. Os dois argumentos, com contornos ideológicos diferentes, acabam por dar origem a posturas de segregação/marginalização que impedem ou dificultam o acesso das minorias ao sistema educativo da cultura dominante.

1.2.4 - Modelos de Orientação Multicultural

A rejeição, por parte das minorias étnicas, das práticas de aculturação e assimilação a que são submetidas quando entram em contacto com a maioria, impulsionou novas respostas à problemática da diversidade cultural que acentuam o pluralismo e anulam a relação de superioridade/inferioridade entre diferentes culturas. Surgem então os modelos de orientação multicultural. Reconhece-se o direito à expressão própria da identidade dos grupos minoritários e começa a delinear-se a ideia de que a diversidade cultural constitui uma riqueza a ser explorada. Os traços peculiares dos grupos minoritários são respeitados e a ideia de hierarquização de culturas é rejeitada. Contudo, os motivos de conflito e divisão social são evitados, pelo que o carácter relativamente estático e simplista destes modelos pode suscitar o aparecimento e/ou o reforço de estereótipos. O currículo escolar, em função destes modelos, incorpora adicionalmente alguns conteúdos multiculturais que dão origem a atividades esporádicas e superficiais, carentes de um projeto educativo integrador.

1.2.5 - Modelos Promotores da Interculturalidade

De forte índole humanista, estes modelos promovem o espírito crítico e procuram fomentar o diálogo, a reciprocidade e a solidariedade entre culturas.

As políticas de segregação e todas as formas de racismo e de xenofobia são rejeitadas. Os conflitos são (re)conceitualizados de forma positiva. As injustiças provocadas por assimetrias culturais são claramente denunciadas e planeiam-se estratégias de intervenção promotoras da igualdade de oportunidades de sucesso.

Estes modelos têm como objetivo norteador a preparação de todas as pessoas para a tarefa de criar e preservar as condições que possibilitam a emergência de uma sociedade mais justa, num contexto social multicultural. Neste sentido são também promotores de um amplo debate sobre posturas etnocêntricas e formas de discriminação e opressão e procuram fazer luz sobre a ponte que é necessário construir para nos relacionarmos numa base mais igualitária num mundo que é de todos.

A apresentação sucinta das diferentes respostas para lidar com a diversidade étnico-cultural, permitiu captar o papel protagonista da cultura no encontro entre grupos culturalmente distintos e, na esteira de Touriñan (2008), arriscamos arrumar essas respostas em torno de duas grandes tendências: as que refletem os propósitos de afirmação hegemónica da cultura do país que acolhe as minorias étnicas e tratam assimetricamente as diferenças culturais e as que tratam simetricamente essas diferenças, gerando modelos multiculturais de acomodação paralela de culturas, modelos interculturais de integração territorial das diferenças culturais e modelos interculturais de inclusão transnacional da diversidade cultural. Estas posturas face à diversidade cultural, assim como as respostas concretas que a instituição escolar tem dado às características diversas da população que a frequenta, têm variado ao longo dos tempos e de país para país, captando o interesse de vários investigadores que procuram indagar as raízes da atenção ao multiculturalismo. Apoiando-se em estudos que se têm dedicado à pesquisa dessas raízes, Leite (2002: 137) faz notar que na origem da educação para a multiculturalidade encontramos, nos anos 60, os movimentos dos direitos civis dos negros, (nos Estados Unidos) e, nos anos 70, os movimentos dos direitos das minorias étnicas, (na Inglaterra e no Canadá). Estes movimentos, que exigiam da escola e de

outras instituições respostas educativas consentâneas com as suas carências e aspirações, geraram um interesse crescente pelas culturas de que eram portadores, o que motivou a criação de “cursos monoétnicos”. Tais cursos, que contemplavam especificidades étnico-culturais, evoluíram para “cursos de estudos multiétnicos” que se foram tornando cada vez mais abrangentes e prenderam a atenção de educadores empenhados numa reforma educativa orientada para a igualdade, dando origem à “educação multiétnica” e à “educação multicultural”¹. Esta linha de atuação educativa procurava responder aos problemas das “minorias raciais e étnicas” e também aos problemas das mulheres, das pessoas incapacitadas, de grupos religiosos e outros grupos minoritários de diferentes origens sociais e culturais, com características que se afastavam das normas tradicionalmente valorizadas pela cultura padrão.

Indagando a origem das respostas educativas ao multiculturalismo noutros países, e apoiando pareceres de vários autores (Banks, 2008; Lynch, 1988 e 1989 cit. por Leite 2003: 138), cremos que ela se encontra intimamente ligada ao contacto com grupos étnicos ou culturais diversos, à defesa de princípios de igualdade e de justiça social e à existência de grupos de pressão que reclamam posturas democráticas e direitos de cidadania para todos.

¹ A expressão “educação multicultural” é utilizada por diversos autores com sentidos divergentes. No II Capítulo deste trabalho, será explicitada a abrangência do conceito em autores francófonos e autores anglo-saxónicos.

1.3 - G3nese da Educa33o Multicultural em Portugal

A diversidade 3tnico-cultural, como ficou expl3cito nos dois subcap3tulos anteriores, assume um dos tra3os mais marcantes do mundo contempor3neo. Portugal n3o foge a esta realidade. Pa3s com uma longa hist3ria de emigra33o, Portugal acolhe hoje no seu territ3rio, uma vasta diversidade 3tnico-cultural que tem motivado s3rias reflex3es no campo social, pol3tico, jur3dico, econ3mico e educativo. Contudo, n3o podemos afirmar que esta diversidade seja um dado novo e recente. Basta lembrarmos as li3es de Hist3ria sobre os diferentes povos que habitaram aquele que 3 hoje o territ3rio portugu3s: celtas, fen3cios, lusitanos, romanos, suevos, visigodos, mouros, e outros que, deixando apenas marcas subtis, n3o s3o ordinariamente recordados. Do ponto de vista cultural, podemos afirmar que as influ3ncias romana e mu3ulmana s3o as que se afiguram mais significativas, assim como as que decorreram das rela3es coloniais com 3frica, o Brasil e o 3ndico, impulsionadas pelos Descobrimentos e pela expans3o colonial. De registar, tamb3m, a entrada de grupos de ciganos no territ3rio portugu3s no s3c. XV e a chegada de africanos, fruto do tr3fico de escravos negros, no s3c. XVI, fen3meno que deixou de ter express3o s3culos mais tarde, com a aboli33o da escravatura.

Mais recentemente, ap3s a revolu33o de abril de 1974, com a conseq3ente mudan3a do regime pol3tico em Portugal, o fim da guerra colonial e o r3pido processo de descoloniza33o que causou uma vaga de instabilidade social, pol3tica e militar nas antigas col3nias, quase meio milh3o de portugueses que a3 residiam regressaram e muitos africanos dos novos pa3ses de express3o portuguesa instalaram-se em Portugal, fugindo 3 guerra e/ou procurando melhores condi3es de vida.

Estes v3rios processos migrat3rios a que se juntaram outros decorrentes da entrada de Portugal na Comunidade Econ3mica Europeia² afetaram a popula33o portuguesa. Portugal passou a assumir-se, simultaneamente, como um pa3s de emigra33o, que via partir os “seus” na esperan3a de encontrarem solu33o para os seus problemas e dificuldades, e um pa3s de imigra33o que recebia “outros”. Sem outro la3o

² A Comunidade Econ3mica Europeia (CEE), organiza33o internacional criada pelo Tratado de Roma, em 1957, com a finalidade de estabelecer um mercado comum europeu, ap3s o Tratado de Maastricht, assinado a 7 de fevereiro de 1992, nessa cidade holandesa, tornou-se na atual Uni3o Europeia (UE).

que os unisse, os dois grupos, constituíam na sua maioria, mão-de-obra não qualificada, sujeitando-se a trabalho precário e mal remunerado.

Nas últimas décadas, devido à crise económica mundial, a emigração de carácter permanente entrou em declínio e deu lugar a um novo tipo de emigração: a emigração temporária. Ao invés, o número de imigrantes tem vindo a crescer, acentuando-se a heterogeneidade da sociedade portuguesa com indivíduos de diversas origens geográficas e culturais.

A maioria dos imigrantes em Portugal, até aos finais do séc. XX, provinha de países lusófonos, linguística e culturalmente próximos, mas a partir da década de 90 chegam imigrantes provenientes da Ucrânia, Roménia, Rússia, Moldávia, China, Índia e Paquistão (apenas para referir as percentagens mais elevadas), conferindo a Portugal um perfil verdadeiramente multicultural, a par de outros países europeus.

Pelo exposto, somos levados a concluir que Portugal conviveu desde cedo com a multiculturalidade e não apenas recentemente. A já mencionada expansão marítima do séc. XV que levou à descoberta de novas terras, viabilizou o contacto com diversos povos, com características físicas distintas, diferentes religiões, hábitos e costumes. Os livros de viagens da época, como refere Rocha-Trindade (1993: 67-68), mencionam os percursos geográficos então realizados e narram sentimentos de curiosidade e estupefação perante a diversidade da “paisagem humana” e dos costumes catalogados de “bárbaros” por serem diametralmente opostos aos conhecidos. De referir que o etnocentrismo ocidental da época considerava as suas práticas vivenciais e os seus valores morais como ideais a atingir por outros povos situados nos degraus inferiores de uma escada de progresso imaginada, pelo que, Portugal, à semelhança de outros países colonizadores, empreendeu a árdua tarefa de os educar civil e religiosamente, utilizando procedimentos nem sempre ajustados.

[...] considerava-se que havia que educar o indígena, despindo-o dos seus valores e tradições e preenchendo-o com a cultura e os valores nacionais, bem como com os princípios da religião católica. Neste contacto com povos diferentes prevalecia a perspectiva da cultura única, da assimilação à cultura portuguesa e a ostracização de outras (Leite, 1997: 50).

Apesar do convívio precoce com a multiculturalidade, só nas últimas décadas se começou a instituir um discurso relevante sobre esta temática, tendo-se intensificado o

debate sobre o pluralismo cultural e a necessidade de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional.

Com base nas reflexões efetuadas por Carlinda Leite sobre os cenários do passado e do presente no que concerne ao multiculturalismo e à educação escolar, surpreende-nos o facto de só recentemente esta problemática ter suscitado o interesse da comunidade académica, se o contacto dos portugueses com a diversidade cultural faz parte da nossa história. Mas, quer se trate de uma questão de moda, quer resulte da “importação de um tema que está em foco em países de onde tradicionalmente ‘bebemos’ concepções teóricas” (*Idem*: 49), quer decorra de uma nova consciência que encara esta característica da sociedade portuguesa como um desafio com responsabilidades acrescidas, o certo é que o tópico da multiculturalidade ocupa um lugar privilegiado nas discussões políticas e educativas atuais.

Países como os Estados Unidos da América (EUA), Canadá, França e Inglaterra, há muitos anos que desenvolvem investigação e possuem produções teóricas sobre o tema, na tentativa de melhorarem a qualidade do ensino e fomentarem aprendizagens facilitadoras da integração social de diversos grupos culturais e étnicos que compõem o seu tecido social. Em Portugal, as questões da multiculturalidade só passaram a ocupar a agenda dos debates e das políticas de intervenção escolar, na década de 90. Até à década de 70, o país seguia uma política tendencialmente assimilacionista que predominou na educação escolar ministrada nas ex-colónias portuguesas. Os programas curriculares da época abordavam com detalhe a formação de Portugal, o expansionismo e os territórios portugueses espalhados nos diferentes continentes, fomentando a ideia de que “Portugal era um grande império que superava, pelo seu espírito de unidade, o afastamento das várias parcelas” (Leite, 2002: 290). Estudavam-se os rios, as serras, o clima, a fauna e a flora do continente português e ignorava-se o que dizia respeito ao conhecimento das colónias. Negligenciavam-se os fenómenos e factos característicos do meio envolvente de muitos alunos e dos seus contextos de vida.

Esta perspetiva assimilacionista que predominou até finais dos anos 80 está bem patente nas palavras de Cortesão & Pacheco (1991: 36) quando referem que a escola colonial pretendia “educar um indígena, rude e asselvajado, despi-lo de todos os preconceitos e viciosos hábitos, bebidos com leite de infância, depurá-lo ao crisol de um regime civilizador e humanitário, para fazer dele um cidadão prestável”, sendo para isso

necessário extinguir os seus “hábitos e costumes radicados no espírito e no corpo” isolando do convívio comum os que se pretendiam educar.

Nos finais da década de 80, princípios da década de 90 do século passado, num cenário de grande diversidade étnico-cultural e necessidade de inclusão de diferentes grupos socioculturais, começa a emergir um discurso mais orientado para a compreensão do fenómeno da multiculturalidade. Há uma tomada de consciência de que os currículos etnocêntricos e monoculturais não respondem às características plurais da população escolar, sendo necessário proceder à sua revisão e empreender algumas reformas educativas configuradoras de práticas pedagógicas que deem sentido ao ensino, fortalecendo as dinâmicas de interação entre a escola e a comunidade envolvente.

Para esta tomada de consciência em muito contribuíram os ideais da democracia veiculados pela revolução de abril e o princípio do direito de todos à educação proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948) e que ganhou força de lei com a Lei de Bases do Sistema Educativo ³(LBSE). Esta lei proclama nos seus princípios gerais que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” sendo da “especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” Ao sistema educativo, conforme consta no ponto 4 do art.º 2.º da referida lei, cabe responder às necessidades decorrentes da realidade social e contribuir para “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”.

Esta retórica humanista encontra a sua base de sustentação nos discursos de organizações internacionais que preconizam processos de desenvolvimento e de valorização da dignidade humana orientados por princípios democráticos. Como exemplos de organizações destacamos a União Europeia (UE), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Destacamos também alguns eventos realizados nas últimas décadas que revelam o facto de muitas políticas educativas nacionais serem determinadas por

³ Lei n.º 48/86, de 14 de outubro

organismos internacionais, por meio de acordos mundiais, a saber: a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e uma década depois, o Fórum Mundial *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Em ambos se debateu o tema da educação e a necessidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem com respeito pelas diferenças culturais. Em 2001, a ONU realizou a *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância* e, nesse mesmo ano, a UNESCO aprovou a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, inspirada no princípio de que a riqueza cultural do mundo reside na sua diversidade (art.º 1) e que “toda a pessoa humana tem direito a uma educação e formação de qualidade que respeite plenamente a sua identidade cultural” e deve poder exercer as suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. (art.º 5).

Fortemente influenciado por estas ideias, Portugal começa a promover várias medidas, ao nível institucional, para fazer face à diversidade cultural. Distinguimos as que nos parecem mais pertinentes:

- Em 1991, o Ministério da Educação (ME) cria o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM)*⁴ que veio dar maior visibilidade à ambição de uma escola para todos, assumindo as competências de coordenar e incentivar ações promotoras dos valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas;
- Em 1995 é criado o cargo de *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas* que, em 2002, dá lugar à criação do *Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)*⁵ na dependência direta da presidência do conselho de ministros. A sua missão, conforme consta do ponto 2, do art.º 1.º do DL n.º 251/2002, consiste em “promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e

⁴ Ver Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março (DR Série I – B, n.º 60)

⁵ As atribuições e competências do ACIME encontram-se explicitadas respetivamente nos artigos 2.º e 4.º do DL n.º 251/2002.

- instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica”;
- Em 1996 são criados os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, com o objetivo de combater a exclusão social e escolar;
 - Em 1998, assiste-se ao lançamento do Projeto “*Pelas Minorias*”, inserido no Programa Cidades Digitais, na luta contra a infoexclusão;
 - No ano letivo 2004/2005 é criado o “*Plano de Português Língua Não Materna*” que prevê apoio escolar individualizado para melhorar as competências na Língua Portuguesa dos alunos que têm o português como segunda língua;
 - Em 2006 é promulgado o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, do ME, desafiando as escolas e agrupamentos de escolas a encontrarem, no âmbito da sua autonomia e no respeito pelos princípios consagrados no citado diploma legal, respostas adequadas para que os alunos estrangeiros usufruam de atividades e projetos que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Esta atenção à multiculturalidade estendeu-se ao Ensino Básico e Secundário conduzindo à proliferação de clubes e projetos tendentes à promoção da Educação Multicultural, com intercâmbio de docentes e estudantes de diferentes países, sobretudo europeus e africanos. No que concerne ao Ensino Superior, salientamos a criação de três cursos de mestrado na área da Educação Multicultural: Curso de Mestrado em Relações Interculturais, em 1991, na Universidade Aberta; Curso de Mestrado na área de especialização em Educação Multicultural, em 1995, na Universidade Católica Portuguesa; Curso de Mestrado na área de Educação e Diversidade Cultural, em 1996, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Esta realidade espelha uma atenção crescente à problemática da multiculturalidade que se coloca hoje com grande acuidade, no sistema escolar português e coloca novos e aliciantes desafios aos diversos agentes educativos empenhados em garantir igualdade de oportunidades no acesso à escola e condições de sucesso educativo a todos os alunos. Contudo, são grandes as dificuldades e constrangimentos a ultrapassar. Há que reconhecer que muitas escolas não estão

devidamente organizadas para dar resposta à diversidade cultural e muitos professores não têm formação adequada para lidar com esta nova realidade.

Há ainda professores que não deixam de sonhar com a ‘turma ideal’, onde todos os alunos são iguais do ponto de vista étnico e cultural, onde todos aprendem da mesma maneira, e todos evoluem ao mesmo ritmo. Há algumas décadas que a escola de massas pôs fim a essa utopia pedagógica, quando tornou o ensino obrigatório para as crianças de ambos os sexos e de todos os estratos sociais. Mas agora a diversidade é bem mais ampla. Não se trata apenas de populações que se diferenciam em termos de género e classe, mas também em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais. E essa heterogeneidade da população escolar tende a ser percebida, por esses professores, como um problema e não como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens (Souta, 1997: 101-102).

A tarefa de empreender mudanças num contexto de multiculturalidade, numa sociedade com um passado colonial recente, fortemente assimilacionista e etnocêntrico, confronta-se, na ótica de Cardoso (1996: 72), com grandes resistências, posição que também partilhamos. Muitos professores foram socializados e formados profissionalmente neste contexto, pelo que importa refletir sobre a necessidade de se promover uma verdadeira educação multi/inter/cultural, pois, como observa lucidamente Rocha-Trindade (1993: 50), não basta esperar que as sociedades se adaptem às alterações. É necessário mobilizar mecanismos pedagógicos pragmáticos, balizados por referenciais éticos e investir na formação de agentes educativos e de intervenção social.

Admitimos, tal como Marques (2003: 18), que em termos de políticas de gestão da diversidade cultural exista ao nível normativo um corpo legislativo suficiente, quer por ratificação de convenções internacionais ou diretivas comunitárias, quer por iniciativa nacional. Não obstante, ao nível pragmático muito falta fazer para dar um sentido real às frequentes referências à igualdade de oportunidades veiculadas nos discursos oficiais. Esta convicção constitui o pano de fundo onde assentamos o próximo capítulo que dedicamos à Educação Intercultural.

Capítulo 2

A Educação Intercultural

Só conhecendo (respeitando) o *Outro* e interagindo com ele, o *Eu* se conhecerá (respeitará) realmente, sem anulação e/ou aniquilamento do que é/está Diferente, mas, antes, percebendo a mais-valia que esse confronto (nem sempre pacífico, nem sempre fácil...) trará para ambas as partes.

(Bizarro, 2007: 9)

2.1 - Educação Multicultural/Educação Intercultural: clarificação de conceitos

O que a consciência intercultural nos dias de hoje nos pode trazer é a capacidade de aprender com os erros do passado e, em vez de transformar a multiculturalidade em problema, reconhecer a sua enorme vantagem. Por outras palavras, transformar uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural: em vez de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se ‘toleram’ num mesmo espaço, viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efectivos – desde os direitos cívicos e políticos aos direitos económicos, sociais e culturais.

(Cochito, 2004: 11)

Considerando o carácter contingente da linguagem e a conseqüente flutuação dos conceitos e dos sentidos do que é pensado, proferido e compreendido, reservamos este momento da nossa dissertação para clarificar o que entendemos por Educação Intercultural. Procuraremos ainda esclarecer, com base no contributo de vários autores, em que medida este conceito difere do conceito de Educação Multicultural, diligenciando para nos mantermos sempre atentas às ideias divergentes e à revisão daquilo que pensamos, face às reflexões e perspectivas de outros.

