

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DO
PORTUGUÊS**

Palmira Madalena Soares Alves do Vale

Doutoramento em Estudos Portugueses na área de especialização em Literatura
e Cultura Portuguesas

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DO
PORTUGUÊS**

Palmira Madalena Soares Alves do Vale

Doutoramento em Estudos Portugueses na área de especialização em Literatura
e Cultura Portuguesas

Tese de doutoramento orientada pela Professora Doutora Rosa Maria Sequeira

2018

Resumo

Na era da globalização assume particular importância o desenvolvimento da competência intercultural. É determinante formar cidadãos detentores de uma consciência crítica intercultural, de um espírito de abertura e de tolerância face a outros valores e culturas e capazes de questionar o seu próprio sistema de valores.

A presente investigação incide sobre o desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula. É analisada a pertinência do ensino por competências, que esteve na base de alterações no sistema educativo em diferentes países. Coloca-se a tónica no confronto entre os documentos reguladores referentes à disciplina de Português e o modelo de Byram e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Procedeu-se ainda à articulação com o *Quadro de Competências para a Cultura Democrática* e com pressupostos de cidadania defendidos por Nussbaum. Há ainda lugar a uma reflexão sobre as práticas interculturais na aula de Português.

Aborda-se o texto literário enquanto elemento potenciador do desenvolvimento da interculturalidade e reflete-se sobre as suas práticas e as representações da alteridade na obra literária. Pretende-se verificar se, independentemente do paradigma subjacente aos programas de Português, a competência intercultural pode ser desenvolvida através do estudo do texto literário, atendendo ao facto de este abrir janelas para novas culturas, novos mundos e novas vivências.

São definidos objetivos no domínio da comunicação intercultural, tendo por base o quadro teórico anteriormente mencionado, que servirão de base ao estudo empírico. Procedeu-se depois à testagem dos objetivos em produções textuais que constituem resposta a textos literários em contexto de sala de aula e à consequente interpretação e análise de resultados.

Palavras-chave: ensino, competências, texto literário, competência intercultural, cidadania.

Abstract

In the era of globalization the development of intercultural competence is of particular importance. It is crucial to form citizens who have a critical intercultural awareness, a spirit of openness and tolerance towards other values and cultures, and capable of questioning their own value system.

The present research focuses on the development of intercultural competence in the classroom. The relevance of competency education, which was the basis of changes in the education system in different countries, is analyzed. Emphasis is placed on the confrontation between the regulatory documents concerning the Portuguese subject and both the Byram model and the *Common European Framework of Reference for Languages*. There is also an articulation with the *Framework of Competences for Democratic Culture* and with the presuppositions of citizenship defended by Nussbaum. Furthermore, there is also a reflection on the role that intercultural practices play in the Portuguese courses.

The literary text is discussed as an element that enhances the development of interculturality. The practices and their representation of otherness in the literary work are also subjected to reflection. The aim is to verify whether intercultural competence can be developed through the study of the literary text, given the representation of otherness and the fact that it opens windows to new cultures, new worlds and new experiences, regardless of the paradigm underlying Portuguese programs.

Objectives are defined in the field of intercultural communication, based on the aforementioned theoretical framework, which will serve as a basis for the empirical study. The objectives are then tested in textual productions that respond to literary texts in the context of the classroom. The subsequent interpretation and analysis of results are performed taking into account the defined objectives.

Key words: teaching, skills, literary text, intercultural competence, citizenship.

Résumé

À l'ère de la mondialisation, le développement de la compétence interculturelle est particulièrement important. Il faut former des citoyens avec une conscience interculturelle critique, un esprit d'ouverture et de tolérance envers les autres valeurs et cultures, et capables de remettre en question leur propre système de valeurs.

Cette recherche porte sur le développement de la compétence interculturelle en classe. On analyse la pertinence de l'éducation aux compétences, qui était la base de changements dans le système éducatif dans différents pays. L'accent est mis sur la confrontation entre les documents réglementaires concernant la discipline de portugais et le modèle de Byram et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Il y a également une articulation avec le *Cadre des Compétences pour la Culture Démocratique* et avec des présupposés de citoyenneté défendus par Nussbaum. Il y a aussi une réflexion sur les pratiques interculturelles en classe de portugais.

Le texte littéraire est vu comme un élément qui favorise le développement de l'interculturalité. On reflète sur ses pratiques et les représentations de l'altérité dans l'œuvre littéraire. On veut déterminer si, quel que soit le paradigme sous-jacent aux programmes de portugais, la compétence interculturelle peut se développer à travers l'étude du texte littéraire, car il ouvre des fenêtres sur de nouvelles cultures, de nouveaux mondes et de nouvelles expériences.

Les objectifs sont définis dans le domaine de la communication interculturelle, sur la base du cadre théorique susmentionné, qui servira de base à l'étude empirique. Ils sont ensuite testés dans des productions textuelles qui répondent aux textes littéraires dans le contexte de la classe. L'interprétation et l'analyse des résultats sont effectuées par rapport aux objectifs définis.

Mots-clés: enseignement, compétences, texte littéraire, compétence interculturelle, citoyenneté.

Agradecimentos

À Professora Doutora Rosa Maria Sequeira, pelo incentivo, pela disponibilidade e pela ajuda inestimável.

À minha família, pela compreensão e pelo apoio.

Índice

Introdução	1
Parte I	9
A competência intercultural e o texto literário	9
Capítulo 1.....	11
A competência comunicativa intercultural em contexto escolar	11
1.1. A pertinência do ensino por competências	13
1.2. As orientações programáticas e o modelo de competência comunicativa intercultural de Byram.....	33
1.3. O Quadro Europeu Comum de Referência e a competência intercultural	55
1.4. Práticas interculturais: que cultura (s)?	65
Capítulo 2.....	81
Texto literário e comunicação intercultural	81
2.1. Práticas do texto literário: pressupostos e condicionantes.....	83
2.1.1. Interações com o texto literário.....	95
2.1.2. A Literatura e o QECR.....	99
2.2. As representações da alteridade na obra literária.....	107
Parte II	115
Estudo empírico	115
Capítulo 3.....	117
Linhas do estudo empírico	117
3.1. Os objetivos....	119
3.2. Os textos.....	130
3.2.1. “O Gato”, de Ian McEwan	132
3.2.2. O Mercador de Palavras, de Orlando João Ferreira	133

3.2.3. “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana.....	133
3.2.4. O Deus das Moscas, de William Golding.....	134
Capítulo 4.....	143
Interações textuais	143
4.1. Estratégias de comunicação para o texto literário.....	145
4.2. Interpretação e análise de resultados	151
4.2.1. Interpretações.....	153
4.2.2. Análise global	190
4.3. Reflexões sobre o estudo empírico: suas implicações para o modelo em testagem.	202
Conclusão	209
Referências bibliográficas	215
Anexos.....	235

Índice de Figuras, Quadros e Gráficos

Figuras

Figura 1.1 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	28
Figura 1.2 - Esquema conceptual de competência	29
Figura 1.3 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI)	46
Figura 1.4. - Fatores de Comunicação Intercultural	49
Figura 3.1 - Modelo de Competências para a Cultura Democrática.....	122

Quadros

Quadro 1.1. – Autores (2002 a 2017)	71
Quadro 1.2. – Autores (a partir de 2015)	72
Quadro 1.3. – Poetas contemporâneos (12º ano).....	75
Quadro 3.1. – Matriz de objetivos da CCI a testar no domínio das atitudes.....	127
Quadro 3.2. – Matriz de objetivos da CCI a testar no domínio da consciência crítica cultural	128
Quadro 3.3. – Níveis comuns de referência: escala global do nível C1	129
Quadro 3.4. – Matriz de conteúdos programáticos contemplados no estudo empírico ..	138
Quadro 4.1. – Distribuição dos alunos por género e nacionalidade	148
Quadro 4.2. - Número de textos e de portefólios envolvidos no estudo	152
Quadro 4.3. - Grau de consecução dos objetivos do domínio das atitudes (saber ser/estar).....	190

Quadro 4.4. – Grau de consecução dos objetivos do domínio da consciência crítica cultural (saber empenhar-se)	191
Quadro A.1. - Matriz de objetivos da CCI de Byram	239
Quadro A.2. - Grelha para a autoavaliação do nível de proficiência linguística.....	265

Gráficos

Gráfico 4.1 – Níveis de proficiência de acordo com os textos produzidos	199
Gráfico 4.2 – Autoavaliação dos alunos por nível de proficiência	200

Introdução

Palavras das diversas partes do mundo ecoam nas ruas, invadem a imprensa e a internet, exibem-se em muros e cartazes, multiplicam-se nas escolas. A diversidade constitui uma das principais características da sociedade atual, manifesta-se em diferentes aspetos da vida quotidiana e assume lugar de destaque, nomeadamente ao nível linguístico e cultural.

A globalização envolve, cada vez mais, a mobilidade de pessoas com diferentes identidades culturais e está associada a mudanças ao nível científico, tecnológico, económico, ambiental, demográfico e das relações humanas. A expansão do espaço digital facilita a economia global e as trocas, mas também permite uma ligação sem precedentes de pessoas, podendo mudar a maneira de fazer, de pensar, de nos relacionarmos com o Outro, com a informação, o conhecimento e a aprendizagem. Daí que atualmente se enfrentem dificuldades que resultam da falta de preparação da humanidade para esta dinâmica, traduzindo-se, entre outros aspetos, na falta de sensibilidade para os direitos humanos, para a interculturalidade, para a abertura a outras formas de ver e de estar no mundo, havendo a necessidade de desenvolver estratégias que conduzam ao exercício de uma cidadania democrática.

Surgindo como uma questão de atitude perante culturas distintas, a comunicação intercultural visa reduzir o etnocentrismo, desenvolver formas de compreensão geral das culturas e modificar atitudes, criando posicionamentos mais positivos e abertos. Esta mudança de atitude em relação ao Outro, analisando e compreendendo as suas perspetivas, pode e deve passar pela educação, com o objetivo de dotar os jovens de valores, atitudes, conhecimentos e de uma compreensão crítica que lhes permita exercer uma cidadania ativa (Conselho da Europa, 2013).

A comunicação intercultural pode ainda ser entendida como o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplas culturas, o que implica reconhecer que todo o indivíduo pertence a diversas culturas, sendo necessário trazer para a sala de aula essa diversidade, fomentando, tanto a pluralidade de conteúdos como os métodos de transmissão, promovendo a

consciência cultural e respetiva análise crítica. A comunicação intercultural implantou-se e tem assumido um papel relevante neste contexto nos últimos anos. Assim, ganhou ênfase a necessidade de a desenvolver, de modo a que os indivíduos se tornem navegadores culturais, indo cada vez mais longe na interação com diferentes culturas. Sendo fundamental nas relações em variados domínios, as instituições pedagógicas apostam cada vez mais não só no desenvolvimento de competências linguísticas, mas na formação intercultural.

Todavia, existem dificuldades na implementação das práticas associadas ao desenvolvimento da competência intercultural em sala de aula. Ao nível da didática das línguas estrangeiras, área largamente privilegiada para o desenvolvimento desta competência, os métodos instituídos visam essencialmente o desenvolvimento das competências associadas ao oral, ao escrito e ao funcionamento da língua, sem ter em conta que qualquer ato de comunicação é uma partilha de experiências e de representações. Apesar da mudança de paradigma no ensino e aprendizagem de línguas que ocorreu na viragem do século, nomeadamente na mudança do paradigma comunicativo para o paradigma cultural (ver, a propósito, Afonso, 2002), os próprios professores privilegiam o desenvolvimento da competência comunicativa, deixando em segundo plano o desenvolvimento da competência intercultural, não a integrando na competência comunicativa. Parte da bibliografia da área considera ainda que, em situação de aula, a abordagem intercultural é, por vezes, meramente informativa e distante, pondo em causa a prossecução dos objetivos interculturais.

A competência intercultural representa um avanço sobre a competência sociocultural no ensino da língua e da cultura pois pressupõe que se transcendam os conteúdos gramaticais, funcionais e culturais para fomentar um conjunto de valores e atitudes destinado a formar falantes interculturais. Também o projeto *Promoting Intercultural Competence in Translators (PICT)*¹ se debruça sobre a necessidade da existência da competência intercultural em línguas, considerando que, devido à globalização, a língua é fundamental nas interações culturais cada vez mais frequentes. Assim, no âmbito deste projeto, o moderno falante de línguas é visto como alguém que alia o seu conhecimento de língua estrangeira a

¹ Este projeto europeu tem como objetivo produzir um conjunto de ferramentas facilitadoras da introdução da comunicação intercultural em programas de tradução.

capacidades que revelam conhecimento e compreensão do universo cultural e social de outra pessoa, sendo o falante intercultural caracterizado de acordo com as ideias de teorizadores de renome no ensino de línguas estrangeiras como Zarate, Byram e Kramsch (PICT, 2012:5). De facto, para que o indivíduo seja competente interculturalmente é necessário que haja uma reflexão e conhecimento da própria identidade cultural de modo a que se compreenda a cultura do Outro, devendo ser adotada uma atitude de análise e de reflexão relativamente à diversidade e à igualdade.

Embora a competência intercultural surja frequentemente associada à didática das línguas estrangeiras, esta consciencialização e aceitação da diferença pode e deve ser proporcionada pelo sistema educativo aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira ou materna, ou mesmo de outras disciplinas (Branco, 2011), perspectiva com que muitos dos docentes que lecionam estas disciplinas ainda não estão familiarizados.

Na introdução a *Developing Intercultural Competence in Practice* (2001), Michael Byram, um dos autores europeus que tem centrado as suas investigações na competência comunicativa intercultural com o objetivo de promover a compreensão entre os falantes de diferentes línguas e culturas, considera que as sugestões que constam nessa obra são igualmente interessantes para os professores não apenas de língua estrangeira mas também de outras áreas que trabalham com aspetos sociais e culturais quando os aprendentes estão inseridos nas suas próprias sociedades multiculturais ou ainda no estudo de outras sociedades (2001:1). É assim reconhecido por um dos seus estudiosos que a competência intercultural pode ser desenvolvida através do ensino de disciplinas como, entre outras, a língua materna.

No *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) alude-se ao papel da mediação na aprendizagem das línguas e, a este propósito, Tavares defende que, tendo em consideração o quadro de diversidade linguística das escolas portuguesas, é necessário desenvolver competências de mediação tanto nos alunos de língua materna como nos alunos de língua não materna com vista à integração de todos os alunos (2007:22). Embora muito direcionado para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no QECR não encontramos qualquer

indicação de que o mesmo não se pode aplicar à língua materna pois este documento “descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua” e define “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (2001:19). Além disso, apresenta noções como a de “plurilinguismo” associada à ideia da construção de “uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se interrelacionam e interagem” (2001:23).

O documento apresenta uma conceção de competência plurilingue e pluricultural enquanto “competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (2001:231), que engloba “o conjunto do repertório linguístico de que dispõe” (idem), traduzindo uma ideia de complementaridade e não de oposição, o que implica a articulação de diferentes línguas, não só estrangeiras, mas também da língua materna.

Esta perspetiva é bastante adequada à situação que decorre da mobilidade de pessoas, que acabam por estar expostas a várias línguas, dominando melhor umas que outras, em diferentes vertentes. De registar também que não se trata de um domínio estático, mas evolutivo, uma vez que a experiência de vida contribui para a sua mudança (Tavares, 2007:24).

As palavras das diversas partes do mundo que se multiplicam nas escolas não são exclusivamente de outras línguas. São palavras do mundo, ou antes, dos mundos que povoam os livros, os textos literários. São simultaneamente os alicerces da construção de outros mundos e a janela aberta para o conhecimento de outras realidades, outras vivências, outros sistemas de valores, para a cidadania intercultural, através da mudança de atitudes relativamente a outros seres humanos que não partilhem as mesmas referências culturais.

Os textos literários constituem um repositório imenso das vivências humanas e tradicionalmente são estudados sobretudo nas áreas associadas às humanidades, embora também seja reconhecida a sua pertinência no estudo das ciências (Gouveia, 2017).

Nos últimos anos o programa de Português do ensino secundário foi sofrendo sucessivas alterações: até 2001 havia um predomínio do domínio literário sobre o domínio linguístico, quer o programa fosse de Português A (áreas de Ciências) ou B (área de Humanidades), embora o programa de Português B, não contemplasse o estudo de autores como Fernão Lopes, António Ferreira ou Antero de Quental, cuja obra só era abordada na disciplina de Português, da área de Humanidades. A partir de 2001, deixou de haver distinção entre Português A e B. Durante alguns meses o programa era de Língua Portuguesa, passando depois a ser de Português, acompanhando a reorganização curricular que colocava a disciplina de Português como igual e transversal a todas as áreas de estudo. Esse programa veiculava uma perspetiva utilitária da língua, assumindo um papel importante os textos não literários do domínio transacional, a par dos conteúdos de funcionamento da língua e dos textos literários. O novo programa implementado em 2015 é centrado essencialmente no texto literário, inclui alguns autores que antes constavam exclusivamente no programa de Português A, embora também exista espaço para os textos não literários e para os conteúdos gramaticais.

Isto leva-nos a pensar que é importante haver uma discussão efetiva sobre os objetivos que se pretendem atingir com esta disciplina, qual o papel da vertente linguística e da literária e da possibilidade da sua integração, sendo necessário levar em linha de conta a necessidade de evolução do conhecimento, mas também as técnicas de ensino e que tudo isto seja objeto de análise na formação de professores.

Na sequência da tese de mestrado apresentada à Universidade Aberta, datada de 2009, onde tivemos ocasião de estudar o desenvolvimento de competências no ensino secundário, tendo por base o texto poético, pareceu-nos, entretanto, interessante abordar outra vertente das competências, praticamente ausente das linhas orientadoras dos programas de português dos ensinos básico e secundário: a competência intercultural.

Pretendemos agora verificar que abordagens são mais adequadas na promoção da competência intercultural e da consciência crítica intercultural.

Pretendemos ainda abordar o papel do texto literário na promoção da competência plurilingue e pluricultural.

Elemento central da didática do português, o texto literário constitui um contributo para o diálogo intercultural, para a reflexão sobre as experiências individuais de cultura e de identidade e para desenvolver competências linguísticas ao nível da produção e receção, uma vez que entretém diálogos com outros textos, outras visões do mundo, outras vozes. Graças à sua dimensão ficcional, estes textos podem contribuir para o desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva e contribuir para uma mudança na forma de encarar o mundo pois contemplam relatos de outras experiências, de outras perspetivas, de outros valores, levando ao questionamento do Eu e da sua identidade em comparação com a do Outro.

O texto literário veicula múltiplos saberes, sendo, por isso, determinante na construção da identidade tendo em conta a alteridade e fundamental no processo de mediação com vista à aceitação do Outro, pelo que pretendemos estudar o seu papel no desenvolvimento da competência intercultural associada à aprendizagem do português língua materna.

Assim, a presente tese de doutoramento em Estudos Portugueses, na especialidade de Literatura e Cultura Portuguesas, enquadra-se no âmbito do ensino do português e pretende ser uma reflexão sobre o papel do texto literário no desenvolvimento da competência intercultural nesta disciplina.

Utilizámos como suporte conceptual o modelo de Michael Byram, documentos do Conselho da Europa no âmbito da cidadania e interculturalidade, nomeadamente o *Quadro de Competências para a Cultura Democrática*, textos de Martha Nussbaum no âmbito da cidadania e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, em articulação com o texto literário.

O estudo tem por base uma matriz de saberes e objetivos e inclui a resposta a textos literários, *corpus* privilegiado para trabalhar a competência intercultural na disciplina de Português. O público-alvo é constituído por alunos que frequentam a disciplina de Português do ensino secundário.

O paradigma de investigação que sustentou o estudo integrou-se numa perspetiva baseada na análise de conteúdo essencialmente qualitativa dos

problemas equacionados, uma vez que se pretende verificar se as produções textuais de alunos revelam o desenvolvimento da competência intercultural.

O trabalho está dividido em duas partes: na primeira procede-se ao enquadramento teórico relativo à articulação entre a competência intercultural e o texto literário em contexto escolar e na segunda apresentamos o estudo empírico efetuado nesse âmbito.

Assim, no primeiro capítulo falamos sobre a competência comunicativa intercultural e o texto literário em contexto escolar. Começamos por analisar a pertinência do ensino por competências, que esteve na base de alterações ao nível do sistema educativo em diferentes países e que corresponde a uma mudança de paradigma, implicando uma renovação de estratégias de ensino, mais centradas nas tarefas, e também de objetivos². Referimo-nos às competências a adquirir pelos aprendentes e, mais recentemente, aos domínios de referência contemplados nas Metas Curriculares estabelecidas pela tutela. Colocamos a tónica no confronto entre o modelo de Byram e os documentos reguladores, nomeadamente os programas da disciplina de Português e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

Apresentamos também uma reflexão sobre as práticas interculturais em contexto escolar, relacionadas quer com o Plano Nacional de Leitura quer com os programas da disciplina de Português.

No segundo capítulo aborda-se a relação entre texto literário e comunicação intercultural, assumindo o texto literário enquanto elemento potenciador do desenvolvimento desta comunicação. Além de uma reflexão sobre a representatividade nos programas de Português consoante o paradigma que lhes está subjacente, debruçamo-nos sobre a sua didatização, o perfil do professor de literatura e as condicionantes da abordagem do texto literário em contexto de sala de aula. Debruçamo-nos ainda sobre a articulação entre o texto literário e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Uma vez que este trabalho decorre no âmbito da disciplina de Português do ensino secundário, consideramos adequado centrar a nossa análise no nível C1, utilizador proficiente.

² Cfr. Vale, 2009.

Aludimos ainda às representações da alteridade na obra literária, à percepção do Outro e ao conhecimento do mundo, potenciados pelo texto literário.

O terceiro capítulo gravita em torno da planificação do estudo empírico. Assenta, em primeiro lugar, na definição de uma matriz de saberes e de objetivos associados à competência intercultural tendo por base o modelo de Byram, o *Quadro de Competências para a Cultura Democrática* do Conselho da Europa e também pressupostos de cidadania de Martha Nussbaum. Seguidamente são apresentados os textos a aplicar no referido estudo e enquadrados no âmbito do programa da disciplina de Português.

O quarto capítulo é dedicado ao estudo empírico. Engloba aspetos relativos à testagem da matriz e do modelo aplicado a produções textuais que constituem resposta a textos literários em contexto de sala de aula. Procedemos a uma interpretação das respostas dos alunos e analisamo-las tendo em conta os objetivos previamente definidos para cada saber e a consecução do nível C1 do QECR, ao nível da produção escrita, na medida em que pretendemos verificar até que ponto estes alunos se exprimem “sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso” (QECR,2001:49). Refletimos ainda sobre o estudo realizado e as suas implicações para o modelo em testagem.

No final, sob a forma de conclusão, apresentamos os aspetos que consideramos mais relevantes no nosso trabalho, fazemos recomendações e levantamos questões que nos parecem pertinentes para futuros estudos.

Parte I

A competência intercultural e o texto literário

Capítulo 1

A competência comunicativa intercultural em contexto escolar

1.1. A pertinência do ensino por competências

Em função dos desafios e das exigências que se colocam à sociedade, esta procura no sistema de ensino a resposta para a adequação dos perfis de formação às finalidades estabelecidas a vários níveis. Cremos que é possível fazê-lo com êxito através “da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas” (Justino, 2010:30).

Em Portugal, a viragem da escola em direção às competências deu-se em 2001 no ensino básico (DL 6/2001) e em 2004 no ensino secundário (DL 74/2004), aludindo expressamente à importância das competências no processo de ensino e de aprendizagem.

A reorganização curricular primeiro iniciada no ensino básico suscitou nas escolas e nos docentes reações diferenciadas. Muitos professores encararam-na de forma positiva, como um desafio visando o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica enquanto alguns se sentiram desorientados, por assim dizer, relativamente às abordagens a adotar de forma a potenciar o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Lembre-se, a propósito, a primazia que na época foi dada à metodologia de projeto, entretanto complementada com outras, pois o que estava em causa não eram apenas as metodologias mas aquilo que se pretendia da escola.

Trabalhar por competências implicava, então, uma alteração no desempenho da profissão de docente: mais que fomentar a memorização de conteúdos, tratava-se de fazer opções relativas a competências e a conhecimentos, dedicando-lhes o tempo necessário. Estava em causa a mudança de estratégias de ensino, centradas nas tarefas e nas competências a adquirir pelos alunos³.

No entanto, pelo Despacho nº 17169/2011 foi revogado o documento *Competências Nacionais para o Ensino Básico - Competências Essenciais (CNEB-CE)*, que serviu de base à elaboração da primeira versão do novo programa de Português do ensino básico atualmente em vigor.

³ Cfr. Vale, 2009

As orientações curriculares dessa primeira versão⁴ estavam organizadas por competências gerais como a de *realização*, “entendida como capacidade para articular o *saber* e o *fazer*”, *existencial*, “entendida como capacidade para afirmar modos de *ser* e modos de *estar*” e a de *aprendizagem*, “entendida como capacidade para *aprender o saber*” e ainda o conhecimento *declarativo*, “entendido como capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência” (2009:16), onde se reveem as formulações do QECR neste âmbito:

As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas (...) incluem o *conhecimento declarativo (saber)*, a *competência de realização (saber-fazer)*, a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*.

(2001:31)

A mesma versão, em que não existe qualquer referência específica ao desenvolvimento da competência intercultural, baseava-se nas anteriormente referidas *CNEB-CE*, embora na explicação dos seus fundamentos se refira o seguinte:

(...) a aprendizagem do Português encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada(...).Nesse quadro, ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem.

(2009:12)

Uma observação atenta do documento revela a presença da relação eu/Outro, nomeadamente quando se defende a necessidade de durante o processo de ensino e aprendizagem criar situações que permitam aos alunos “o

4 A primeira versão implementada em contexto escolar foi homologada em março de 2009 e vigorou até ao final do ano letivo de 2014-15. Neste documento, as competências são entendidas enquanto “ conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.” (2009:15). A versão atualmente em vigor foi homologada seis anos depois, em maio de 2015, sendo de referir que deixou de fazer referência ao termo “competência” e passou a incluir metas curriculares.

aprofundamento de um olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literária” ou outras em que estes “ tomam consciência de que a fala se constrói com o outro, no âmbito de práticas dialógicas, e aprofundam a capacidade de fazer escolhas adequadas às intenções comunicativas e aos interlocutores” (2009:113). Ao nível dos resultados a obter com este programa, especificamente ao nível da leitura, encontram-se expectativas pedagógicas como o estabelecimento de relações “entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais” (2009:116).

Com a publicação do Despacho nº 17169/2011, torna-se público que as orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais; que os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento *CNEB-CE* deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto, anunciando-se a elaboração de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas que constituirão as metas curriculares.

Relativamente ao ensino secundário, no novo programa em vigor a partir de 2015, a palavra “competência” surge apenas na bibliografia, enquanto no programa anterior a Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, eram “instituídas como competências nucleares desta disciplina” (2002:4). A Oralidade (compreensão e expressão do oral), a Leitura e a Escrita surgem no novo programa como “Domínios de Referência” a que pertencem também a Educação Literária e a Gramática. Para cada ano de escolaridade/Domínio de Referência encontram-se estabelecidos Objetivos que se desdobram em Descritores de Desempenho.

Assim, com a revogação, entre 2012 e 2015, dos normativos legais, orientações e programas que faziam referência ao termo “competência”, o ensino em Portugal passa a reger-se por “conhecimentos e capacidades essenciais a

adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino” (Despacho nº15971/2012, de 14 de dezembro).

Na verdade, este termo não consensual e causador de polémica surge no QECR como congregador de “conhecimentos, capacidades e atitudes” (2001:13) e, noutro passo, é referido enquanto “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (2001:29). Por que motivo desapareceu então esse termo dos programas? Se lermos o Despacho n.º 17168/2011, relativo à revogação do documento *CNEB-CE*, percebemos que, segundo o legislador, este documento “não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico”, além de que, supostamente, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas consideradas incorretas, a saber:

Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, minorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir.

(2011: 50080)

Ora, na nossa opinião, o ensino por competências não minoriza o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, embora consideremos que esta transmissão deva ser feita em moldes diferentes, valorizando o conhecimento, apresentando os pressupostos teóricos mas sempre incluindo situações práticas com vista à sua aplicação.

Perrenoud, apologista do ensino por competências, defende que quando as aprendizagens não se articulam com uma ou mais práticas sociais que façam sentido para os alunos, depressa serão esquecidas, serão vistas como mais uma barreira a ultrapassar para obter um diploma e não como uma competência a desenvolver para dominar situações de vida (Perrenoud, 2008:56). No Despacho n.º 17168/2011 considera-se que “os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para aplicação imediata”, o que

também não deixa de ser verdade pois há que valorizar o conhecimento e fomentar o gosto pela sua aquisição.

Todavia, não podemos concordar com o disposto no referido normativo legal quando considera que o ensino por competências “ desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização”. Na verdade, num sistema de ensino que se pretende eficaz é basilar o investimento na aquisição de informação, embora esta possa ser levada a cabo de variadas formas, recorrendo nomeadamente às novas tecnologias, sem deixar de lado os suportes tradicionais. No ensino profissional, cujo paradigma está sempre associado ao ensino por competências é necessário dotar os alunos de mecanismos conducentes não só à aquisição de informação mas também ao desenvolvimento de automatismos e de memorização com vista a uma resolução eficaz das situações práticas com que deparam, embora o processo educativo seja muito mais do que treino da memória.

Por isso, parece-nos que o motivo mais forte para o afastamento deste termo nas orientações oficiais prende-se com a questão da avaliação do ensino por competências, nomeadamente a dificuldade da sua aferição:

As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades.

(idem)

Esta ideia terá levado ao estabelecimento de Metas Curriculares, inicialmente para o ensino básico e, desde 2015-16 para o ensino secundário, mas, neste nível de ensino, apenas nas disciplinas de Português e de Matemática A.

Quanto às opções nacionais contidas no Despacho n.º 17168/2011, para o ensino básico as orientações eram claras:

O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade. É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspetos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino

em cada disciplina curricular será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

(idem:2011)

A questão levantada pelo diploma legal parece residir sobretudo na centralidade que se pretende atribuir aos conteúdos pois, quando falamos de competências, estes são apenas um dos seus constituintes, como sublinha Afonso:

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.

(2011:127)

Relativamente ao programa de Português do ensino básico, na primeira versão, homologada em 2009, Reis⁵ fala da relevância que no programa é conferida à componente dos conteúdos, salientando que “ a atenção atribuída aos conteúdos rege-se pela adoção de uma pedagogia orientada” (2010:19) e que esta remete para o princípio da progressão, embora sublinhe que não se trata de defender a “acentuação drástica e descompensada da componente dos conteúdos” (idem:20).

Para Perrenoud, há que ter em conta que “ *l’approche par compétences ne rejette ni les contenus ni les disciplines, mais elle met l’accent sur leur mise en œuvre*” (Perrenoud, 2008:19). Para este autor, o termo “competência” significa “*une capacité d’agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s’appuie sur des connaissances, mais ne s’y réduit pas*” (2008:7). Isto é, reconhecendo o papel dos conteúdos, a noção implica uma aquisição, uma aprendizagem constante:

Une compétence n’est jamais la pure et simple mise en œuvre «rationnelle» de connaissances, de modèles d’action, de procédures.

⁵ Reis foi o coordenador da equipa que elaborou a versão homologada em 2009. A segunda versão foi elaborada por uma equipa coordenada por Helena Buescu.

Former à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances. Toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, ipso facto, leur mobilisation dans des situations d'action.

(2008:9)

Assim, o desenvolvimento de competências implica uma mobilização de conhecimentos com vista a uma ação eficaz. Estes mecanismos de ativação de conhecimentos estão associados à prática de experiências novas mas, ao mesmo tempo, a uma atitude de reflexão sobre práticas anteriores:

(...)La compétence mobilise le souvenir des expériences passées, mais s'en dégage, pour sortir de la répétition, pour inventer des solutions partiellement originales, qui répondent, autant que possible, à la singularité de la situation présente.

(idem:40)

Vem na mesma linha de pensamento a opinião de Gérard e Roegiers:

(...) uma competência só existe na presença de uma determinada situação, através da integração de diferentes capacidades, elas próprias constituídas por conhecimentos e por um dado saber-fazer. Estes três elementos são indispensáveis para definir a competência.

(1998:80)

Relativamente à pertinência da noção de “competência” no ensino, segundo Roldão “as razões essenciais de reemergência da noção de ‘competência’ prendem-se com uma outra questão muito falada, a alegada ineficácia da escola” (2003:15). Esta ideia é corroborada por Alves ao defender que o currículo formulado em termos de competências “pretende ser uma resposta à constatação da inadequação entre *fazer a escola de ontem* e responder às exigências sociais de amanhã” (2004:76). Refletindo sobre a questão, a autora retoma uma ideia de Perrenoud salientando que na escola “os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o

que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer, etc.)” (Alves, 2004:79).

Perrenoud também questiona o papel da escola no desenvolvimento de competências e na transmissão de saberes e explicita duas posições antagônicas sobre o assunto: de um lado estão aqueles que defendem que se deve transmitir conhecimentos sem a preocupação com a sua utilização em situação, cabendo à formação profissional ou à vida assegurar a construção de competências e do outro os que defendem que se deve reduzir a quantidade de conhecimentos transmitidos e exigidos, para exercer de forma intensiva a sua mobilização numa situação complexa no âmbito do quadro escolar:

Il y a plutôt une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur. L'un et l'autre se nourrissent d'une forme de doute sur la capacité du système éducatif de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain.

(Perrenoud, 2008 :17)

O autor considera então que o sistema educativo vive desde sempre numa tensão entre dois paradigmas: transmitir conhecimentos ou desenvolver competências, ou seja, perante uma abordagem clássica, que privilegia aulas e lições, manuais e provas e uma abordagem mais inspirada nas novas pedagogias e na formação de adultos; entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si só e os que pretendem ligá-los rapidamente a práticas sociais:

Que se passe-t-il alors? Rien d'absolument neuf : dans un langage plus moderne, la problématique actuelle des compétences ranime un débat aussi ancien que l'école qui oppose les défenseurs d'une culture gratuite et les tenants de l'utilitarisme, qu'il soit de gauche ou de droite.

(Perrenoud, 2008 :16)

Na opinião deste autor, a escola deve contribuir para construir verdadeiras competências, salientando que esta pode ser “*la seule façon de 'donner du sens à l'école', de sauver une forme scolaire qui s'épuise sans qu'on aperçoive, dans l'immédiat d'alternative credible* » (idem : 42).

Perrenoud considera que este é um caminho árduo, porque a implementação de uma pedagogia por competências implica várias transformações ao nível do sistema educativo:

Cette évolution est difficile parce qu'elle exige des transformations importantes des programmes, des didactiques, de l'évaluation, du fonctionnement des classes et des établissements, du métier d'enseignant et du métier d'élève, transformations qui suscitent la résistance passive ou active d'une partie des intéressés, de tous ceux pour lesquels l'ordre gestionnaire, la continuité des pratiques ou la préservation des avantages acquis importent davantage que l'efficacité de la formation.

(2008 :42)

Esta discussão sobre a relação entre conhecimento e competências esteve e continua a estar na base de reformas curriculares em diferentes países, entre os quais Portugal, mas constitui um verdadeiro dilema pois, na opinião de Perrenoud, o desenvolvimento de competências implica tempo que acaba por ser subtraído ao estipulado para adquirir conhecimentos:

Connaissances et compétences sont, au bout de compte, étroitement complémentaires, mais il peut y avoir entre elles un conflit de priorité, en particulier dans le partage de temps de travail en classe

(idem:11)

Ora, quando as diretrizes educativas colocam os conteúdos no centro do processo de ensino e aprendizagem⁶ pressupõe-se que existe menos tempo para o desenvolvimento de competências.

A este propósito, Cabral reconhece a necessidade de reduzir conteúdos em favor do desenvolvimento de competências que facilitem a aplicação dos conhecimentos em situações quotidianas mas não deixa de salientar que aos alunos que querem prosseguir estudos superiores se exige “um razoável domínio de saberes específicos bem sedimentados, o que frequentemente não se verifica” (2002:26).

⁶ Reis (2012:17-18) considera esta a designação mais adequada pois traduz uma ideia de ordenação, de sucessividade enquanto ao falar de “ensino-aprendizagem” está presente uma igualização de papéis em que professor e o aluno se equivalem.

Relativamente ao ensino do Português, Bernardes refere que “ao contrário do que sucede com outras disciplinas, não é possível alcançar metas essenciais em prazos curtos nem de forma puramente aditiva” (2005:22). O autor considera também que a escola tem procurado dar resposta às necessidades coletivas e às aspirações individuais, tendo-se transformado num “instrumento de regulação do mercado de trabalho” (2005:14), pelo que “as matérias escolares conheceram então um processo de reconversão utilitarista, através da sobreposição das *competências* aos *saberes*, tomando por critério essencial a sua aplicabilidade prática e imediata” (idem:15). Aduz que a escola “não deve renunciar à sua vocação instrutora, limitando-se a desempenhar o papel de transmissora de um “saber-fazer” direto de cariz mais ou menos profissionalizante” (2005:49).

No “Parecer sobre a Organização da escola e promoção do sucesso escolar”, datado de 2016 e publicado no Diário da República enquanto Parecer 5/2016, de 18 de novembro, o Conselho Nacional da Educação (CNE) faz referência a variadíssimos aspetos, contando-se entre estes a questão da inovação educacional no mundo. Considera difícil a aplicação de mudanças que ponham em causa os equilíbrios genéricos alcançados, mas salienta o seguinte:

(...) estão a ser dados importantes passos que o CNE, o Governo, as escolas e toda a sociedade deveriam acompanhar, sobretudo no seu impacto na melhoria da motivação dos alunos e das suas aprendizagens, sem qualquer intuito de transposição mimética e acrítica.

(CNE, 2016:14)

Seguidamente neste documento é referido o caso da Finlândia que “vai avançar, no ano letivo de 2016/17, com o ensino por projetos transversais e multidisciplinares, o ensino por ‘fenómenos’ ou ‘tópicos’, a nível nacional, após algum tempo de experimentação gradual.” (CNE, 2016: 14-15).

Esta mudança de rumo por parte de um país que é visto como exemplo por muitos outros, sobretudo devido aos seus desempenhos no *Programme for*

Internacional Student Assessment, correntemente conhecido como PISA⁷, não foi a mais habitual, isto é, a que passa pelo reforço do ensino nas disciplinas nucleares de língua materna, Matemática e Ciências, tal como sucedeu em Portugal a partir de 2013/2014. A Finlândia optou por um caminho diferente: quando o desempenho dos seus alunos no PISA começou a descer⁸, preparou uma reforma que valoriza os saberes transversais.

Perrenoud defende que as competências estão na base da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais, assumindo como normal a preocupação dos sistemas educativos com o desenvolvimento das competências correspondentes. Na sua opinião, o trabalho por “situações-problema” exige meios de ensino concebidos nesta perspetiva, situações interessantes e pertinentes adequadas à idade, ao nível dos alunos, ao tempo de que se dispõe e às competências a desenvolver: “*on ne construit des compétences qu’en affrontant de vrais obstacles, dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes*” (2008:90). Esta perspetiva articula-se perfeitamente com as opções tomadas pela nação finlandesa.

O ensino por projetos transversais, além de implicar um grande trabalho de articulação entre os docentes, pressupõe, na nossa opinião, que se destaque a competência do saber pensar, relativamente ao saber fazer:

Mais do que aprender a fazer, as aprendizagens têm de orientar-se para o aprender a pensar. Este é o grande desafio de quem não quer ficar pela “sociedade da informação” e quer entrar decisivamente na “sociedade do conhecimento”.

(Justino, 2010:84)

A visão do ensino orientada mais para a construção de competências do que para a transmissão de conteúdos é também defendida por Roldão:

7 Programa Internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), visa avaliar se os alunos de 15 anos, conseguem mobilizar as suas competências de Leitura, Matemática ou Ciências na resolução de situações relacionadas com o quotidiano, e não se são capazes de reproduzir os conhecimentos adquiridos nessas áreas. (Fonte: IAVE)

8 Cfr. Relatório PISA, 2015.

Ensinar (...) tem sido muito largamente preterido em favor de ‘dar matérias’, predominantemente pela via da *fala* do professor, apoiada num manual que segue ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que cabe à escola – garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável.

(2003:17)

Pretende-se assim que a escola propicie o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que permita ao aluno responder de forma eficaz perante uma dada situação.

Já Cabral considera que, como os diferentes parceiros sociais não são consensuais relativamente às opções essenciais em domínios como competências e conteúdos (2002: 25-26), há que equacionar a hipótese de encontrar um ponto de equilíbrio, isto é, a escola deve conciliar objetivos como a preparação para o mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de transformar “uma ordem social tantas vezes injusta” (2002:26):

(...) um equilíbrio entre as exigências de uma sociedade dominada pela economia mas que, por outro lado, necessita cada vez mais de desenvolver valores fundamentais para o equilíbrio da humanidade e do planeta, que só uma formação de inspiração humanista é capaz de implementar.

(2002: 26-27)

De facto, a situação mundial atual, caracterizada por migrações em massa decorrentes de conflitos bélicos e religiosos, traz à tona esta necessidade do desenvolvimento de uma formação de inspiração humanista. Numa civilização em que parece ter mais prestígio a formação científica e tecnológica é importante realçar o contributo das humanidades para uma sociedade menos tecnocrática e mais solidária, mais humanizada. Como refere Aguiar e Silva, “ as Humanidades devem ser, na escola e na vida, arcos de abóbada do futuro. Um futuro em que o homem não seja *pós-humano*” (2010:7). Mais do que educar para a integração na vida ativa, há que alicerçar o ensino nestes saberes essenciais que fomentam no

homem a consciência da “dignidade e das limitações da sua humanidade (idem,2010:23). Também Ordine defende a utilidade daquilo a que, de forma irónica, apelida de “saberes inúteis” (2017), considerando que “as descobertas fundamentais que revolucionaram a história da humanidade foram fruto, em grande parte, de estudos bem distantes de qualquer objetivo utilitarista” (idem:24), concluindo o seguinte acerca da relevância dos estudos humanísticos:

Não temos consciência, com efeito, que a literatura e os saberes humanísticos, que a cultura e a instrução constituem o líquido amniótico ideal em que as ideias de democracia, de liberdade, de justiça, de laicidade, de igualdade, de direito à crítica, de tolerância, de solidariedade, de bem comum, podem encontrar um desenvolvimento vigoroso.

(2017:26)

Em Portugal, as Humanidades continuam a ter menos relevância social, existe maior receio quanto ao grau de empregabilidade futura dos estudantes que optam por prosseguir estudos nestas áreas, por se considerar que estes desenvolvem menos competências para entrar no mundo do trabalho, sendo detentores sobretudo de saberes teóricos. No entanto, nos planos de estudos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos os programas de Português, de Inglês e de Filosofia são iguais, quer se estude Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas ou Artes Visuais. Esta transversalidade poderá ser entendida como uma tentativa de proporcionar aos alunos das diferentes áreas alguns princípios comuns de carácter humanista. Como referiu Einstein,⁹ “o desenvolvimento da atitude geral de pensar e de julgar independentemente deveria vir em primeiro lugar, em vez da aquisição de conhecimentos especializados”.

Ainda assim, todas as disciplinas podem e devem contribuir para o desenvolvimento dessa dimensão.

9 Citado por Ordine, 2017, p.21

Também Nussbaum defende a necessidade da educação humanista apostando no desenvolvimento de três capacidades: a primeira é a capacidade para o autoexame crítico e o pensamento crítico sobre a sua própria cultura e tradições; a segunda é a capacidade de se ver a si próprio como um ser humano ligado a todos os seres humanos; a terceira é a capacidade de criar empatia com os outros e colocar-se a si próprio no lugar de alguém. À medida que uma pessoa desenvolve estas capacidades torna-se progressivamente adequada para a cidadania mundial¹⁰.

Estas ideias encontram-se associadas ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de que falaremos no ponto seguinte. Poderemos então considerar que desenvolver esta competência implica a educação para as competências e a educação de carácter humanitário.

Durante o ano de 2016, a Direção-Geral de Educação promoveu uma auscultação aos professores relativamente aos programas das disciplinas que lecionavam. Um dos itens solicitava a manifestação de preferências dos docentes relativamente aos referidos programas: se deveriam estar organizados por competências a desenvolver, por objetivos, ou por conteúdos, estando em discussão vários outros aspetos.

Em 2017 foram definidas *Aprendizagens Essenciais*, documentos de orientação curricular contendo os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos, elaborados a partir dos documentos curriculares em vigor. A sua criação decorreu do reconhecimento da extensão dos programas e visam identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, que permitam uma consolidação efetiva das aprendizagens, o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo, (como a realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão) e a diferenciação pedagógica na sala de aula. Funcionam como base

10 Tradução nossa do resumo efetuado por Martin Gunderson numa revisão crítica ao livro *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, de Marta C. Nussbaum, publicada na revista "Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad", pp. 245-248 disponível em <http://www.readbag.com/frontiersjournal-documents-bookreviewsfrontiersaug05> acedido em março de 2016.

comum de referência, mas não os mínimos a atingir para a aprovação de um aluno (DGE).¹¹

Em síntese, as *Aprendizagens Essenciais*

Permitem libertar espaço curricular para que, em cada escola, se possa promover trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares, com aprofundamento de temas, explorações interdisciplinares diversificadas, mobilização de componentes locais do currículo, entre outras opções, no âmbito dos domínios de autonomia curricular.