De um modo geral, tanto a Educação Multicultural como a Educação Intercultural se movimentam em contextos de diversidade cultural em sociedades plurais e globalizadas mas, tal como tem sido referido em trabalhos vários (Cortesão & Pacheco, 1991; Stoer, 1994; Leite, 2002; Leite & Pacheco, 2008), quando recorremos a autores francófonos, a expressão “multicultural” é usada para referir a situação de coexistência de culturas diversas e a aceitação passiva dessa diversidade cultural. Já a expressão “intercultural” é usada quando se quer destacar o reconhecimento e valorização do *Outro*, a relação dialógica empática e o intercâmbio que resulta num recíproco enriquecimento entre culturas e/ou subculturas diversas.

Todavia, convém referir que o termo “multicultural” na bibliografia anglo-saxónica não se reduz à mera justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade, como assinalam os pensadores da europa continental. Trata-se de um termo mais amplo onde se incluem diversos modelos de intervenção educativa. Alguns autores utilizam a expressão “educação multicultural” para mencionar um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que facilitam a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, sendo também verdade que outros levam mais longe esta abertura à diversidade cultural, acrescentando-lhe uma

dimensão crítica, antirracista, que alia ao respeito pelo diferente, a cooperação e a solidariedade entre grupos socioculturais distintos. Este facto é responsável pela adoção da expressão “Educação multi/intercultural” por parte de vários autores que pretendem assim demonstrar que apreendem o multiculturalismo anglo-americano no mesmo sentido que o interculturalismo do continente europeu.

Pela nossa parte, e para evitar situações dúbias, já que o termo “multiculturalismo” é um termo polissémico que pode abranger aspetos de assimilação cultural, posturas de reconhecimento da diversidade de culturas sob lentes de exotismo e folclore até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos, optamos pela expressão “Educação Multicultural” para nos referirmos ao reconhecimento da diversidade cultural e reservamos o conceito de “Educação Intercultural”, que supera o etnocentrismo paralisante e discriminador, para abordarmos a relação dinâmica e interativa entre grupos sociais e culturais, relação para que aponta a própria etimologia do prefixo *inter*.

[...] quem diz intercultural diz dando todo o seu sentido ao prefixo “inter”: interação, mudança, abertura, reciprocidade, solidariedade objectiva. E di-lo também dando o seu sentido pleno ao termo cultura: reconhecimento dos valores, dos modos de vida, das suas representações simbólicas às quais se referem os seres humanos, indivíduos ou sociedades, nas suas relações com os outros e na sua apreensão do mundo (Rey, 1984 cit. por Leite, 2002: 148).

A postura que assumimos, na esteira de vários autores, (Leite, 2002; Morgado & Pires, 2010) tem subjacente um conceito de educação antirracista onde se valorizam, em situações interativas e de conflito positivo, as diferenças e semelhanças entre grupos culturalmente diversos. Por tal facto, subscrevemos as ideias que tecem fortes críticas ao pluralismo superficial que apenas reconhece alguns valores culturais, a maioria das vezes no plano folclórico e turístico das minorias, podendo servir para agravar o seu nível de marginalização.

Na verdade o conceito de Educação Intercultural não pode reduzir-se à aplicação de certos programas pontuais, atividades esporádicas e avulsas, desvinculadas de outros desenvolvimentos curriculares e de um projeto educativo integrador. Um currículo promotor da interculturalidade não pode limitar-se a trabalhar de forma fragmentada aspetos específicos de certos grupos socioculturais minoritários considerados mais ou menos exóticos, podendo contribuir, por esta via para o reforço de visões estereotipadas

do *Outro*. Uma autêntica e efetiva Educação Intercultural não poderá deixar de se envolver ativamente na desmontagem de preconceitos e estereótipos e promover uma aprendizagem interativa entre culturas diversas, estimuladoras de um enriquecimento recíproco. Para tal, é necessário incrementar novas atitudes centradas na comunicação e valorização do *Diferente* e traçar modelos educativos que encarem a diversidade cultural como uma riqueza a explorar.

Importa também não esquecer que o desafio de promover uma Educação Intercultural não está reservado a populações específicas, como se apenas estas tivessem o dever de reconhecer e valorizar culturas diversas da(s) sua(s) cultura(s) de origem. A Educação Intercultural deve assumir-se como um princípio orientador teórico e prático dos sistemas educativos na sua globalidade e não pode deixar de estar presente em ambientes homogêneos do ponto de vista étnico-cultural. Deve, por isso, ser desenvolvida em todas as escolas e inscrever-se num propósito alargado de combate a todas as formas de discriminação, independentemente dos fatores que lhe dão origem, sejam eles étnicos, culturais, socioeconómicos, políticos, religiosos, relativos a questões de género, de orientação sexual ou deficiências/incapacidades físicas.

Para melhor compreendermos o alcance do conceito de Educação Intercultural pensamos ser de grande utilidade arriscarmos uma definição de cultura. Não sendo fácil, nem consensual encontrar uma definição de cultura, secundamos Leite (2002: 123) que citando Forquin a define como “o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo e compreende os aspectos que se podem considerar como os mais quotidianos, os mais triviais ou os mais inováveis”. Subscrevemos também o estipulado no preâmbulo da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que considera a cultura como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Nesta linha de pensamento não existem pessoas incultas, existem pessoas com diferentes culturas, enquanto participantes e agentes de vivências diversas e construindo com as suas experiências um universo de significados. Mas mais do que um conjunto de crenças e tradições, defendemos que a cultura é um coletivo de princípios em transformação

constante. A este propósito, vale a pena refletir sobre as palavras de Cardoso (1998: 23) que passamos a citar:

A maioria das perspectivas da educação intercultural mantém referências numa concepção tradicional e estática de cultura, entendida como um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração. O interculturalismo baseado nesta perspectiva de cultura tende a concentrar-se nas diferenças culturais, subvalorizando o que entre elas e entre todos os humanos existe de comum. O interculturalismo, cada vez mais, deve valorizar tanto as dimensões comuns como as diferenças entre culturas. [...] A perspectiva tradicional de cultura tende a desvalorizar esses denominadores comuns que desafiam e promovem mudanças culturais e sociais. Além disso, pode servir de argumento para manter separadas e discriminadas as pessoas pertencentes a minorias étnicas. Neste contexto, cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, a partir de contributos das diversas culturas e comunidades em presença numa sociedade.

Esta concepção de cultura não parece coadunar-se com meras atitudes contemplativas ou tolerantes face à diferença que mais não fazem que promover a folclorização dos grupos culturais minoritários. Em nome de uma educação que pretende formar para uma vivência de concórdia branda, desprovida de qualquer conflito, estas atitudes apologéticas de uma diversidade cultural não problemática não promovem uma comunicação intercultural positiva, sustentada em situações de igualdade, participação e enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.

As concepções educativas perante a diversidade cultural e as respostas que a instituição escolar tem dado às características das populações que a frequentam têm, como já expusemos no capítulo anterior, variado ao longo do tempo e de país para país. Dissemos, também, que Portugal, depois de passar por uma fase de opção declaradamente assimilacionista, tem vindo a promover ações que evoluíram de uma aceitação passiva e tolerante da diversidade, para formas mais interativas. As primeiras opções educativas agrupadas em torno de políticas assimilacionistas foram dando lugar às metáforas do “caldo de culturas” e da “salada de culturas” (Leite, 2002: 139).

Estas metáforas remetem-nos para a necessária visão do mundo, proclamada por Boaventura Sousa Santos, como um arco-íris de culturas, visão que está vedada ao “professor monocultural” (Stoer, 1994) que padece de uma espécie de “daltonismo

cultural” (Cortesão & Stoer, 1996) e, conseqüentemente, não toma consciência de que essa diversidade de cores/culturas, através de processos de interação, permite a reelaboração das identidades através de matizes enriquecedoras.

O conceito de “identidade” tem animado muitos debates sobre a multiculturalidade e descobre-se profundamente imbricado na noção de cultura. Nos anos 50, nos EUA, a identidade cultural era concetualizada como um fator praticamente imutável que determinava o comportamento dos indivíduos e explicava os problemas de integração dos imigrantes. Posteriormente, esta conceção foi dando lugar a outras mais dinâmicas que encaram a identidade como o resultado de uma pluralidade de relações entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Assumindo um carácter pessoal e social, este processo de construção da identidade é indissociável da noção de alteridade e deve ser apreciado como algo que nada tem de estático e imutável, já que ocorre de forma interativa, encontrando-se em constante desenvolvimento (Vieira, 2006: 20-21).

Quando transportamos estas reflexões para o campo educativo, percebemos a importância e o lugar de destaque que devem ser dados à Educação Intercultural que, na apreciação feita por Ouellet (1991: 29-30), visa desenvolver, quer em grupos minoritários, quer em grupos majoritários, a capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes e competências de participação nos processos de interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

A escola, que reflete o modelo industrial que domina a sociedade em que vivemos, é, não raras vezes, um arquipélago de solidões, um “imenso *parque de estacionamento*, onde se encontram jovens com as mais heterogéneas origens sociais, étnicas ou culturais e os mais díspares projectos de vida e aspirações pessoais” (Teodoro, 2003: 146). Esta escola espalha muitos herbicidas para depois plantar as sementes da monocultura.

É preciso incrementar uma pedagogia humanista que substitua o ideal de domínio pelo ideal da solidariedade. Uma pedagogia nascida e criada no seio de um currículo intercultural que as práticas quotidianas não desmentem.

2.2 - A Dimensão Intercultural da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A educação para a cidadania e a educação multicultural pressupõem o conhecimento do quadro legal (nacional, comunitário e internacional) em que assentam as nossas sociedades. A legislação não é tudo. Mas é impossível negar a sua importância nas sociedades modernas.

(Souta, 1997: 121)

Na linha dos que alertam para a diferença entre a retórica dos discursos oficiais que acompanham as medidas tomadas pela Administração Central em torno da Educação Intercultural e a realidade concreta, salientamos a distância abissal entre o que é proferido e o que é concretizado, diariamente, nas escolas e na sociedade em geral. Todavia, não podemos deixar de destacar a importância daquilo que é legislado, esperando que o seu impacto na vida quotidiana dos cidadãos ascenda a patamares cada vez mais elevados.

Não sendo nossa intenção analisar de forma exaustiva os múltiplos documentos legais que recomendam o combate ao racismo e à xenofobia e defendem a necessidade de instaurar um diálogo enriquecedor e não discriminatório entre diferentes culturas, procuraremos pôr em realce os aspetos mais significativos de alguns documentos analisados, desvelando a sua dimensão intercultural.

Em primeiro lugar sublinhamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU, em 10 de Dezembro de 1948, e publicada em Diário da República, no nosso país, em 1978. Pelo seu interesse para a temática em análise, relembramos os dois primeiros artigos que referem que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, devem agir uns para com os outros em “espírito de fraternidade” e podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na referida Declaração, “sem distinção alguma de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra de origem nacional ou social.”

No mesmo sentido se pronuncia a Constituição da República Portuguesa de 1976, evocando, nos pontos 1 e 2 do art.º 13º, o princípio da igualdade:

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Dando seguimento aos princípios consignados na Constituição da República Portuguesa, a LBSE, legisladora de princípios que regem o sistema educativo português, começa por afirmar nos seus princípios gerais que, nos termos da Constituição da República, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”, sendo da “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (art.º 2º, n.º 1 e n.º 2). Ao sistema educativo cabe a responsabilidade de responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (art.º 2º, n.º 5).

Estes princípios explicitam um discurso promotor da igualdade de oportunidades face ao saber e cultura escolares e indiciam uma atitude de aceitação e respeito pela diversidade cultural que é reforçada na alínea d) do art.º 3º da mesma lei, onde se menciona que o sistema educativo se organiza de forma a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Nesta linha de continuidade situam-se também alguns objetivos do Ensino Básico explicitados nas alíneas a), f) e o) do art.º 7º, a saber:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- o) Criar condições de sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

Este discurso que parece afastar-se de uma perspetiva assimilacionista ou de homogeneização cultural não deixa de assumir atributos de um discurso nacionalista, que anseia “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores caraterísticos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (art.º 7º, alínea g) e “formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do país” (art.º 9º, alínea d).

Esta pretensão leva-nos a concordar com Leite (2002: 300) quando afirma a dificuldade de “encontrar um equilíbrio entre um discurso nacionalista – onde cada um se reconheça na identidade geográfica e cultural – e um discurso universalista que permita um reconhecimento e conhecimento comum.” Mas é esta árdua harmonia que tem que ser conquistada no seio da Educação Intercultural.

Prosseguindo a nossa análise, desviando agora o foco para as questões de desenvolvimento curricular, a LBSE, no ponto 1 do art.º 47º, refere que a organização curricular terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia “entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” e define, no ponto 2 do mesmo artigo, que os planos curriculares do Ensino Básico incluirão uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros no mesmo âmbito”, deixando de fora, como observa Souta (1997: 54), a Educação Multicultural. Este autor defende que a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa e as orientações internacionais nesta matéria não foram contempladas de forma inequívoca na LBSE nem nos Novos Programas, mantendo-se nos manuais escolares a invisibilidade dos grupos étnico-culturais. Só no ano letivo de 1993-1994, com o lançamento do Projeto Educação Intercultural, se procurou combater esta “cegueira multicultural” (*Idem*: 55).

Embora não contenha uma vertente multicultural explícita, concordamos com Cardoso (1996: 23) que a LBSE permite olhares e interpretações diversas em função dos interesses e ideologias do investigador e corroboramos a opinião de vários autores que sustentam que a Educação Intercultural em Portugal só muito recentemente começou a dar os primeiros passos e a captar a atenção da comunidade docente que

procura soluções para os velhos problemas da massificação do ensino e para as dificuldades acrescidas que decorrem do aumento exponencial da diversidade cultural.

Contrariamente ao que se passou nos EUA, em que o movimento integracionista dos anos 50 e o movimento dos direitos cívicos nos anos 60 emergiram como fortes movimentos de contestação social e política e conduziram à necessidade de uma Educação Multicultural, em Portugal não houve convulsões políticas ou sociais profundas, nem pressões das associações representativas de minorias étnicas que introduzissem as questões da multiculturalidade na agenda política. O gérmen da Educação Multicultural encontra-se no próprio aparelho do Estado, com particular destaque para o ministro Roberto Carneiro que, em 1991, criou o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com o objetivo de promover e coordenar no âmbito do Sistema Educativo ações e programas que visem a “educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”, conforme refere o ponto 2 do Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março. Constata-se assim que “a educação multicultural, como a generalidade dos movimentos de reforma educativa no nosso país, é de tipo *top-down*” (Souta, 1997: 61), mas pensamos que encontra terreno fértil para produzir frutos, a avaliar pelas convicções de Roberto Carneiro que, nas palavras iniciais do despacho anteriormente citado, elogia as nossas raízes culturais e traça cenários de um futuro promissor.

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral.

Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura.

Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a mundividência que o caracteriza, para a efetiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica.

Avançando na nossa análise em termos de desenvolvimento curricular importa referir que defendemos um conceito amplo de currículo que engloba, para além de um

plano prescritivo de ação, as situações reais, vividas no decurso dessa ação. Um currículo que valoriza a dimensão cognitiva aliada à aquisição de conhecimentos, sem descurar as dimensões relacionais e sociais que proporcionam uma formação global. Um currículo com uma componente expressa (com conteúdos, objetivos, metodologias, formas de avaliação e materiais a utilizar) e uma componente oculta, latente, enformada e disseminada por normas, valores, posturas pedagógicas, modos de organização dos espaços e tempos escolares, sistemas de poder e relações interpessoais estabelecidas, que se traduzem num conjunto de experiências que constituem as vivências de alunos, professores e comunidade educativa em geral.

Um currículo direcionado para a diversidade cultural é, na nossa ótica, um currículo empenhado em construir uma ponte entre a cultura académica tradicional e a cultura dos alunos, um currículo flexível e aberto à comunidade educativa, promotor de intercâmbios entre diferentes grupos e capaz de suscitar a melhoria do autoconceito de todos os seus membros. Este currículo reclama um olhar atento para as práticas pedagógicas, uma espécie de *conscientização* freireana que repudia a reprodução de injustiças sociais e investe na fundação de uma escola de sucesso para todos.

Historicamente, os professores têm tido um papel que se enquadra mais num perfil transmissor do currículo oficial, do que em processos de inovação e configuração curricular tendo em vista a adequação à diversidade dos seus alunos. Com efeito, a história do sistema educativo português, extremamente centralizado, e a socialização a que os professores têm sido sujeitos, uma socialização para o consumo e para o silêncio, estruturam práticas pouco refletidas, em que a ação se desenvolve distanciada de uma intencionalidade estratégica transformadora. (Carvalho & Diogo, 1994: 10). Por outro lado, a formação dos professores, o contexto em que decorre a sua atividade mais específica – o território isolado da sala de aula – e a sua excessiva mobilidade dificultam o trabalho cooperativo, capaz de promover dinâmicas de solidariedade que combatem a rotina das práticas e o individualismo.

Na sua brilhante análise sobre o lado oculto da organização escolar, Guerra (2002: 167-168) refere-se à cultura da escola como uma cultura individualista, hierarquizada, uniforme, impregnada de rotinas e rituais, factos que conduzem a paradoxos que procura desvelar. A escola é uma instituição hierárquica que pretende educar na e para a democracia; é uma instituição com uma conceção epistemológica de

caráter hierárquico que procura transmitir um enorme caudal de conhecimentos e, simultaneamente, fomentar a autodescoberta, a criatividade e a capacidade de investigação dos alunos; é uma instituição transmissora que pretende transformar a sociedade; deve educar para o mundo do trabalho e para uma sociedade cada vez mais competitiva e para o mundo dos valores que apelam à tolerância e à solidariedade.

Vencer estes paradoxos e tentar enveredar pelos caminhos sinuosos da autonomia, possuindo um projeto norteador que a prática diária não contrarie, eis o grande desafio que se impõe à escola contemporânea, uma escola contextualizada, organizada segundo princípios democráticos e possuidora de uma nova mentalidade curricular. Sendo verdade que a LBSE estabelece a uniformidade à escala nacional dos planos curriculares do Ensino Básico, ela não deixa de abrir caminhos para uma certa flexibilidade, justificada por características de índole regional, fornecendo alguma margem de manobra para que os professores realizem escolhas curriculares que, tendo em conta a diversidade cultural dos alunos, impulsionem aprendizagens significativas e colaborativas, preparando-os através de pedagogias críticas, para o exercício de uma cidadania democrática. E não nos parece possível desenvolver as competências basilares para essa vivência democrática se a dimensão intercultural estiver ausente da escola e não percorrer de uma forma transversal os currículos.

Para aprofundar esta questão que nos parece de capital importância, incidiremos um olhar atento ao Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando evidenciar a dimensão intercultural do programa de língua portuguesa e das áreas das expressões artísticas com as quais é possível manter estreitas relações de interdisciplinaridade, não sem antes passarmos em revista os princípios orientadores da ação pedagógica que destacam, desde logo, a necessidade de os alunos realizarem experiências de aprendizagem “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004: 23).

As aprendizagens significativas são reconhecidas como vivências realizadas pelos discentes, dentro e fora da escola, em estreita simbiose com as suas histórias pessoais. As aprendizagens integradas são definidas como resultantes de realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As aprendizagens socializadoras contribuem para o exercício das trocas culturais e da criação de hábitos

de interajuda em todas as atividades educativas. Tais considerações indiciam que a cultura de origem dos alunos deverá ser respeitada e encarada como determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações, devendo também ser estimulada a interação e a troca de experiências e saberes.

Estes princípios orientadores da ação pedagógica, na nossa modesta opinião, seriam suficientes para que um professor reflexivo se empenhasse na mobilização de estratégias que permitissem aos alunos adquirirem conhecimentos e domínio dos conteúdos a abordar nas diferentes áreas curriculares, ao mesmo tempo que desenvolviam competências de responsabilidade e solidariedade necessárias a uma educação democrática.

À luz dos princípios explicitados e refletindo um pouco mais detalhadamente sobre o programa de língua portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não podemos deixar passar despercebido o facto de ser colocado em destaque que as crianças que entram para a escola com cinco ou seis anos de idade já fizeram, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm. Esta chamada de atenção estabelece a ponte com dois dos objetivos gerais que deverão ser atingidos e que consistem em “comunicar oralmente, tendo em conta a oportunidade e a situação” e “desenvolver a competência da leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências (...) e o seu conhecimento do mundo” (*Idem*: 137-138).

Circunscrevendo o âmbito da disciplina ao domínio da comunicação oral, são sugeridas várias experiências educativas e atividades que permitam a expressão dos alunos por iniciativa própria em momentos privilegiados da comunicação oral, nomeadamente conversas, diálogos, debates, tarefas de organização, gestão e avaliação do trabalho e realização de projetos. Sugerem-se também atividades que consistem em relatar acontecimentos vividos ou imaginados, contar, resumir, recriar, inventar, completar, comparar histórias e recolher adágios populares, contos, lendas, lengalengas, trava-línguas, provérbios, elementos facilitadores de uma abordagem intercultural, já que tais atividades permitem valorizar os trabalhos de crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários, conhecer vivências de outros povos, desmistificar estereótipos e promover o confronto de ideias e de perspetivas culturais diversificadas. Por outro lado, este trabalho de recolha de produções do património oral, atividade que muito agrada aos mais pequenos, permite envolver as suas famílias na dinâmica escolar, recebendo,

valorizando e divulgando os seus contributos. A ponte entre a cultura da escola e a cultura familiar é naturalmente percorrida no âmbito da comunicação oral, mas também no âmbito da leitura e da produção escrita, já que ambas se encontram intrinsecamente imbricadas em processos de relacionamento dos textos lidos/produzidos com as experiências pessoais e conhecimento do mundo.

Passando ao domínio da comunicação escrita impõe-se destacar que o programa faz referência à necessidade de se criarem “situações e projetos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” e que essas produções “podem sempre valorizar-se e ampliar-se no intercâmbio com outros grupos e com a comunidade” (*Idem*: 146). Esta possibilidade surge como uma janela que permite vislumbrar um horizonte de interculturalidade e que, na opinião de Cardoso (1998: 41), passa por aliar a prática da aprendizagem da escrita a situações de prazer e autoconfiança em que os alunos sintam que o seu grupo de pertença é valorizado na escola e ensaiem práticas de escrita sem receio de censura, encontrando no grupo/turma, soluções para os problemas que a construção do texto exige. Com efeito, é um facto incontestável que a prática da produção e aperfeiçoamento de textos em grupo, com o auxílio do professor, valoriza os contributos de todos os alunos unindo uma diversidade de pontos de vista, sensibilidades e vivências extra-escolares. A aprendizagem da língua portuguesa, na dupla vertente oral e escrita, realizada em sintonia com a cultura de origem dos alunos permitirá que estes construam a sua identidade e ampliem o seu conhecimento do mundo vivendo experiências educativas repletas de significado num clima de segurança emocional pessoal e coletiva. Esta aprendizagem muito terá a ganhar se os alunos se envolverem de forma cooperativa em projetos de leitura que valorizam a Literatura para a Infância, assunto que abordaremos de modo mais detalhado no próximo capítulo.

Levantar hipóteses acerca do conteúdo dos livros a partir do título, das personagens ou das ilustrações pode constituir um excelente ponto de partida para a manifestação das experiências e pertenças socioculturais dos alunos, na base das quais se promovem profícuos debates interculturais.

É também possível e desejável promover a interdisciplinaridade através da realização de atividades de expressão plástica, musical e dramática, suscitando a manifestação livre de pensamentos, sentimentos, valores, estilos cognitivos e culturais

próprios, de uma forma controlada. De referir que a área da expressão dramática constitui uma excelente oportunidade para vivenciar diferentes papéis, colocando as crianças perante problemas a resolver, com controlo emocional, fornecendo-lhes oportunidades de expressarem a sua sensibilidade, de desenvolverem um espírito crítico e criativo, de se conhecerem melhor e compreenderem melhor os outros.

Numa situação dramática, os alunos imaginam, exploram, interagem, comunicam e reflectem sobre conceitos, ideias ou problemas, muitas vezes nunca explorados e examinados até então. A oportunidade de inventar, criar, proporciona um ambiente de aceitação e respeito pelo produto ‘inventado/criado’ e pelo ‘inventor/criador’. Esta vivência contribuirá para uma melhor compreensão deles próprios e poderá ser transferida para outras situações da vida de todos os dias, tais como o convívio saudável entre grupos culturalmente diversificados (Cardoso, 1998: 51).

No que concerne à expressão musical e plástica é inegável o seu potencial para desenvolver uma arte sem fronteiras que permite expressar sentimentos de modo diverso, como tão bem explicita o poema de Mutimati Barnabé João, um dos heterónimos do escritor português António Quadros:

Na cabeça de um homem há muitas línguas a falar diferente
Falamos com bocados umas das outras e estão unidas sem saber
[...]
Por exemplo: Penso rio. É matsi, é water, é água,
É quilos de litros a andar depressa,
É uma música da água, é um desenho na cabeça.
Posso falar Rio; posso medir Rio; posso desenhar Rio
Posso tirar o Rio da cama e pôr o Rio acordado num papel
[...]
A língua das palavras não chega para tudo
É preciso aprender uma língua dos números
É preciso aprender a língua dos desenhos
[...]
Conheço que não sei pensar nada só numa língua.

Este poema pode ser lido à luz da Educação Intercultural e constitui um excelente mote para a temática que abordaremos em seguida e que alerta para a necessidade de uma (trans)formação de professores para a Educação Intercultural.

2.3 - (Trans)formação de Professores para a Educação Intercultural

Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado ‘portadores’ da cultura nacional e, por outro lado, ‘obrigados’ [...] a olhar para a diferença. Contudo vai uma grande distância entre, por um lado o olhar passivo sobre a diferença [...] e, por outro lado, a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa, mas também como projecto a realizar nesta época de globalização.

(Stoer & Cortesão, 1999: 46)

A palavra Educação possui um carácter global e abrangente que exige agentes educativos capazes de dominar um grande número de áreas do saber. Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inúmeras pressões e múltiplas exigências afetam atualmente a classe docente; turbulências que fazem dos professores seres inquietos, em busca de respostas adequadas aos contextos em que lecionam. Contudo, a diversidade de funções que a escola contemporânea é chamada a desempenhar dificulta o trabalho dos professores e sublinha a sua impotência para resolver os problemas que têm que enfrentar quotidianamente.

A difusão da escola pública, o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória e a presença de públicos nunca antes escolarizados nos estabelecimentos de ensino, deram origem a uma cultura burocratizada que se foi tornando cada vez mais disfuncional com a massificação do ensino. Turmas numerosas, impositivas regras de funcionamento, procedimentos disciplinares por desobediência a essas mesmas regras, hierarquias de poder, fragmentação dos currículos em áreas cada vez mais estanques e avaliações demasiado punitivas conduziram a práticas pouco refletidas que desembocaram, não raras vezes, em insucesso e abandono escolar de muitos alunos, que cedo integravam o mercado de trabalho. Trabalhadores não diferenciados, constituíam mão-de-obra barata, necessária ao funcionamento do sistema socioeconómico.

Com o fenómeno da globalização, a diversificação da população escolar intensifica-se e crescem as dificuldades a enfrentar. A situação social agrava-se devido ao desemprego, pelo que os excluídos da escola são também excluídos do sistema social onde poderiam integrar-se no mercado de trabalho. Por outro lado, os alunos, não

são já majoritariamente oriundos da classe média urbana, e começam a subverter a ordem estabelecida por essa mesma classe. Agudizam-se os conflitos e tornam-se difíceis de resolver quando a escola, “perante populações discentes, que explosivamente se diversificam” continua “obstinadamente a oferecer propostas inalteradas de ensino/aprendizagem” (Stoer & Cortesão, 1999: 15-16).

Procuram-se culpados. Aponta-se a permissividade dos pais, o desinteresse e falta de educação dos alunos, a incompetência dos professores, mas raramente se questiona a insensibilidade da escola perante a heterogeneidade de culturas e a sua intransigência em se manter inalterada em termos de organização curricular. Não obstante, a escola atual não pode deixar de se sentir confrontada com uma população heterogênea e com crescentes exigências colocadas pelo universo laboral da sociedade onde está inserida. Os alunos não saem da escola para desempenharem uma profissão para toda a vida, mas para progredir num contexto técnico e científico que está sempre a desatualizar-se. Torna-se assim necessário investir na desmontagem e compreensão dos vários mundos culturais em que os alunos estão inseridos e procurar proporcionar-lhes o domínio dos instrumentos culturais fundamentais desses mundos – as linguagens, as simbologias, os discursos, as tecnologias, os afetos – apetrechando-os com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção de conhecimentos.

É preciso “trabalhar” o aluno como pessoa inteira, desenvolvendo as suas competências cognitivas, sociais e afetivas. Os tempos que se avizinham anunciam profundas alterações na sociedade e na educação. Os avanços da ciência e da tecnologia, o primado da economia na era da globalização, os conflitos entre valores universais e diversidade cultural, denunciam tensões que exigem uma leitura ética do progresso científico e social, partilha de responsabilidades e cooperação social. Nesta conjuntura, o valor da educação, parafraseando Delors (1996), constitui “um tesouro a descobrir”, mobilizando energias em torno de dinâmicas de melhoria das práticas educativas.

A escola que deve ser um lugar privilegiado de comunicação, por vezes encerra relações patológicas que impedem a educação para a democracia e a liberdade, pelo exercício de um poder autoritário, impermeável à crítica, falta de transparência na tomada de decisões, rotina de discursos e práticas, sem os submeter ao exame da crítica.

Defendendo que a investigação e a reflexão crítica sobre a teoria e a prática pedagógica só poderão ser proficuas, gostaria de salientar a nossa convicção de que é

importante que os docentes intelectualizem as suas práticas, desnudando os quadros mentais que acompanham a sua ação e ensaiem propostas educativas multirreferenciais num permanente exercício de vigilância crítica e inconformada. Para tal é necessário apostar na sua formação, aprofundar conhecimentos sobre cultura e identidade, procurar erradicar preconceitos e qualquer forma de discriminação e ultrapassar os obstáculos à igualdade de oportunidades.

Concordamos com Babo (2007: 287-288) quando refere que estamos em contacto permanente com estereótipos e preconceitos, sem possibilidade de escapatória. “Chegam-nos através de todas as instâncias de socialização e, de um modo particularmente poderoso, através da publicidade, do cinema, da televisão, da Internet, da imprensa escrita e até da literatura”. Daí a importância de procedermos à sua desconstrução. Simplificadores “das relações entre o Eu e a complexidade da realidade em que o Outro se integra”, os estereótipos constituem uma tendência universal para agrupar e categorizar acontecimentos, objetos e pessoas, com base em relações de semelhança e traduzem-se frequentemente em juízos de valor prematuros, quase sempre depreciativos, feitos com desconhecimento de causa. Ao seu lado caminham os preconceitos e a discriminação, responsáveis por comportamentos lesivos das capacidades e dos direitos do *Outro*. Sendo inseparáveis da condição humana, os estereótipos infiltram-se, consciente e/ou inconscientemente, nos nossos pensamentos. Não obstante, a inteligência e o espírito reflexivo/esclarecido podem constituir barreiras contra as suas manifestações.

Refletir sobre as suas crenças e valores, (re)visitar o sistema educativo português nos discursos e nas medidas de política educativa tomadas face à diversidade cultural, procurando desocultar as ideologias dominantes que lhes estão subjacentes, constituem árduas tarefas que não devem ser proteladas pelos professores da escola contemporânea.

O repúdio por posturas pedagógicas standardizadas, capitaneadas por um currículo prescritivo da instrução que ignora os contextos e as características do público a que se dirige, começa a delinear um profissional empenhado na vivência de uma Educação Intercultural; um profissional que toma decisões construindo e configurando o currículo, adaptando-o às especificidades dos grupos e dos contextos locais. Ao contrário do “professor monocultural” (Stoer, 1994: 21) que olha a diversidade cultural como perturbação e obstáculo ao processo ensino-aprendizagem, este profissional

assume o papel de mediador e promove a rentabilização de saberes e culturas. Procura compreender e dar a conhecer o mundo do *Outro*, partindo do seu enquadramento cultural, e empenha-se na construção de uma “escola para todos” que proporcione o tão desejado sucesso educativo, sem despersonalizar, nem aculturar.

Esta postura pedagógica exige a passagem do “professor monocultural”, culturalmente “daltónico” através de uma socialização etnocêntrica e uniformizante (Stoer & Cortesão, 1999: 46), para o “professor intercultural”, agente promotor de uma democracia aprofundada, que refaz o mapa da sua identidade para ultrapassar o etnocentrismo cultural e desenvolve dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. Este profissional reflexivo e investigador analisa as características da população escolar com quem trabalha, questiona a adequação de métodos e materiais pedagógicos, e ensaia propostas educativas que impulsionam o desenvolvimento autónomo e crítico dos alunos, divorciando-se das perspetivas que os consideram recetores passivos e acríticos dos saberes que lhes são fornecidos.

Nesta linha de pensamento defendemos uma (trans)formação de professores aliada a um percurso de autorreflexão e aprendizagem permanente. Simultaneamente líder de aprendizagem e aprendiz, o professor que responde aos desafios da Educação Intercultural procura construir um autoconhecimento no seio do conhecimento profissional, analisando as condições sociais e históricas que deram forma ao modo como concebe e valoriza a prática educativa. Este exercício de reflexão crítica será de grande utilidade no desvelar das suas raízes culturais e na tomada de consciência de múltiplos processos de hibridização e de interdependência da sua cultura com outras culturas. Tal facto auxilia o desmantelamento de visões acríticas e potencia a capacidade de atuar no respeito pelo diálogo entre culturas, em prol de uma sociedade mais justa e mais humana.

Capítulo 3

A Literatura para a Infância e a Educação Intercultural

É essa a missão dos livros e das histórias – ajudar quem os lê a conhecer a sua alma e a conhecer a alma dos outros também.

Manuela Monteiro
A fada dos Livros e a Menina das Galochas

3.1 - A Literatura para a Infância: particularidades de um subsistema literário

A questão da existência de uma realidade, a que geralmente se chama “literatura infanto-juvenil”, tem suscitado alguma discussão, cujas principais coordenadas passam por posturas que vão da dúvida quanto ao facto de se poder considerá-la como verdadeiro objecto literário, à recusa da referência a destinatário explícito. Mas a verdade é que não podemos escamotear a existência de uma área da escrita que tem assumido uma importância crescente em vários domínios.

(Bastos, 1999: 21)

O desenvolvimento que a Literatura para a Infância tem sofrido nas últimas décadas e a valorização do livro, na dupla vertente lúdica e educativa, têm impulsionado a reflexão de conceituados investigadores, dando origem a uma multiplicidade de estudos. Alguns têm sido dedicados a questões que se prendem com a concetualização, o estatuto, as raízes e as virtualidades da Literatura para a Infância.

Neste capítulo pretendemos abordar sumariamente estas temáticas, com base na fundamentação teórica e crítica de alguns autores de referência, procurando mergulhar no passado, para dele emergir com a convicção proclamada por Zohar Shavit (2003: 13) de que “chegou a hora de libertar a literatura para crianças das limitadas fronteiras do passado e de a colocar no primeiro plano da investigação literária virada para o futuro.”

A autora citada parte do pressuposto de que a Literatura para a Infância faz parte do polissistema literário, mas não deixa de referir que, até há bem pouco tempo, não era considerada um campo de investigação legítimo no mundo académico, pairando sobre ela um estatuto de menoridade em termos literários e culturais.

Desde o princípio, a literatura para crianças sempre foi encarada pelos outros sistemas como inferior. [...] A maior parte dos livros infantis não é considerada parte do património cultural, e por isso, as histórias da literatura nacionais pouco ou nada se referem a livros infantis. Os escritores e livros para crianças raramente aparecem como entradas de enciclopédias ou dicionários, a não ser que estes sejam especificamente dedicados à literatura para crianças. Deste modo faz-se uma distinção entre literatura ‘real’ e literatura para crianças (Shavit, 2003: 61).

Juan Cervera é outro autor de referência que reflete sobre estas questões e inicia a sua obra *Teoria de la Literatura Infantil* explicitando que

Durante largo tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escassa e incluso algo peyorativa. Se han discutido y hasta negado su existencia, su necesidad y su naturaleza. En el momento actual nadie se atreve a negar su existencia y su necesidad, aunque logicamente abundem las discrepancias en torn a su concepto, naturaleza y objetivos, cuestiones estas sempre interesantes, porque su estudio y aclaración arrojan mucha luz sobre ella (Cervera, 1992: 9).

Este otimismo de Cervera é partilhado por vários autores que encontram na proliferação de livros para crianças e na qualidade dos escritores e estudos dedicados à Literatura para a Infância, indicadores de um prestígio crescente e de um estatuto inequívoco de maioridade. A este propósito, Shavit (2003: 61-64) propala algumas reservas ao referir que a recente introdução da temática da Literatura para a Infância nos currículos dos cursos de muitas instituições de ensino superior consolida a sua posição de inferioridade, já que, salvo raras exceções, os departamentos de Literatura não adotam como legítimo tema de estudo. Na realidade, são os departamentos de Educação que lhe outorgam essa legitimidade e a consideram um relevante campo de investigação. Por outro lado, os escritores de Literatura para a Infância são reiteradamente excluídos da política de atribuição dos prémios mais prestigiados. Para eles são criados prémios especiais, atribuídos, na sua maioria, por júris compostos por personalidades ligadas ao campo da Educação. E isto acontece porque a escrita para crianças permanece ancorada na sua função pedagógica. É o valor educativo da obra e não o valor literário que é enaltecido. Desta forma, o escritor para crianças, se quiser ver o seu trabalho reconhecido pela crítica, vê-se envolvido nas teias de uma complexa exigência que o obriga a ter que agradar a um público adulto, enquanto se dirige a um público infantil, exigência não só complexa como contraditória, por natureza, se atendermos à divergência de gostos e interesses de adultos e crianças. Para transpor esta dificuldade, alguns autores utilizam a criança como pseudodestinatário enquanto assumem o adulto como leitor. Tal estratégia confere um estatuto ambivalente aos textos e constitui aquilo que Regina Ziberman identifica como traição ao leitor.

Citando Maria Lyppy, Ziberman (1987: 36) considera que a conceção que cerca a Literatura Infantil é “adultocêntrica”. Embora tenha por destinatário a criança, ela é produzida e analisada em primeira mão por adultos, de acordo com os seus interesses, tendo por referência a Literatura propriamente dita. A Literatura para a Infância orbita, pois, na esfera do adulto. Esta opinião é corroborada por Meireles (1984: 29) quando

refere que, se bem que dirigido às crianças, o livro infantil é de “invenção e intenção do adulto”. Transmite os pontos de vista que o adulto considera pertinentes na formação dos mais novos e transmite-os na linguagem e no estilo que acredita ser o mais adequado. No prosseguimento desta ideia, Meireles ousa interrogar “o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto na criança para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem” (*Idem*: 30). Na sua ótica é importante ponderar que os adultos agem muitas vezes por rotina e preconceitos, menosprezando a competência da criança que talvez seja mais perspicaz e mais poética do que geralmente se concebe. Atrave-se por isso a lembrar que

[...] em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não (Meireles, 1984: 30).

Contudo, aquilo que reiteradamente se verifica é que são os pais, educadores, professores e equipas ministeriais que escolhem e recomendam leituras, sem que a criança seja chamada a fazer parte do processo de tomada de decisão. A visão da infância como um tempo de preparação para o futuro atribuiu-lhe um estatuto de minoridade. Tal estatuto parece ter sido transferido para o produto literário que assumindo o carácter transitório da própria infância se tornou, para muitos críticos, uma espécie de “ainda não literatura” (Ziberman, 1987: 36), uma “subliteratura”, uma “escrita menor para escritores menores sentirem que também são escritores”, uma literatura para ser praticada por avós, que não deve ser levada muito a sério, em termos literários e culturais (Letria, 1994: 40-41).