(idem)

No ano letivo de 2017-18, o documento aplica-se apenas às escolas e anos de escolaridade onde funciona, em regime de experiência pedagógica, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, criado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. O documento é ainda referido enquanto base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Poderemos então assumir que estamos perante uma nova mudança de paradigma? Esta hipótese é corroborada pela apresentação do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, inicialmente designado *Perfil dos Alunos para o Século XXI*, onde se defende um perfil de base humanista:

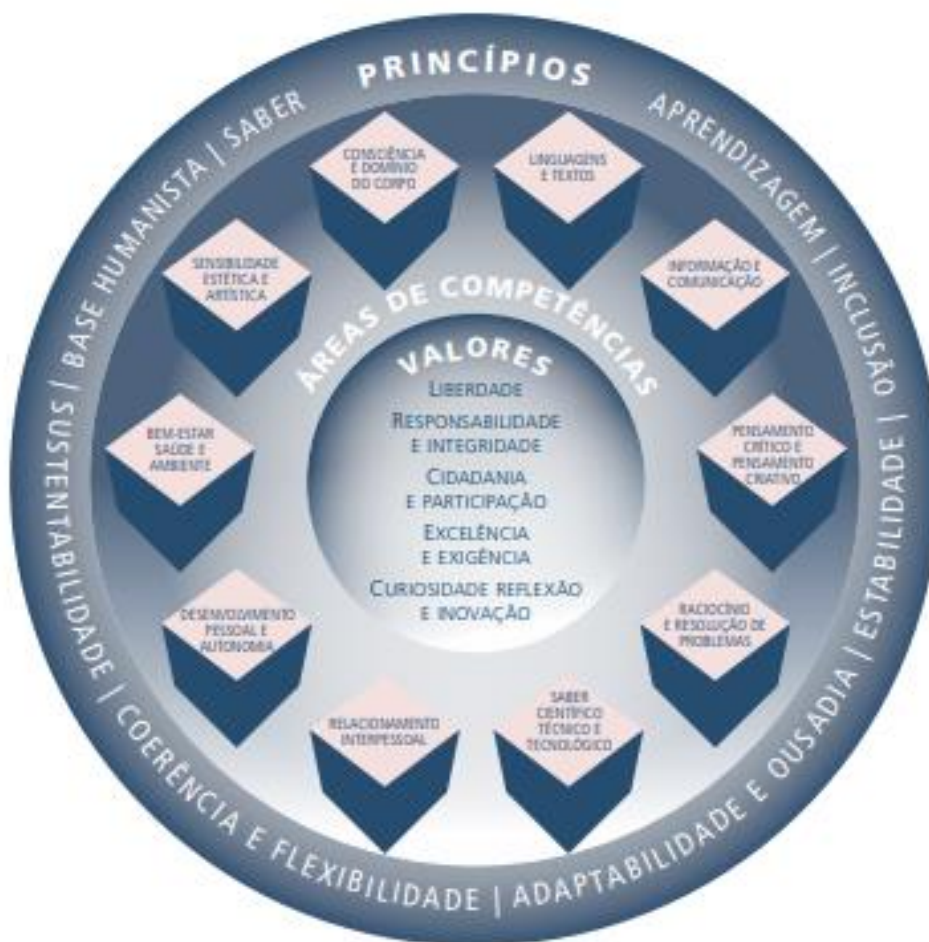
Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças.

(2017:6)

11 Fonte: DGE, disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Este referencial explicita princípios, visão, valores e áreas de competências, obedecendo ao seguinte esquema conceptual:

Figura 1.1 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017:11.

Na versão de trabalho deste documento, que foi apresentada para consulta pública, alude-se à necessidade de preparar os jovens para uma vida em mudança constante:

Os sistemas educativos têm, por isso, vindo a mudar de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências, - mobilizadoras de conhecimentos, de capacidades e de atitudes - adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e

criativamente, adaptados a uma sociedade das multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável.

(2017:12)

No entanto, esta afirmação já não consta na versão definitiva, publicada também em 2017.

No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* refere-se que “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (2017:19), de acordo com o esquema que seguidamente se apresenta.

Figura 1.2 - Esquema conceptual de competência¹²



Fonte: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017:19.

Enunciam-se também as áreas de competências: linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico e, ainda, consciência e domínio do corpo.

Estas competências são entendidas como complementares, refere-se que a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia e que nenhuma delas corresponde a uma área curricular específica, pois cada área curricular engloba necessariamente múltiplas competências. Além disso,

¹² Esquema conceptual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: *Global competency for an inclusive world*, OECD, 2016.

pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

(2017: 19)

Na nossa perspetiva, este documento recupera a noção de competência que surge no QECR congregando conhecimentos, capacidades e atitudes (2001:13), o que constitui uma aproximação à noção de competência intercultural:

The components of the intercultural competence are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one's belonging to a number of social groups. These values are part of one's social identity.

(Byram, 2002:11)

Esta ideia continuaria a prevalecer, de acordo com Byram, num trabalho referente à elaboração de um quadro de competências para a cultura democrática, apontando a seguinte definição de competência:

The ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, difficulties and opportunities that are presented by democratic and intercultural situations.

(Byram, 2015:26)

Após a publicação, em 2016, deste trabalho do Conselho da Europa intitulado *Competences for Democratic Culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, a definição de competência apresenta algumas alterações, sendo descrita como:

(...) the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context.

(2016b:23)

De facto, o termo “intercultural” não surge nesta definição mas, atendendo à sua interligação com o conceito de cidadania, que inclui a dimensão de cidadania global, nomeadamente ao nível dos valores e atitudes, podemos deduzir que lhe é inerente.

A competência é então considerada como um processo dinâmico em que um indivíduo competente mobiliza recursos psicológicos de maneira ativa e adaptativa para responder a novas circunstâncias à medida que estas surgem.

Além deste uso global e holístico do termo “competência” (no singular), o termo “competências” (no plural) é usado no quadro para se referir aos recursos individuais específicos (os valores específicos, atitudes, habilidades, conhecimento e compreensão) que são mobilizados na produção de um comportamento competente. Por outras palavras, a competência consiste na seleção, ativação e organização de competências e na aplicação destas competências de forma coordenada, adaptativa e dinâmica a situações concretas. (Conselho da Europa,2017:36).

Apesar de o termo não reunir consenso, a verdade é que o ato educativo conduz ao desenvolvimento de competências, independentemente de o conceito constar mais ou menos explicitamente nos textos programáticos das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares.

Quanto à competência comunicativa intercultural, objeto particular de análise neste trabalho, esta deve ser articulada com a ideia de cidadania global e de direitos humanos, existindo atualmente informação específica para que o professor possa, de forma consciente e planificada, integrar estes conteúdos na sua prática pedagógica¹³.

Na verdade, os direitos humanos dizem respeito a todos, tal como é defendido por Nussbaum, que relaciona a ideia de direitos humanos com a de capacidades¹⁴. A autora apresenta uma abordagem centrada em capacidades, tendo no centro o cidadão como um ser humano livre e digno, dotado da capacidade de escolha e de raciocínio, rejeitando o padrão do utilitarismo e respeitando o valor igual de todos os seres humanos (1997).

13 Cfr. *Développer la Compétence Interculturelle par l'Éducation*, 2009.

14 Tradução nossa de «capabilities».

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* vai ao encontro destas ideias.

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos.

(2017:6)

Este documento não deixa dúvidas quanto à necessidade de alteração de práticas pedagógicas e didáticas, de modo a adequar a ação educativa às finalidades do perfil de competência dos alunos:

(...) a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.

(2017:7)

Assim, os programas das disciplinas devem ser analisados de forma criteriosa, com o objetivo de selecionar quais os conteúdos que melhor se adequam ao desenvolvimento das competências anteriormente referidas e não podem ser considerados prisões legais em nome das quais se justifica o facto de não ser possível desenvolver conteúdos indispensáveis à formação de cidadãos com consciência crítica.

Tudo depende do caminho que se pretende trilhar, isto é, da metodologia a adotar e dos objetivos delineados.

1.2. As orientações programáticas e o modelo de competência comunicativa intercultural de Byram

A abordagem comunicativa deu azo a inúmeros estudos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta abordagem, o trabalho com textos literários é frequentemente substituído pelo trabalho com documentos autênticos sobre a comunicação quotidiana com o objetivo de promover atividades que levem o aluno a aprender a língua como ela realmente é usada na cultura-alvo. A lógica desta abordagem pressupõe atividades de interação que permitiriam ao aluno interligar as diferentes competências (ouvir, falar, ler e escrever) e desenvolver a sua autonomia. Estas atividades estariam igualmente na base da motivação necessária ao processo de ensino e de aprendizagem.

De facto, o conceito de competência comunicativa veio revolucionar a didática das línguas, procurando-se importar para o espaço da aula a especificidade de diferentes contextos sociais:

Este esquema conceptual resultava em esforços metodológicos que procuravam trazer para o espaço fechado da aula os discursos correntes do mundo envolvente. Passou a entender-se que dominar uma língua é ter conhecimento das regras gramaticais e saber utilizá-la de forma adequada em diferentes contextos de produção e receção.

(Sequeira, 2005:579)

A difusão da pedagogia de orientação comunicativa reforça em primeiro lugar o aspeto pragmático do ensino de línguas.

Nesta abordagem, o aluno é considerado um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender a língua estrangeira, assumindo-se o professor como um orientador e facilitador no processo de aprendizagem.

Ao pretender criar na aula uma situação de comunicação na língua estudada há que propor tarefas reais, o que no contexto escolar significa que estas devem possuir uma finalidade instrutiva, visam aumentar a informação sobre um dado tema ou melhorar a sua compreensão. Isto é o que propõe o ensino por tarefas, a modalidade mais atual da pedagogia comunicativa.

Mas deverá o ensino das línguas ter uma finalidade apenas instrumental e pragmática, isto é, limitada ao universo do quotidiano? Não será errado limitar a finalidade da pedagogia comunicativa a estes objetivos imediatos, importantes, mas parciais? Autores como Sequeira consideram que a aula de língua não se deve limitar ao universo pragmático (2003:139), daí a importância do texto literário na didática das línguas.

Na verdade, a capacidade de comunicar dá acesso a todo o tipo de fontes de informação, portanto, a todas as manifestações e produções culturais e a definição de competência comunicativa incorporou, desde muito cedo, considerações acerca do carácter sociocultural da linguagem. No entanto, devido a uma leitura muitas vezes redutora do conceito de competência comunicativa, essa componente foi frequentemente esquecida na prática docente e nem sempre se aproveitaram suficientemente os aspetos culturais do ensino das línguas.

No ano do aparecimento do QECR (2001), publica-se em Portugal o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (CNEB), que serviu de base ao desenvolvimento do currículo nacional. No CNEB ¹⁵ são elencadas competências com vista à “construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (2001:53) que, no ponto de vista de Tavares se opõe à conceção habitual, em que as várias competências nas línguas estrangeiras e em língua materna surgem compartimentadas, justapostas. Segundo a mesma autora, esta nova conceção “implica a articulação das diferentes línguas e linguagens” (2007:24).

Aliás, a partir de 2011, com a publicação do Despacho Normativo nº12/2011, em algumas escolas em que existem poucos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), os mesmos passam a frequentar as aulas de Português da turma a que pertencem, embora sujeitos a pedagogia diferenciada e

15 De acordo com o documento *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*, no CNEB, no caso da Língua Portuguesa “são estabelecidas metas a atingir no fim da educação básica e apresentam-se formas de operacionalização como disciplina transversal. No que diz respeito às competências específicas, a disciplina de Língua Portuguesa é organizada em função de cinco competências: compreensão oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito, ao contrário dos programas de 1991, que apresentavam a organização em função de três domínios (ouvir/ falar, ler, escrever). O CNEB define metas de desenvolvimento por ciclo de ensino, “e não por ano de escolaridade”, para cada uma das competências específicas. Além disso, apresenta-as, sob a forma de tabela, insistindo no princípio da evolução das aprendizagens ao longo dos três ciclos. São ainda elencadas algumas experiências de aprendizagem” (2008:20).

a critérios de avaliação específicos. Além disso, a progressão automática de nível de proficiência linguística em resultado da transição de ano leva a que os alunos integrem rapidamente o nível avançado de proficiência linguística, independentemente dos progressos alcançados, e passem a frequentar a disciplina de Português.

Deste modo, parece-nos sensato que sejam propostas atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, dirigidas quer aos alunos oriundos de países com outra língua ou outra cultura quer aos alunos que têm o português como língua materna e que tomam contacto com os aspetos da língua e da cultura do outro ou dos outros alunos que estão na sua turma e que, muitas vezes, são naturalmente alvo de curiosidade. Os alunos “interessam-se, assim, pelos colegas e pelas línguas que carregam uma dimensão ‘exótica’ (Tavares, 2007:29). Sublinhemos ainda outras palavras desta autora:

Se essa dimensão está presente nos livros que leem, veja-se o sucesso de Harry Potter, e nos filmes que mais os atraem, não deverá a escola tirar partido desse interesse que o outro desperta em nós?

(Tavares, 2007:29)

Estas palavras conduzem-nos ao cerne da questão abordada no presente estudo: o desenvolvimento da competência intercultural. Ora, no QECR, o conceito de competência comunicativa engloba a competência linguística, sociocultural e pragmática (2001: 34). Todavia, não surge de forma significativa neste documento a referência ao desenvolvimento da competência intercultural, fruto da abordagem intercultural que começa a tomar forma a partir da década de 90 do século XX, quando surgem vários estudos que se debruçam sobre semelhanças e diferenças interculturais e alertam para o papel da competência intercultural na aprendizagem das línguas.

No entanto, muitas vezes a competência intercultural é considerada importante pelos docentes, há a vontade de ensinar cultura, mas nem sempre existe certeza acerca do que é a competência intercultural ou sobre o papel do docente neste âmbito, sendo necessário entender a competência intercultural não apenas em termos de aquisição de conhecimento cultural, mas em termos de aquisição de competências e atitudes interculturais.

No PICT, a propósito do processo de tradução, que está sempre relacionado com a “tradução” de uma cultura para outra (2012:6) é referido que a questão da competência cultural foi ganhando relevância devido à globalização mas, com vista ao aumento de interação entre culturas, é necessário mudar a ideia de “competência cultural” para a de “competência intercultural” (2012:5). Enfatiza-se a ideia defendida quer por Byram quer por Kramsch que consideram ser menos importante fomentar o ideal de proficiência do falante nativo no ensino de línguas estrangeiras, do que promover o ideal de falante intercultural. Este é dotado de competência comunicativa intercultural enquanto uma entidade complexa de relações interculturais (saber ser/estar), de conhecimento de grupos e práticas sociais tanto nas culturas-alvo como na sua própria cultura (saberes), de capacidades interpretação e de relação (saber compreender), de capacidades de descoberta e de interação (saber fazer/fazer) e de consciência crítica cultural (saber empenhar-se), que inclui capacidades para avaliar perspectivas, práticas e produtos da sua cultura e da cultura-alvo, conforme defendido por Byram (PICT:2012:5-6).

Esta ideia de saber empenhar-se, de ter uma consciência crítica cultural surge também no documento do Conselho da Europa intitulado *Citizenship Education in Europe* (CEE), integrado no âmbito da rede Eurydice ¹⁶ que salienta a importância da cidadania ativa e do seu desenvolvimento na escola.

Major policy documents, which have shaped European cooperation in education over the past decade and which will continue to influence developments until 2020, have recognised the importance of promoting active citizenship and, as a result, it has become one of the main objectives for education systems throughout Europe. Furthermore, the European reference framework on key competences for lifelong learning proposed that young people should be helped to develop social and civic competences, defined in terms of knowledge, skills and attitudes, during their school education. This competence-based approach calls for new ways of organising teaching and learning in a number of subject areas including citizenship education.
(2012:7)

¹⁶ Eurydice é uma rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da Educação e Formação desde a Educação de Infância ao Ensino Superior. (Fonte: DGEEC)

A preocupação com a necessidade de desenvolver a educação para a cidadania e a sua monitorização, por parte da Comissão Europeia é uma das ideias constantes no documento *Citizenship Education in Europe* que coloca o enfoque nas seguintes áreas: objetivos, abordagens e organização curriculares; participação dos alunos e dos pais na gestão das escolas; cultura da escola e participação dos estudantes na sociedade; avaliação dos alunos e das escolas e desempenho do sistema educativo; ensino, formação e apoio aos professores e aos diretores de estabelecimentos de ensino (2012:8).

Este relatório pretende mostrar de que modo as políticas e as medidas relativas à educação para a cidadania evoluíram nos últimos tempos nos países europeus, referindo que o exercício ativo da cidadania implica o desenvolvimento de competências cívicas que requerem capacidades como o pensamento crítico, capacidade de comunicação e vontade de participar construtivamente e situações do domínio público (2012:8), o que acaba por se ligar com o “saber empenhar-se”, apontado por Byram quando alude à consciência crítica cultural do falante intercultural.

Relativamente à situação de Portugal, este documento regista que a “Formação Cívica” existe como disciplina específica no 10º ano desde o ano letivo de 2011/2012 e que no ensino básico, embora a formação cívica esteja integrada nas áreas curriculares não disciplinares, na prática, as escolas dedicam-lhe um período de tempo específico ao longo dos nove anos de educação básica, desde os 6 anos de idade (2012:19) e, por legislação de 2001, a educação para a cidadania surge enquanto elemento integral de todas as áreas curriculares do ensino básico (idem:24). Refere ainda que “Formação Cívica” enquanto disciplina autónoma não tinha avaliação qualitativa nem no ensino básico nem no secundário (idem:73-74), pelo que enquanto noutros países as notas obtidas em cidadania são sistematicamente tomadas em consideração na decisão de atribuição de certificados de fim de curso ou para determinar se os alunos concluíram com êxito a escolaridade, em Portugal isso não acontecia (idem:72).

Podemos aduzir que após a reorganização curricular introduzida pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, no ensino secundário a disciplina de Formação Cívica deixou de fazer parte do currículo. No ensino básico, muitas

escolas passaram a incluí-la no espaço dedicado à oferta complementar, sob variadíssimas designações, sendo corrente a de Educação para a Cidadania.

Embora a legislação atual imponha a atribuição de avaliação quantitativa, esta área não é normalmente contabilizada na retenção ou transição de ano de escolaridade. Como sabemos, nas escolas, a avaliação é um requisito poderoso que molda as ações dos alunos e dos professores e se a aprendizagem não estiver sujeita a testes, não terá a mesma importância de outras disciplinas. Por isso, esta área é desvalorizada do ponto de vista do sucesso académico. Além disso, a avaliação de resultados referentes a atitudes e valores não é simples.

Mas aquilo que nos parece mais preocupante é o facto de este espaço letivo nem sempre ser devidamente aproveitado. Devido à multiplicidade de tarefas burocráticas a desempenhar, os professores desta área, que muitas vezes são os diretores de turma, usam-no para resolver múltiplas situações, sendo reduzidos os momentos dedicados a tópicos como educação para a interculturalidade ou para a solidariedade, entre as várias temáticas que constam nas orientações para esta área. Isto pode ter uma consequência negativa: a de uma superficialidade inevitável que obscurece e dilui as mensagens fundamentalmente importantes que se pretende transmitir neste âmbito.

Até ao ano letivo de 2016-17, a sua gestão obedeceu a orientações próprias, datadas de 2012 e atualizadas em 2013. O grupo de trabalho criado pelo Despacho 6173/2016, de 10 de maio, com a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania para implementar nas escolas públicas em todos os graus de ensino, elaborou o documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* no qual se considera que a escola deve estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática e que a cidadania deve fazer parte da cultura de escola, assentando numa lógica de participação (2017:5).

Salienta-se o papel da disciplina de *Cidadania e Desenvolvimento*¹⁷ como parte das componentes do currículo nacional, sendo desenvolvida nas escolas segundo três abordagens complementares: natureza transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico, disciplina autónoma no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico e

17 Esta disciplina, prevista na matriz curricular associada ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, já funciona em 2017-18 nas escolas que, a título experimental, aderiram ao projeto.

componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário:

Cidadania e Desenvolvimento assume-se, assim, como um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural.

(2017:3)

O documento refere ainda os eixos de abordagem da educação para a cidadania: “uma atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos), o relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo) e o relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)” (idem:6).

As escolas trabalham os diferentes domínios da educação para a cidadania para as quais têm vindo a ser elaborados documentos orientadores específicos¹⁸. No que diz respeito à Interculturalidade, mantem-se o que constava no documento de 2013, intitulado “Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras”:

A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

(2013:5)

Os referenciais funcionam como documentos de apoio ao trabalho a desenvolver pelas escolas que, no âmbito da sua autonomia, os utilizam e adaptam em função das opções tomadas, enquadrando as práticas a desenvolver. A abordagem destes domínios deverá privilegiar o contributo de cada um deles para o desenvolvimento dos princípios, dos valores e das áreas de

18 Cfr. Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras, 2013.

competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, anteriormente analisado neste trabalho.

No entanto, tudo isto implica instrumentos específicos de avaliação, pois, sabendo que a avaliação é inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, é necessário criar mecanismos apropriados, de modo a que, à semelhança do que sucede noutras disciplinas ou áreas disciplinares, a educação para a cidadania seja adequadamente avaliada (CEE, 2012:14).

Assim, em termos gerais, o documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* enquadra a avaliação desta disciplina nos normativos legais em vigor para cada nível de ensino, recomendando que seja tido em conta o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade, que devem constar no certificado de conclusão da escolaridade obrigatória, e o recurso a metodologias e a instrumentos de avaliação diversificados, valorizando a avaliação diagnóstica e a formativa (2017:9-10).

Parece-nos que a filosofia subjacente ao documento em análise se enquadra na seguinte conclusão do relatório da rede Eurydice:

Imparting the knowledge, skills and attitudes that will enable to young people to become active citizens with the ability to shape the future of our democratic societies in Europe is one of the principal challenges faced by education systems in the 21st century. Citizenship education is one of the principal means by which European countries help young people acquire the social and civic competences they will need in their future lives.

(CEE,2012:97)

Deste modo, a cidadania, mesmo quando não se constitui como disciplina autónoma, pode ser trabalhada nas diferentes disciplinas, em articulação com os conteúdos específicos de cada área. Neste contexto, assumem particular importância os textos programáticos como reflexo de uma ideologia educativa e contextualizadores do discurso pedagógico, pois constituem um espaço significativo de referência das práticas pedagógicas que decorrem nas salas de aula, revelam-se como um dos pontos de apoio fundamentais do currículo e funcionam como “tradutores das conceções políticas e sociais em cada momento histórico” (Jorge, 2001:53).

Revela-se interessante analisá-los na tentativa de detetar a relevância que neles assumem os princípios interculturais, isto é, verificar de que modo estes fomentam a compreensão do Outro e contribuem para os ideais de cidadania, uma vez que se torna cada vez mais premente sensibilizar os alunos para a diversidade cultural que existe na sociedade, “reflexo dos diferentes universos culturais no mundo” (idem:54).

De facto, com a abertura de fronteiras e um maior contacto entre os povos, é preciso que o aluno, além da competência comunicativa, que veio revolucionar a didática das línguas, reforçando o aspeto pragmático do seu ensino, adquira a competência intercultural. A pedagogia intercultural não implica apenas um conhecimento cultural mínimo para a comunicação bem-sucedida, mas a própria formação individual no que respeita à construção de atitudes, valores e ao conjunto de formas e meios de comunicação simbólicos de uma sociedade.

Existem diferentes perspetivas sobre a competência intercultural. Darla Deardorff, por exemplo, considera que o termo *competência intercultural* é muito discutido mas raramente compreendido e definido no campo da educação internacional, sendo premente explorar as definições e o enquadramento da competência intercultural. Transpondo para a sala de aula o modelo por si apresentado, Deardorff (2011) sublinha que não sendo a competência intercultural um fenómeno de ocorrência natural, os educadores têm de procurar desenvolvê-la de forma intencional tanto na aula de língua estrangeira, como nas aulas de outras disciplinas. Considera ser fundamental nas aulas a visão do mundo do outro, salientando que o processo de desenvolvimento da competência intercultural envolve oportunidades para a reflexão crítica, propiciando interações e experiências interculturais significativas dentro e fora da sala de aula. Aduz que outra implicação deste modelo para a educação é assegurar que os próprios professores compreendam o conceito de competência intercultural e incorporem nas aulas práticas interculturais. Relativamente ao enquadramento por si proposto, a autora afirma que o desenvolvimento desta competência é um processo vitalício, pois não existe um ponto no qual um indivíduo se torne completamente competente interculturalmente. Além disso, considera que o desenvolvimento desta competência não é casual e que a mesma deve ser

intencionalmente dirigida e desenvolvida. Uma limitação importante ao modelo apresentado é, na opinião da autora, representar uma perspectiva norte-americana de competência intercultural, embora todos os intervenientes no estudo estivessem de acordo sobre a importância de ser capaz de olhar de perspectivas culturais múltiplas.

No presente trabalho merece-nos especial atenção a perspectiva do inglês Michael Byram. Segundo este investigador, a abordagem intercultural da língua e da cultura-alvo deve permitir o desenvolvimento de atitudes como a disponibilidade para questionar e refletir sobre práticas e valores culturais herdados, a vontade de se envolver com o «outro» numa relação equitativa, a curiosidade e o interesse pelas práticas culturais e a abertura a convenções e a rituais que regulam a comunicação. (Byram, 1997).

O modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997) é bastante influente no contexto europeu e esteve na base de alguns documentos produzidos pelo Conselho da Europa no âmbito da educação intercultural e da didática das línguas (Byram et al.,2002).

Um dos aspetos importantes do modelo é a noção de falante intercultural (“intercultural speaker”) relevante na didática das línguas estrangeiras mas que não se esgota nela. Pretendia distanciar a noção de competência intercultural das competências culturais de um falante nativo. Foi criado por Byram e Zarate em 1994 num documento de trabalho de preparação para aquilo que viria a ser o QECR da autoria do Conselho da Europa, publicado em 2001. No mesmo documento, estes autores procuraram distinguir aquilo que no QECR foi designado “competência sociocultural”, definindo quatro saberes (“savoirs”), quatro dimensões de conhecimento, capacidades e atitudes.

A expressão “falante intercultural” não integrou o QECR embora aí existam referências a “*intercultural skills, awareness, and competence and one reference to ‘intercultural personality’*”. (Byram,2009:326).

Mais tarde, em 1997, Byram publicaria trabalhos em que apresentava várias alterações ao documento inicialmente produzido. Durante este processo, a designação de “falante intercultural” foi acompanhada pela introdução da

designação “competência intercultural” no âmbito do ensino das línguas estrangeiras e ainda de “competência comunicativa intercultural”.

Segundo Byram (2009), o principal desenvolvimento no modelo de 1997 relativamente ao trabalho de Byram e Zarate é o quinto saber, referido em inglês como “*critical cultural awareness*” e em francês como “*savoir s’engager*”, sendo comparado às propostas do *politische Bildung* na educação tradicional alemã com o objetivo de encorajar os alunos a refletir criticamente sobre os valores, crenças e comportamentos da sua própria sociedade, sendo que no ensino das línguas estrangeiras isto é feito num estudo comparativo com outras sociedades. O “*savoir s’engager*” surge enquanto “*an ability to evaluate critically and, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own culture and other cultures and countries*” (Byram, 1997: 53).

Este quinto saber, que engloba a capacidade de avaliar, de um ponto de vista crítico, perspetivas e práticas da própria cultura e da do Outro, pode, na nossa perspetiva, ser considerado algo no âmbito da cidadania global, articulando-se com a educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, objeto de vários projetos e publicações do Conselho da Europa. Na publicação intitulada *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences* encontramos as competências que definem as capacidades essenciais dos professores na implementação da Educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos em sala de aula, em toda a escola e na comunidade em geral.

Neste documento salienta-se que com o surgimento de novas tendências sociais e as mudanças globais, a educação evolui no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos de hoje, destacando o seguinte:

EDC/HRE is the bricks and mortar of tomorrow’s European and world peace and dialogue. Issues of conflict management, respect for diversity, intercultural responsiveness and understanding citizens’ rights and responsibilities are central issues in school settings.

(2009:75)

No âmbito do estudo da rede Eurydice anteriormente referido, também se considera que a educação para a cidadania inclui os aspetos da educação escolar, nomeadamente ao nível dos conhecimentos, das competências e das atitudes mas extravasa o ensino e a aprendizagem em sala de aula ao ter em conta experiências adquiridas fora dela, nomeadamente na comunidade (2012:9).

Foram assim definidas quatro competências essenciais para que os alunos se tornem cidadãos responsáveis: competências cívicas (participação na sociedade através, por exemplo, do voluntariado e política pública por meio de votação e petição); competências sociais (viver e trabalhar com outros, resolver conflitos); competências de comunicação (ouvir, entender e participar em discussões) e competências interculturais, no sentido estabelecer o diálogo intercultural e apreciar as diferenças culturais (idem:32).

Também no documento *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida: Quadro de Referência Europeu*, as competências interculturais são referenciadas, integrando as competências sociais e cívicas:

Estas competências incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando necessário.

(2007:9)

A propósito destas competências sociais e cívicas, aduz-se o seguinte:

(...) incluem a capacidade de comunicar de maneira construtiva em diferentes meios, de demonstrar tolerância, de expressar e entender pontos de vista diferentes, de negociar inspirando confiança e de suscitar empatia.

(idem:9)

Na publicação *Développer la Compétence Interculturelle par l'Éducation*, do Conselho da Europa, refere-se a premência de, na situação atual do mundo, ser necessário desenvolver a competência intercultural. Considerada como uma faculdade que se desenvolve ao longo da vida, esta é vista, entre outros aspetos,

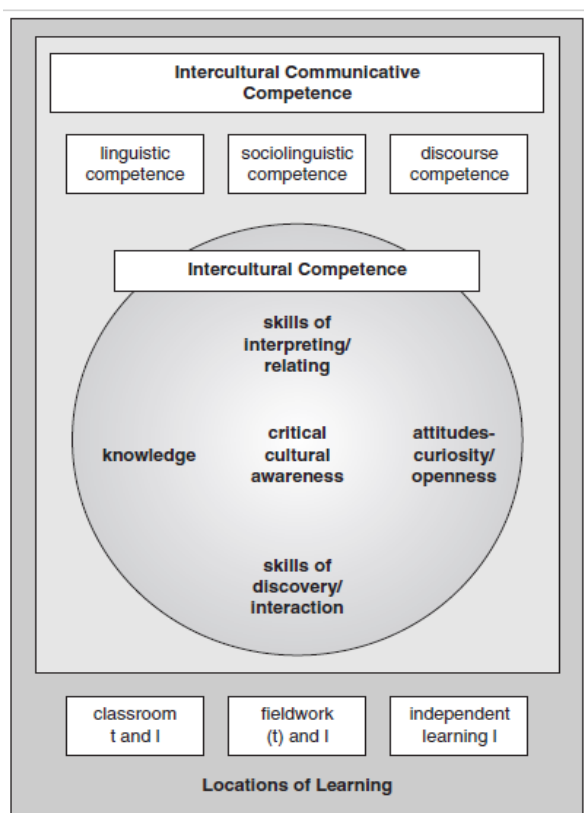
como um meio que permite compreender e respeitar pessoas com referências culturais diferentes e ainda compreender-se a si próprio e às suas próprias referências culturais através do encontro com a alteridade cultural (2014: 80-81):

Les personnes interculturellement compétentes parviennent à une conscience et une connaissance critiques accrues de leur propre positionnement culturel, de leurs convictions, discours et valeurs, par comparaison et rapprochement avec ceux d'autrui. C'est pourquoi la compétence interculturelle favorise non seulement la connaissance et la compréhension d'autres personnes, mais aussi la connaissance et la compréhension de soi.

(2014 :87)

Na nossa perspectiva, estes aspetos articulam-se com o modelo de competência comunicativa intercultural de Byram que seguidamente se apresenta, contemplando as suas diferentes componentes:

Figura 1.3 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (CCI)



Fonte: Byram, 2009:323.

Podemos verificar que a competência comunicativa intercultural (CCI) apresenta um maior grau de complexidade, pois além da competência intercultural (CI), que integra cinco dimensões, a CCI integra três outras competências: linguística, sociolinguística e discursiva. Assim sendo, aquando da interação intercultural existe uma articulação das quatro competências, constatando-se ainda que o desenvolvimento da CCI não se restringe à sala de aula. Neste modelo, a dimensão linguística da interação intercultural é posta em evidência pois “defende-se que o grau de complexidade de um encontro intercultural aumenta quando, além de um ‘background’ cultural distinto, os indivíduos em interação falam línguas diferentes” (Bastos, 2014b:33).

No texto de 1997, Byram procede à distinção entre a CI e a CCI:

In the first case, individuals have the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their

attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact. (...) On the other hand, someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins.

(Byram, 1997:70-71)

No documento do Conselho da Europa intitulado *Développer la Compétence Interculturelle par l'Éducation*, a competência intercultural é composta por atitudes, conhecimentos e compreensão, faculdades e ações (2014:83).

Entre as atitudes incluem-se, a título de exemplo, as seguintes: respeitar as pessoas que têm referências culturais diferentes das suas, estar disposto a compreender o que podem sentir as pessoas que têm outras referências culturais, ou, ainda, estar disponível para pôr em questão aquilo que é habitualmente considerado como “normal” relativamente aos seus conhecimentos e à sua experiência pessoal (idem: 83).

Os conhecimentos e compreensão englobam, por exemplo, a consciência da diversidade e heterogeneidade interna de qualquer grupo cultural e o conhecimento das convicções, valores, práticas, objetivos e produtos que podem ter ou utilizar as pessoas de uma dada orientação cultural (idem:p.84).

Entre as faculdades, contam-se a multiperspetividade, isto é, a faculdade de relativizar a sua própria perspetiva tendo em conta as perspetivas de outras pessoas, a faculdade de interpretar outras práticas culturais, convicções e valores e de estabelecer relações com as suas e ainda o sentido crítico aplicado à apreciação das convenções, valores, práticas, objetivos e produtos associados tanto às suas próprias referências culturais como às de outras culturas e a faculdade de explicar o seu ponto de vista (idem:84).

Neste documento salienta-se o seguinte:

Les attitudes, les connaissances, la compréhension et les facultés sont des éléments indispensables de la compétence interculturelle, mais il ne suffit pas de posséder ces qualités pour être

interculturellement compétent : il faut également les déployer et les mettre en pratique à travers des actions lors de rencontres interculturelles. Se prévaloir d'une attitude et acquérir des connaissances et des facultés est une chose, les appliquer dans des situations concrètes en est une autre, qui souvent fait défaut. C'est pourquoi la compétence interculturelle doit également être attestée à travers des actions.

(2014 :85)

Entre as ações conducentes ao desenvolvimento da competência intercultural, referem-se algumas como, por exemplo, cooperar com pessoas com outras orientações culturais a propósito de projetos comuns, discutir as diferenças de pontos de vista e construir perspetivas comuns ou, por exemplo, colocar em questão as atitudes e comportamentos que constituam um atentado aos direitos humanos, agir para defender e proteger a dignidade e os direitos humanos quaisquer que sejam as referências culturais das pessoas envolvidas (idem:85).

Neste documento refere-se ainda que as ações que integram a competência intercultural constituem as bases de uma cidadania mundial (idem:85):

(...) la compétence interculturelle est une compétence clé et un élément indispensable de la citoyenneté démocratique dans un monde empreint de diversité culturelle. Etant donné que la compétence interculturelle se compose non seulement d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés, mais aussi d'actions, l'éducation à la compétence interculturelle contribue à renforcer le pouvoir d'action des apprenants.

(2014 :86)

Na opinião de Martha Nussbaum, o pilar da cidadania reside nas artes e nas humanidades e, para manter as democracias vivas, há que manter vivo o espírito das humanidades e de uma educação humanista que privilegia, entre outros aspetos, o pensamento crítico. Este tipo de educação deve fomentar capacidades no âmbito da cidadania como a capacidade de reconhecer os concidadãos como pessoas com direitos iguais, ainda que possam ser diferentes em raça, religião, género e sexualidade (Nussbaum, 2010: 25-26).

A autora defende ainda que a escola deve desenvolver a capacidade de preocupação genuína com os outros e combater a tendência para diminuir as minorias de vários tipos, de modo a combater os estereótipos. Deve ainda promover vigorosamente o pensamento crítico, a capacidade e a coragem necessária para erguer uma voz dissidente (idem:45-6).

Detendo-nos especificamente na CI, Byram defende que esta integra quatro dimensões (atitudes, conhecimento, capacidades e consciência crítica cultural) correspondendo a cinco fatores ou “savoirs”, utilizando a terminologia francesa, que são mobilizados num contacto intercultural:

Figura 1.4. - Fatores de Comunicação Intercultural

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/ faire</i>)	

Fonte: Byram, 1997:34.

Numa formulação mais detalhada dos “saberes” (Byram, 1997) é dada especial atenção à especificação das “attitudes”, “knowledge” e “skills” do falante intercultural.

Quanto às atitudes (*savoir être*) o autor refere-se a atitudes relativamente a pessoas que são encaradas como diferentes em relação aos significados, crenças e comportamentos culturais que apresentam, e que estão implícitas na sua interação com interlocutores do seu próprio grupo social ou de outros. Defende que é necessário ter “*attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others’ meanings, beliefs and behaviours*” (1997:34). Trata-se então de atitudes de curiosidade, abertura e

respeito para com a cultura do Outro. Deste modo, *saber ser/estar* integra a disponibilidade para conhecer o Outro. Implica a adoção de uma atitude aberta, tolerante e solidária para com o Outro, resistindo a ideias estereotipadas e preconceitos, implica disponibilidade para suspender a descrença nas outras culturas e crenças na sua própria cultura. É assim necessário relativizar a sua própria experiência e valorizar a experiência dos outros. Byram considera que embora a interpretação e a relação inteiramente isentas de valores sejam improváveis, no entanto, o aumento da perceção dos valores defendidos pelo próprio permite um controlo consciente de interpretações tendenciosas. (1997:34). Implica uma vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos, não assumindo que eles são os únicos possíveis e naturalmente corretos, e de ser capaz de ver como eles poderiam ser encarados pelo olhar de alguém com diferentes valores, crenças e comportamentos, isto é, uma capacidade de descentramento (Byram, 2002:12).

Quanto ao conhecimento (“knowledge” ou “savoirs”), Byram fala de “*knowledge about social groups and their cultures in one’s own country, and similar knowledge of the interlocutor’s country on the one hand; knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels, on the other hand*” (1997:35). A primeira categoria é o conhecimento que pode ser mais ou menos específico, mas sempre presente em algum grau, enquanto o segundo, envolvendo conhecimento sobre conceitos e processos na interação, é fundamental para a interação bem-sucedida, mas não é adquirido automaticamente (idem). Diz respeito, “por um lado, ao saber sobre a cultura do Outro e aos processos de interação com a alteridade e, por outro lado, ao autoconhecimento” (Bastos, 2014b:32), aos saberes de grupos sociais e dos seus produtos e práticas no país do indivíduo e no país do Outro, bem como aos processos de interação social e individual.

No que diz respeito a “skills” do falante intercultural, Byram apresenta por um lado os de interpretação e de relação (“*savoir comprendre*”) e, por outro, os de descoberta e /ou de interação (“*savoir apprendre/faire*”).

A capacidade de interpretação e de relação baseia-se no conhecimento existente. Além disso, pode ser distinguida das capacidades de descoberta e/ou

interação, na medida em que não precisa de envolver interação com um interlocutor, mas pode limitar-se a trabalhar em documentos. Assim sendo, não está limitada pelas exigências da interação social (1997:37). Esta capacidade de interpretação e de relação pode então consistir na interpretação de um documento ou acontecimento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos ou acontecimentos da sua própria cultura (Byram, 2002:13).

A capacidade de descoberta e/ou interação permite construir conhecimento específico e compreender crenças, significados e comportamentos que são inerentes a situações particulares, sejam documentos ou interações. (idem: 37-38), “*the skill of discovery may also be operated in the individual’s own time but equally it may be part of social interaction*” (Byram, 1997:37).

Assim, “*savoir comprendre*” implica competências de interpretação e relação, a capacidade para interpretar factos ou acontecimentos de outra cultura, para explicá-los e relacioná-los com factos ou acontecimentos da sua própria cultura. Por sua vez, a competência de descoberta e/ou interação “*savoir apprendre/faire*” implica a capacidade de adquirir novo conhecimento de uma ou mais culturas e das suas práticas culturais, e capacidade de gerar conhecimento, atitudes, competências sob os constrangimentos da comunicação e interação em tempo real (Byram, et al., 2002:13). Então as diferentes dimensões dos “skills” têm em comum não apenas a capacidade e a disponibilidade para interpretar a cultura do Outro e de a relacionar com a sua, mas também, a capacidade de mobilizar esses conhecimentos em situações reais de comunicação. Segundo Byram, é a função de estabelecer relações, de gerir disfunções e de mediação que distingue um “falante intercultural”, e as torna diferentes de um falante nativo (1997:38).

A interação de todos estes saberes será acompanhada pelo desenvolvimento de uma consciência crítica cultural (*critical cultural awarness* ou *savoir s’engager*), cuja definição, anteriormente apresentada aponta para a capacidade para avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua cultura e das culturas dos outros países que decorre da reflexão inerente ao processo de descoberta de si e do Outro.

Para tal, o sujeito tem de *saber empenhar-se* de modo a que o espaço de interação seja construído em conjunto, estabelecendo mesmo “uma relação mais

estreita entre a competência intercultural e a educação para uma cidadania intercultural” (Branco,2011:43-44).

Estes saberes interdependentes deverão ser acionados durante o processo de ensino e aprendizagem e evoluir ao longo das diferentes experiências interpessoais vivenciadas pelo sujeito. Contemplam o conhecimento que o falante tem tanto sobre a sua cultura de origem como sobre as referências culturais dos interlocutores. Além disso, são fundamentais para que o indivíduo esteja consciente das diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a do Outro, de modo a descentrar-se da sua cultura para, em conjunto com o Outro, ultrapassar as barreiras resultantes da diferença.

A análise do modelo de Byram, nomeadamente a disposição das competências, conforme representada nas figuras 1 e 2 mostra que o “*savoir s’engager*” no centro simboliza o seu significado como o elemento que assegura que o ensino das línguas tem uma função educativa (Byram, 2009:325). Na verdade, a autoconsciência inerente a este saber, associada à vertente comunicativa do modelo, torna-o adequado ao ensino das línguas.

Aliás, no documento do Conselho da Europa que se debruça sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, anteriormente citado, entende-se que a comunicação em língua materna e a comunicação em línguas estrangeiras são duas das oito competências-chave apresentadas, salientando-se, neste âmbito, o “interesse e curiosidade pelas línguas e pela comunicação intercultural” (2007:5).

Esta ideia é reiterada em *Développer la Compétence Interculturelle par l’Éducation*:

il est important de souligner que la langue joue un rôle privilégié lors des rencontres interculturelles, car elle est le plus important système symbolique parmi ceux qu’utilisent les membres d’un groupe pour partager leurs perspectives, convictions et valeurs culturelles.

(2014 :87)

Neste documento, quando se alude à componente da competência intercultural, designada por conhecimentos e compreensão, encontramos como exemplo a consciência da influência exercida pela língua e as referências culturais sobre a perceção que temos do mundo e do Outro (2014:83). Do mesmo

modo, no domínio das faculdades encontramos referenciado o plurilinguismo, permitindo responder às necessidades de comunicação aquando de encontros interculturais (idem:84).

Tudo isto vai no sentido do que lemos no relatório da rede Eurydice. Em diferentes países nos quais a educação para a cidadania não funciona como disciplina autónoma, os seus princípios e conteúdos estão muitas vezes englobados nos programas de línguas (2012: 21).

Mas não basta a sua presença, têm de ser efetivamente trabalhados e integrados na planificação do trabalho a desenvolver com os alunos, levando-os a refletir sobre estas questões:

(...) in an educational framework which aims to develop critical cultural awareness, relativisation of one's own and valuing of others' meanings, beliefs and behaviours does not happen without a reflective and analytical challenge to the ways in which they have been formed and the complex of social forces within which they are experienced.

(Byram,1997:35)

Byram defende ainda que os professores de línguas devem promover junto dos alunos o desenvolvimento de uma atitude que reconheça o respeito pela dignidade humana e igualdade dos direitos humanos como a base democrática para a interação social. Aduz que o papel de um professor de línguas é tanto desenvolver capacidades, atitudes e consciência de valores como desenvolver o conhecimento sobre um país ou uma cultura em particular (2002:13).

O facto de esta abordagem não se circunscrever à sala de aula ou à educação em situação formal, está espelhado no modelo de Byram, no relatório *Citizenship Education in Europe*. da rede Eurydice e no documento *Développer la Compétence Interculturelle par l'Éducation*, do Conselho da Europa anteriormente referidos, o que demonstra a abrangência e a valorização da educação para a cidadania na Europa. Tal como afirma Barrett

In other words, there is a need for much greater respect for the inherent dignity, needs and rights of all human beings; a willingness to engage with those who are perceived to have other cultural affiliations;

a willingness to speak out against expressions of prejudice and intolerance; a willingness to defend those who are disempowered and disadvantaged; and a willingness to take civic or political action for the greater good if this is required. In short, active intercultural democratic citizenship is required.

(2016:5)

Aliás, numa fase posterior à da elaboração do seu modelo Byram sugere que o ensino das línguas deve estar associado à cidadania, nomeadamente à ação no mundo (2008:127). Relativamente ao modelo de 1997, fala do papel central da consciência crítica cultural, sublinhando que o importante é a ênfase na "criticidade". Acrescenta que nesta definição falta uma referência explícita à ação no mundo, como consequência das aprendizagens. No entanto, estabelece uma distinção entre a educação para a cidadania e a perspetiva do ensino de línguas estrangeiras: a primeira permanece essencialmente voltada para o interior enquanto a segunda é voltada para o exterior. Defende, por isso, uma aliança da educação em línguas estrangeiras com a educação para a cidadania, a qual é desejável nas práticas de ensino e aprendizagem, e apresenta características que seriam cruciais para essa "cidadania intercultural" como aprender mais sobre o próprio país através da comparação, aprender mais sobre "alteridade" no seu próprio país e envolver-se em atividades fora da escola (idem:128-130).

1.3. O Quadro Europeu Comum de Referência e a competência intercultural

Ao nível europeu, a livre circulação das pessoas, a imigração e a migração são dos factos sociais mais visíveis e mais influentes na vida atual das populações e um dos maiores desafios que os sistemas educativos de todos os países europeus têm de enfrentar.

Deste modo, um dos objetivos da União Europeia é a educação para o plurilinguismo, tendo 2001 sido considerado o *Ano Europeu das Línguas* numa iniciativa conjunta da Comissão Europeia e da União Europeia. Visando a celebração da diversidade linguística e cultural da Europa e o incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras, é neste ano que se publica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais.” (QECR, 2001:19), seguido do *Portefólio Europeu das Línguas*, que visa o desenvolvimento de cidadãos plurilingues.

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), as competências do aprendente/utilizador estão distribuídas por dois grandes grupos: as competências gerais e as competências comunicativas em línguas.

Relativamente ao primeiro grupo, encontramos a seguinte referência:

As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas (...) incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

(2001:31)

Segundo o QECR, “a competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática” (idem:34).

A competência linguística “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas” (2001:34). Segundo Tavares, o conhecimento que o falante tem de outra língua a este nível pode levar a um melhor conhecimento da sua própria língua, na medida em que a pode comparar com outras (2007:39).

As competências sociolinguísticas referem-se “às condições socioculturais do uso da língua” (2001:35). Esta componente influencia “ toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto” (idem:35). Tavares considera a designação redutora, uma vez que esta competência “engloba dimensões de ordem do conhecimento do mundo, das culturas, dos referenciais, dos rituais comunicativos” e implica ter em linha de conta “a diversidade e a complexidade dos aspetos culturais” (2007:39).

As competências pragmáticas são descritas do seguinte modo:

(...) dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas internacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.

(2001:35)

Prende-se, como diz Tavares, com “ o *saber fazer* não só de ordem verbal, mas também da ordem do *querer* comunicar” (2007:40).