Poeta, dramaturgo, jornalista, ficcionista e autor de uma vasta obra para crianças, José Jorge Letria denuncia esta mácula de minoridade que desde cedo atingiu, e ainda hoje atormenta, a literatura destinada ao público infantil.

[...] o estigma de minoridade, de subalternidade e de fragilidade que ainda hoje penaliza esta área da escrita criadora não decorre só do facto de os destinatários serem ainda leitores que não acabaram de se formar intelectualmente, mas também e sobretudo da literatura de sofrível qualidade que se fez para crianças e jovens com o inaceitável alibi de que acessibilizar é empobrecer, de que tornar legível é tratar a linguagem e os

temas superficialmente e de que ser escritor para a área dita infanto-juvenil não é um acto culturalmente tão responsabilizador como o de escrever para adultos. [...] E os leitores mais pequenos não têm enquanto leitores, uma exigência menor e um imaginário mais pobre que os dos mais crescidos. Muito pelo contrário. Eles entram nos livros com a disponibilidade e a capacidade de assombro de quem entra pela primeira vez numa catedral à espera de descobrir o segredo da eternidade ou a razão do mundo (Letria, 1994:28).

Para Letria, opinião que também partilhamos, apesar de nas últimas décadas termos vindo a assistir ao enriquecimento estético da Literatura para a Infância, que se vai progressivamente autonomizando de uma componente pedagógico-didática, ainda há quem atribua a esta área da escrita um estatuto de menoridade. Todavia, o surgimento de um número crescente de obras de potencial receção leitora infanto-juvenil de qualidade e o trabalho realizado pelas Escolas Superiores de Educação e algumas Universidades, em termos de enquadramento teórico desta forma de criação e de comunicação, têm servido para contestar esse estatuto minorizante e fazer florescer a ideia de que as fronteiras entre a Literatura para a Infância e a Literatura para adultos são muito fluidas.

É cada vez mais claro para os escritores e para o público mais atento aos fios com que a escrita se tece que as fronteiras entre a literatura para crianças e jovens e a outra literatura, em termos valorativos estão a esbater-se. Em vez de uma subliteratura apatetada e imbecilizante para as crianças consumirem e calarem e uma outra muito mais séria, trabalhada e exigente para os adultos lerem e refletirem, o que temos é boa e má literatura. E não tenhamos dúvidas de que as duas categorias existem, tanto numa área, como noutra (*Idem*: 41).

Estas reflexões conduzem-nos à problemática da legitimação da Literatura para a Infância enquanto “ *corpus* textual passível de uma abordagem científica sob o prisma de uma literatura de qualidade” (Azevedo, 2004:1), um dos grandes temas com que se debate a crítica literária contemporânea. Contudo, existem outras problemáticas, nomeadamente a que concerne à sua concetualização e uma outra, alvo de discórdias e controvérsias, que diz respeito à própria designação utilizada para fazer referência a este universo literário. Com efeito, a pesquisa empreendida no âmbito desta dissertação cedo nos revelou divergentes posições, sendo possível encontrar designações tão diversas como: *Literatura para Crianças*; *Literatura para Crianças e Jovens*; *Literatura*

Infantil; Literatura Infanto-juvenil; Literatura para a Infância; Literatura de potencial recepção infantil; Literatura de potencial recepção leitora infanto-juvenil.

Para Alice Gomes (1979: 11) a designação *Literatura Infantil* não se revela adequada, já que o adjetivo *infantil* seria apropriado se as obras fossem escritas por crianças. Todavia, a Literatura para a Infância não é escrita por crianças, mas por adultos que desejaríamos que fossem artistas. Para esta autora, grande parte da Literatura que as crianças leem, não foi especificamente criada para elas, tendo sido depois adaptada, mercê do interesse que nelas despertava. Em função de tal realidade, há quem defenda a ideia de que Literatura é só uma e que os livros para crianças com qualidade de escrita se podem pôr a par dos livros que interessam aos adultos. Contudo, para Alice Gomes é necessário atender a certas características especiais quando nos dirigimos às crianças e que dizem respeito aos temas e à linguagem.

Não sendo nosso propósito dissecar as razões que conduziram diferentes autores a optar por determinada designação em detrimento de outras, assumimos com Barreto (cit. por Rodrigues, 2008: 24) que a expressão *Literatura para a Infância* “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” e adotámo-la como denominação apropriada para o tipo de literatura, alvo da nossa análise. Admitimos, contudo, o emprego de expressões alternativas, como *Literatura Infantil*, expressão não isenta de ambiguidades, mas que utilizaremos, na esteira de Azevedo (2006: 12), na “acepção de *literatura de potencial recepção infantil*”, sem excluir a possibilidade de também ser lida com interesse por adultos.

Procurando rasurar possíveis ambiguidades, vários autores tentaram imprimir alguma precisão ao conceito de Literatura Infantil. De acordo com Bastos (1999: 22), uma das primeiras propostas apresentadas surge nas palavras do investigador Marc Soriano que se refere a este género de literatura como sendo

une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sort, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte (Soriano, 1975: 185).

Esta definição acentua inequivocamente a especificidade do recetor criança e abre caminho para uma tomada de consciência de que esta etapa da vida humana possui características próprias que devem ser tomadas em linha de conta quando se escreve para ela. Salaria também o facto de, enquanto comunicação histórica, se situar num espaço e tempo precisos.

Graciela Perriconi, considera que a Literatura para a infância constitui um aspeto muito particular da literatura e procura defini-la como

un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores (Perriconi, 1983: 5).

Juan Cervera (1992: 11), por seu turno, considera que neste género se integram todas as manifestações e atividades que têm como base a palavra com finalidade artística, lúdica e criativa e que agradam às crianças, o que implica desde logo, como observa Bastos (1999: 24), a incorporação das narrativas de índole tradicional, ausentes na definição de Soriano, anteriormente apresentada.

Para Cervera (1992: 18), a Literatura para a Infância abarca um extenso domínio que integra para além das obras literárias escritas a pensar na especificidade do público infantil (“literatura creada”), obras de cariz essencialmente pedagógico-didático (“literatura instrumentalizada”) e obras consideradas inicialmente como pertença do mundo dos adultos, mas que, por circunstâncias várias, as crianças se foram delas apropriando (“literatura ganada”). Neste último grupo inserem-se as narrativas tradicionais de transmissão oral.

Inúmeros autores consideram que as raízes da Literatura para a Infância mergulham na espessura dos tempos e que muitas narrativas têm circulado, oralmente, por toda a Europa, desde há séculos, sofrendo adaptações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que lhes possa ser reconhecida uma autoria devidamente identificada. Nesta linha de pensamento situa-se o conceituado estudioso Aguiar e Silva (1981: 11) que afirma que, em muitos casos, se tem de “concluir pela ocorrência de fenómenos de poligénese”.

Estudos levados a cabo por alguns investigadores põem em evidência a relação estreita que existia nas sociedades arcaicas entre a linguagem empírica e a linguagem

mítica e explanam uma certa “similitude entre os processos de apreensão da realidade na criança e no homem primitivo” (Bastos, 1999: 62), pela predominância, em ambos, do pensamento mágico, não sendo, por isso, de estranhar, que nas raízes da Literatura para a Infância encontremos a presença de elementos simbólicos ligados a antigos mitos, práticas religiosas e rituais ligados aos ciclos de vida da natureza.

De outro quadrante emergem diferentes vozes que partem do pressuposto que, verdadeiramente, só se pode falar em Literatura Infantil, a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Antes disso, não haveria propriamente uma infância, no sentido que hoje conhecemos. As crianças eram vistas como adultos em miniatura e participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Sobre esta temática vale a pena seguir de perto os estudos de Ariès (1981) que referem que a criança da sociedade medieval que conseguia sobreviver aos riscos da primeira infância era, a partir dos sete anos de idade, encaminhada para a aprendizagem de uma profissão e participava em todos os aspetos da vida comunitária, não havendo assuntos que não pudesse conhecer. Os temas da vida adulta - as alegrias, as preocupações, as crenças, a luta pela sobrevivência, a morte, a transgressão das regras sociais, as indignações e perplexidades – eram vivenciados por toda a comunidade, independentemente da sua faixa etária. Importa também lembrar que o espírito popular medieval era profundamente marcado pela crença em poderes sobre-humanos, em pactos com o diabo e em personificações de todo tipo. Estas crenças não são apanágio exclusivo do período medieval, já que percorrem o renascimento e ainda hoje persistem, mas o que queremos aqui realçar é que naquela época, acreditar em fadas, bruxas, feitiçarias e elixires mágicos era prática partilhada por adultos e crianças que se sentavam, lado a lado, nas praças públicas, durante as festas, ou à noite, após o trabalho, para escutar as palavras imbuídas de magia dos contadores de histórias. Palavras que divertiam, abençoavam, maldiziam, perpetuavam efeitos ancestrais e profetizavam feitos futuros, numa dinâmica que estreitava os laços entre os membros da comunidade.

A não existência, na época, de histórias e livros especialmente criados e dirigidos aos mais novos, conduziu à convicção de alguns autores de que as origens da Literatura Infantil só poderão ser encontradas nos livros publicados a partir do século XVII, preparados especialmente para crianças, com intenções pedagógicas, e utilizados como instrumentos de apoio ao ensino.

Sem pretender aprofundar este debate, não podemos deixar de referir que o conceito de Literatura não é redutível ao conceito de livro e escrita e que embora o conceito de Infância como categoria social com estatuto próprio, só muito recentemente tenha sido alvo de uma atenção sistémica, a produção literária que hoje vemos associada ao público infantil não desconhece esse caldo primordial onde a palavra do contador percorria um manancial de enredos, modelando o corpo das histórias. Aproximamo-nos, assim, das conceções de Natércia Rocha (1992: 17-18) que defende que, embora o desenvolvimento da Literatura para a Infância em Portugal se encontre ligado à instituição escolar, às políticas educativas e aos avanços no campo da psicologia infantil, (fatores que provocaram alterações no estatuto da criança e na natureza dos livros que a comunidade adulta propõe aos infantes), a verdade é que uma reflexão aturada sobre a relação da criança com o livro exige um longo mergulho no passado.

O livro é a forma palpável assumida por um fenómeno anterior à própria existência desse objecto. A relação criança/livro é precedida pela relação criança/história contada, a oralidade precedendo o texto escrito. O conto apresentado num suporte material impõe-se porque são fortes as raízes do conto, nascido e propagado pela oralidade. [...] Histórias que hoje são vistas como destinadas exclusivamente às crianças vêm desse manancial de enredos nascidos não se sabe quando nem onde, tocados e retocados pela fantasia de cada contador e também pelas pressões conjunturais que agiam sobre cada época, sobre cada serão (Rocha, 1992: 17-18).

As palavras desta autora vêm consolidar posições já assumidas por Aguiar e Silva (1981: 11) que passamos a expor:

[...] o aparecimento, no âmbito da chamada literatura escrita, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos [...], símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, acontecimentos históricos... Narrativas, canções, adivinhas, etc, destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim, oralmente, desde há muitos séculos por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada [...]

Com base no exposto, aceitamos, sem resistência, que certas formas da Literatura Tradicional que hoje consideramos pertença do universo da Literatura para Crianças, na sua origem, não tinham destinatário distintamente identificado, e validamos a ideia de que esta espécie de literatura primordial, pela natureza mágica da sua matéria, numa época em que o pensamento mágico abraça o lugar da lógica, atrai espontaneamente as crianças e contribui para o seu desenvolvimento harmonioso, em termos intelectuais, emocionais e sociais.

A presença do maravilhoso é uma constante no universo de qualquer criança e o elemento mágico é um estimado coadjuvante que ajuda a vencer dificuldades, ativa processos criativos e permite expandir fronteiras conhecidas. A criança deixa de estar presa ao “aqui-agora” da realidade factual e desloca-se para outros mundos possíveis que a auxiliam a compreender melhor o mundo que a rodeia e o seu próprio mundo interior. Portas abertas para o questionamento e a consciencialização de que as coisas podem ser diferentes, a imaginação e a fantasia ajudam-na a encontrar soluções para os seus medos, anseios e conflitos, estimulando a tomada de decisão para a resolução de problemas.

Tendo como referência a aproximação psicanalítica apresentada por Bruno Bettelheim (1998), gostaríamos de salientar a imbricação profunda dos contos maravilhosos com elementos que se relacionam com o inconsciente infantil e com determinados aspetos do desenvolvimento psicológico da criança. Especializado em psicologia infantil, Bettelheim atribui à Literatura um papel relevante na construção de uma personalidade saudável. Na sua obra *Psicanálise dos Contos de Fadas*, explica como pode a criança vencer os seus medos, ultrapassar dificuldades e compreender-se melhor, confrontando-se com o modo como as personagens dos contos maravilhosos gerem situações adversas. O poder desses contos para as crianças de hoje, na opinião de Georges Jean (cit. por Bastos, 1999: 68) reside, em grande medida, no facto de eles impulsionarem a imaginação, uma faculdade essencial no homem, particularmente fecunda durante a infância, e determinante nos processos de desenvolvimento psicoafetivo e sociocultural.

Nos antípodas desta reflexão, em nome de um racionalismo exacerbado, algumas vozes sustentam que o maravilhoso constitui uma falsificação da realidade, tornando-se um passaporte direto para um sem número de alienações da idade adulta. Esta tomada

de posição é consentânea com os princípios de uma corrente de pensamento (o positivismo lógico) que, desde os finais do século XIX, procura combater a abertura do espírito para além dos limites da experiência sensível. Contudo, importa fazer uma análise crítica capaz de desconstruir a noção de imaginário enquanto prática de fantasia e delírio, e “reconhecer na leitura do imaginário uma leitura polissémica de abertura ao outro e a outras realidades” (Silva, 2007: 106).

Qualquer adulto que hostilize a presença da fantasia e da imaginação na criança será, certamente, um desconhecedor da psicologia infantil e das etapas do seu desenvolvimento, onde o lúdico e a imaginação criadora, reinam em casa própria. Com efeito, o imaginário infantil constitui um modo característico da criança se relacionar com o mundo e não deve ser encarado como défice de um pensamento objetivo a superar pela maturação, mas como uma forma específica de apreensão do mundo que lhe permite circular entre o real e o imaginário, explorando as suas contradições e possibilidades. A ausência ou parca capacidade de abstração que acompanha a criança desde o período sensório-motor até ao período das operações formais, é compensada por uma mente intuitiva, pré-lógica e inclusiva que opera por analogias, descobrindo vínculos entre elementos que a lógica racional convida a separar.

Num mundo cada vez mais desumanizado, com tendência a sujeitar a criança a um realismo duro, é preciso procurar a chave que abre as portas do sonho e da fantasia, para que ela cresça em harmonia, fortaleça a sua autoconfiança, desenvolva o seu espírito crítico e criativo e estabeleça relações empáticas com os outros. A Literatura para a Infância pode ser essa chave preciosa e, segundo António Quadros (cit. por Bastos, 1999: 30) o estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa constitui uma verdadeira pedagogia da criatividade que terá reflexos na maneira como o futuro adulto interage com os sistemas mecanicistas, o progresso científico, o pensamento filosófico e a criação artística e poética.

3.2 - A Literatura para a Infância e a formação do Leitor Crítico

Qualquer tentativa de explicitar o conceito de Literatura para a Infância, colocamos perante um destinatário com determinadas particularidades, como já tivemos oportunidade de referir. A partir dos estudos piagetianos, que distinguem vários estádios no desenvolvimento do indivíduo, a relação da criança com os livros e a leitura tem sido alvo de múltiplas reflexões, sendo hoje consensual que essa relação depende das suas características psicológicas, do seu estádio de desenvolvimento, dos seus interesses e de fatores externos, como o contexto familiar, escolar e comunitário.

Frequentemente catalogada como um subproduto da pedagogia e uma forma literária menor, mercê da pouca relevância que lhe dedicaram os estudos culturais e da apreciação da criança como um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectivas e estético-valorativas, a Literatura para a Infância, na opinião de alguns críticos, obriga a constrangimentos semióticos que retiram valor literário aos textos e põem a nu o seu caráter essencialmente moralista e pedagógico-didático. Pela nossa parte, gostaríamos de salientar que defendemos que a Literatura de potencial receção infantil é, antes de mais, Literatura. Embora nem todas as obras escritas a pensar no destinatário criança possam ser integradas neste domínio, sê-lo-ão, tal como preconiza Mergulhão (2008: 15), aquelas que, atendendo à especificidade de um ser em formação e às naturais limitações do seu conhecimento enciclopédico do mundo, não se restringem a propor-lhe visões demasiado simplistas da realidade, utilizando uma linguagem desprovida de procedimentos retórico-expressivos, sob o pretexto de a instância descodificadora não conseguir aceder de forma autónoma a esse universo simbólico de representação do real.

A adequação da Literatura ao desenvolvimento cognitivo e interesses psicológicos da criança não implica sacrificar o texto literário na sua dimensão estética e a relação de proximidade que mantem com a pedagogia não lhe retira prestígio. Partilhamos com Cervera (1992: 14-16) a opinião de que a Literatura para a Infância, pelo facto de ter que atender às necessidades da criança, está indubitavelmente ligada a conceitos psicopedagógicos. Os seus autores possuem legítimas preocupações educativas, embora se distanciem do didatismo e moralismo de outros tempos.

A Literatura para adultos recebe contributos do campo da Filosofia, da História, da Sociologia e de outros domínios do saber. Na Literatura de potencial receção infantil,

o foco psicopedagógico surge como garantia de resposta aos interesses e necessidades da criança, já que se torna difícil identificar tais necessidades e interesses quando se desconhecem as etapas do seu desenvolvimento psicológico e a sua forma peculiar de sentir, de pensar e de se relacionar com o mundo.

Clarificado o facto de nem todas as publicações para crianças poderem ser consideradas Literatura, importa referir que a Literatura para a Infância emerge mais como reflexo de experiências do que como um corpo organizado de conhecimentos, daí que a prioridade do formativo sobre o instrutivo seja determinante. Os seus objetivos fundamentais não se concentram na transmissão de conhecimentos, mas no despertar da emoção e da sensibilidade estética, no estímulo à imaginação criadora, à capacidade crítica, ao pensamento divergente. Concomitantemente, eleva-se o nível linguístico do leitor que se depara com surpresas linguísticas, imagens estimulantes, analogias e jogos de palavras que incitam a refletir sobre a língua e contribuem para a descoberta de vínculos entre os níveis morfológico, fonológico, semântico, sintático e pragmático.

Produzida pelo jogo da criação, a linguagem literária distancia-se do carácter denotativo e isento de ambiguidade da linguagem utilitária, para se situar no extremo oposto, estabelecendo com o leitor uma comunicação profunda que exige a sua inclusão no processo criador. Mergulhadas numa linguagem metafórica, as palavras surgem impregnadas de significados múltiplos, obrigando a estabelecer associações sugestivas e a descobrir aspetos ocultados pela rotina, introduzindo no leitor novas formas de olhar a realidade, obrigando-o a ser criativo e a multiplicar sobre si mesmo os efeitos positivos dessa leitura caleidoscópica, flexível e aberta à possibilidade de mudança.

Confrontando a criança com uma linguagem simples, depurada, lúcida e criativa, a leitura de textos literários para a infância possui um amplo espaço de liberdade para explorar, sem renunciar à sua vocação pedagógica e formativa, mas evitando moralismos extemporâneos e retórica vã. A exploração de temas universais como o amor, a amizade, a solidariedade, o respeito pelo *Outro* e pelo mundo em que vivemos, configuram tópicos de reflexão que, com a ajuda de mediadores de leitura (pais, educadores, professores, bibliotecários, animadores socioculturais) conscientes da importância do seu papel, permitem incrementar nas crianças a sua competência leitora e desenvolver o pensamento reflexivo sobre a própria condição humana.

Liberta do seu manto moralizante, a Literatura para a Infância hodierna considera que a criança precisa de ser olhada como um ator social, interpretada na sua forma de compreender e de se relacionar com o mundo, não no plano da passividade e da carência de uma intervenção pedagógica que promova a obediência e a submissão, mas no plano de uma educação emancipadora que lhe permita aceder à compreensão do seu mundo interior e ao conhecimento da realidade circundante, impelindo-a a agir e a colaborar na sua transformação. Esta visão educativa tem implícita uma postura pedagógica que coloca o leitor no âmago do processo de construção do(s) significado(s) do texto literário. O leitor, entidade indispensável à obra literária, não é um recetor passivo, mas um explorador inquieto, um construtor, um produtor de sentido.