Posto isto, verificamos que não é mencionada a competência comunicativa intercultural, embora à data existam já publicações sobre a temática, como *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, de Michael Byram, que data de 1997.

Decidimos, então, analisar o QECR na tentativa de encontrar referências a “intercultural” ou “interculturalidade” e destacamos alguns resultados.

A expressão “abordagem intercultural” surge associada ao desenvolvimento “desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (2001:19).

Por sua vez, a “comunicação intercultural” é entendida como um processo para o qual são essenciais “o conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc.” (2001:31).

Quando aqui se fala em “interculturalidade” tem-se em atenção a situação do aprendente de uma língua segunda, relativamente à língua materna:

(...) o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.”

(2001:73)

No entanto, quando o aprendente se torna plurilingue, essa competência não resulta automaticamente na competência intercultural. Aliás, quando anteriormente no QECR se faz referência a “abordagem intercultural” e “comunicação intercultural” estão presentes ideias associadas ao sentido de identidade, valores, crenças, entre outros aspetos, que não se adquirem de modo imediato quando o indivíduo se torna plurilingue.

A referência a “consciência intercultural” surge em diferentes pontos do documento:

É muito mais difícil colmatar as diferenças de valores e de crenças, princípios de delicadeza, expectativas sociais, etc., as quais permitem às duas partes interpretar a interação. A aquisição de uma consciência intercultural relevante pode resolver esta questão.

(2001:82)

Deparamos ainda com a seguinte ocorrência:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são

veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.”

(2001:150)

No QECR encontramos também a referência a “personalidade intercultural”:

As atitudes e os traços de personalidade afetam significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos atos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender. Muitos consideram que o desenvolvimento de “uma personalidade intercultural”, que envolve tanto as atitudes como a consciência, constitui uma finalidade educativa importante.

(2001:153)

Por último, registamos a presença de “componente intercultural”:

Como se devem então tratar as competências, não especificamente linguísticas, num curso de língua? (...) através de uma componente intercultural concebida para despertar a tomada de consciência dos conhecimentos de base relevantes dos aprendentes e dos falantes nativos em termos socioculturais, de experiência e cognitivos;

(2001:207)

Estas referências parecem-nos interessantes, pois, de algum modo está presente a ideia de abertura e espírito crítico para comparar e analisar quer a sua própria cultura quer a do Outro, conforme Byram preconiza mas que não foi desenvolvido nos descritores do QECR (cfr. Sequeira, 2012). Aliás, na última citação, esta “componente intercultural” é apresentada num patamar que parece ultrapassar a competência comunicativa, salientando-se, na nossa perspetiva, a expressão “despertar a tomada de consciência”, associada à ideia de competência intercultural anteriormente mencionada neste trabalho.

Conseguimos encontrar uma única referência a “competência intercultural”, que surge relativamente aos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência, a

propósito do Nível de Mestria, o objetivo mais elevado dos exames da ALTE (*Association of Language Testers in Europe* – Associação de Examinadores de Línguas na Europa), considerando que se poderia incluir aí “o nível mais elevado de competência intercultural atingido por muitos profissionais de línguas” (2001:48), embora não se proceda a qualquer definição do conceito.

Embora o conceito de competência comunicativa intercultural de Byram, seja anterior à publicação do QECR, o autor analisa deste modo a sua interrelação:

The original model, proposed by Byram and Zarate (1994), was much amended in the Common European Framework of Reference, even though the terminology of four savoirs was adopted. Furthermore, although Byram(1997) is cited in the references of the CEFR, there is no discernible influence. In particular, there is no reference to savoir s’engager, which is the crucial educational dimension of intercultural competence.

(2009:326)

Aduz ainda o seguinte:

The CEF was published without resolution of the problem of establishing levels of attainment in intercultural competence as the authors would have liked.

(Byram, 2003:12)

De facto, neste documento apenas foi adotada a terminologia dos quatro saberes inicialmente propostos por Byram e Zarate: *savoir être, les savoirs, savoir comprendre e savoir apprendre/faire*, não existindo referência ao “*savoir s’engager*” ou “*critical culture awareness*”.

Aliás, no desenvolvimento das competências gerais do aprendente, o QECR refere apenas “consciência intercultural”, como anteriormente apontámos, e que constitui um dos subpontos do conhecimento declarativo (saber), a par do conhecimento do mundo e do conhecimento sociocultural.

Na verdade, aquele que é o documento orientador para o ensino das línguas não contempla conceitos propostos por Michael Byram como “falante intercultural”. Aliás, segundo o autor, este conceito foi originalmente cunhado por

Byram e Zarate num trabalho no âmbito da preparação do QECR, aduzindo o seguinte:

(...), the coining of the phrase ‘intercultural speaker’ was accompanied by the introduction of the phrase ‘intercultural competence’ within the field of foreign language education and then, in the monograph, ‘intercultural communicative competence’.

(2009: 322)

Nas palavras deste autor, o conceito de “falante intercultural” não foi incluído no QECR embora haja várias referências a “ *intercultural skills, awareness, and competence and one reference to ‘intercultural personality’.*” (2009:326). Ainda assim, Byram regista:

Nonetheless, one element of the concept of “intercultural speaker”—namely, that of “mediation”—is present in the CEFR and is described as the ability to “act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly—normally (but not exclusively) speakers of different languages” (Council of Europe, 2001, p. 87).

(2009: 326)

No QECR considera-se que as atividades linguísticas de mediação são importantes para o funcionamento linguístico normal das sociedades (2001: 36), salientando-se as atividades de interpretação e de tradução (idem: 35) em que o utilizador da língua está preparado “para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente”, podendo, ou não, ser falantes de línguas diferentes (idem:129).

Em 2016, o Conselho da Europa reiterou a importância da mediação linguística, que vai para além das atividades de tradução, como se pode verificar no documento *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of the Mediation for the CEFR*:

A process of linguistic mediation that tries to facilitate understanding is also unavoidably a process of cultural mediation.(...)Cultural awareness, of course, applies within a language as well as across languages and cultures with consideration of idiolects, sociolects and of the links between styles and textual genres.

(2016:a14)

A relevância da mediação continua presente no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, publicado em 2018.

Dittmaier considera “ que o diálogo intercultural através da mediação seja uma opção justificada também na esfera linguística” (2015:43), salientando o papel do professor de línguas nesta tarefa:

Assim, definido como mediador(a), o(a) professor(a) de línguas assume os desafios do ecumenismo cultural, já que ao transmitir valores, ele ou ela deve estar ciente das tensões identitárias presentes nas sociedades.

(idem:47)

A expressão “falante intercultural” não se esgota na abordagem da língua estrangeira (Byram,2009:321). Pode ser usada “*in a minimalist way simply to refer to someone who has some or all of the five savoirs of intercultural competence to some degree*”, mas também pode ser interpretado de uma forma mais complexa, associada ao conceito de “cidadania intercultural”, um desenvolvimento adicional do conceito central de “consciência crítica cultural” ou “*savoir s’engager*” (Byram,2009:327).

Quer o conceito de “falante intercultural” quer o de “competência comunicativa intercultural” são importantes, pressupondo este último o conhecimento da cultura do Outro e a disponibilidade para aceitar as diferenças e reconhecer as semelhanças, numa perspetiva reflexiva de confronto entre culturas.

No âmbito do PICT a questão da mediação coloca-se ao nível da tradução sendo o mediador intercultural encarado como detentor de conhecimentos, capacidades e atitudes ao nível teórico, textual e pessoal (2012:6):

The theoretical dimension includes a specially shaped conceptual and terminological framework that should become part of the students' overall competence and critical awareness of their role in cultural and not just linguistic transfer. The second dimension emphasizes the skills students should be able to apply on the basis of their theoretical knowledge to the actual process/product of translating from one culture into another, while the third one is mostly focused on students' attitudes of openness and the ability to be non-judgemental in relation to both source and target cultures.

(idem:6-7)

O PICT apresenta ainda uma grelha que permite identificar o perfil do tradutor como mediador intercultural, organizado em torno das três dimensões anteriormente definidas, cada uma com várias subdimensões e três níveis de consecução e que, segundo o documento, também pode ser utilizada para avaliar a competência intercultural dos tradutores (idem:6).

Deste conjunto, destacamos a dimensão interpessoal que contempla os seguintes subdomínios: consciência cultural e empatia manifestada em intercâmbio social, curiosidade e pró-atividade em todas as formas de contacto com outras culturas, sensibilidade a afetos e potenciais conflitos em comunicação e ainda o posicionamento social (idem:10-11).

Estes conceitos reforçam a ideia de que o simples confronto com outra cultura pode servir para corrigir o etnocentrismo do aluno, fechado nos limites da sua própria cultura, mostrando-lhe a maneira de ser e de pensar de outro povo.

Olhando para este documento regulador, não podemos deixar de considerar a observação de Sequeira no sentido de que muitos autores referem a educação intercultural mais como “um enunciado de intenções e não tanto de realizações”, questionando depois se estaremos “perante um outro lugar da Utopia” (2012:307)

Na nossa opinião, apesar da eventual “prisão” legal, o desenvolvimento da competência intercultural não é uma utopia até porque atualmente, perante uma multiplicidade de desafios sociais e culturais, a sociedade e o sistema educativo exigem cada vez mais dos professores um leque de novos conhecimentos e competências.

Estamos, de facto, perante uma realidade alegoricamente retratada nas seguintes palavras de Paulo Feytor Pinto, a propósito da identidade do professor de Português: “A catedral foi tomada pela multidão que com ela trouxe outras religiões. No novo templo, aberto, os antigos rituais e textos sagrados já não são suficientes. E ainda bem” (2008: 148).

No artigo “Language teaching, intercultural competence and their socio-political significance”, Byram refere-se a um trabalho do Conselho da Europa iniciado em 2014, inspirado no Quadro Europeu Comum para a Línguas e que se centra no desenvolvimento da competência intercultural e da competência democrática, destinado a ser utilizado no currículo escolar (2015:15). Decorre do interesse do Conselho da Europa na promoção dos valores democráticos, uma vez que existem semelhanças entre a competência intercultural e a competência democrática (idem: 23). Dirige-se às escolas por se considerar que na Europa estes são locais onde se fazem aprendizagem quer nível dos conhecimentos e das competências, quer ao nível dos valores humanitários.

Segundo Byram o “Framework of Competences for Democratic Culture” baseia-se numa combinação dos esquemas conceptuais dos melhores modelos existentes de competência democrática e competência intercultural (idem:26).

Esclarece que o modelo tem um objetivo prático: possibilitar a todos os educadores o acesso a uma base de trabalho comum neste âmbito, do mesmo modo que o QECR funciona para os professores de línguas. Visa ajudar os docentes de diferentes disciplinas, como a Matemática ou a História, a definir objetivos, isto é, a clarificar de que modo o conteúdo a lecionar contribui para o desenvolvimento de competências democráticas e interculturais (2015:30) e aduz:

The interesting point is that language teachers already have similar models and there is so much overlap that we can say that teaching intercultural competence (...) is the same as teaching democratic competence. In that sense language teachers are among the pioneers and should be encouraged to develop these theories, models and practices further, and to share their experience with teachers of other subjects.

(Byram, 2015:34)

Após a publicação do documento, *Competences for Democratic Culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies* ficam claras as suas finalidades:

It is intended that the model will be used to inform educational decision making and planning, helping educational systems to be harnessed for the preparation of learners for life as competent democratic citizens.

(2016b: 9)

Este *Quadro das Competências para a Cultura Democrática* integra uma descrição sistemática das competências que os aprendentes precisam de adquirir para terem um papel efetivo na cultura democrática e no diálogo intercultural. Este é considerado fundamental para a cultura democrática e para permitir que a democracia funcione adequadamente, ao promover a tolerância em sociedades heterogéneas culturalmente, permitindo que a cultura democrática floresça dentro de tais sociedades. (Conselho da Europa:2017:35).

1.4.Práticas interculturais: que cultura (s)?

Quando nos interrogamos sobre este assunto, questionamos a sua materialização, procuramos evidências de práticas interculturais em contexto escolar, claro está, porque é desse que falamos neste trabalho e vem-nos à memória a seguinte afirmação:

(...) o livro é o primeiro instrumento de interculturalidade com estatuto de imigrante e emigrante no tecido social de leitores. Todavia, a dinâmica do livro não se inscreve apenas num espaço de mobilidade geográfica, ele transporta também um universo de afetos.

(Carreira, 2006:116)

Para nos debruçarmos sobre a questão pareceu-nos pertinente partir da análise da representatividade de autores estrangeiros, de literatura de outras culturas nas sugestões do Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006 como

(...) um instrumento de política pública de alcance abrangente, vocacionado para a produção de efeitos de mudança positiva nas atitudes relativamente à leitura, nas práticas de leitura e nas competências de literacia ao nível da sociedade como um todo – em especial, no caso dos programas de apoio à leitura orientada na escola, para a produção desses efeitos no sistema nacional de ensino básico e de educação pré-escolar., tendo como objetivo central elevar os níveis de literacia da população portuguesa.

(Costa, 2011:95)

A avaliação realizada pelo CIES-ISCTE no final dos primeiros cinco anos de vigência deste projeto mostra que o mesmo tem tido impactos muito positivos na sociedade portuguesa, em especial nas escolas, mas também nas famílias, nas comunidades locais e na população em geral, traduzindo-se, nomeadamente, na criação de um clima social favorável à leitura e ao desenvolvimento de competências de literacia (Costa, 2011:107).

Do mesmo modo, no relatório *PISA 2015 – Portugal* a observação dos resultados de literacia de leitura mostra que, no domínio da leitura, em 2015 a pontuação média obtida por Portugal representou um ligeiro aumento

relativamente ao último ciclo.¹⁹ No entanto, é entre a primeira edição do estudo, em 2000, e o ciclo de 2015 que se verificou um aumento significativo de 28 pontos: de 470 pontos em 2000, a média portuguesa subiu para 498 pontos em 2015. Esta tendência manteve-se nos ciclos de 2003 e 2006. Na última edição de 2015, Portugal conseguiu atingir na literacia de leitura uma pontuação significativamente superior à média da OCDE. Constata-se ainda que desde o PISA 2000, os resultados nacionais têm apresentado uma tendência ascendente, ao contrário do que acontece com a média da OCDE, que se tem mantido relativamente constante (2016:82).

Uma das iniciativas iniciais do Plano Nacional de Leitura foi a elaboração e divulgação de listagens de livros recomendados quer para leitura orientada quer como sugestões de leitura. Segundo Isabel Alçada, “foram organizadas por níveis de dificuldade e destinam-se a apoiar as escolhas dos docentes, permitindo que os estabelecimentos de ensino venham progressivamente a dispor de conjuntos diversificados de obras adequadas ao nível dos seus alunos e assim possam assegurar uma efetiva progressão na leitura” (2008:188). De facto, estas listas têm vindo a ser atualizadas, datando de 2015 a última revisão.

Nas palavras de Paulo Feytor Pinto

Na gigantesca e ínfima cidade global em que cada vez mais vivem e viverão os portugueses, propensa a mecanismos flexíveis, abertos, costumizáveis em que a fragmentação disciplinar dá lugar a cruzamentos multi-, inter-, transdisciplinares, vivem também todas as outras nações e, portanto, todas as outras literaturas.

(2008:144)

Face ao nosso estudo, considerámos pertinente saber de que modo as literaturas estrangeiras ou de expressão portuguesa estão representadas no PNL, nomeadamente ao nível da leitura autónoma do 3º ciclo e das sugestões de

¹⁹ As aplicações do PISA ocorrem em ciclos de três anos. Em cada ciclo do PISA, é dada ênfase a uma das três áreas avaliadas (Leitura, Matemática ou Ciências). Em 2000, ano em que os testes foram aplicados pela primeira vez, a área principal foi a Leitura, área novamente avaliada em 2009. Em 2003 e em 2012, a área principal foi a Matemática e, em 2006 e 2015, a área principal foi as Ciências. Em 2018, a área principal será a Leitura, à semelhança do que aconteceu em 2000 e 2009. (Fonte: IAVE)

leitura para o ensino secundário. Concluimos que nestes domínios pelo menos metade dos títulos sugeridos é de autores estrangeiros ou de literatura expressão portuguesa, pelo que não faltam no Plano Nacional de Leitura sugestões para a leitura de outras literaturas.

Quanto aos programas, embora o nosso estudo não incida sobre o ensino básico, não podemos deixar de referir a situação do 3º ciclo, por ser aquele que se articula diretamente com o ensino secundário. Assim, o programa homologado em 2009 visava “proporcionar ao aluno um contacto diversificado com a produção de autores de diversa proveniência (...) possibilitando a articulação entre o que está próximo de nós e o que se encontra distante”. (2009:158). Na versão de 2015, que inclui as *Metas Curriculares*, este excerto desapareceu. As *Metas Curriculares*, como já apresentámos noutra parte deste trabalho, introduzem a dimensão da “Educação Literária”, estipulando, de forma mais específica, a distribuição do *corpus* literário destinado à leitura orientada pelos diferentes anos de escolaridade. Associado ao domínio da Educação Literária surge o objetivo de “capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (2015:28), prevendo-se, em cada um dos anos do 3º ciclo, o estudo de textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos.

Relativamente ao ensino secundário, o programa cuja vigência terminou em 2016-17, aplicando-se, nesse ano letivo, apenas ao 12º ano, contemplava no 10º ano o estudo de contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal, estando ainda incluído o estudo de poesia de literaturas de língua portuguesa no âmbito da unidade “Poetas do século XX”. Nos restantes anos de escolaridade, não estava previsto o estudo de qualquer texto literário de autores não nacionais. No entanto, na competência de Leitura dos diferentes anos de escolaridade contemplava-se a existência de textos para leitura em regime contratual, embora essa listagem não integrasse o documento.

Observando o novo programa, verifica-se que no domínio da Educação Literária não existe espaço para o estudo de autores que não os portugueses. No entanto, existe um espaço dedicado ao Projeto de Leitura que “pressupõe a leitura, por ano, de uma ou duas obras de outras literaturas de língua portuguesa

ou traduzidas para português, escolhida (s) da lista apresentada neste Programa” (2014:28) e que podem ser trabalhadas no domínio da Oralidade ou da Escrita. Essa lista contempla já diversos autores de literatura nacional, de autores de países de língua oficial portuguesa e de literatura estrangeira.

De tudo isto se conclui que no 3º ciclo do ensino básico está previsto o estudo de textos de outras literaturas no âmbito da leitura orientada enquanto o novo programa do ensino secundário apenas apresenta abertura para esse estudo em termos de projeto de leitura, que acaba por funcionar em moldes semelhantes aos da leitura contratual no programa cuja vigência findou em 2017.

Estas constatações que decorrem da tentativa de entender a representatividade de outras culturas no sistema de ensino português, nomeadamente nas práticas letivas, orientadas pelos programas das disciplinas levam-nos necessariamente a refletir sobre o cânone literário.

Abordado em vários trabalhos de investigação²⁰, o cânone escolar é normalmente fixado nos programas e manuais escolares. Sendo ideia corrente que o processo de ensino e de aprendizagem é condicionado pelos materiais e estratégias adotadas pelo professor, é inegável a centralidade deste recurso neste processo. Na verdade, o manual escolar é normalmente mais utilizado pelo docente do que o programa da disciplina, pois é muitas vezes a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e as atividades a desenvolver pelos alunos. Ainda que não escapem a polémicas acusações, os manuais escolares continuam a ser “best-sellers imprescindíveis” (Brito, 1999:142) que acompanham o quotidiano das famílias e podem até estimular um papel dinâmico e interventivo por parte dos discentes na construção dos seus próprios conhecimentos (Morgado, 2004). De qualquer modo, enquanto a situação atual se mantiver e este recurso dominar os currículos, ignorá-lo “é viver num mundo divorciado da realidade” (Apple, 2002:77).

Estão em causa instrumentos que assumem particular importância “na relação que estabelecem com o cânone escolar, na função mediadora ou mesmo impositiva de uma seleção de textos” (Gil, 2004:41), sendo relevante examinar de que forma contribuem para a sua fixação.

20 Cfr. por exemplo, Dionísio, 2000 e Prista, 2008.

Dionísio, por exemplo, concluiu que nos manuais destinados ao 7º ano de escolaridade se notava a emergência de alguns autores que apresentavam uma produção explicitamente destinada aos mais novos a par dos autores que há muito conquistaram o estatuto de autores canónicos (2000:240-41). Também Prista, após ter analisado manuais de Português do 7º ano de escolaridade que em 2006-2007 foram os mais adotados pelas escolas de Lisboa e Porto reconhece que “os neorrealistas perderam lugar nos manuais e que também já praticamente não figuram autores anteriores ao século XX” (2008:221). Constata igualmente que os “autores que entram têm praticamente todos tarimba na escrita para jovens” (idem:220).

Relativamente ao ensino secundário, à semelhança do que acontecia com o programa anterior, o atual refere “o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo” (2014:4), o que aponta para a questão do cânone literário:

O processo de constituição de um cânone é indissociável de uma utilização institucional da literatura, no quadro do sistema de ensino. Com a autoridade e com a influência social de que procura revestir-se, o sistema de ensino e a literatura a que recorre como instrumento tático, tendem a reger os modos de reflexão (e também de autorreflexão), bem como as orientações de produção cultural de uma comunidade. Por isso, os programas escolares, enquanto documentos com força normativa que o Estado estipula, constituem em princípio testemunhos reveladores de uma consciência cultural e nacional que procura afirmar-se como legítima.

(Reis, 2001:38)

Importa referir a existência não apenas de um cânone literário, mas também de um cânone escolar, dos textos que os programas de Português incluem como sendo de estudo obrigatório. São normalmente textos de autores cuja excelência é reconhecida e que representam o património nacional ou da humanidade e que, por isso, devem ser perpetuados, sendo assim determinante o papel da escola neste processo.

Na opinião de Gil, “mais do que a sua representação por ‘época literária’ ou contexto histórico, ele tem de ser suscetível a diferentes leituras que não o

esgotem, antes o transportam e atualizam consecutivamente reforçando a sua intemporalidade”, defendendo igualmente que “só a passagem do tempo testemunhará essa vitalidade” (2004:40).

Esta questão é bastante pertinente relativamente ao cânone escolar e à escola pois “ reproduzindo sucessivas gerações de hipotéticos leitores adultos, ela chamou a si toda a responsabilidade e peso institucional de ensinar e difundir os textos literários considerados essenciais para a formação dos jovens.” (Gil, 2004:40)

A corroborar esta opinião, Manuela Cabral afirma:

Nas sociedades modernas é, naturalmente à escola, que compete contribuir para a construção desse sentimento de pertença a uma comunidade linguística. Por isso, a escolha do *corpus* a estudar deve ter em conta que tal comunidade se define e se reconhece, não apenas na pura sincronia, mas também na história comum das realizações da língua.

(Cabral, 2002:40)

No entanto, o papel da escola em todo este processo também não é linear, tornando-se mesmo “conflitual: por um lado tem a função de conservar o património cultural de um país [...] por outro lado, ela deve preparar os jovens para acolher novas criações” (Sequeira, 2003:292).

Esta dualidade tradição/mudança é uma questão importante pois se, por um lado, temos que considerar a existência no cânone de autores que historicamente já conquistaram o seu lugar, a verdade é que a evolução temporal cria a necessidade de integrar nele novos autores.

Ora, tal facto implica relegar para segundo plano autores “que já tinham alcançado uma enorme visibilidade através de uma longa permanência e uma espécie de auto-legitimação” (Gil, 2004:40). Na opinião de Reis, “ a reconstrução do cânone literário não é um processo pacífico; fundado numa existência multissecular e gerando mecanismos de poder que resistem à mudança e à perda de influência, o cânone literário, ao ser subvertido obriga a uma luta em várias frentes “ (2001:76-77), tendo em consideração que “essa reformulação do cânone é por princípio lenta e só se torna credível pela ação do tempo” (Reis, 2001:73).

Atendendo a que estamos num momento de transição entre dois programas para a disciplina de Português, um que terminou a sua vigência e outro a tomar progressivamente o seu lugar, achámos interessante verificar se o cânone literário se mantém.

O programa que terminou a sua vigência em 2017 contemplava, nos conteúdos de leitura literária, os autores e textos que seguidamente se apresentam.

Quadro 1.1. – Autores (2002 a 2017)

Ano de escolaridade	Conteúdos
10º	<ul style="list-style-type: none"> - Textos literários de carácter autobiográfico: Camões lírico - Textos expressivos e criativos: poesia lírica - Poetas do século XX - Textos narrativos e descritivos: contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal
11º	<ul style="list-style-type: none"> - Textos argumentativos: <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, Pe António Vieira . Textos de teatro: <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett - Textos narrativos e descritivos: um romance de Eça de Queirós - Textos líricos: poesia de Cesário Verde
12º	<ul style="list-style-type: none"> - Textos líricos: Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos - Textos épicos e épico-líricos: Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> . Textos de teatro: <i>Felizmente Há Luar</i>, de L. de Sttau Monteiro . Textos narrativos/descritivos: <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago

Fonte: Programa de Português, 2002

O programa que iniciou a sua vigência em 2015 apresenta, no âmbito da Educação Literária, os autores e textos constantes no quadro seguinte.

Quadro 1.2. – Autores (a partir de 2015)

Ano de escolaridade	Conteúdos
10º	<ul style="list-style-type: none"> - Poesia trovadoresca - Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i> - Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> ou <i>Auto da Feira</i> - Luís de Camões, <i>Rimas</i> - Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> - <i>História Trágico-Marítima</i>
11º	<ul style="list-style-type: none"> - Padre António Vieira, <i>Sermão de Santo António</i> - Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> - Uma narrativa: Alexandre Herculano, “A Abóbada”, ou Almeida Garrett, <i>Viagens na Minha Terra</i> (excertos), ou Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> (excertos). - Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> ou <i>A Ilustre Casa de Ramires</i> - Antero de Quental, <i>Sonetos Completos</i> - Cesário Verde, <i>Cânticos do Realismo (O Livro de Cesário Verde)</i>
12º	<ul style="list-style-type: none"> - Fernando Pessoa: - Poemas do ortónimo - Bernardo Soares, <i>Livro do Desassossego</i> - Poesia dos heterónimos - <i>Mensagem</i> - Dois contos: Manuel da Fonseca, “Sempre é uma companhia”, Maria Judite de Carvalho, “George”, Mário de Carvalho, “As famílias desavindas”.

<p>– Três poetas contemporâneos: Miguel Torga, Jorge de Sena, Eugénio de Andrade, Alexandre O'Neill, António Ramos Rosa, Herberto Helder, Ruy Belo, Manuel Alegre, Luiza Neto Jorge, Vasco Graça Moura, Nuno Júdice, Ana Luísa Amaral.</p> <p>– José Saramago, <i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i> ou <i>Memorial do Convento</i>.</p>
--

Fonte: Programa de Português, 2014

A análise dos quadros mostra a prevalência de autores como Luís de Camões, Padre António Vieira, Almeida Garrett, Cesário Verde, Fernando Pessoa e José Saramago.

Constata-se igualmente a troca de conteúdos entre anos de escolaridade, sendo que o novo programa apresenta os autores de forma diacrónica.

Detemo-nos particularmente no conteúdo do 12º ano do novo programa que prevê a lecionação de dois contos, de entre os três apresentados, todos de autores portugueses, enquanto no programa anterior a abordagem de “Textos narrativos e descritivos: contos/novelas de autores do século XX da literatura portuguesa e da literatura universal” tinha lugar no 10º ano, com um carácter mais abrangente, dando liberdade ao professor de selecionar os textos mais adequados aos interesses e ao perfil das suas turmas.

Do mesmo modo, enquanto a poesia do século XX, lecionada no 10ºano, permitia a constituição de uma antologia não prescritiva, no novo programa este conteúdo transita para o 12º ano onde são lecionados poemas de três poetas contemporâneos de um conjunto de treze propostos.

Na nossa perspetiva, é neste conteúdo que se verifica o desaparecimento de autores que desde há muitos anos integraram o cânone escolar, como Sophia de Mello Breyner Andresen, talvez porque, como afirma Gil, as dificuldades colocadas na escolha do cânone se tornem “particularmente agudizadas quando se trata de fazer escolhas de autores mais recentes” (2004: 49).

Ainda sobre esta autora não podemos deixar de referir que embora o estudo da sua obra permaneça no programa do 3º ciclo, desapareceu do programa do secundário, no qual constou durante décadas, no 12º ou,

ultimamente, no 10º ano. Na verdade, no básico os alunos continuam a estudar narrativas como *O Cavaleiro da Dinamarca* ou contos de *Histórias da Terra e do Mar* e no secundário a autora apenas surge referenciada através da obra *Navegações*, no âmbito do Projeto de Leitura, embora na listagem do PNL figurem cerca de oito dos seus títulos de poesia. Contrariamente ao que sucede com nomes como Miguel Torga e mesmo Eugénio de Andrade, que ao nível de permanência nos programas do ensino secundário tiveram aproximadamente o mesmo percurso que Sophia, o estudo da obra desta autora não consta no item “Poetas contemporâneos” que passou a integrar o novo programa no 12º ano, nem em qualquer outra parte do programa do ensino secundário. Por outro lado, parece procurar instituir-se um cânone onde, além de autores já por ele consagrados, começam a emergir outros como, por exemplo, Ana Luísa Amaral.

Quando analisámos pela primeira vez o novo programa pensámos que seria interessante aguardar para observar o que constaria nos novos manuais escolares do 12º ano relativamente aos poetas contemporâneos. Dariam grande relevância a novos autores ou encontraríamos resquícios de um cânone instituído? Além disso, conforme afirma Gil

(...) a constituição do cânone é tanto mais polémica quanto mais se aproxima da atualidade – o tempo como bom conselheiro encarrega-se de filtrar o essencial e depurar o complementar ou o supérfluo, os mecanismos de seleção são extremamente complexos exigindo uma particular atenção ao processo na medida em que, para autores contemporâneos há o risco de a escolha ser marcada por juízos de ordem mais afetiva que objetiva.

(Gil, 2004:41)

Ainda na opinião de Gil, “um cânone será tanto mais valioso quanto a pluralidade de opções que propuser”, devendo ainda “ assumir um cariz mais aberto e flexível capaz de corresponder aos novos conceitos de transnacionalização da educação.” (Gil, 2004:68).

Pelo anteriormente exposto, decidimos comparar o conteúdo do novo programa, relativo a poetas contemporâneos, com o dos diferentes os manuais da disciplina de Português, destinados a alunos do 12º ano, certificados e disponíveis

para adoção em Portugal, constantes na página da DGE para o ano letivo de 2017-18²¹. O resultado obtido consta do quadro que seguidamente se apresenta.

Quadro 1.3. – Poetas contemporâneos (12º ano)

Poetas contemplados no programa	Nº de manuais onde figuram
Eugénio de Andrade	8
Miguel Torga	7
Ana Luísa Amaral	4
Alexandre O'Neill	3
Manuel Alegre	2
Ruy Belo	2
Nuno Júdice	1
Vasco Graça Moura	1
Jorge de Sena	1
António Ramos-Rosa	0
Herberto Helder	0
Luiza Neto Jorge	0

Fonte: Manuais escolares de Português do 12ºano, 2017

A análise do quadro revela a manutenção dos poetas contemporâneos que tradicionalmente constam nos manuais escolares do ensino secundário (Eugénio de Andrade e Miguel Torga)²², pelo que podemos afirmar que se trata de uma questão de “vitalidade na comunidade, dado que a sua presença representa a sobrevivência de um cânone anterior” (Dionísio, 2000:243). É menos significativa a seleção de autores consagrados como Alexandre O'Neill, Manuel Alegre e Ruy Belo, mas o mais preocupante é o facto de autores que constam no programa

21 Para a realização desta listagem foram analisados os oito manuais de Português constantes na página da DGE em <http://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-disponiveis> e que incluímos nas referências bibliográficas.

22 Cfr. Vale, 2009

como António Ramos Rosa, Herberto Helder e Luiza Neto Jorge não figurarem em nenhum deles.

A partir desta análise fica esboçado o núcleo de poetas contemporâneos mais partilhado pela comunidade de alunos do décimo segundo ano das escolas portuguesas. No entanto, a variável que não analisámos e que diz respeito ao número de alunos que trabalha com cada um dos manuais poderia, eventualmente, revelar uma maior restrição do número de autores estudados nas aulas de Português deste ano de escolaridade. Ainda assim, esta situação poderá ser facilmente revertida pela ação dos docentes, embora concordemos com Dionísio quando, a propósito da apresentação dos autores e respetivos textos nos manuais escolares, afirma o seguinte:

Em função da frequência das citações (...), podemos ver estes autores como os que têm mais possibilidade de passar também a integrar a memória literária de um determinado grupo de alunos.”

(Dionísio, 2000:241)

Não menos importante é verificar, de entre os autores que constituem o cânone, quais os textos que “melhor os representam”. (Gil, 2004:38) A este propósito Maria de Lourdes Dionísio acrescenta o seguinte:

Quando se elaboram listas de textos, particularmente para uso escolar, estamos a operar aquilo a que se pode chamar uma ‘seleção de cultura’ e, desse modo, a apresentar ao grupo de professores e alunos não só modelos de linguagem, mas também modelos de mundo. Ao mesmo tempo, pode-se entender essa seleção como estratégias de legitimação de uma determinada visão do mundo que se pretende seja apropriada pelos alunos.”

(Dionísio, 2000:112)

Além deste critério de seleção de textos a estudar há ainda a das próprias “temáticas, através das quais se espelham visões da sociedade ou do universo interior do poeta” (Cabral, 2002:40), mas, mais importante do que essa seleção, será a metodologia adotada na abordagem dos próprios textos, de modo a

conduzir à formação de um leitor autónomo, de um cidadão empenhado e eticamente atuante (Cabral, 2002:42).

Posto isto, o que concluir acerca das culturas que encontramos associadas a práticas interculturais em contexto escolar, tendo em atenção que os programas são “um dos fundamentais pontos de apoio do currículo e traduzem as conceções políticas e sociais em cada momento histórico” (Jorge,2001:53)? Seguramente, o que anteriormente enunciámos, isto é, que no novo programa do ensino básico existe uma abertura para a abordagem de textos de diferentes literaturas e que o novo programa do ensino secundário é mais virado para a literatura nacional.

O novo programa do ensino secundário é um documento onde se defende “uma perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística e que encontra a sua especificação nas Metas Curriculares (...), o elenco dos desempenhos esperados na sua concretização didática” (2014:9), constituindo-se “como documento de referência de todos os processos avaliativos” (2014:36).

Trata-se de um programa que, segundo os autores, assenta “ num paradigma de complexidade crescente, fundamentalmente associado à progressão por géneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, e explícito na valorização do literário, *texto complexo* por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua.” (2014:4). Prossequindo a análise da introdução, é sublinhado “o pressuposto do diálogo entre culturas, objetivo primordial do Projeto de Leitura, que acrescenta às aprendizagens do domínio da Educação Literária o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa)” (idem:4).

Num programa que assume a importância do texto literário e da leitura, debruçámo-nos particularmente sobre os domínios correspondentes à Leitura e à Educação Literária, com o intuito de encontrar a noção de alteridade, intrínseca ao conceito de competência intercultural.

Assim, no domínio da Leitura encontramos descritores como “Expressar pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando”²³ (2014: 46, 50 e

23 Embora consideremos que “expressar-se” seja do domínio da produção oral ou escrita (cfr. QECR), este descritor surge no programa efetivamente no domínio da Leitura.

54) comum do 10º ao 12º ano; “Identificar universos de referência ativados pelo texto” (idem:49 e 53), comum ao 11º e 12º ano.

Quanto à Educação Literária, encontramos do 10º ao 12º o descritor “Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando” (idem:46, 50 e 54); “Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas” (idem: 51 e 55), comum ao 11º e 12º ano; “Analisar o ponto de vista das diferentes personagens” (idem: 46, 50 e 54), comum do 10º ao 12º ano ou ainda “ Comparar diferentes textos no que diz respeito a temas, ideias e valores” (idem:47), no 10º ano.

Na verdade, os textos programáticos funcionam como tradutores de uma ideologia educativa, são documentos contextualizadores do discurso pedagógico, constituindo um espaço significativo de referência das práticas pedagógicas que têm lugar na sala de aula (Jorge, 2001). No âmbito do novo programa, embora não exista a referência explícita ao “Outro” ou à formação para a cidadania, consideramos ser possível trabalhar a alteridade, no âmbito do programa e das metas estabelecidas, desde que haja sensibilidade para tal por parte do docente, o que nos coloca perante a premência de uma formação de professores adequada às necessidades do seu tempo:

Ser ou não ser professor de Português no século XXI será cada vez menos ser só professor daqueles conhecimentos que outrora preencheram completamente os programas da disciplina: a morfologia, a sintaxe e a leitura de textos literários portugueses. No futuro, quando não já hoje, a sociedade e o sistema educativo português exigirão do professor de Português um leque sempre em alargamento de novos conhecimentos e de novas competências que dantes não eram (considerados) necessários ou simplesmente não existiam, tanto conteúdos oriundos de outras áreas do saber ou do seu cruzamento, como conteúdos resultantes do progresso tecnológico

(Feytor Pinto,2008:148)

Como afirma Manuel Gusmão a propósito de cânone e de programas “o professor pode sempre gerir e proteger-se da sua autoridade e mostrar, por alusão, que há mais mundos” (2008:232). De facto, não é necessário que o programa ou o manual escolar apresente explicitamente textos de autores de

outras literaturas. Pela sua especificidade, “a literatura, enquanto arte, permite-nos o acesso a uma pluralidade de mundos, de modos de os construir e de formas de os habitar” (idem:233), mas há que criar condições para os descobrir...

A criação dessas condições passa, na nossa perspetiva, não só pela existência de tempo para desfrutar o texto literário pois “é importante a fascinação que existe no tempo e na qualidade da atenção, que pode vir dum silêncio interior” (Guedes. 2002:45). Passa também por uma sensibilização sobre as suas potencialidades, nomeadamente a representação da alteridade, que pode e deve ser articulada com conteúdos de cidadania.

A criação de tempo não passa, na nossa perspetiva, pelo aumento da carga horária da disciplina de Português, mas pela reformulação de conteúdos, ou então pela sua priorização, o que parece estar subjacente à elaboração das *Aprendizagens Essenciais*, anteriormente referidas, mas não sabemos se será suficiente. Defendemos uma hierarquização de conteúdos, para o programa da disciplina, a nível nacional de modo a permitir alguma flexibilidade na sua gestão, tendo em atenção a globalidade do ciclo de ensino. Isto não implica uma redução no número de autores a estudar mas a diminuição do número de tópicos a abordar por autor e/ou obra de modo a que haja tempo para o estabelecimento da comunicação entre os alunos e os textos pois não se pretende que os textos sejam abordados como mera exemplificação das características que o programa da disciplina indica.

Quanto à sensibilização para as potencialidades do texto literário, cremos que esta pode decorrer de um modo mais informal no âmbito do funcionamento de tertúlias escolares, onde poderão ser abordadas várias temáticas ou, de um modo mais formal, no âmbito dos planos anuais de formação dos centros de formação de professores.

De acordo com o relatório “Estado da Educação” do Conselho Nacional de Educação (CNE), tem-se vindo a assistir a um progressivo envelhecimento do corpo docente dos ensinos básico e secundário refletido no aumento gradual da percentagem de docentes com 50 e mais anos de idade e a diminuição constante dos que têm menos de 30 anos. Esta tendência nota-se quer no ensino público, quer no privado, mas de forma mais expressiva no primeiro onde em 2014/2015,

a percentagem de docentes com mais de 40 anos se situava nos 82,5%, dos quais 43,2% com idade igual ou superior a 50 anos.²⁴ Estes indicadores revelam que a necessidade de formação de professores não se situa apenas ao nível inicial mas sobretudo ao longo da carreira.

Os professores de línguas estão sobretudo ligados ao paradigma comunicativo e nem todos estão efetivamente sensibilizados para a necessidade de implementar práticas com vista ao desenvolvimento da competência intercultural. Entre os docentes de outras áreas do saber é comum a convicção de que tudo o que se relaciona com outras culturas é do domínio das línguas ou da disciplina de História, pelo que se afigura fundamental a implementação de ações de formação para docentes com vista à promoção de práticas pedagógicas interculturais, não só no domínio da disciplina de Português, mas também de outras disciplinas.²⁵

É igualmente indispensável que se promova a investigação sobre a temática, com vista à definição de metodologias adequadas ao desenvolvimento da competência intercultural em espaço escolar, nomeadamente na sala de aula, mas também pela dinamização de projetos de turma em articulação com a comunidade ou com instituições nacionais e internacionais. Todavia, o resultado das investigações não deve ficar circunscrito apenas às bibliotecas e aos repositórios. É importante que ele chegue às escolas, também de viva voz.

24 Fonte: CNE (2016:130)

25 Cfr. Branco, 2011.

Capítulo 2

Texto literário e comunicação intercultural

2.1. Práticas do texto literário: pressupostos e condicionantes

Numa sociedade dominada pela economia, pela ciência e pela tecnologia, a abordagem do texto literário é, por vezes, encarada como algo acessório e nem sempre tem visto reconhecido o seu valor. Todavia, “o ensino da Literatura não pode ser entendido como um mero entretenimento, mas como um exercício de análise em que intervimos com dinamismo nos textos” (Vieira, 2010:77).

As potencialidades da utilização do texto literário em contexto escolar, nomeadamente nas aulas de Português são unanimemente reconhecidas. No entanto, o grau de inclusão deste texto no currículo da disciplina e a forma como ocorre a sua didatização têm sido amplamente discutidos e objeto de sucessivas alterações.

Relativamente ao primeiro aspeto, no espaço correspondente à apresentação do programa da disciplina de Português cuja vigência termina em 2016-17, podíamos ler:

Para realizar a interação entre as diferentes competências, selecionaram-se vários tipos de textos em que há uma evidente articulação entre protótipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional) e textos das relações dos domínios sociais de comunicação (relações educativas, relações profissionais, relações com os media, relações gregárias e relações transacionais). Desta forma, a tipologia textual prevista para o ensino secundário adquire uma dimensão praxiológica, permitindo abordar textos que, cabendo numa das categorias de protótipos textuais, preparam os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional. As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objetivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interação com o mundo.

(2001:4)

Trata-se de um programa centrado no desenvolvimento de competências pragmáticas, dando visibilidade à competência de comunicação e suas

componentes (linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica), distanciando-se “dos modelos do sistema tradicional e da pedagogia focada no cumprimento de conteúdos programáticos” (Dias,2008:123). Conforme se pode ler neste documento orientador cuja vigência termina em 2016-2017, ano em que se aplica apenas ao 12º ano, o aluno é entendido como “um sujeito ativo e progressivamente mais autónomo na construção das suas aprendizagens” (2002:8).

Várias foram as opiniões dissonantes relativamente a este programa que privilegiava uma vertente utilitária da abordagem dos textos, a necessidade de “comunicar em termos de eficácia e versatilidade” (Bernardes, 2015:15) e não dava primazia ao texto literário, embora o mesmo continuasse a constar das suas finalidades: “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum” (2001:6).

Um dos nomes marcadamente contra as orientações do programa foi Carlos Ceia, que, entre muitas outras, emitiu a seguinte opinião: ²⁶

Por outras palavras, a resistência ao cânone em nome da defesa do pragmatismo mais insipiente da língua como método preferencial de aprendizagem, ao fim de nove anos de escolaridade, significa, afinal de contas mal contadas, que António Vieira não pode ensinar-nos a escrever um texto argumentativo, que Almeida Garrett não pode ensinar-nos a escrever bem um requerimento, que Eça de Queirós não pode ensinar-nos a escrever prosa jornalística, que Antero de Quental não pode treinar-nos na arte do debate, que Almada Negreiros nunca nos poderá ensinar a redigir uma reclamação ou um protesto, que Alexandre O'Neill não pode ensinar-nos a escrever um texto publicitário, etc.

(2004:2-3)

Na mesma altura, outras personalidades, docentes do ensino superior, do ensino básico e secundário, ligados à Didática da Língua Materna, defenderam as opções constantes neste programa.

26 Estas declarações foram proferidas a propósito do programa de Português cujo período de vigência termina em 2017, sendo de salientar que este autor é um dos consultores do novo programa de Português do ensino secundário que entrou em vigor no ano letivo de 2015-2016 (10º ano).

Emília Amor, uma das suas defensoras, sistematizou algumas das críticas apontadas. Considerou terem sido

expendidas abundantes críticas, denunciando a invasão do currículo pelo texto não-literário, sobretudo oriundo dos *media*, em geral dito de baixa qualidade, e com ela o banimento ou, pelo menos, a subalternização do texto literário, sobretudo dos clássicos da literatura nacional.

(2008:2)

Esclareceu, todavia, o seguinte:

Assim, se o literário não pode ser relegado para a condição secundária de 'mais um registo de uso da língua', constituindo todas as suas formas, das mitologias ancestrais aos clássicos, um legado a manter vivo, ele não pode obrigar a ignorar objetos e linguagens atuais. Uma escola atuante tem tanto de assegurar o conhecimento desses clássicos como de ensinar a olhar o presente e, sobre um aparente caos de referências, exercer a crítica e favorecer a construção pessoal do gosto.

Em muitos casos, aliás, o diálogo dos textos clássicos com esses objetos e linguagens simbólicas é a melhor forma de os manter vivos pela revelação de como aqueles nos dão chaves para entendermos, na condição humana, no seu imaginário e nas múltiplas formas de urdidura e de artifício textual em que ele se entretete, o que muda e o que é perene.

(2008:5)

Enquanto este programa ainda vigorava para o 11º e o 12º ano, em 2015 foi introduzido um novo programa de Português, aplicado em 2015-2016 apenas ao 10º ano de escolaridade. Neste documento, organizado em torno da noção de género e do conceito de texto complexo, o texto literário passa a ter um lugar central nesta disciplina:

O presente Programa valoriza o texto literário no ensino do Português, dada a forma diversificada como nele se oferece a complexidade textual. A literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado. Cumpre, nesse sentido, sublinhar o potencial de criação representado na

leitura dos clássicos, enquanto corpus seletivo de textos que nunca estão lidos, na sua dialética entre memória e reinvenção.

(2014:8)

No novo documento orientador podemos ainda perceber que a centralidade do texto literário resulta do facto de este permitir “o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo” (idem: 8). No entanto, para que a apropriação de sentidos e de intenções do texto tenha lugar, para que seja possível usufruir plenamente de um texto literário é necessária uma certa preparação cultural (Pingaud, 1981). Para Domenach, a cultura é “*un parcours initiatique qui a ses jalons et ses étapes et qui ne va pas sans effort*” (1989 :13).

Quanto à realização linguística, neste novo programa considera-se que no texto literário “convergem todas as hipóteses de realização da língua” (2014:5), que a Gramática deve ser trabalhada “na perspetiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita” (idem:10). Em suma “defende-se uma perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística” (idem:10).