Sentado à secretária, com os cotovelos sobre a página, o queixo apoiado nas mãos, abstraído por um momento das mudanças da luz do dia lá fora e dos sons que sobem da rua, vejo, escuto, sigo (mas estas palavras não fazem justiça ao que se está a passar dentro de mim) uma história, uma descrição, um enredo. Nada se move, a não ser os meus olhos e a minha mão voltando ocasionalmente uma folha; no entanto, algo não exactamente definido pela palavra “texto” se desenrola, avança, cresce e lança raízes enquanto leio. Mas como acontece este processo? [...] através de que alquimia se transformam as letras em palavras inteligíveis? Que se passa dentro de nós quando nos confrontamos com um texto? (Manguel, 2010: 40).

[...] sentado em frente ao meu livro [...] não apreendo meramente as letras e os espaços em branco das palavras que constituem o texto. A fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática, através de olhares inconstantes, e, em seguida, reconstruo o código de signos por intermédio de uma cadeia de neurónios no cérebro – uma cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou a ler – e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou e de como me tornei quem sou (*Idem*: 50).

Estas palavras de Alberto Manguel realçam a diversidade de fatores que intervêm no processo da leitura, um processo ativo de construção de significados que envolve o exercício de raciocínios complexos e vivências emotivas.

Refletindo sobre os aspetos psicológicos e fisiológicos relativos ao ato de ler, Isabel Hub Faria (1995: 158) refere que, através de eletroencefalogramas e técnicas computadorizadas de imagiologia cerebral que a ciência e a tecnologia atuais colocam ao

serviço da investigação, é possível indiciar os processos que têm lugar a nível psicofisiológico para que a leitura se faça com sucesso. Não incidiremos uma atenção pormenorizada sobre estes aspetos, mas realçamos a ideia de que a leitura não pode ser entendida apenas como simples relação de codificação e descodificação da linguagem, mas como “ uma questão de processamento da informação de vários estímulos que entram pelos olhos, pelas mãos, pelo ouvido e se transformam em informação” (*Idem*: 156-157), mercê de uma atividade conjugada de várias zonas cerebrais relacionadas com a interpretação da linguagem verbal.

Importantes trabalhos de investigação realizados nas últimas décadas trouxeram valiosos contributos para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura que poderão ter um impacto muito positivo nas práticas educativas e clínicas. Tais estudos têm tido um tratamento interdisciplinar estabelecendo conexões entre saberes de áreas tão diversas como, a psicologia, a sociologia, a linguística, a semiologia e as neurociências.

De acordo com Inês Sim-Sim (2007: 8) a investigação recente tem vindo a mostrar que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura. Não sendo uma atividade natural, nem de aquisição espontânea, a aprendizagem da leitura, uma das conquistas a realizar pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve ser objeto de ensino explícito através de práticas sistemáticas que exigem rigor, esforço e persistência. Aprender a ler significa percorrer um longo caminho que contempla várias etapas. De acordo com pesquisas recentes (Ehri, 2004 cit. por Araújo, 2007: 9-11), numa primeira etapa a aprendizagem deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas, enquanto na etapa seguinte adquire centralidade o processo de extração do significado do material escrito. Nas línguas que têm como base um sistema alfabético, a automatização do processo de descodificação é condição básica para obter fluência na leitura e aceder à compreensão da mensagem escrita. A falta de fluência na leitura ocorre quando há um défice na descodificação automática de palavras escritas e afeta a qualidade da leitura, embaraçando a sua compreensão. Outros fatores como o desconhecimento de vocabulário, a imobilização de conhecimentos prévios no ato de ler

e a incapacidade para inferir sentidos contribuem para dificultar a compreensão leitora e não fomentam o gosto pela leitura.

Promover a aprendizagem da leitura é um processo complexo que deverá ser encarado por todos os agentes educativos como um desafio a vencer. Existe uma ampla investigação sobre este tema e excelentes publicações que aliam um referencial teórico devidamente fundamentado a propostas práticas capazes de incrementar a consciência fonológica, o ensino da decifração, estratégias de fomento da compreensão leitora e de fruição da leitura. A par destes recursos disponíveis, gostaríamos também de salientar a excelência do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) que, em nosso entender, surgiu numa época de questionamento dos velhos paradigmas de formação de professores, procurando conciliar teoria e prática pedagógicas, tantas vezes desavindas, apetrechando os professores do 1.º Ciclo com uma formação que sustenta um pensar reflexivo, com repercussões positivas no seu desempenho profissional. Não obstante, inúmeras tarefas mecânicas e desprovidas de sentido continuam a fazer parte das rotinas da escola, enquanto se lamenta reiteradamente que os alunos não sabem ler, os alunos não gostam de ler e o nosso país continua a apresentar baixos índices de literacia em estudos internacionais.

As crianças são naturalmente curiosas e questionadoras. Têm sede de aprender e desenvolvem precocemente comportamentos emergentes de leitor (Chall; Chauveau & Rogovas-Chaveau cit. por Sousa, 2007: 46). Manifestam prazer em ouvir contar histórias, são observadoras atentas de quem lê e de quem escreve, gostam de folhear os livros que os adultos lhes leem, anseiam falar sobre as suas histórias preferidas, nunca se cansam de as ouvir e manifestam frequentemente o desejo de aprender a ler.

Geralmente associado à entrada na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da leitura é aguardado com expectativa por pais e encarregados de educação, mas sobretudo pelas crianças. Todavia, com bastante frequência, o entusiasmo inicial depressa se perde.

O ensino da leitura está associado à frequência escolar e a entrada na escola é sentida por muitas crianças como um passo mágico que lhes vai permitir “lerem sozinhas”. Contudo, o entusiasmo por aprender a ler esvai-se muitas vezes, à medida que a aprendizagem da leitura se processa. A desmotivação e o conseqüente desinteresse por ler radicam, em muitos casos, no desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter

com a leitura e a roupagem mecanicista de que o ensino se revestiu. O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como *papá, titi, pua* [...] Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença. [...] A forma mais ou menos eficaz e prazerosa como se processa a entrada formal no mundo das letras, i. é., a **aprendizagem da decifração**, é determinante no sucesso pessoal como leitor (Sim-Sim, 2009: 7).

A decifração, condição básica para que um leitor seja capaz de interagir com uma informação escrita, constitui uma técnica, um poderoso adestramento da capacidade de transformar uma imagem gráfica numa realização oral, que deve ser consolidado para que se possa aceder à compreensão, já que, como muito bem ilustra Leão (1995: 36) “não é aos solavancos, hesitando em esforço penoso de decifração que se poderão construir com alegria os sentidos”. Todavia, o ensino da leitura não deve ter como principal objetivo o treino de competências mecânicas. Esse treino, efetivamente necessário, tem que estar ao serviço de um projeto de leitura com sentido que reclama o ensino explícito da compreensão leitora através do desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de processos de inferência e de estratégias de uso de conhecimentos extra-textuais que convocam no ato de leitura a experiência pessoal do jovem leitor, envolvendo-o cognitivamente e emocionalmente em todo o processo.

Não sendo uma atividade natural, o domínio da leitura requer um ensino direto, práticas intencionais e sistemáticas, esforço e determinação, facilitados por contextos ricos em experiências literárias gratificantes, num processo que se vai aprofundando ao longo da vida, enquanto se vai aprimorando a capacidade de análise e o ambicionado pensamento crítico.

Instrumento de aprendizagem e importante veículo de comunicação, a linguagem humana possui uma natureza ideológica que é importante desocultar. E o primeiro passo a dar no sentido dessa desocultação é reconhecer que qualquer discurso (oral ou escrito) é ideologicamente enviesado na medida em que representa um ponto de vista que valoriza determinados modelos culturais, ao mesmo tempo que silencia outros, conformando de forma oculta a nossa subjetividade (Íris Pereira, 2009: 17-18). Nesse sentido, importa incrementar uma literacia crítica que ultrapassa a construção superficial

do significado dos discursos para, ousando questionar esse significado, desmontar os fatores que intervêm nessa construção. Queremos com isto dizer que, para além do conhecimento do código linguístico que permite aceder à descodificação, da mobilização conjunta de conhecimentos linguísticos e conhecimentos enciclopédicos do mundo que permitem fazer inferências e construir na mente a representação de um texto linguisticamente coeso e com sentido para o leitor, é igualmente importante “ver por trás da cortina linguística” a ideologia subjacente (*Idem*: 20) e proceder à sua desconstrução, não de forma passiva e intransitiva, mas de forma participativa e atuante.

A consciencialização de que os textos não representam o mundo de forma neutra exige uma pedagogia da literacia crítica capaz de formar leitores competentes que sabem fazer uso da sua capacidade de interrogar os textos para os des/re/construir. Esta difícil pedagogia da literacia crítica, necessária ao exercício pleno da cidadania e fundamental na edificação de uma sociedade mais justa e criativa, encontra-se arredada da maioria dos contextos de ensino-aprendizagem da literacia, sobretudo nos anos iniciais de escolaridade. A utilização frequente do manual de língua portuguesa como exclusivo recurso pedagógico, dificilmente contribui para fomentar o gosto pela leitura e formar leitores críticos que dialogam com os textos, indagando e construindo sentidos. Na verdade, a apresentação de textos fragmentados, excertos soltos e desgarrados, adaptações por vezes desastrosas, acompanhadas de questionários e propostas de análise e interpretação de sentido único, não contribuem para a promoção de uma educação literária, nem para o fomento de hábitos de leitura. Transformam os alunos em consumidores (e não intérpretes) de sentidos apontados por outros e não convergem para que usufruam de experiências de leitura estética e culturalmente relevantes (Balça, 2007: 131-132). Por todas estas razões é imperioso que os docentes de língua portuguesa sejam leitores entusiastas capazes de transmitir a sua paixão pela leitura e, na posse do conhecimento de um vasto acervo literário, sejam capazes de proporcionar aos alunos experiências gratificantes de exploração de obras literárias que sugerem percursos múltiplos de leitura e geram importantes “efeitos perlocutivos”⁶ (Azevedo, 2006: 19).

⁶ Segundo Fernando Azevedo, a noção de *efeitos perlocutivos* diz respeito à modificação dos ambientes cognitivos que a interação com o texto provoca no leitor e que abrangem os valores emotivos do prazer ou da dissonância que a experiência de uma obra suscita no leitor e as eventuais modificações que introduz na sua forma de ler e de agir no mundo empírico e histórico-factual.

As crianças têm direito a uma aprendizagem da leitura que não ensine apenas a decifrar, mas que crie nelas o gosto pela leitura e fomente o desejo de ler materiais cada vez mais complexos, culturalmente enriquecedores e significativamente relevantes, que ampliem a capacidade para ver o mundo de forma questionadora e nele intervir autónoma, crítica e solidariamente.

Tal como Guerreiro (2002: 24), acreditamos que o valor da Literatura não reside apenas no prazer que ela suscita no leitor, mas na capacidade de lançar luz sobre a escuridão da ignorância, do egoísmo e do obscurantismo, mesmo que tudo isso seja acompanhado pela subversão e por um sentimento de insegurança e intranquilidade.

Kafka (1904, cit. por Manguel 2010: 105) recomendava a leitura de livros que nos mordam e firam. Picaretas para o mar gelado dentro de nós, dizia ele. Instrumentos de indagação e desalienação que nos tornam mais capazes de comunicar com os outros, num mundo que é de todos, acrescentamos nós.

Promissores instrumentos de Educação Intercultural, os livros e as histórias, aliados a práticas de análise reflexiva, alargam as fronteiras de educandos e educadores e estabelecem pontes para o conhecimento mais aprofundado de nós próprios, dos outros e do mundo.

3.3 - A Literatura para a Infância como meio de promover a Educação Intercultural

Se fizermos uma reflexão em torno do papel da escola na promoção da leitura, vemos que o que sempre foi proposto na verdade não se efectivou, que a escola tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao acto de ler. Dessa forma, a leitura não parece ser fonte de prazer ou proporcionar significado para o educando, apenas reproduzindo o autoritarismo vigente na relação professor/aluno, bem como a relação de dominação existente na sociedade, de uma minoria detentora do poder que consegue impor os seus valores a uma maioria que não parece ter os seus valores reconhecidos.

(Pontes & Barros, 2007: 69-70)

As práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma forma geral, têm sido influenciadas pela omnipresença do manual escolar, designadamente no âmbito da língua portuguesa, facto que tende a refrear a capacidade criadora do docente e não rentabiliza o gigantesco potencial que constitui o desejo de aprender a ler que toda a criança possui. As propostas de leitura apresentadas, ordinariamente redutoras e limitadas, não capitalizam os conhecimentos que as crianças transportam consigo quando entram na escola, nem as vivências que decorrem da sua história pessoal e cultura de origem, adquiridas no seio familiar.

Não cabe no âmbito deste trabalho de investigação refletir sobre a política de adoção e de utilização do manual escolar em contexto pedagógico, mas não podemos deixar de criticar o seu uso quase exclusivo e sublinhar o importante papel do Plano Nacional de Leitura (PNL) no reforço e alteração de práticas, tendo em vista a promoção da leitura e a valorização da Literatura infanto-juvenil.

Apresentado pelo ME como uma questão pública de política cultural, o PNL foi implementado em 2006 para dar resposta aos atrasos do nosso país no domínio da literacia – comparativamente com os países mais desenvolvidos – e traduziu-se num conjunto de medidas destinadas a ampliar competências e hábitos de leitura na sociedade em geral, e nas crianças e jovens em idade escolar, em particular. Dirigido numa primeira etapa às crianças que frequentavam o Ensino Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o plano foi sendo progressivamente alargado a outros níveis de ensino apresentando diversos projetos, programas e recomendações, tendo em vista sensibilizar a opinião pública e criar um clima social favorável à leitura. Destacamos, com particular

agrado, a apresentação de listas de livros recomendados para leitura orientada e leitura autónoma, que resultaram de uma criteriosa análise de obras realizada por um grupo de especialistas na área da Literatura Infanto-juvenil. Esse trabalho de análise deu lugar à seleção de um *corpus* considerado adequado a diferentes níveis de competência leitora, tendo em conta a qualidade estética das obras. Das referidas listas fazem parte álbuns dirigidos aos pré-leitores e leitores iniciais, obras narrativas, líricas e dramáticas que oferecem uma leitura literária, livros informativos que potenciam uma leitura mais funcional, para além de obras clássicas de Literatura Infantil e Juvenil e narrativas provindas do património tradicional. Os títulos encontram-se organizados por níveis de ensino e graus de dificuldade e são acompanhados de propostas de atividades a realizar em contexto de sala de aula e em ambiente familiar. De salientar ainda a organização de passatempos e concursos premiados, a disponibilização de recursos digitais de leitura e a atribuição de verbas às escolas para aquisição de livros destinados à leitura orientada e ao empréstimo domiciliário que permitem que muitas crianças que dificilmente teriam contacto com textos literários fora da escola o possam fazer de forma prazerosa, contribuindo desta forma para minimizar as assimetrias socioculturais e combater a exclusão social.

Na realidade, a leitura de Literatura feita com agrado, tem sido associada ao aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento geral do conhecimento e dos níveis educacionais, auxiliando a combater a exclusão social e a quebrar o ciclo das desvantagens. O papel das famílias e as práticas conjuntas escola-família em prol da criação de hábitos de leitura têm sido persistentemente valorizados e destacados os impactos positivos que tais práticas têm no desempenho escolar dos alunos, contribuindo para diminuir a exclusão social futura. (Coutinho & Azevedo, 2007: 36-37).

A importância atribuída aos textos literários e a prática de leitura integral de obras de Literatura para a Infância, fortalecidas pela implementação do PNL, têm originado práticas inovadoras proficuas e estimulado um trabalho interdisciplinar e colaborativo entre alunos, professores, encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa. Tais práticas proporcionam às crianças a vivência de experiências gratificantes em torno dos livros e das histórias, permitindo-lhes o contacto com um universo ordenado, ainda que a realidade apresentada se encontre muitas vezes distante

das suas vivências quotidianas. As personagens das histórias têm objetivos, exprimem sentimentos e desejos e procuram soluções para os problemas com que se deparam, incitando os pequenos leitores à ação. Identificando-se com as personagens dos contos, as crianças descobrem na leitura de histórias inusitados sentidos e uma fonte inesgotável de prazer e desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e social. As histórias funcionam como uma ponte entre o real e o imaginário. Por seu intermédio, é possível observar diversos pontos de vista, ampliar a perceção de tempo e de espaço, organizar o pensamento, esclarecer emoções, desenvolver o vocabulário e a capacidade reflexiva. As atividades orientadas em torno de projetos de leitura fundamentados na Literatura têm potencialidades para laborar na direção da autonomia intelectual e moral das crianças e abrir perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, fortalecendo a capacidade de tomar decisões esclarecidas, em face dos aspetos problemáticos com que se debate a sociedade contemporânea, como a violência, a intolerância, o egocentrismo, a degradação dos recursos naturais e das relações sociais.

Estudos vários têm vindo a sublinhar que as atividades desenvolvidas em torno da leitura de obras de Literatura Infantil, realizadas com prazer, contribuem para fomentar o gosto pela leitura e desenvolver competências de literacia crítica sobre questões pessoais e sociais. Neste domínio, surge com particular realce a figura do mediador e a sua ação empenhada na promoção de interpretações plurais, mostrando que os textos são passíveis de variadas leituras e, por esta via, parafraseando Poslaniec (2006: 23) auxiliar a criança a descobrir que para lá do prazer, do sonho e do deleite, ela tem a possibilidade de dialogar consigo mesma e avaliar o mundo e o seu lugar no universo, construindo uma ética para si própria.

De acordo com Bárbara Duque (2005: 3) a viagem ao mundo das histórias é uma viagem ao interior de nós mesmos, onde por via do que nos é familiar e, através da capacidade de sonhar, apaziguamos os nossos medos, exprimimos desejos e emoções e encontramos respostas para os nossos conflitos interiores. Mas a viagem ao mundo das histórias é também uma viagem em direção ao *Outro*. Uma viagem de indagação, de questionamento, de estranheza, de deslumbramento e enriquecimento. Mais do que um veículo de transmissão de conhecimentos e informações sobre o *Outro*, as histórias ajudam a promover a capacidade de nos descentrarmos, de deixarmos de olhar narcisicamente para a nossa forma de ser e estar no mundo.

Numa brochura editada pelo ACIME, Duque (2005) dirige-se a professores, educadores, formadores, pais e outros agentes educativos e lança pistas sobre como utilizar a Literatura para a Infância como um dispositivo pedagógico de Educação Intercultural. Partindo de algumas histórias para crianças, publicadas em Portugal, apresenta algumas propostas de exploração, norteadas por problemáticas centrais na reflexão teórica da interculturalidade que fazem a ponte para a ação, a saber: o encontro com o *Outro*; a aceitação das diferenças; a solidariedade e cooperação; o pensamento divergente e a resolução criativa de conflitos através de ações concretas.

A temática da multiculturalidade, que nos últimos anos tem animado bastantes debates, tem revelado um alargamento das áreas de reflexão, contemplando questões de diversidade étnica, questões de género, de orientação sexual, de credo religioso, de estatuto socioeconómico, de modelo de família, de diferentes aptidões/deficiências físicas e cognitivas, de temas específicos de determinadas culturas. Estas questões estão bem patentes na Literatura Infantil portuguesa das últimas décadas e lançam reptos à Educação Intercultural, motivando investigações neste âmbito e propostas de modelos de análise de obras (Leite & Rodrigues, 2000; Balça, 2006; Morgado & Pires, 2010).