Relativamente ao segundo aspeto que enunciámos, isto é à didatização do texto literário, interessa-nos sobretudo destacar que neste processo o que se pretende “*ce n’est pas mettre à même d’en faire, mais d’en jouir*” (Doubrovsky, 1981 :14). Na verdade, o ensino da literatura

(...) encerra virtualidades indispensáveis ao homem, seja ele visto na sua dimensão espiritual seja ele concebido na sua vertente de cidadão, identificado com valores e causas comunitárias, do qual se espera memória, densidade cultural, capacidade de compreender e agir.

(Bernardes,2005:44)

Mas, se existe uma crise contemporânea do ensino da literatura Aguiar e Silva defende que o problema não reside na literatura propriamente dita, mas nos métodos utilizados, nas estratégias e nos objetivos propostos, entre outros

fatores. Neste sentido propõe um modelo textocêntrico do ensino da literatura pois “são os textos, nas suas formas e nos seus sentidos que consubstanciam a literatura” (2010:34). Na opinião do autor, esta proposta implica atribuir à hermenêutica uma função nuclear no ensino da literatura. Assim, a interpretação alicerça-se em múltiplos elementos de prova proporcionados pelos saberes nos quais se alicerça o ensino da literatura como, por exemplo, a retórica, mas existem momentos no processo hermenêutico, isto é, no processo de interpretação, em que “a inteligência, a subjetividade, a intuição e as emoções do intérprete desempenham uma função decisiva” (idem:36). Deste modo, embora o leitor, o professor e o aluno tenham de ponderar as informações importantes sobre a materialidade do texto, diminuindo o risco de interpretações arbitrárias, há também espaço para a liberdade interpretativa do leitor, embora sempre vinculada ao texto. Conclui assim o autor:

Se o modelo textocêntrico que proponho do ensino da literatura atribui à hermenêutica uma função nuclear, em estreita e contínua articulação com a filologia, a retórica, a estilística e a história literária, ele não clausura o texto sobre si mesmo, numa intransitividade esteticista que é uma perversão da estética e que seria sempre uma denegação das Humanidades.

(Aguiar e Silva, 2010:36-37)

Tudo isto nos faz pensar que a eficácia da aula de literatura depende sobretudo de atitudes, em primeiro lugar da atitude do professor de Português, enquanto professor de literatura. Para a abordagem profícua do texto literário, o professor tem de gostar de literatura, de investir nas leituras além das que fazem parte dos currículos escolares de forma a ser capaz de conduzir os alunos na construção de leituras dos textos para além das sugestões que figuram nos manuais escolares ou no material de apoio paraescolar:

(...) o professor de Português é, antes de mais, alguém para quem a leitura constitui uma necessidade vital, alguém cujas leituras progressivamente mais exigentes são um desafio à interpretação crítica.

(Cabral, 2002:59)

Ainda relativamente ao perfil deste docente várias são as opiniões emitidas. Reis, por exemplo, ao refletir sobre a identidade do professor de Português refere o seu conhecimento especializado da língua portuguesa e da literatura e cultura portuguesa, incluindo o seu diálogo com outras culturas. Salienta ainda o seguinte:

O professor de Português é alguém que recebeu uma formação para o ensino do Português, colhida dos ensinamentos de uma didática específica, encarada não como um fim em si mas antes como método de apoio à formação de sujeitos que, enquanto cidadãos responsáveis, devem escrever bem, falar bem e ler bem e com gosto.

(Reis,2012:18)

Noutra intervenção, este autor considera que o professor de Português “será muitas coisas num só ator, mas não será apenas um técnico de língua, muito menos um mero gestor de estratégias pedagógicas prontas a vestir” (2008:9).

Algumas opiniões vão no sentido de reabilitar a imagem tradicional deste docente caracterizado pelo seu vasto conhecimento, aduzindo outras características:

O professor de literatura tem que ser em primeiro lugar um investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos da (s) língua (s) em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização, etc.) do texto literário. Não é possível ensinar com rigor científico o que não se leu de forma refletida.

(Ceia,2002:4)

No entanto, esta perspetiva nem sempre recolhe parecer favorável por parte dos próprios docentes, uma vez que entendem esta investigação num sentido demasiado teórico e sem aplicação na sua prática letiva. Não a equacionam como uma forma de analisar criticamente os currículos estabelecidos de forma a cumprir as suas finalidades quando estão bem desenhados e a suprir as suas falhas quando a sua organização fica aquém do necessário. É necessário que os docentes questionem as metodologias adotadas em função dos

paradigmas estabelecidos para a educação em geral, e para a disciplina de Português em particular, e verifiquem se as práticas contribuem para a consecução das finalidades definidas para um dado programa num dado momento e para um determinado público. Esta dinâmica seria mais facilmente implementada se não se assistisse a tanta falta de articulação entre quem investiga e quem transmite porque da “colaboração ativa entre a investigação e a transmissão podem depois sair materiais de ensino bem concebidos e bem informados” (Bernardes,2005:48).

As finalidades do ensino da literatura devem ser continuamente questionadas (Todorov,1981:218), não podendo ser encaradas como definitivas e intemporais dado que “resultam em cada época de uma interação entre o estado dos saberes, da investigação, de teorias pedagógicas e de considerações do público escolar” (Sequeira,2003:290). Embora as mudanças bruscas sejam prejudiciais ao funcionamento do sistema de ensino e ao nível da disciplina de Português os últimos anos tenham sido de grande agitação, é preciso que o ato de questionar seja cada vez mais frequente:

A atuação do professor deve assentar na permanente alternância dos vetores *reflexão/ação*, pois só ela permite a cada um ser o inventor das suas próprias estratégias, sem ser obrigado a escravizar-se às atividades propostas por outrem, por muito interessantes que sejam.

(Cabral, 2002:61)

Ainda sobre o professor de literatura e a sua atitude, Ceia (2004: 3-5) procede à distinção entre o professor tecnocrata e o professor metódico: “a aula de um professor tecnocrata de Português pode ser (...) descarregada da Internet, pode ser compactada num CD-ROM ou num DVD”, ao passo que a aula do professor metódico “é um ato do seu próprio pensamento, e isso nunca ninguém conseguirá legislar”. No mesmo artigo, o autor salienta as boas práticas deste último:

O professor metódico é aquele que interpreta o cânone. (...) Ele acredita que o ensino da história literária não é perigoso para a formação cultural de um adolescente. Ele não ensina literatura por um catálogo de nomes de autores e de livros que o distraem da aprendizagem da língua materna. O ensino da literatura é tido como

um ato comunicativo, porque o professor metódico não se preocupa apenas com a transmissão de dados culturais e teóricos sobre o texto. Ele valoriza invariavelmente mais a língua e a cultura dentro do ensino da literatura do que o professor tecnocrata.

(2004:4)

Esta opinião leva-nos ainda à questão da história literária, que estava pouco presente no programa anterior e que agora surge sob a designação de “contextualização histórico-literária” no início de alguns tópicos de conteúdo do domínio da Educação Literária.

Trata-se de um assunto que gera normalmente alguma polémica pois há autores que consideram que as metodologias de aprendizagem marcadas pelo historicismo limitam a subjetividade de interpretação (Gil, 2004:65-66), pois o excesso de teorização pode ser pernicioso para a “fruição individual ou subjetiva dos textos e (...) a formulação de encontros ou desencontros, de juízos críticos fundamentais para a sua formação pessoal e social” (idem:74). Outros defendem que “as informações contextuais são úteis, mas não explicam o que só o texto pode dizer a cada leitor” (Cabral, 2002:38).

Encontramos, por outro lado, posições como a de Bernardes ²⁷:

Ora, se é verdade que o historicismo extremado deixava na penumbra importantes aspetos estéticos e comunicacionais, a ausência completa da perspetiva histórica cancela a dimensão intertextual da obra literária (de tão promissores condimentos pedagógicos) e traduz-se, sobretudo, numa óbvia desvalorização do seu sentido patrimonial.

(2005:47)

Segundo o mesmo autor, para manter nos programas os autores mais antigos que “milagrosamente subsistem no cânone escolar, a estratégia parece ser exatamente a de neutralizar-lhes a historicidade, apresentando-os como contemporâneos.”²⁸. (2005:25)

27 José Bernardes é também um dos consultores do novo programa de Português, implementado em 2015-2016, documento que recomenda uma adequada contextualização das obras a estudar.

28 Este comentário refere-se, por exemplo, ao que aconteceu no programa de Português do ensino secundário implementado em 2001 e onde a lírica camoniana surgiu enquadrada nos textos de carácter autobiográfico e *Os Lusíadas* estavam inseridos num *corpus* literário de autores do século XX em articulação com *Mensagem*, de Fernando Pessoa.

Sequeira admite que o peso da teoria possa comprometer a participação do estudante, ainda assim, com o abandono da historicidade, os estudos literários abandonam uma das suas justificações (2003:298).

Além disso, a ausência quase total da história literária nos programas de Português do ensino secundário levou a que os alunos sobretudo os que não frequentam a disciplina de História sentissem dificuldade em entender a que propósito se estudavam, por exemplo, autores do século XX no 10º ano e no ano seguinte se retomava o século XVII e no 12º ano se voltava ao século XVI. Neste contexto foi fundamental a multiplicidade de saberes que, por norma, o professor de Português domina ou deve dominar, investindo continuamente na sua valorização cultural, ao invés de ficar refém dos saberes adquiridos durante a formação inicial. Relativamente aos contextos, este docente teve necessidade de, na sua prática, encontrar “formas sensatas de valorizar a dimensão histórico-cultural das obras, sem cair no exagero de fazer dessa mesma dimensão objeto central de análise” (Bernardes, 2005:36) pois “a apropriação dos textos literários [deverá ser] sempre submetida à variabilidade histórica e social” (Sequeira, 2003:82).

Na verdade, abordar a história literária não implica, como noutros tempos, o seu estudo exaustivo ou que os alunos a debitem sempre que se procede à interpretação de textos literários. Pretende-se antes que esse conhecimento seja um auxiliar, nomeadamente na perceção de correntes de pensamento que levaram à produção de determinados textos, com ideologias similares, no mesmo país ou em diferentes países numa mesma época ou em épocas diferentes, tal como acontece com os sonetos de Camões e de Petrarca, por exemplo.

Retomando as práticas do texto literário, gostaríamos de salientar que, na nossa opinião, a alegada crise contemporânea do ensino da literatura em Portugal deve-se, tal como Aguiar e Silva afirma (2010:14), entre outros fatores ao aumento da população discente social e culturalmente heterogénea, sem hábitos de leitura e cada vez mais atraída e depois dominada pelos meios tecnológicos da comunicação de massas.

Gostaríamos então de equacionar de que modo o professor de literatura consegue cativar o aluno para gostar de literatura, para perceber a sua

importância. Os alunos consideram frequentemente que a literatura serve apenas para aumentar a cultura geral, esquecendo que desse modo se alargam horizontes e o conhecimento do mundo. A reflexão normalmente levada a cabo pelos professores, prende-se com o seguinte:

C'est une chose d'enseigner la théorie de la littérature, une autre chose de faire la description d'une œuvre, et c'en est une troisième, bien différente, que la présentation de tel poème ou récit à une classe de jeunes gens.

(Benamou, 1971 :7)

Além das diferentes solicitações que a sociedade oferece e que faz com que muitas vezes a leitura de um texto literário não seja a primeira opção da maioria dos jovens, é necessário implementar esta prática em sala de aula. Na opinião de Feytor Pinto, o maior desafio que se coloca ao professor de língua materna é o desenvolvimento, nos alunos, do prazer da leitura (2008:146). É assim necessário equacionar as diferentes possibilidades de abordagem do texto literário e adotar atitudes que permitam ao aluno o despertar do texto, atualizando-o em cada nova leitura:

Cada novo texto evoca para o leitor (ouvinte) o horizonte de expectativas e de regras do jogo que se tornam familiares a partir de outros textos, e que ao longo da leitura podem vir a ser modeladas, corrigidas, modificadas ou ainda simplesmente reproduzidas.

(Jauss,2003:68)

Por isso, é importante fomentar a relação hermenêutica entre o leitor e o texto, de modo a que este possibilite não apenas o desenvolvimento de capacidades de identificação de sentidos mas que conduza à evocação de vivências, de emoções, à mobilização de sentimentos por parte do leitor na atualização que faz do texto literário, pois “ sem a atitude do leitor, não há atualização de texto” (Guedes, 2002: 45).

No entanto, a apropriação de sentidos implica um envolvimento dos leitores com o texto, o que, em contexto de sala de aula, nem sempre é fácil, pelo que Alter defende uma estratégia de motivação dos jovens para a cultura e a literatura contemporânea em particular, que apresenta pontos de contacto com o ensino por competências de que falámos anteriormente neste trabalho:

Les nouvelles générations ne croient plus guère aux explications données de la chair et l'étudiant individu ou lecteur (...) ce qu'il demande, ce n'est pas qu'on lui donne des clés toute faites, mais le moyen d'en élaborer lui-même. Soit, avant tout, des compétences. Des méthodes. Des techniques.

(Alter, 1981:59-60)

Esta ideia remete para o ensino por competências, de que já falámos anteriormente neste trabalho. Na verdade, os alunos necessitam cada vez mais de dominar técnicas que os ajudem a desbravar os sentidos do texto, que lhes permitam operacionalizar a sua relação com os textos e produzir conhecimento a partir dos mesmos, daí a importância da existência de materiais de apoio ao trabalho individual que, para além das indicações dadas em aula, os auxiliam nestas tarefas.²⁹

Uma forma de motivar os alunos para o estudo do texto literário pode ser, entre muitas outras, abordar em aula um texto que conhecem de situações extra-aula, da publicidade, letras de canções, um texto que viram na Internet ou que foi partilhado por amigos nas redes sociais. Torna-se, por vezes, mais difícil abordar textos que se encontram fora do contexto dos alunos. Queremos com isto designar não os textos que eles desconhecem, pois é sempre gratificante abordar em aulas textos novos mas que suscitam a intervenção entusiástica dos alunos. Mais difícil é motivá-los para o estudo de textos cuja linguagem não entendem e com os quais não se identificam, por mais que o professor procure mostrar, ou os incite a descobrir as relações com aspetos da atualidade, ainda mais quando o fator sala de aula tem tanto peso.

Este espaço encontra-se associado à presença do professor que tem normalmente um papel de orientador dos discentes na construção dos sentidos do texto e neste contexto a sua atitude de receção à obra é condicionada pela situação letiva e pela avaliação que lhe está subjacente dado que com a execução da tarefa o aluno pretende atingir determinados objetivos, entre os quais o de demonstrar conhecimentos perante o professor.

²⁹ Veja-se, a propósito Sequeira, *Comunicar Bem: Práticas e Estruturas Comunicativas*, 2010.

Sequeira defende que a comunicação literária em sala de aula é “um ato social” com convenções próprias, pelo que a autora defende que esta situação altera substancialmente os traços característicos da comunicação literária. De facto, experienciar o texto literário em contexto educacional, mais propriamente em sala de aula, terá influência na leitura e na inferência de sentidos pois, “todas as componentes de uma situação discursiva, incluindo o meio físico, a posição dos participantes, o tipo de comunicação e o canal de comunicação, podem influenciar a interação” (Sequeira,2003:147).

Em sala de aula, a leitura literária perde a natureza individual. O envolvimento do leitor com o texto literário é condicionada quer pela presença dos diferentes intervenientes quer, por exemplo, pelo fator tempo. A interação com o texto e a construção de sentidos requer um tempo diferente de indivíduo para indivíduo e, muitas vezes, o escasso tempo destinado à lecionação dos conteúdos programáticos faz com que o docente seja levado a considerar o ritmo da maioria dos alunos, mas não de todos. Além disso, as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula são normalmente encaradas pelo aluno como algo para realizar e não para desfrutar e a avaliação, mesmo que informal e não explícita, está sempre presente, o que por vezes altera a sinceridade da interação (cfr. Sequeira, ibidem).

A comunicação poderá ser mais genuína dentro da sala de aula quando se realiza um trabalho de investigação, de projeto ou de resolução de uma tarefa em que se opta pelo trabalho de pares ou de grupo. Mesmo que a tarefa seja muito comum, como, por exemplo, que os alunos descubram os sentidos que consideram mais relevantes num dado texto, as interações são muito mais ricas do que na aula em formato tradicional em que o professor está no centro do processo, questiona e, segundo o código de conduta inerente ao funcionamento da sala de aula tradicionalmente estabelecido, é expectável que o discente responda.

Na verdade, durante o período de tempo que antecede o ato de partilhar com a turma e o professor as conclusões a que chegaram, “ as interações entre alunos provocam discussões estimulando-os a novas descobertas e permitindo que construam um conhecimento mais sólido” (Martins e Ponte, 2005:3). Além

disso, estes “sentem-se mais confortáveis a falar em pequeno grupo do que em grande grupo” (idem). O contacto com os colegas permite o confronto de ideias e o consequente enriquecimento do conhecimento pessoal. Muitos alunos que perante a turma e o professor hesitam nas suas respostas ou preferem guardá-las para si, encontram neste tipo de aula o espaço para contribuir para a construção de conhecimento útil.

Assim, as ideias fluem de outra forma, o ambiente da aula é menos tenso, e as interações com o texto literário tornam-se mais profícuas.

2.1.1. Interações com o texto literário

Na sua prática letiva quotidiana qualquer docente de Português depara com situações em que diferentes leitores têm perspetivas diferentes sobre o mesmo texto, pondo em evidência a sua subjetividade. Estas potencialidades do texto literário abrem caminho à liberdade de interpretação, à reflexão e ao alargamento do seu mundo do leitor.

No entanto, “por muito grande que seja a liberdade de interpretação permitida, o texto oferece uma força constritiva para além da qual a imaginação não pode legitimar-se” (Sequeira, 2003:153). Este facto obriga a procurar uma interpretação consensual, uma leitura ancorada em determinados traços do texto, tendo o professor o papel de orientador dos discentes, não descurando, contudo, a preocupação de valorizar a participação ativa do aluno na interpretação do texto, sob pena de, numa aula posterior, o discente desempenhar apenas o papel de mero espetador que aceita hipóteses e argumentos. Na verdade, o aluno deve ser incentivado a colocar questões e não apenas a responder, a transmitir reações à leitura capazes de transpor os muros da escola, como forma de, entre outros, atingir o seguinte objetivo:

Tornar-se-á possível, deste modo, assegurar efeitos de interação que são próprios da leitura literária, fazendo dela não apenas a demonstração de um saber passivo mas também uma atividade verdadeiramente formativa, assente no saudável hábito de *perguntar*, de *reagir* intelectual e afetivamente, de *conviver* com o mistério, de *descobrir* margens de incerteza e pontos de apoio para o processo de verbalização.

(Bernardes, 2005:39)

Espaço privilegiado para este tipo de abordagem é o mundo dos chamados “clássicos”, obras que têm em comum o facto de se caracterizarem “por um discurso continuado, que nunca acaba de dizer o que tem para dizer” (Bernardes, 2005:39). Mas a verdade é que a escola tem dificuldade em mobilizar os alunos para a leitura dos clássicos.

Concordamos com Bernardes quando refere que “as leituras proveitosas nem sempre são leituras fruitivas” (2005:42), situação que o autor exemplifica com a leitura dos chamados grandes livros, que devem ser lidos independentemente das dificuldades de decifração que comportam:

Na medida em que, para muitos alunos, a Escola constitui o único lugar de encontro com a Literatura, nela se devem assumir todos os riscos inerentes a essa circunstância: pode, desde logo, não se tratar de um encontro de prazer imediato, importando mais que dele resultem consequências diferidas; pode arrear-se a ideia de que um livro se lê definitiva e totalmente, de uma só vez. Ora, como muito bem sabemos, a verdade é bem diferente: não se leem assim os livros e não se lê assim o mundo.

(Bernardes,2005:42)

É o que sucede com frequência quando se abordam excertos de *Os Lusíadas*, ou a lírica camoniana ou quando está em causa o estudo integral de obras como *Os Maias* ou *Memorial do Convento*: as primeiras por dificuldade de decifração linguística e de referências culturais e as duas últimas, sobretudo pela extensão.

Apesar de constarem nos programas, muitas vezes os discentes apenas têm contacto com os excertos abordados nas aulas. A maior parte da informação de que dispõem provém da Internet ou de material paraescolar e algumas constituem interpretações “descartáveis”, na medida em que se destinam ao

consumo rápido: leem-se, decoram-se e esquecem-se porque o essencial, isto é, a leitura da obra, não chegou a acontecer, a janela não chegou a abrir-se. De facto, quando as obras são lidas de forma autónoma e voluntária pelos alunos, estes, por norma, levantam questões muito relevantes para a sua abordagem em sala de aula, ajudando os que não leram a compreender melhor o texto em estudo e o mundo em que vivem.

Uma condicionante da abordagem que se pretende profícua do texto literário, sobretudo nas aulas de Português do ensino secundário, é a realização do exame final nacional, o que faz com que, em situações pontuais, e com o receio de não conseguir lecionar todos os conteúdos programáticos, os docentes acabem por abordar os textos literários de forma menos eficaz, levando a que a apreensão por parte dos alunos não seja tão profunda quanto seria desejável. Relativamente a estratégias de leitura, por exemplo, nem sempre é tida em conta a necessidade prévia de ler em silêncio com vista à apropriação do sentido texto:

Só quando lemos em silêncio é que estamos a ler para nós, ou seja, a dar ao texto que nos visita toda a atenção que deve merecer-nos a compreensão e o encontro.

(Cabral, 2002:54)

Além disso, por vezes os docentes acabam por aderir a práticas como as descritas por Emília Amor (2008:5-6) e que apresentamos de forma sucinta: leitura de fragmentos descontextualizados, patentes nos manuais, com vista à resolução de questionários ou de fichas; uma leitura parcial das obras, seguida de comentário estereotipado do professor, para ser reproduzido pelo aluno no instrumento de avaliação; trabalho avulso sobre vocabulário e estruturas gramaticais ou ainda o mero inventário exaustivo dos recursos estilísticos patentes nos textos.

Este tipo de trabalho com os alunos está longe de ser o mais desejável e dificilmente fará com que os mesmos obtenham sucesso nos exames porque se habitualmente nas aulas se procede a uma interpretação do texto literário instituída pelo manual escolar, pelo professor ou pelos materiais paraescolares,

difícilmente numa situação pontual, que é a do exame nacional, o aluno conseguirá descodificar sentidos, aperceber-se da dimensão simbólica da literatura e fazer as inferências exigidas.

Ainda sobre o manual escolar e a sua utilização, se existem manuais que apresentam uma diversidade de textos de diferentes géneros acompanhados de atividades que englobam diferentes estratégias de leitura, outros apresentam atividades de verificação da compreensão textual que implicam apenas uma leitura superficial do texto, sem que sejam solicitadas inferências ou construções mais profundas de sentidos, sendo frequentemente baseadas numa interpretação do texto pré-estabelecida, sem deixar grande margem para que o aluno manifeste as suas perspetivas de leitura ou que se aperceba da vertente lúdica e criativa da leitura.

Ainda assim, desde que o professor tenha consciência desta situação, o manual pode ser utilizado, não como fonte única de conhecimento, é certo, mas como um instrumento que pode e deve ser enriquecido com outras opções dos alunos e do professor, que deve ser utilizado com espírito crítico, mas queiramos ou não, está presente no quotidiano dos alunos e das famílias:

Os manuais escolares podem ser vistos como livros iguais a quaisquer outros, mas sem vocação para adormecer e sujeitar-se ao pó da prateleira, porque eles fazem parte da travessia diária de uma ponte, palmilhada pelos alunos, ladeada de pequenas árvores, em que as suas folhas se desprendem da grande árvore da educação e dos programas oficiais.