Procurando construir um dispositivo de análise da Literatura para a Infância, Leite & Rodrigues (2000: 15-16) agrupam os livros em duas categorias muito gerais: os livros clássicos e os livros multiculturais. No primeiro grupo incluem os contos tradicionais e todos aqueles que, mesmo recentes, não manifestem o respeito pela diversidade cultural, enquanto no segundo grupo incluem os que manifestam essa preocupação e possuem intenções claramente pedagógicas. Estes últimos são dispostos pelas autoras, na esteira de Díaz, em três categorias distintas:

- Livros simbólicos sobre multiculturalismo, ou de reflexão geral sobre o conceito de diversidade, onde através de animais, pessoas ou acontecimentos simbólicos se faz a apologia do direito à diferença;
- Livros de conhecimento que apresentam as culturas em concreto, a sua língua, os seus costumes, tradições, literatura e vida quotidiana;
- Livros de narrativa, novelas e contos, que apresentam um determinado aspeto do multiculturalismo como tema fulcral, seguindo uma linha inquisitiva que coloca problemas e interrogações sem apresentar soluções concretas, ou uma

linha mais otimista que enfatiza o conhecimento recíproco das culturas e dá a conhecer soluções positivas de sã convivência e cooperação.

Leite & Rodrigues (2000: 17) realçam ainda que os contos podem desempenhar um papel relevante na Educação Intercultural na medida em que abrem à criança a possibilidade de se identificar com personagens que interagem em contextos diversos, manifestando personalidades, comportamentos e valores distintos. Ao professor compete fomentar nos alunos a análise crítica das mensagens transmitidas pelos contos, (re)contextualizar as atitudes preconceituosas e discriminatórias e valorizar as atitudes de solidariedade ativa.

Neste sentido, mais do que promover a leitura de livros multiculturais, verdadeiramente importante é formar leitores críticos, aptos a examinar o mundo sob diversas perspetivas e, como já tivemos oportunidade de referir, a leitura e análise de textos literários contribuem para a formação desse leitor. Esta opinião é corroborada por Balça (2006: 237) e encontra-se espelhada nas palavras de Morgado & Pires (2010: 19):

Entendemos que não se trata apenas de encontrar os livros infantis capazes de representar o mundo em que vivemos de forma intercultural. De um modo genérico, todos os livros podem ser lidos como representações de um mundo multicultural. Mais importante será mudar as atitudes de leitura de forma a torná-las críticas.

As autoras citadas desenvolvem um percurso analítico sobre o modo como as obras de Literatura de potencial receção infantil podem constituir um referencial sólido para uma ação educativa orientada para a cidadania multicultural. Partem da reflexão sobre diversificados projetos europeus que têm como objetivo desenvolver competências para agir interculturalmente com base na produção literária para a Infância e descobrem que alguns se orientam para a constituição de coleções de livros sobre a diversidade, outros evidenciam a importância de pôr em prática modelos de leitura crítica e orientada, enquanto outros procedem preferencialmente à comparação de culturas a partir dos conteúdos dos livros (*Idem*: 71).

As autoras destacam ainda que todos os projetos disseminam o relativismo cultural, afirmando que todas as culturas são importantes, e procuram passar imagens positivas de modos de vida e pensar alternativos. A representação de culturas minoritárias no espaço europeu, os problemas de racismo, xenofobia e outras formas de

discriminação negativa, assim como dificuldades de construção identitária em contexto de migrações, são referidos como “pontos de ancoragem da educação intercultural trabalhada nestes projetos” que apresentam “algum ímpeto reformista” mas não estendem a educação aos territórios políticos de gestão do poder (*Idem*: 87). Em seguida procuram estudar as potencialidades de promoção da Educação Intercultural das obras recomendadas pelo PNL para o 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico, pelo que propõem um modelo de análise que recebe os contributos das reflexões de Leite & Rodrigues (2000) e Botelho & Rudman (2009), acrescentando alguns aspetos pertinentes.

Leite & Rodrigues (2000: 31) apresentam grelhas de leitura com linhas orientadoras para análise de contos segundo uma série de parâmetros que consistem em:

- ✓ verificar a presença/ausência de aspetos da diversidade: cultural, étnica, classe social e económica, religiosa;
- ✓ verificar a forma como são apresentadas características da diversidade: estereotipada/não estereotipada; enquadradas nos seus contextos/realçando os aspetos folclóricos; de forma etnocêntrica/ defendendo o relativismo cultural;
- ✓ identificar os estilos de vida e as relações que se estabelecem entre sujeitos com características diversas;
- ✓ identificar quem são e como são apresentados os heróis e/ou heroínas;
- ✓ verificar nas ilustrações a presença/ ausência de sujeitos e situações diversas;
- ✓ identificar palavras/situações discriminatórias.

Botelho & Rudman (2009 cit. por Morgado & Pires, 2010: 103) não se centram exclusivamente na análise de textos, mas na “literatura infantil enquanto polissistema literário e forma de articulação de cultura e poder”. As suas propostas distinguem-se das de Leite & Rodrigues pela incorporação de uma crítica social tendo em vista a transformação da realidade, através do desenvolvimento de uma consciência histórica que corrija assimetrias de poder e de representação.

Sensíveis a estes propósitos Morgado & Pires (2010: 106-108) propõem um modelo de reflexão assente em três vértices – Literatura Infantil, Educação e Sociedades – e esclarecem que ler a interculturalidade a partir da Literatura Infantil não se reduz ao contacto com livros sobre outras culturas e modos de vida diversos. Para promover uma efetiva Educação Intercultural é preciso ler de modo crítico, de forma a contribuir para

um processo de conhecimento e de transformação social. O modelo de análise apresentado por estas investigadoras apresenta assim novos parâmetros de reflexão que consistem em:

- ✓ verificar a presença/ausência de características físicas, psicológicas, sociológicas das personagens e averiguar de que modo a caracterização das personagens se inscreve em dicotomias de poder;
- ✓ caracterizar as relações entre personagens indagando como se identificam (auto-identidade), como são identificadas por outras personagens (hetero-identidade) e quais as relações que estabelecem umas com as outras e com os espaços físicos e socioculturais.

As autoras realçam ainda a necessidade de inquirir se é apresentada uma visão unívoca ou múltipla das situações; se ocorrem metamorfoses, quando e porquê; qual o tipo de conflitos que surgem; quais as soluções encontradas para a sua resolução e que valores são transmitidos com as histórias. A proposta de análise de obras de Literatura para a Infância, praticada por estas autoras, constitui, na nossa modesta opinião, um excelente instrumento de estudo que permite reconfigurar práticas pedagógicas.

Formar leitores competentes, críticos e interventivos não constitui tarefa fácil e exige que os professores e outros mediadores de leitura de primeira linha sejam eles próprios leitores competentes, questionadores e críticos, num ato de criação permanente. Só assim poderão desenvolver uma pedagogia da literacia crítica, necessária ao exercício pleno da cidadania num contexto de diversidade cultural crescente.

Capítulo 4

A Dimensão Intercultural de algumas obras de Literatura para a Infância

O mundo é escuro e a luz preciosa.
Aproxima-te, querido leitor.
Deves confiar em mim.
Vou contar-te uma história.

Kate Dicamillo
A lenda de Desperaux

4.1 - O *Patinho Feio* e *Os Ovos Misteriosos*: um exercício de leitura crítica.

Neste capítulo procuraremos explicitar de que forma a Literatura para a Infância pode constituir um excelente recurso para a promoção da Educação Intercultural, traçando caminhos de análise crítica de dois contos de autor: *O Patinho Feio*, obra clássica do dinamarquês Hans Christian Andersen aclamado por muitos críticos como o maior escritor de contos para crianças da Literatura universal, e *Os Ovos Misteriosos*, da autoria de Luísa Ducla Soares, um nome incontornável no panorama da Literatura portuguesa contemporânea para a Infância.

Diversas razões conduziram à escolha destas obras para o nosso trabalho de análise. Em primeiro lugar, importa referir que as obras selecionadas pertencem a um género literário que cativa e encanta as crianças. Estamos perante narrativas breves que apresentam uma ação linear, enredo simples e um número reduzido de personagens que se movem num universo ficcional onde animais interagem com figuras humanas, articulando, de forma engenhosa, fantasia e realidade, numa dinâmica onde não falta a aventura. Em segundo lugar, impõe-se salientar que os seus autores encontraram na escrita para crianças um solo fértil para abordar, com qualidade retórico-estilística e grande sensibilidade, problemas relacionados com a natureza humana. Assim, estas narrativas que facilmente conquistam os pré-leitores e leitores iniciais não são, de modo nenhum, frívolas e vazias. São obras de indiscutível qualidade literária, depositárias de um capital simbólico significativo e grande potencial educativo.

Por último, consideramos que os dois contos que elegemos como *corpus* do nosso trabalho de análise apontam para paradigmas ideológicos e educativos divergentes que interessa confrontar: o paradigma da normalidade e da exclusão do *Diferente* e o paradigma da diversidade e da inclusão que olha a diferença como um fator de enriquecimento e maturação individual e coletiva.

Sabemos que qualquer trabalho de análise literária não deverá desconhecer as coordenadas espaço-temporais em que a obra foi produzida, já que por detrás de cada obra literária há um autor que nela projeta influências literárias precedentes e o seu posicionamento em relação aos problemas políticos, sociais, culturais e éticos, que não se encontram alheados dos valores dominantes da época em que vive(u) e que dão (deram) forma à sua visão do mundo. A obra literária de potencial receção infantil, não escapa a este desígnio. No entanto, a reduzida competência linguística e enciclopédica

da criança e a sua forma peculiar de apreensão do mundo, através de uma mente intuitiva que opera por analogias, demandam o recurso a estratégias simbólicas de representação do real e contam com a mediação de adultos na fascinante aventura da literacia crítica que estilhaça a linearidade do texto.

O fascínio desta aventura alcança também o próprio mediador que vai aprofundando diferentes níveis de leitura, numa relação dialética entre a sua interioridade e o encontro com o *Outro* que a obra literária possibilita. Foi esta aventura que nos seduziu. Dela pretendemos dar conta, explicitando as intertextualidades que fomos descobrindo, os indícios escondidos nos textos que fomos desocultando, os espaços em branco que fomos preenchendo, as janelas que fomos abrindo, as pontes que fomos edificando.

Procurando fazer luz sobre o caminho percorrido, começaremos por destacar, de forma sucinta, alguns dados biográficos dos autores dos contos selecionados. De seguida, focaremos a nossa atenção na análise das obras, apresentando uma leitura crítico-interpretativa que decorre de um olhar multifacetado que o referencial teórico apresentado nos capítulos antecedentes ajudou a formar.

4.1.1 - Breves notas biográficas de Hans Christian Andersen e Luísa Ducla Soares

Hans Christian Andersen nasceu na Dinamarca, no dia 2 de abril de 1805, no seio de uma família muito pobre. O pai era sapateiro e tinha o hábito de lhe contar histórias. Construiu-lhe um teatrinho de marionetas onde Hans se aprazia a representar peças clássicas e a dar asas à sua criatividade. A mãe, lavadeira de profissão, educou-o no temor a Deus numa “religiosidade quase ingénuas que ele carregaria por toda a vida e para a escrita de suas histórias” (Oliveira, 2009: 63) e incutiu-lhe a capacidade de sobreviver diante das agruras da vida que cedo o atormentaram. Com apenas 11 anos de idade ficou órfão de pai, mergulhando num período de profunda tristeza e solidão. Viu-se obrigado a abandonar a escola e trabalhou em vários ofícios, contribuindo para o sustento da família. Três anos depois, após o segundo casamento da mãe, mudou-se para Copenhaga, onde passou dificuldades e privações até conhecer o diretor do Teatro Nacional, Jonas Collins, que o ajudou a completar a sua educação e a aprofundar os

seus estudos, alicerces culturais que lhe permitiram escrever maravilhosos contos que o imortalizaram.

Hans viveu numa época em que a Dinamarca regressava ao nacionalismo exacerbado e aos valores ancestrais. A sua humilde origem permitiu-lhe conhecer os contrastes da sociedade do seu tempo, facto que influenciou a sua escrita. Crítico social e um génio literário de inquestionável valor artístico, este autor descreveu de forma simbólica as oposições sociais da época em que viveu e o confronto desigual entre ricos e pobres, poderosos e fracos, um quadro social e humano que mantem a sua atualidade. A fome, a miséria, a solidão e a crueldade são descritas com grande realismo e sensibilidade nas suas histórias, mas sem erradicar o sonho, a fantasia, a esperança, a coragem, o inconformismo e a determinação, desnudando aquilo que Soriano (1995: 45) apelida de “inteligência del corazón”.

O Patinho Feio, espécie de autobiografia, é uma história atemporal, metáfora do crescimento pessoal. Faz a apologia da beleza da alma, aborda a temática da diferença e a busca da identidade. Sobre ela e sobre *Os Ovos Misteriosos*, da autoria de Luísa Ducla Soares, nos debruçaremos mais adiante.

Maria Luísa Bliebernicht Ducla Soares de Sottomayor Cardia nasceu em 1939, em Lisboa, cidade onde passou a sua infância e juventude. Na sua autobiografia (Soares, 2006) descreve uma infância feliz junto dos pais e irmãos. A mãe, descendente de um estoniano e de uma francesa, pertencia à alta burguesia e não aprovava o seu convívio com crianças socialmente desfavorecidas. O pai, médico de profissão, convivia diariamente com o sofrimento e a morte, mas não deixava esmorecer o sorriso e tinha sempre uma história engraçada para contar ou um comentário bem-humorado que utilizava como auxiliares terapêuticos. Homem de grande generosidade e nobreza de carácter, idealista, pacífico e solidário era sensível aos problemas políticos e sociais do país e amava os grandes poetas que citava de cor e que inebriavam sua filha Luísa.

Com cinco anos de idade, Luísa Ducla Soares entrou para a Queen Elizabeth School, onde se familiarizou com a língua inglesa, adquiriu autodisciplina e fascínio pelo *nonsense*, faceta que alegremente tem cultivado ao longo da sua vida. Até à idade de doze anos frequentou colégios estrangeiros, mas a partir daí, por decisão do pai, passou a frequentar o ensino oficial, acabando por se licenciar em Filologia Germânica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Na adolescência inventava histórias para o irmão mais novo, criança rebelde e inconformista que rejeitava a leitura de histórias tradicionais e todos os livros que lhe ofereciam. Os heróis convencionais não o seduziam, só as aventuras galhofeiras que a irmã divertidamente criava o deleitavam. Mais tarde, com o nascimento dos seus filhos, o desejo de Ducla Soares de escrever para crianças intensificou-se e a vivência trágica da doença do seu filho Francisco, que morreu precocemente vítima de cancro, dilatou a sua sensibilidade para escrever com invulgar capacidade para esta faixa etária. Com efeito, apesar de ter exercido várias atividades profissionais (foi tradutora, consultora de editoras, colaboradora de vários órgãos de imprensa, professora, investigadora da Biblioteca Nacional, entre outras relevantes atividades), é na área da Literatura Infanto-juvenil que se tem salientado como escritora e investigadora conceituada e se sente como peixe na água.

Trabalho sete horas por dia na Biblioteca Nacional [...] onde necessariamente me é exigido rigor, certa erudição e uma postura de funcionária pública. Mas a eterna criança que aposta em sobreviver em mim faz piruetas no subconsciente, quebra as barreiras dos protocolos, teima em brincar nas horas erradas, subverte valores e hierarquias. Gosta de rir na cara das autoridades, de trocar o sentido das palavras, de fazer troça da gramática. Entretém-se a fazer música com os fonemas, a descobrir ritmos, a procurar rimas improváveis (Soares, 2008: 59).

Possuidora de uma vasta obra dedicada a crianças e jovens, esta escritora desenvolve regularmente ações de incentivo à leitura e participa frequentemente em colóquios e encontros onde é abordada a problemática da leitura e da Literatura para a Infância. Publicou o seu primeiro livro em 1972, *A História da Papoila*, e recusou, por motivos políticos, o Grande Prémio de Literatura do Serviço Nacional de Informação que lhe foi atribuído. Anos mais tarde, recebeu o *Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças* pela sua obra *Seis histórias de Encantar*, decorria o ano de 1986, e uma década depois, a mesma instituição atribuiu ao conjunto da sua obra o *Grande Prémio de Literatura para Crianças*, acolhido pela autora com alegria.

De olhar límpido, braços e coração abertos para o mundo, esta autora escreve com vivacidade e humor sobre uma multiplicidade de temas, certa de que com um sorriso nos lábios é possível abordar problemas sérios e promover a reflexão sobre eles. A ironia, a irreverência, a hipérbole, o absurdo, o trocadilho fonético e lexical, a

imaginação e a afetividade são utilizados como recursos ao serviço da crítica social e impregnam a sua escrita que funde o maravilhoso com o quotidiano real, promovendo a reflexão crítica do leitor. Com qualidade estética e literária e sem pretender transmitir lições de moral, a obra desta autora de referência espelha a sua visão do mundo e desvenda as suas preocupações sociais, ambientais, culturais e éticas. O elogio da diferença, recorrência temática que atravessa a sua obra, é abordado com mestria junto do público infantil, indiciando a errância dos homens em busca de si próprios e dos outros, num mundo que é de todos. Sem perder de vista o desejo de emancipar o leitor, Ducla Soares chama a atenção para a injustiça social e escreve como quem lança sementes de esperança num mundo fraterno e solidário que todos somos quotidianamente chamados a edificar.

Os Ovos Misteriosos, obra que tem tido grande aceitação por parte de adultos e crianças, emerge como um hino à paz, à harmonia e convivência sã, um elogio ao poder do amor e um olhar atento e solidário sobre o *Outro*, a sua cultura e a sua especificidade.

4.1.2 - Recensão crítica das obras: *O Patinho Feio* e *Os Ovos Misteriosos*

Den grimme ællings é o título original do conto escrito por Hans Christian Andersen em 1843. Traduzido atualmente em várias línguas, este conto percorreu o mundo, atravessou várias gerações e faz, ainda hoje, as delícias de muitas crianças.

Trata-se de uma história comovente, de gelar e aquecer o coração. Escrita com estesia, sem irritantes considerações moralizantes, a história desnuda o espírito diáfano e crítico do seu autor e conduz-nos a uma reflexão sobre a rejeição do *Diferente*, a busca da identidade, do autoconhecimento e da realização pessoal, por trajetórias onde a dor e a solidão se associam ao sonho e à ânsia de liberdade e emancipação.

A personagem central da história é um patinho que nasce diferente dos seus irmãos. Na realidade, não era um pato, mas um cisne chocado no ninho de uma pata; um ninho cheio de ovos que, após um longo período de espera, eclodiram e de lá saíram umas belas criaturas que se maravilharam com o mundo. “ – Como o mundo é tão grande! – disseram os filhotes” (Andersen, 2004:16). Mas um dos ovos parecia que não

queria quebrar-se. Era um ovo diferente dos outros. De tal modo era grande que uma velha pata confundiu-o com um ovo de peru.

– Deixa-me ver o ovo que não quer rebentar!- disse a velha. – Podes crer que é um ovo de peru! Também fui enganada uma vez e tive muitos aborrecimentos [...] É realmente um ovo de peru! Deixa-o ficar aí e ensina os outros filhotes a nadar! (*Idem*: 16).

Apesar de cansada e sem apoio do pai dos patinhos – “esse malvado que nem vem visitar-me” (*Idem*: 16) – a pata continuou a chocá-lo com infinita paciência até que, finalmente, o ovo grande rebentou.

Pi! Pi! Disse o filhote, deixando-se tombar para fora. Era tão grande e tão feio! A pata olhou para ele. – Mas é um patinho terrivelmente grande! Exclamou! [...] Espero que não venha a ser um peruzinho! (*Idem*: 16).

As dúvidas foram desfeitas quando a mãe pata levou todos os patinhos para a água e vendo que o “filhote feio e cinzento também nadava” atestou que era seu filho e bastante bonito, quando se observava atentamente. Toda orgulhosa levou a sua prole para conhecer o mundo e ensinou-a a ter “muito cuidado com o gato” e a grasnar com cortesia diante da distinta pata de “sangue espanhol”. Todos os patinhos foram considerados “bonitos” e “engraçadinhos”, menos o que saíra em último lugar do ovo. Apelidado de feio e estranho, “foi mordido, tosado e dele escarneceram”, por ser diferente (*Idem*: 17-18).

Maltratado pelos patos, pelas galinhas, pela rapariga que distribuía comida aos animais e pelos próprios irmãos, o Patinho Feio só recebeu a aceitação da mãe que pedia a todos que não o importunassem. Não era bonito, mas não fazia mal a ninguém e até tinha bom feitio. Tinha passado demasiado tempo no ovo, justificava ela, mas com o tempo podia tornar-se bonito. Dizia isto enquanto lhe passava o bico na nuca, alisando-lhe as penas num gesto de ternura maternal. Contudo, com o passar do tempo, vendo que o seu filho era continuamente perseguido e maltratado por todos, a própria mãe suspirava “Quem me dera que fosses para longe!” Foi então que, triste e desiludido, sentindo-se rejeitado e abandonado, o Patinho, num ato de coragem, “elevou-se e voou para fora da sebe” (*Idem*: 19). Caminhou até ao pântano onde moravam os patos-bravos e também por eles foi apelidado de feio, embora isso não os incomodasse, desde que o patinho não quisesse casar e passar a pertencer à família deles. Ali permaneceu dois dias,

até que se sentiu ameaçado por uns caçadores que dispararam contra os patos-bravos, tingindo de vermelho a água do pântano.

Muito amedrontado, o nosso herói conseguiu fugir e acabou por encontrar uma pobre casa de camponeses, onde morava uma velha senhora na companhia de um gato e de uma galinha, animais que protegia e estimava como se fossem seus filhos. Como a idosa senhora já não via bem, olhou para o Patinho e pôs a hipótese de se tratar de uma pata que lhe podia dar bons ovos e deixou-o ficar. O Patinho foi durante três semanas posto à prova e sujeitou-se às investidas dos donos da casa.

O gato, que era o senhor da casa e a galinha a senhora, diziam sempre: - Nós e o mundo! – pois acreditavam que eram metades deste e a melhor parte. Ao patinho parecia-lhe que se podia ter outra opinião, mas isso não suportava a galinha.

- Sabes pôr ovos? – perguntou ela.

- Não.

- Bem, então cala o bico!

E o gato dizia: - Sabes corcovar a espinha, bufar e fazer faíscas?

- Não.

Então não deves ter opiniões quando fala gente razoável (*Idem*: 21).

O Patinho mergulhava numa tristeza profunda e sentia uma ânsia de imergir a cabeça na água, nadar e flutuar, fantasias que os seus companheiros achavam um autêntico disparate.

Incompreendido e infeliz, mas com vontade de seguir o seu sonho, aventurou-se no bosque onde enfrentou muitos perigos e o frio impiedoso do inverno que o prendeu ao gelo. Foi salvo por um camponês que o levou para casa, onde viveu peripécias terríveis. Acabou por fugir e, de novo sozinho, conheceu a miséria e o infortúnio, até que chegou a primavera. Percebeu então que as suas asas tinham crescido, agitou-as fortemente e, sem perceber como, encontrou-se num belo jardim repleto de flores e frutos. É nesse ambiente primaveril que avista três belos cisnes brancos e decide voar na sua direção e nadar ao seu encontro, mesmo sabendo que corria o risco de ser picado de morte. -Vá, matem-me! – disse o pobre animal, curvando a cabeça para a superfície da água à espera da morte (*Idem*: 24-25). No momento em que vê o seu reflexo na água, compreende que é um cisne. Sente-se entre iguais que o acolhem e ouve um grupo de crianças exclamar que é o cisne mais jovem e belo do grupo. Compreende a sua origem e a sua identidade. Não podia pôr ovos como as galinhas, nem miar, bufar e corcovar a

espinha, como os gatos. E foi com uma felicidade desmedida que reconheceu que não era um Patinho Feio, rejeitado pela família que o viu nascer, mas um belo cisne.

Passando agora a uma breve síntese do conto de Luísa Ducla Soares, *Os Ovos Misteriosos*, importa referir que se trata de uma obra destinada às primeiras idades, amplamente divulgada, traduzida em francês e neerlandês, e recomendada pelo PNL. Bem acolhida pela crítica literária, esta obra, editada pela primeira vez em 1994, tem feito grande sucesso junto dos pequenos leitores e conta já com a sua 14.^a edição.

Trata-se de uma narrativa breve que se desenrola em torno de ações precisas através de um discurso vivo, sensorial, pontuado de pequenos diálogos e cativantes aspetos rítmicos e sonoros, como as rimas e as repetições, que conduzem à rápida memorização. A linguagem é habilmente utilizada numa vertente lúdica e melódica que atrai as crianças, moldando-se à sua capacidade de compreensão. A simplicidade lexical e sintática apresentam grande dinamismo e ganham contornos renovados quando se aliam à leitura pictórica onde predominam as cores fortes, os tons quentes, os gestos e olhares expressivos das personagens que vivem situações invulgares, cómicas e absurdas. De salientar que a ilustração, da responsabilidade de Manuela Bacelar, enriquece a narrativa verbal, representando de maneira ímpar as emoções das personagens que surgem em grande plano exibindo um exotismo sedutor. O padrão da normalidade é afrontado e impele a capacidade de sonhar. Os pequenos leitores sentem grande afinidade com as personagens da história, vivem através delas uma diversidade de situações emotivas e experimentam a alegria do triunfo da solidariedade contra as forças do mal.

A narrativa tem o seu início com a típica expressão “*Era uma vez...*” e conta-nos a história de uma galinha corajosa e determinada que acalentava o desejo de ser mãe.

– Já pus 1000 ovos. Podia ser mãe de mil filhos. Mas não tenho nenhum por causa da gente gulosa – cacarejou certa manhã a galinha (Soares, 2009: 2).

Quando a dona entrou na capoeira, a galinha aproveitou a porta aberta e fugiu para a mata onde se dispôs a construir um confortável ninho. Depois de ter posto “um ovo muito branquinho” (*Idem*: 3) afastou-se para procurar comida, mas quando voltou ficou alegremente surpreendida ao ver o seu ninho repleto de “ovos de todos os tamanhos e feitios” (*Idem*: 4). Sem hesitação, decidiu começar a chocá-los.

Quando o primeiro ovo estalou e de lá saiu uma estranha criatura, a galinha exclamou com perplexidade:

Ai, mas que filho,/ Eu até desmaio!/ Em vez de ser pinto/ é um papagaio
(*Idem*: 6).

O seu espanto prossegue com o nascimento posterior de uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e um pinto. Muito orgulhosa, a galinha a todos mostrava a sua diversa ninhada e cuidou de todas as crias com igual amor e dedicação, ignorando os conselhos da perdiz: “ – Trata só do teu pinto. Não ligués aos outros bichos” (*Idem*: 11).

A diversidade de gostos, de aptidões e comportamentos das crias exigiu da mãe galinha um esforço e dedicação constantes. “Era feliz, mas vivia num desassossego” (*Idem*: 12). Não sabia voar como o papagaio; não sabia nadar para acompanhar o crocodilo; era gorda demais para se enfiar nos buracos à procura da serpente; cansava-se a procurar sementes para o pinto e “pitéus extravagantes” para a avestruz (*Idem*: 31). No entanto, o seu zelo, dedicação e amor incondicional a todos os filhos possibilitaram uma convivência harmoniosa e conduziram a um sentimento de união entre todos.

Apesar das suas diferenças, as diversas personagens interagem entre si, sentem-se irmanadas e unem-se na adversidade contribuindo para a libertação do pinto que entretanto se tinha transformado num belo frango e que a mão inconsciente de um rapaz colocara numa situação de risco. Decidido a fazer um bom assado para o jantar, o rapaz apodera-se do frango e a partir desse ponto a história ganha um novo dinamismo. A autora faz desfilar perante nós as ações desenvolvidas por cada um dos irmãos para ajudar o que estava em perigo: a serpente assobiava “mostrando os dentes de veneno” (*Idem*: 26), o crocodilo avançava “de boca aberta” (*Idem*: 27), o papagaio gritava a plenos pulmões “És ladrão, és ladrão, vou prender-te na prisão!” (*Idem*: 28) e a avestruz corria atrás do rapaz “a grande velocidade” (*Idem*: 29).

A ação concertada de todos os irmãos permitiu restituir a liberdade ao frango que voltou para casa para alegria de toda a família.

Para comemorar, a galinha fez “um bolo com vários andares” (*Idem*: 30), em que cada um dos seus filhos descobriu o seu alimento favorito e todos cantaram em unísono:

Somos todos irmãos,
somos todos diferentes:
há uns que têm bico,
outros que têm dentes,
há uns que têm escamas,
outros que têm asas,
na terra e na água
fazemos nossas casas.
Eu só tenho pescoço.
Eu voou pelo ar.
Eu nado a quatro patas.
Eu cá gosto de andar.
Somos todos diferentes,
Mas todos queremos bem
À boa da galinha
que é a nossa mãe (*Idem*: 32).

4.1.3 - Leitura crítica das obras apresentadas, à luz da Educação Intercultural

Procurando estabelecer alguns pontos de contacto entre as obras em análise, começamos por referir que a ação evolui, em ambos os contos, de uma situação marcada pela instabilidade para um desfecho onde os conflitos são solucionados, depois de uma série de peripécias ocorridas e obstáculos ultrapassados.

A luta contra as adversidades faz parte da existência humana e ambas as histórias retratam este aspeto, mostrando aos pequenos leitores que é possível vencer dificuldades, se as encararmos com inteligência e determinação. Na verdade, a inteligência, a força de vontade, a coragem, a resiliência e os afetos emergem como ajudas preciosas para vencer as intempéries da vida, autênticas varinhas de condão, ao alcance de todos.

As personagens, maioritariamente animais antropomorfizados, para além das especificidades próprias da sua condição animal, exibem características temperamentais e condutas humanas. Marcadas pela diferença física e distintos modos de vida, seguem as suas inclinações naturais e procuram a felicidade e a realização pessoal, num mundo, por vezes, hostil e adverso.

A problemática da diversidade/ inclusão/ exclusão social constitui o eixo gerador das histórias e anuncia ao leitor crítico que a temática da diferença, muito em voga nos dias de hoje, desde épocas recuadas que tem sido alvo de reflexão, ainda que com

focagem divergente. A simples leitura do título das obras coloca em destaque os adjetivos *Feio* e *Misteriosos* que apontam, desde logo, para o *Diferente*, o que foge ao padrão da normalidade.

De salientar ainda a presença, em ambos os contos, de um elemento imbuído de carga simbólica significativa, o ovo. Embrião ou germe de vida, o ovo é símbolo da fertilidade, da renovação, da prosperidade, e participa do simbolismo dos valores de repouso, como a casa, o ninho, a concha e o seio materno (Chevalier & Gheerbant, 2010: 497- 499).

Quanto às personagens principais das histórias, um pato e uma galinha, apesar de apresentarem características físicas e psicológicas muito diferentes, possuem em comum uma atitude desafiadora perante os valores e consensos do seu tempo. Insatisfeitas e frustradas, assaltadas por dúvidas e inquietações, buscam a autorrealização, enfrentam perigos e obstáculos, longe da proteção oferecida pelo ambiente familiar, e ousam aventurar-se pelo desconhecido em busca de um lugar luminoso, onde os seus sonhos tivessem guarida. Os sonhos, oásis de liberdade, revelam um mundo de possibilidades, interpelam a ordem estabelecida e abrem caminho para a transformação da realidade.

“Pelo sonho é que vamos” – diz Sebastião da Gama – “comovidos e mudos”. Comovida vai a galinha, em busca do desejo de ser mãe. Comovida, faz o seu ninho e acolhe todos os seus filhos. Comovida, assiste ao salvamento do seu filho legítimo pelos irmãos adotivos, criados com o mesmo amor. Comovido vai o Patinho Feio, embrulhado num manto de rejeição, em busca da aceitação social e afetiva que só encontrará entre iguais.

O Patinho Feio é uma obra que se insere na categoria proposta por Leite & Rodrigues (2000: 15) de “livros clássicos”, não tendo sido concebida com o propósito de valorizar e respeitar a diversidade cultural, contrariamente aos “livros multiculturais”, que manifestam visivelmente essa preocupação.

Ao analisarmos este conto começamos por verificar que a diversidade física, social, económica e cultural, está presente, mas as relações harmoniosas só acontecem dentro de cada grupo/classe social. A discriminação e exclusão social do *Diferente* são notórias e, ao longo da narrativa, avolumam-se atitudes racistas e situações de intolerância e violência física e psicológica.

Que aspecto tem aquele patinho! Não podemos tolerar isso! – E logo esvoaçaram [...] para o morder na nuca. [...] é demasiado grande e demasiado estranho [...] por isso tem de ser tosado! (Andersen, 2004: 18).

É extraordinariamente feio! – disseram os patos-bravos. – Mas para nós é o mesmo, desde que não case na nossa família! (*Idem*: 19).

A família apresenta-se como modelo social estável e não fomenta posturas individualistas. Cada membro tem um papel a desempenhar, deveres a cumprir e normas de conduta a seguir, sem contestação. Predominam princípios rígidos que apelam à manutenção da ordem social e valores tradicionais ligados à moral dogmática, à autoridade inquestionável e ao culto da obediência, da humildade e da submissão.

Vejam se podem grasnar e fazer uma cortesia com o pescoço diante daquela pata velha! É a mais distinta de todas aqui. É de sangue espanhol [...]. Vejam como tem um trapo vermelho em volta da perna! É algo de extraordinariamente belo e a maior distinção que uma pata pode receber (*Idem*: 17).

As relações de amizade são fundadas no respeito, lealdade e proteção e só são possíveis no seio de relacionamentos homogêneos. A educação, acentuadamente normativa e autoritária, configura um discurso pedagógico disciplinador que procura ajustar comportamentos, moldar consciências, desenvolver e fixar identidades.

Ao longo da narrativa, as representações sociais hegemónicas e as desigualdades sociais são evidenciadas, as vozes das culturas minoritárias são silenciadas e predominam estereótipos culturais e de género com papéis pré-estabelecidos. O estatuto e o papel da mulher são-nos revelados através da mãe dos patinhos, personagem afável e afetuosa, dedicada à educação dos filhos. Humilde, submissa e resignada, assume uma postura de impotência face às situações de violência e frequentes humilhações de que o Patinho Feio é alvo, incapaz de encontrar solução para este tipo de problemas.

O pobre patinho era perseguido por todos, até mesmo os irmãos eram maus para ele e diziam sempre: - Se ao menos o gato te levasse, feia criatura! – E a mãe dizia: - Quem me dera que fosses para longe! (*Idem*: 19).

É também interessante verificar que existe uma mentalidade estereotipada relativamente ao sexo masculino. Detentor do poder em todas as áreas da vida social, é

profundamente respeitado e nasce destinado a vencer, ainda que desprovido de beleza física.

- Ele não é bonito, mas tem bom feitio e nada bem como qualquer dos outros. [...] – Além disso é um pato [...] por isso não tem muita importância! Confio que venha a ter boas forças e vai vencer de certeza! (*Idem*: 18).

Este conto apresenta ainda uma clara oposição entre o sonho e o lado materialista da vida. Como exemplo elucidativo evocamos o diálogo entre o Patinho Feio e os companheiros fiéis da velha camponesa que lhes deu abrigo. Estes, conformados com a sua situação, gratos por tudo o que recebiam da patroa, consideravam-se seres superiores e “ diziam sempre: - Nós e o mundo! – pois acreditavam que eram metades deste e a melhor parte”. Não admitiam opiniões divergentes das suas e aconselhavam o Patinho a fazer algo de útil, como pôr ovos, bufar e fazer faíscas, para espantar as fantasias que lhe vinham à cabeça de “mergulhar” e “flutuar na água” (*Idem*: 21). Não obstante, o nosso herói resolve seguir o seu instinto permitindo ao leitor concluir uma trajetória literária que culmina num final feliz: o encontro com os cisnes, a descoberta da sua identidade e a almejada aceitação social e afetiva.

Voltando agora o foco da nossa análise para o conto *Os Ovos Misteriosos*, verificámos que a valorização e o respeito pelas culturas na sua diversidade atravessam toda a narrativa. Estamos em presença de uma obra que se insere na categoria proposta por Leite & Rodrigues (2000: 15) “ livros multiculturais”, mais especificamente, “livros simbólicos sobre o multiculturalismo, ou de reflexão muito geral sobre o conceito de *diversidade*” (Díaz, 1994, cit. por Leite & Rodrigues, 2000: 16).

As características da diversidade surgem enquadradas nos seus contextos, de forma não estereotipada. Identificam-se estilos de vida diversos e relações de amizade e cooperação entre as várias personagens. A amizade, firmada na confiança e no mútuo respeito, nasce de forma espontânea e é quotidianamente cuidada. É uma amizade familiar, mas é também uma amizade social e cultural; uma amizade com contornos universais, respeitadora das singularidades individuais e profundamente solidária; uma amizade que prende, porque cria laços de pertença, sem deixar de ser libertadora. Uma amizade assim só poderá germinar no seio de uma educação inclusiva que não encara a

diferença como *handicap*, mas como agente catalisador de desenvolvimento e maturação individual e coletiva.

Toda a história se desenvolve em torno de uma concepção educativa assente em valores de abertura à mudança que acolhem o desejo de aventura e possibilitam o autoconhecimento, a autonomia de pensamento e de ação, a realização pessoal e a emancipação. Mas os caminhos percorridos não são solipsistas. São fundamentalmente caminhos de aprendizagem cooperativa que exaltam as virtualidades de uma convivência sã, no trilho de uma Educação Intercultural.

À moral dogmática, autoritária e magistral, patente em *O Patinho Feio*, *Os Ovos Misteriosos* contrapõem a moralidade da responsabilidade ética e a capacidade para resolver conflitos de forma construtiva, com espírito solidário.

O conto de Ducla Soares procura mostrar que, embora diferentes, somos todos iguais, já que temos os mesmos direitos, deveres e responsabilidades. Mas há muitos desafios a vencer para edificar este espírito de cidadania multi/inter/cultural. As palavras discriminatórias que acompanham atitudes racistas e xenóforas fazem-se ouvir (dentro e fora da história) na voz da perdiz que aconselhava a galinha “ – Trata só do teu pinto. Não liguês aos outros bichos” (Soares, 2009: 11). Mas outras palavras inquietas se fazem ouvir pela boca do narrador: “como podia ela abandoná-los depois de os ter chocado com tanto amor?” (*Idem*: 12).

Esta história, aparentemente simples, trata questões bastante complexas, permite diferentes abordagens e vários níveis de leitura. A temática da adoção e dos diferentes modelos familiares é aqui a florada, bem como a questão da emancipação da mulher e o seu papel cada vez mais ativo na sociedade atual. Não nos deteremos nestes aspetos. O que nos parece importante frisar para finalizar este capítulo é que a questão da *Diferença*, que percorre os dois contos analisados, constitui um obstáculo à aceitação do *Outro*, que é sempre um mistério a desvendar. Para empreendermos essa tarefa (nunca acabada) é necessário afrontar o padrão da normalidade, questionar a nossa zona de conforto e delinear caminhos de reflexão crítica.

Do ponto de vista interpretativo, o texto tem uma grande margem de instabilidade. Há espaços em branco que é preciso preencher e discursos que é preciso desconstruir. No caso concreto das obras analisadas é importante desconstruir o discurso de repúdio

pelo *Diferente* que, aos olhos do leitor mais desavisado, desaparece diante do final feliz da história.

Como qualquer produto cultural, a Literatura para a Infância não é ideologicamente neutra, pelo que se torna necessário enquadrar historicamente os factos narrados, promover uma leitura crítica das mensagens discriminatórias e reorientá-las num sentido positivo (Leite & Rodrigues, 2010: 14-15).

Reflexões Finais

Concluído o nosso trabalho de investigação, é chegado o momento de fazer um balanço geral do caminho percorrido. Não pretendemos apresentar uma conclusão simplista e redutora, nem propor soluções milagrosas que respondam de forma cabal às exigências de uma Escola Inclusiva, num contexto de diversidade cultural crescente. Estamos conscientes do vasto e tentacular domínio que abarca a Educação Intercultural, tema amplo e complexo que tivemos que abordar num espaço exíguo, procurando ultrapassar o domínio pedagógico-didático e cruzar fronteiras disciplinares. Apesar da complexidade da tarefa, tentámos desenvolver um estudo empenhado, reunir informação relevante e dispersa, refletir sobre estratégias de abordagem intercultural através do recurso à Literatura para a Infância e sistematizar conhecimentos para implementação futura de projetos de intervenção-ação, teórica e metodologicamente fundamentados.

Ao longo desta dissertação, vários assuntos foram abordados e muitas reflexões foram sendo apresentadas, razão pela qual reservamos este momento para destacar os aspetos que consideramos mais relevantes, tendo em conta os objetivos que nortearam esta investigação.

Começamos por destacar a pertinência da temática da interculturalidade no atual contexto educativo português e o interesse deste estudo para docentes e outros agentes educativos que, por razões profissionais e/ou de cidadania, se empenham na promoção da leitura e da literacia crítica, junto do público mais jovem.

O estudo da multi/interculturalidade tem mobilizado o interesse de muitos trabalhos de investigação em diversas áreas disciplinares. O tema tem ampliado o seu campo de reflexão, contemplando, para além das elementares questões de diversidade étnica, questões de género, de classe social, de orientação sexual, de credo religioso, de estatuto socioeconómico, de modelos familiares, de diferenças físicas, cognitivas e comportamentais. Estas questões, nas últimas décadas, têm marcado presença no panorama da Literatura Infantil portuguesa e lançam desafios à Educação Intercultural. Salientámos o trabalho realizado, neste âmbito, por docentes e investigadores portugueses que exaltam as potencialidades da Literatura infanto-juvenil e apresentam linhas ou modelos de análise de obras (Leite & Rodrigues, 2000; Duque, 2005; Balça, 2006; Morgado & Pires, 2010). Com base nesses contributos e nas reflexões críticas efetuadas, tendo por alicerce uma vasta bibliografia consultada, estamos em condições

de afirmar que a Literatura para a Infância, fonte de trabalho inesgotável e sempre criativo, constitui um excelente recurso para a Educação que a sociedade atual, de um modo geral, e a Escola, de modo particular, impõem e reclamam: uma emancipadora Educação Intercultural.

A Escola, como qualquer outra instituição social, não pode ser compreendida de forma isolada, mas em estreita relação com a sociedade de que faz parte. Por esta razão, iniciámos esta dissertação com uma reflexão sobre as profundas transformações socioculturais que atingem as sociedades contemporâneas, num mundo marcado por fenómenos de globalização, expansão das tecnologias e redes de informação, e crescente mobilidade social. Salientámos a necessidade de opor à “globalização de rapina”, responsável pelo aumento da desigualdade e exclusão social, a “globalização da solidariedade” (André, 2006: 11), e exercitar uma abordagem sistémica das políticas educativas com a realidade multicultural emergente.

Investigando as origens e as principais orientações na resposta educativa ao multiculturalismo, revisitámos vários modelos de gestão da diversidade cultural, delineados por conceções ideológicas distintas, que se refletem na *praxis* educativa e concretizam diferentes estratégias de desenvolvimento do currículo. Refletimos também sobre a génese da Educação Multicultural em Portugal e concluímos que, da assimilação ou homogeneização cultural (claramente expressa na educação escolar colonial), evoluímos para um multiculturalismo passivo e, só recentemente, despertámos para a necessidade de desenvolver uma Educação Intercultural crítica, que promova a desmontagem de estereótipos, o antirracismo e a aprendizagem e participação democráticas.

Há hoje uma consciência alargada de que é necessário proceder à revisão dos currículos etnocêntricos, rever formas inadequadas de organização escolar e procurar satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de uma população cada vez mais heterogénea, com respeito pelas diferenças culturais. Contudo, são grandes os obstáculos a ultrapassar, numa sociedade com um passado colonial recente. Reconhecemos, com Leite (2002: 204) e Marques (2003: 18), que nos últimos anos a administração central tem dedicado especial atenção à multiculturalidade e, mercê de convenções internacionais e diretivas comunitárias, existe no nosso país um corpo legislativo satisfatório sobre a matéria, mas ao nível pragmático, muito há ainda para

fazer. Muitas escolas não estão organizadas para dar resposta à diversidade cultural e a maioria dos professores não tem formação adequada para lidar com esta realidade (que apelida de problemática), nem sente necessidade de analisar os quadros conceituais subjacentes às propostas de organização curricular, persistindo em práticas pedagógicas homogéneas e acríticas que ignoram as características e necessidades plurais da população escolar.

Num contexto recente de alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, o abandono e insucesso escolar são preocupantes, bem como os comportamentos disruptivos, as atitudes socialmente desajustadas e os baixos índices de literacia. Muitos alunos não encaram a Escola como referência para o seu desenvolvimento pessoal e social, nem como preparação para a entrada no mundo do trabalho. Desta forma, fica por cumprir o Direito à Educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Princípio da Igualdade, veiculado na Constituição da República Portuguesa⁷ e o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, proclamado na LBSE⁸. Defendemos, por isso, a necessidade premente de uma (trans)formação de professores para a Educação Intercultural e a consequente passagem do “professor monocultural”, culturalmente “daltónico”, para o “professor intercultural” (Stoer & Cortesão, 1999) que desenvolve práticas reflexivas de investigação-ação e concebe “dispositivos pedagógicos” (Leite & Rodrigues, 2000) que configuram práticas de interculturalidade pela leitura (Leite & Rodrigues, 2000; Duque, 2005; Balça, 2006; Morgado & Pires, 2010).

À problemática da leitura, dedicámos especial atenção e sublinhámos que a relação que a criança estabelece com a leitura envolve, numa perspetiva dinâmica, estruturas cognitivas, afetivas e relacionais. Fizemos referência à complexidade e diversidade de fatores que intervêm no processo da leitura, um processo ativo de construção de significados que envolve o exercício de raciocínios complexos e vivências emotivas, que vão muito além da simples decifração.

Objeto de ensino explícito no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem da leitura constitui uma etapa determinante no desempenho e sucesso escolar e, de acordo com investigações recentes, a sua eficácia depende do desenvolvimento da consciência fonológica, do ensino eficiente da decifração, do desenvolvimento de estratégias de

⁷ Ver art.º 13.º da Lei Constitucional nº 1/2005, de 12 de agosto (DR Série I-A, nº 155)

⁸ Ver art.º 2.º da Lei nº 48/86, de 14 de Outubro

fomento da compreensão leitora e do contacto frequente com boa literatura (Azevedo, 2006; Balça, 2006; 2007; Pontes & Barros, 2007; Sim-Sim, 2007). Todavia, neste nível de ensino, as práticas pedagógicas gravitam, não raras vezes, em torno da presença quase exclusiva de manuais escolares, que dificilmente contribuem para que a leitura seja assumida como uma experiência prazerosa, estética e culturalmente relevante. Nesta linha de pensamento, salientámos a necessidade de atribuir uma importância acrescida à leitura de textos literários de receção infantil e adotar práticas de leitura integral de obras de Literatura para a Infância. Estas práticas, orientadas por mediadores de leitura empenhados na promoção da literacia crítica, têm potencialidades para desenvolver nas crianças a capacidade de ler o mundo de forma questionadora, fomentar a sua consciência cívica e prepará-las para o exercício de uma cidadania democrática. Para que estas competências possam ser precocemente desenvolvidas, sustentamos que a aprendizagem da leitura deve ocorrer num contexto global de Educação Intercultural, que percorre transversalmente o currículo.

Sendo o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma etapa fundamental na criação de competências e hábitos de leitura e escrita, procurámos desvelar a dimensão intercultural do currículo deste nível de ensino, sublinhando o seu carácter transversal e a sua potencialidade para ultrapassarmos aspetos meramente tecnicistas e acedermos a uma dimensão antropológica, axiológica e ética. Com efeito, mais do que abarcar uma listagem de temas ou conteúdos a abordar de forma acrítica, um verdadeiro currículo intercultural deveria motivar o professor a questionar a pertinência dos conteúdos que ensina e indagar se a metodologia que utiliza estimula a reflexão pessoal e coletiva, a participação, o diálogo produtivo, a responsabilidade a nível individual e de grupo, a resolução de conflitos, a liderança partilhada e o desenvolvimento de inteligências múltiplas, tendo em conta estilos de aprendizagem, capacidades e interesses diferentes, inclusive dentro de uma mesma cultura.

Os antigos problemas da massificação do ensino e as dificuldades acrescidas que decorrem do aumento exponencial da diversidade cultural colocam grandes desafios às atuais instituições educativas. Pese embora o facto de já não estar apenas orientada para desenvolver nos alunos as competências essenciais ao saber ler, escrever e contar, objetivos a que se propunha a Escola tradicional, a Escola hodierna não responde de forma satisfatória aos ideais de uma Escola Inclusiva e verdadeiramente democrática.

Urge, por isso, incrementar práticas de gestão e organização pedagógica que caminhem no sentido de uma Educação Intercultural crítica, inserida num projeto de cidadania global.

No decorrer deste trabalho de investigação, procurámos evidenciar o contributo que a Literatura para a Infância pode oferecer nesse sentido, e encaramo-la como uma pequena semente, no meio de muitas que é preciso fazer germinar, para promover a aceitação ativa da diversidade, a desconstrução de discursos e práticas monoculturais, o combate aos estereótipos e preconceitos e a interiorização dos princípios universalizantes da justiça, tolerância, solidariedade e aprendizagem cooperativa.

Os dois textos de autor que elegemos como alvo da nossa análise, tendo em vista explorar a sua dimensão intercultural, permitiram pôr em confronto dois paradigmas educativos divergentes: o paradigma da inclusão e valorização ativa da diversidade cultural, veiculado em *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, e o paradigma da rejeição e exclusão do *Diferente*, criticado em *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen. Esta opção permitiu-nos confirmar que não são apenas as obras de Literatura para a Infância contemporâneas (que valorizam o respeito pelas culturas na sua diversidade) que podem/devem ser usadas na promoção da Educação Intercultural. A análise do conto de Andersen permitiu corroborar a ideia de que é possível revisitar as histórias tradicionais e ler “livros clássicos” (Leite & Rodrigues, 2000: 15) à luz da Educação Intercultural crítica, desconstruindo e reorientando as mensagens preconceituosas, estereotipadas e /ou discriminatórias no sentido da valorização de práticas democráticas, de equidade e justiça social.

Creemos que os contos analisados, de reconhecida qualidade literária, possuem grande potencial educativo. Desde logo porque abordam temáticas de crucial importância na promoção da Educação Intercultural, tais como: o preconceito, a rejeição, a discriminação, a descoberta da identidade, a aceitação da diferença, o respeito pelo *Outro*, a amizade, a partilha e a solidariedade, mas também porque encerram em si valores estéticos e éticos que abrem espaço para o questionamento e a reflexão e que após um trabalho de exegese permitem leituras cada vez mais profundas, contribuindo para a formação do Leitor Crítico e para a revisão de posturas etnocêntricas, muitas vezes ocultas e não intencionais.

Acreditamos nas virtualidades da Literatura para a Infância, no seu potencial educativo e no seu excelente contributo para a Educação Intercultural. Para que tal seja possível, é necessário saber extrair significados plurais da tessitura narrativa e aclamá-la como lugar de reflexão, levando por diante a difícil tarefa hermenêutica que extravasa o trabalho de apropriação do sentido dos textos, para um trabalho de compreensão de nós próprios, dos outros e do mundo em que vivemos.

É nossa convicção profunda que a experiência da Educação só ganha sentido quando se constitui como experiência de crescimento e emancipação, tanto para os alunos, como para os professores. É preciso compreender o mundo em que vivemos e aprender a ser, a criticar, a consumir, a partilhar. Contrariamente às pedagogias de pendor egocêntrico que marcaram a primeira metade do século XX e às pedagogias curvadas à razão tecnocrática, derivadas do paradigma positivista que se afirmaram posteriormente, urge incrementar pedagogias de cooperação que apelam ao sujeito constituinte, sujeito em construção numa perspetiva relacional, que constrói a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do *Outro*.

Subscrevemos as recomendações do Relatório para a UNESCO, efetuado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors et al., 1996), no sentido de ser estritamente necessário construir os alicerces de um novo humanismo que exige quatro aprendizagens fundamentais – os quatro pilares da Educação – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver juntos. À Educação cabe uma especial responsabilidade na edificação desse novo humanismo, aliado ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo, à valorização da diversidade, à promoção do diálogo e solidariedade interculturais.

Estamos conscientes de que a Educação Intercultural constitui, atualmente, um “chavão” retórico, politicamente correto, que enferma de grandes fragilidades e preconceitos, nomeadamente “o da sua redução arbitrária à inter-etnicidade” e ao culto de uma tolerância, que é fácil relativamente ao que é distante e não constitui ameaça, mas dificilmente se concretiza nas práticas quotidianas escolares, familiares, profissionais e comunitárias (Carvalho, 2007: 5). Por outro lado, não podemos imputar à Educação Intercultural “toda a responsabilidade na implementação da justiça social necessária” (Lopes, 2003: 10), mas através da criação de dispositivos pedagógicos e práticas de literacia crítica, podemos construir algumas pontes que nos aproximam

desse ideal educativo e de uma noção utópica de sociedade. Educar é acreditar na perfetibilidade humana (Savater, 1997) e, como lembra Grammont (1999: 73), num belíssimo e irónico texto, a leitura devia ser proibida porque torna o homem inconformado com os problemas do mundo, acorda-o para realidades impossíveis e pode torná-lo “perigosamente humano”.

Terminamos esta reflexão evidenciando a necessidade de abordar o tema da multi/interculturalidade de outras perspetivas e mobilizar novos investimentos no campo educativo. Pela nossa parte esperamos ter contribuído para abrir algumas janelas de reflexão e exprimimos a nossa motivação para lançar um olhar renovado sobre alguns textos de Literatura de potencial receção infantil clássicos, em trabalho académico futuro.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR E SILVA, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In D. Guimarães de Sá. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua História* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- ANDERSEN, H. C. (2004). O Patinho Feio. In *Contos de H. C. Andersen* (pp. 15-25). Porto: Público Comunicação Social.
- ANDRÉ, J. M. (2006). Identidade(s), multiculturalismo e globalização. *A filosofia na era da globalização*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ARAÚJO, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 9-18). Lisboa: Lidel.
- ARIÈS, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- AZEVEDO, F. J. (2004). A Literatura Infantil e o problema da sua legitimação. In C. Sousa & R. Patrício (org) *Largo Mundo Alumiado: Estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho. Retirado em 3 de janeiro de 2012 de <http://hdl.handle.net/1822/2854>
- AZEVEDO, F. J. (2006). Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária. In F. Azevedo (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- BABO, M. A. (2007). Para uma desconstrução dos esteriótipos: "112 gripes about the french" (1944-1945). In R. Bizarro (coord). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 287-300). Porto: Areal.
- BALÇA, Â. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 231-244). Lisboa: Lidel.
- BALÇA, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BETTELHEIM, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. 7ª edição. Lisboa: Bertrand.

- BIZARRO, R. (2007). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade e Práticas Interculturais*. Porto: Areal.
- BOTELHO, M. J. & RUDMAN, M. K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- CARDOSO, C. (coord) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo*. Lisboa: SCOPREM.
- CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural - Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARVALHO, A. D. (2007, março). Para uma crítica da interculturalidade enquanto lugar- comum. *A Página da Educação*, nº 165, 5.
- CARVALHO, A. & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento.
- CERVERA, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT (2010). *Dicionário dos Símbolos*. 2ª edição. Lisboa: Teorema.
- COCHITO, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- CORTESÃO, L., & PACHECO, N. (1991). O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação*, 4 (2-3), 33-44.
- CORTESÃO, L., & STOER, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9 (1), 35-51.
- COUTINHO, V. & AZEVEDO, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- DUQUE, B. (2005). *Um livro... Uma história... Interculturais*. Lisboa: ACIME.
- FARIA, I. H. (1995). Painel O livro e a Leitura. In *O Livro e a Leitura: O processo educativo. Actas do Seminário realizado em 6 de Junho de 1994*. Lisboa: CNE.
- GOMES, A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres & Abreu.
- GUERRA, M. S. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.

- GUERREIRO, C. A. F. E. S. (2002). *A Mundividência Infantil na Obra de Guerra Junqueiro*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- GRAMMONT, G. (1999). Ler devia ser proibido. In Prado & Conдини (Org). *A Formação do Leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus.
- LEANDRO, A. G. (1996). Educação para a justiça. In SCOPREM (org.). *Educação para a Tolerância: Actas da Conferência realizada de 14 a 17 de Março de 1995 na Fundação Caloust Gulbenkian*. Lisboa: ME.
- LEÃO, M. (1995). Do Leitor. In *O Livro e a Leitura: O processo educativo. Actas do Seminário realizado em 6 de Junho de 1994*. Lisboa: ME/CNE.
- LEITE, C. (1997). Multiculturalismo e educação escolar - cenários do passado e do presente. In Estrela, A. (org.). *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino: actas do III congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- LEITE, C., & PACHECO, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *Intermeio: revista do programa de pós-graduação em educação*, 14 (27), 102-111.
- LEITE, C. & RODRIGUES, M. L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: IIE.
- LETRIA, J. J. (1994). *Do sentimento mágico da vida. Reflexões sobre Literatura para crianças e jovens*. Lisboa: Escritor.
- LLUCH, X., & SALINAS, J. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidade. *Cuadernos de Pedagogia*, 252, 80-84.
- LOPES J. S. M. (2003, maio). Educação Intercultural: a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo. *A Página da Educação*, nº 123, 11.
- MANGUEL, A. (2010). *Uma história da leitura*. 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, R. M. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural*. Retirado em 26 de abril de 2011, de <http://www.oi.acidi.gov/docs/rm/multiculturalismo.pdf>

- MEIRELES, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MERGULHÃO, T. L. F. M. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (Des)encontro na literatura para jovens em Portugal*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Retirado em 22 de fevereiro de 2012 de <http://hdl.handle.net/10451/582>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas*. 4ª edição. Lisboa: ME.
- MORGADO, M., & PIRES, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- OLIVEIRA, V. B. M. B. de (2009). *A representação da criança nos contos de Hans Christian Andersen: o desvelar de um paradigma*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Retirado em 12 de fevereiro de 2012, de <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/vbmboliveira.pdf>
- OUELLET, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*. Paris: L' Harmattan.
- PEREIRA, Í. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Azevedo & Sardinha (coord). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17-34). Lisboa: Lidel.
- PEREIRA, M. B. (2003). Alteridade, Linguagem e Globalização. *Revista Filosófica de Coimbra*, 3-37.
- PERRICONI, G. (1983). *El libro infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.
- PONTES, V. & BARROS, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes e reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.
- POSLANIEC, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Porto: ASA.
- ROCHA, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: ME.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1993). Migrações e Multiculturalismo. In Entreculturas (org). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: ME.

- RODRIGUES, C. M. F. R. (2008). *O livro no jardim-de-infância. Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- SANTOMÉ, J. T. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições.
- SAVATER, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.
- SOARES, L. D. (2006). Autobiografia. In *As faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, 16, 177-189.
- SOARES, L. D. (2008). A minha experiência de humor na literatura para crianças. Comunicação proferida no Encontro de Literatura para Crianças na fundação Calouste Gulbenkian. Retirado em 12 de junho de 2011 de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_e.pdf
- SOARES, L. D. & BACELAR, M. (2009). *Os ovos misteriosos*. 13ª edição. Porto: Afrontamento.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- SILVA, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos. In F. Azevedo (coord). *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 105-129). Lisboa: Lidel.
- SIM-SIM, I. (2009). *O ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: ME. DGIDC.
- SORIANO, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Hachette.
- SOUSA, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (coord) *Formar Leitores. Das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- STOER, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "campo da contextualização pedagógica". *Educação Sociedade e Culturas*, 1, 7-27.
- STOER, S., & CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modelos de governação*. São Paulo: Cortez.
- TOURIÑÁN, J. M. (2008). *Educación en valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia Pacífica*. La Coruña: Netbiblo.

VIEIRA, A. M. (2006). *O Contributo da literatura infantil para a educação intercultural. Experiência em contexto de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Retirado em 3 de maio de 2011, de <http://hdl.handle.net/1df0400.2/639>

ZIBERMEN, R. (1987). *A literatura infantil na escola*. 7ª edição. S. Paulo: Global Editora.