(Brito, 1999:142)

Estas práticas deixam de lado a comunicação com o texto literário, “ o prazer de ler, o prazer de cheirar os livros numa biblioteca, o prazer de fazer nascer um texto crítico a partir de um livro que nos tocou de forma única” (Ceia, 2012:207).

Muitas vezes a ideia que os alunos associam à leitura do texto literário, e talvez por isso se entusiasmem menos, é que ler tem quase sempre como objetivo final a realização de uma tarefa escolar. Além disso, verifica-se que são entendidas como “prescritivas” as listas ou do PNL ou dos programas relativas a cada ano de escolaridade, limitando assim os títulos que os alunos até gostariam

de ler, adequados evidentemente ao nível de escolaridade que frequentam pois é importante que se promova a motivação dos alunos para o texto literário, com um grau de complexidade crescente, de modo a constituir uma atitude desafiante, que permita a articulação com outras formas artísticas e com saberes e valores transversais.

Na escola ainda persistem situações que, cremos, se vão tornando menos frequentes, como a leitura rápida de textos em detrimento da troca de opiniões sobre os mesmos e da valorização das opiniões dos alunos. Na verdade, é essa troca de experiências ou de perspectivas de leitura que torna as aulas mais profícuas e que acaba por pôr em evidência os aspetos mais significativos do texto, contribuindo para a compreensão do mesmo por parte dos discentes.

Para concluir, não podemos então deixar de reter as seguintes ideias:

(...) se, quanto a alguns saberes, apenas se pretende que o aluno fique a possuí-los e a utilizá-los quando necessário, com a língua e a literatura tem de promover-se muito mais do que uma relação instrumental. É vital que, ao aprendê-las, o aluno as experiencie e viva, ou seja, se implique a tal ponto que seja ele o possuído, que a sua relação com o mundo, mediada pelos textos e transfigurada na literatura, seja fundadora da sua identidade.

(Amor, 2008:12)

2.1.2. A Literatura e o QECR

Ao atentarmos no QECR, podemos ler o seguinte:

As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.

(2001:89)

Neste documento a referência ao texto literário surge de duas maneiras: (i) como exemplo de atividade a desenvolver no âmbito do uso estético da língua (“a produção, a receção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.”) (2001:89) e (ii) enquanto descritor: numa grelha de autoavaliação da leitura no nível B2 encontramos a expressão “Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa” e no nível C1 “Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos (2001:53); no âmbito dos descritores de avaliação de relatórios e ensaios/composições no nível C2 : “É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários” (2001:98).

A abordagem comunicativa parte do texto oral e escrito, mas o trabalho com textos literários não constitui o ponto de partida para esta abordagem, sendo substituído pelo trabalho centrado em textos não literários.

No QECR não se especifica qual o papel que os textos devem ter no ensino das línguas, mas são lançadas algumas questões sobre o assunto. Uma delas é a seguinte: até que ponto os textos que servem de base à abordagem comunicativa podem ser documentos autênticos, isto é, produzidos para fins comunicativos e não especificamente para o ensino das línguas como, por exemplo, os textos de jornais e revistas e que o aprendente encontra no decurso da sua experiência direta do uso da língua, ou ainda textos autênticos selecionados e classificados por graus de dificuldade, por vezes parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente? Questiona-se também se os textos apresentados aos alunos devem ser elaborados especificamente como materiais para o ensino das línguas, como, por exemplo, textos concebidos para parecerem autênticos ou textos elaborados para apresentarem exemplos contextualizados do conteúdo linguístico a ensinar (2001:204).

Como vimos anteriormente ³⁰, em Portugal, desde 2011, a maioria das escolas deixou de ter turmas de PLN, devido ao número reduzido de alunos por nível de proficiência. O aluno passa a ser colocado automaticamente num nível superior, sempre que transita de ano, independentemente dos progressos efetuados, chegando facilmente ao ensino secundário. Este procedimento não tem em conta uma das recomendações do QECR:

(...) devemos ser prudentes na interpretação de conjuntos de níveis e escalas de proficiência em língua e não considerá-los uma medida linear semelhante a uma régua. Nenhuma escala ou conjunto de níveis pode afirmar-se assim tão linear.

(2001: 40)

Acrescenta que a experiência neste domínio indica que muitos aprendentes necessitam de tempos diferentes para atingir os diferentes níveis, “mesmo se os níveis parecem equidistantes na escala” (idem:41)

Ao nível de Português Língua Não Materna para o ensino secundário, a documentação orientadora refere que os objetivos desta disciplina “devem centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas” (DGIDC, 2008:4), sem que em qualquer ponto do documento seja utilizado o termo “intercultural”, falando-se apenas de competência sociocultural. Refere-se que “os temas a tratar deverão, antes de mais, dar conta da interdependência entre língua e cultura. Assim, os temas selecionados, sobretudo no nível intermédio, devem contribuir não só para o desenvolvimento da competência comunicativa mas também para a aquisição de conteúdos culturais” (DGIDC, 2008:16).

Deste modo, as aulas do nível inicial visam o desenvolvimento da compreensão oral, a aprendizagem do léxico fundamental e da gramática básica, acrescentando-se-lhe progressivamente os termos técnicos, a sintaxe e as estruturas textuais próprias de cada uma das disciplinas. No nível intermédio, pretende-se “desenvolver as diferentes competências e assegurar uma progressiva confluência com os objetivos e conteúdos do programa de Português

30 Ver o ponto 1.2. As orientações programáticas e o modelo de competência comunicativa intercultural de Byram.

LM, designadamente no que toca ao domínio metalinguístico e metadiscursivo” (DGIDC, 2008:5-6).

O mesmo documento orientador recomenda que a abordagem do texto literário seja evitada nos níveis iniciais (A1 e A2) e deva ser introduzida progressivamente no nível B1, devendo a seleção deste tipo de textos ser norteada por “critérios linguísticos e não estéticos ou representativos de determinadas épocas ou tipologia textual” (DGIDC, 2008:13). Esta indicação prender-se-á eventualmente com as dificuldades de utilização do texto literário, as quais levaram a que durante muito tempo ele fosse afastado dos níveis iniciais de ensino e tivesse sido relegado para os níveis avançados “por, alegadamente, o contexto histórico-cultural e o código linguístico inibirem a atividade compreensiva” (Sequeira, 2005:582). Mas, como refere ainda esta autora, os textos literários possuem níveis de dificuldade variáveis, o que nos leva a defender a sua inclusão nos níveis iniciais, desde que a sua exploração seja devidamente analisada e adequada à situação. Aliás, do mesmo modo que no Plano Nacional de Leitura existem obras recomendadas para diferentes níveis de ensino ou mesmo obras referenciadas para apoio a projetos como “Temas Científicos”, “Educação para a Cidadania” ou obras em língua inglesa, entre outros, adequadas a diferentes faixas etárias, poderia perfeitamente existir uma seleção de textos literários adequados à faixa etária e aos três níveis globais de proficiência linguística do aprendente de Português Língua Não Materna.

Voltando ao documento que temos vindo a analisar, se nos detivermos no nível intermédio de proficiência linguística, verifica-se que um dos objetivos referidos nesse documento orientador da DGIDC consiste na interpretação de pequenos textos ou excertos literários, com vocabulário acessível, e cuja temática seja do interesse do aluno (DGIDC, 2008:28). Posteriormente enunciam-se ainda outros, a saber: “apreender o sentido de um texto literário, curto e de vocabulário acessível, em contexto de sala de aula” e “compreender o texto literário (conto, poesia, texto de teatro), quando este apresenta vocabulário de uso corrente, assim como outros textos de transmissão oral: conto popular, lenga-lengas, trava-línguas, adivinhas” (DGIDC, 2008:38).

Mais recentemente, foi publicado um documento no âmbito do “Estudo de avaliação do impacto da aplicação do Português Língua Não Materna no sistema educativo português e definição de medidas prospetivas para a oferta desta área curricular nos Ensinos Básico e Secundário”, intitulado *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português* (DGE, 2014) no âmbito do qual se reitera que

(...) ao contrário do que acontece no ensino do Português (língua materna), em que se adota metodologias sobretudo orientadas para a reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre textos literários e não literários, no ensino do PLNM deve recorrer-se essencialmente a metodologias específicas para o ensino de língua não materna, orientadas para a produção e compreensão de sequências comunicativas.

(2014: 62)

Ora, no nosso ponto de vista, esta perspetiva comunicativa é igualmente aplicável ao Português Língua Materna, onde a compreensão de textos orais contempla a sua intenção e eficácia comunicativas e a expressão oral deve ser adequada a diferentes situações de comunicação, tal como sucede com a produção de textos escritos, conforme consta, por exemplo, nos objetivos gerais do novo programa da disciplina para o ensino secundário.

Relativamente à utilização do texto literário, o documento refere que

(...) é fundamental que o professor de PLNM ofereça aos alunos a oportunidade de lerem e ouvirem diferentes tipos de texto literário e não literário, desde os níveis de iniciação. Através do uso de géneros textuais variados, os alunos poderão familiarizar-se com as características de algumas das diversas formas de veicular mensagens escritas e orais, desenvolver diferentes competências e contactar com vários modos de se pensar e representar o mundo, tendo, desta forma, uma experiência de aprendizagem variada e enriquecedora.

(idem:59)

Reitera-se a ideia contida no documento anterior de que nos níveis B2 e C1 é importante familiarizar “o aluno com as características próprias de diferentes

gêneros textuais: conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais, preditivos e literários” (idem:90), salientando ainda o seguinte:

O trabalho em torno do texto literário, que deve ter sido já iniciado em níveis de proficiência anteriores, assume uma importância fundamental neste contexto. Considera-se que este trabalho é particularmente relevante nos casos em que a transição para o nível B2 não ocorre no início do ciclo de estudos (2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), uma vez que os alunos terão de realizar, no final do ciclo, um exame de Português que versa sobre os conteúdos de todo o ciclo.

(idem:91)

Relativamente às orientações de 2008, que ainda se encontram em vigor, com aplicação no ensino secundário, devendo, com as devidas adaptações aplicar-se ao ensino básico, a novidade constante neste documento é a introdução da questão intercultural.

No documento de 2014, uma das finalidades apresentadas para a área curricular de PLNM é “promover a consciência intercultural, promovendo atitudes de aceitação da diversidade cultural e de respeito por outras culturas (idem:21), considerando-se ainda que

A fim de se tornar o aluno capaz de compreender, comunicar e interagir com pessoas e textos provenientes de uma cultura diferente da sua, deverá desenvolver-se a sua consciência intercultural. Assim, no âmbito do PLNM, é fundamental trabalhar-se a cultura numa perspectiva intercultural, levando-se o aluno não só a adquirir conhecimentos e a refletir sobre os produtos, valores, comportamentos e tradições da cultura portuguesa e da sua própria cultura e sobre as relações entre elas, mas também a desenvolver atitudes de descentramento em relação à sua cultura de origem e de abertura em relação à cultura do outro.

(idem:63)

A explicitação desta finalidade, referindo-se, de forma clara, a consciência intercultural parece-nos importante. Aliás, consideramos que deveria constar também no programa de língua materna de forma análoga, uma vez que o estudo do texto literário, assumido como polo centralizador nas novas orientações

programáticas, é um terreno fértil para o seu desenvolvimento. Poderemos, ainda assim, deduzir esta intencionalidade quando naquele documento se aponta para o exercício da cidadania. (2014:5)

Voltando à questão do texto literário e da sua articulação com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, apesar de não referir o texto literário como suporte da abordagem comunicativa, o QECR refere os fatores a ter em consideração na avaliação de um texto para ser utilizado por aprendentes (2001:227): a complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a sua relevância para o aprendente

Ora, estes fatores podem igualmente ser ponderados na escolha de textos literários que podem, na nossa opinião, ser tomados como o ponto de partida para a abordagem intercultural. De facto, através do uso de textos literários podemos apelar à imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural.

Sabendo que o desconhecimento das diferenças interculturais pode conduzir a mal-entendidos e constrangimentos, a educação intercultural deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do Outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na nossa própria cultura. Para tal, é fundamental explorar o manancial cultural contido nos textos literários.

Considerando a relevância do estudo do texto literário no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, a escolha dos mesmos poderá ser norteada pelos critérios patentes no QECR (2001:227-228), anteriormente enunciados.

Na verdade, inicialmente deverá ser equacionada a complexidade linguística dos diferentes textos, procurando evitar uma sintaxe particularmente complexa, de modo a não consumir recursos que poderiam ser dirigidos para o conteúdo, nem excessivamente simplificada. Na escolha do tipo de texto há que ter em conta a familiaridade com o género e o domínio pelo aprendente, fatores que o podem auxiliar através da antecipação e da compreensão da estrutura e do conteúdo do texto. Quanto à estrutura do discurso, é necessário reduzir a complexidade do processamento da informação através da coerência textual, da

organização clara e da natureza explícita da informação apresentada e da ausência de informação contraditória ou inesperada. Relativamente à extensão do texto, deve-se ter em atenção que um texto curto é menos exigente do que um texto longo acerca de um mesmo tópico, porque um texto mais longo exige um processamento e uma exigência de memória maiores e comporta o risco de cansaço e de distração. Todavia, um texto longo que não seja demasiado denso e contenha algumas redundâncias pode ser mais fácil do que um texto e denso que apresente a mesma informação. Há também que ter em conta a relevância para o aprendente, pois uma motivação forte para a compreensão determinada pelo interesse pessoal pelo conteúdo ajudará a apoiar os esforços do aprendente para a compreensão, embora não ajude a compreensão e forma direta. Além disso, a ocorrência de vocabulário frequente ou específico sobre tópicos familiares e relevantes é provavelmente menos difícil.

Deste modo, não fica inviabilizada a opção por um texto literário que sirva de base à aprendizagem da língua. Como diz Bernardes, a literatura “ serve para ensinar língua mas também serve para transmitir muitas outras coisas importantes” (2005:36), assumindo igualmente um papel preponderante no desenvolvimento da capacidade comunicativa.

Com vista ao desenvolvimento da comunicação intercultural, há a necessidade de escolher textos desafiantes em termos de dilemas interculturais, independentemente do seu grau de dificuldade. É necessário que o leitor consiga experienciar a relação com o Outro, o que se torna possível atendendo ao potencial do texto literário e que acaba por ser diferente dos textos não literários. Esta descoberta resulta da reflexão intercultural que propiciada através do contacto com personagens que defendem valores diferentes, que habitam outros espaços e vivem noutras épocas e condições sociais. Mais do que isto, a experiência de leitura pode fazer com que o leitor tenha a noção dos sentimentos do Outro e questione a sua própria forma de agir perante o mundo, basta estar disponível para se autoanalisar com base nos sentidos que emanam do texto literário.

2.2. As representações da alteridade na obra literária

A literatura pode ser entendida como uma das mais altas realizações (técnica, afetiva e social) do espírito humano (Bernardes, 2005:46). Além disso, citando Barthes na sua lição inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, “todas as ciências se encontram disseminadas no monumento literário” (1988:19), pelo que o texto literário constitui um manancial único de representações da alteridade.

De facto, o texto literário deixa transparecer com frequência aspetos que constituem uma espécie de códigos de conduta, aspetos emocionais da percepção do Outro, preconceitos, aspetos específicos ou menos perceptíveis que são, no entanto, relevantes para o desenvolvimento da competência intercultural.

Podemos encontrá-los, por exemplo, na percepção do Outro por parte de um jovem autista:

Eu demoro muito tempo a habituar-me a pessoas que não conheço. Por exemplo, quando aparece um professor novo na escola, eu não falo com ele durante semanas e semanas. Limito-me a observá-lo até saber que ele é de confiança. Depois faço-lhe perguntas pessoais, como, por exemplo, se tem algum animal de estimação, qual a sua cor favorita, o que é que ele sabe sobre as missões espaciais Apollo, peço-lhe que desenhe uma planta da casa onde vive, pergunto-lhe que tipo de carro é que tem, para ficar a conhecê-lo. Nessa altura, não me importo de estar na mesma sala que ele e não tenho de estar sempre a observá-lo.

(Haddon,2007:50)

Ou, entre tantos outros exemplos, na percepção do Outro na *Correspondência de Fradique Mendes*:

O que tornava estas viagens tão fecundas como ensino era a sua rápida e carinhosa simpatia por todos os povos. Nunca visitou países à maneira do detestável *touriste* francês para notar de alto e pecamente «os defeitos» - isto é, as divergências desse tipo de civilização mediano e genérico donde saía e que preferia. Fradique amava logo os costumes, as ideias, os preconceitos dos homens que

o cercavam: e, fundindo-se com eles no seu modo de pensar e de sentir, recebia uma lição direta e viva *de cada sociedade* em que mergulhava.

(Queirós, s/d:77-78)

Os excertos apresentados mostram-nos que o estudo da obra literária auxilia os alunos na compreensão de si e do mundo, na (re)construção ou (re)descoberta da sua identidade, que decorre do ato de leitura sempre que este toma contacto com as experiências das personagens.

Para encontrar este espaço de construção de sentidos, o leitor deve encarar a leitura do texto literário como uma atividade lúdica, uma leitura da qual resulta maior conhecimento do mundo. Esta será também uma forma de adquirir uma visão crítica da realidade, de ter consciência da alteridade e de desenvolver a competência intercultural:

(...) enquanto condensador e construtor de memória, cadinho de sentimentos e emoções, veículo tensional de valores e ideias, o texto literário reúne potencialidades formativas absolutamente insubstituíveis no âmbito de qualquer modelo de formação orientado para o bem comum, seja ele de âmbito nacional, seja de natureza e alcance pós-nacional.

(Bernardes,2005:50-51)

Aliás, se entendermos a relação leitor-texto como “ *un acte de participation affective, qui met en jeu la totalité de la personne*” (Doubrovsky, 1981:14), esta interação possibilita não apenas o desenvolvimento de capacidades de identificação de sentidos mas também de competências que aumentam os conhecimentos do leitor e melhoram a sua forma de agir sobre aquilo que o rodeia. Deste modo, o texto literário permite

(...) uma possibilidade rara de viver, em alteridade, situações, valores e experiências que moldaram as comunidades humanas ao longo dos séculos, instituindo referências basilares de que não podemos prescindir.

(Bernardes, 2005:50)

A noção pedagógica de alteridade pode remeter para a capacidade de um Eu se colocar no lugar do Outro, de ter percepção de si através da visão do Outro e, deste modo, perceber o mundo através de um olhar diferenciado, resultante da experiência proporcionada por esta relação Eu/Outro. Tendo em comum, ou não, a mesma nacionalidade, a mesma etnia, a mesma cultura, o mesmo espaço geográfico, esta relação permite ter consciência de atitudes, ideias e características que é necessário ter em consideração e respeitar. Tudo isso está inscrito no texto literário:

(...) todos os problemas da vida, do homem, da sociedade e da cultura estão representados, sob diferentes modelizações e em graus diversos de refração, na literatura, desde a literatura realista até à literatura fantástica.

(Aguiar e Silva, 2010:37)

Também Nussbaum defende as artes e as letras desempenham um papel determinante na relação dos cidadãos com o mundo que os rodeia. Através do contacto com o texto literário é possível desenvolver a capacidade de, através da imaginação, ser capaz de se colocar no lugar do Outro, de uma dada personagem com características diferentes de si próprio e de experienciar outras vivências e sentimentos (2010: 95-96).

Para que esta relação com o mundo seja renovada e inovadora, Nussbaum defende a necessidade da existência de mentes flexíveis, abertas e criativas, características cultivadas pela literatura e pelas artes (2010:109). Considera que as artes cultivam as capacidades de julgamento e sensibilidade que podem e devem exprimir-se nas opções dos cidadãos mas sublinha o papel da literatura, em particular, daquilo que apelida de imaginação narrativa, que entende como a capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, compreender as emoções, desejos e anseios que o Outro poderia experimentar. Aduz que a literatura desempenha um papel fundamental devido à capacidade de representar as circunstâncias e problemas específicos das pessoas de classes distintas.

Independentemente dos géneros ou características específicas, a obra literária constitui uma marca de cada sociedade. Muitas vezes é a singularidade

dos aspetos que a integram que se revela determinante na descoberta que cada leitor faz de si e do Outro, numa experiência única de alteridade.

Quando pensamos nisto, recordamos, entre muitos, os textos de Sophia que são lecionados no ensino básico. Quem ficou indiferente ao *Cavaleiro da Dinamarca* e à sua viagem pelo mundo, ou ainda às sensações de Hans de “A Saga” quando chegou a Portugal? Na verdade, Sophia faz parte das memórias escolares de várias gerações, mas por que motivo referimos o seu nome, de entre tantos que poderíamos citar? Escolhemo-lo porque, na nossa perspectiva, estamos perante uma autora de literatura portuguesa em cujas obras encontramos excertos que permitem vários voos interculturais ao encontro do Outro, através do conhecimento de si próprio. Abordando a alteridade, excertos como o que a seguir apresentamos possibilitam a reflexão intercultural, potenciando a descoberta de si mesmo e do mundo à sua volta:

Caminhou ao acaso na cidade desconhecida, perdido no som das palavras estrangeiras, perdido na diferença dos sons, da luz, dos rostos e dos cheiros, carregando o seu pequeno saco, procurando nas ruas o lado da sombra. (...) Penetrou nas igrejas de azulejo e talha que não eram claras e frias como as igrejas do seu país, mas doiradas e sombrias, numa penumbra trémula de velas onde negrumes e brilhos animavam o rosto das imagens que num incerto sorriso pareciam reconhecê-lo.

(...) Assim, diz-se, terá vagueado quatro dias, tonto de descobrimento, de espanto e de solidão. Mas ao quinto dia o seu ânimo quebrou-se. A língua estrangeira fechava em sua roda um círculo. De repente, reconheceu o seu exílio, a sua fraqueza. Foi então que um inglês chamado Hoyle que morava para o lado do rio o encontrou, a chorar, encostado ao muro da sua quinta e lhe bateu com a mão no ombro e o levou consigo e o recolheu.

“A Saga”, *Histórias da Terra e do Mar*, pp.88-90

No entanto, na aula de Português também se estudam autores estrangeiros como Luís Sepúlveda e a sua *História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar* onde encontramos excertos interessantes sobre a representação da alteridade:

- Tu és uma gaivota. Nisso o chimpanzé tem razão, mas só nisso. Todos gostamos de ti, Ditosa. E gostamos de ti porque és uma

gaivota, uma linda gaivota. Não te contradissemos quando te ouvimos grasnar que és um gato, porque nos lisonjeia que queiras ser como nós, mas és diferente, e gostamos de que sejas diferente. Não pudemos ajudar a tua mãe, mas a ti sim. Protegemos-te desde que saíste da casca. Demos-te todo o nosso carinho sem nunca pensarmos em fazer de ti um gato. Queremos-te gaivota. Sentimos que também gostas de nós, que somos teus amigos, a tua família, e é bom que saibas que contigo aprendemos uma coisa que nos enche de orgulho: aprendemos a apreciar, a respeitar e a gostar de um ser diferente. É muito fácil aceitar e gostar dos que são iguais a nós, mas fazê-lo com alguém diferente é muito difícil, e tu ajudaste-nos a consegui-lo. És uma gaivota e tens de seguir o teu destino de gaivota. Tens de voar. Quando o conseguires, Ditosa, garanto-te que serás feliz, e então os teus sentimentos para connosco e os nossos para contigo serão mais intensos e belos, porque será a amizade entre seres totalmente diferentes.

(1996: 102-103)

Este excerto conduz-nos às palavras de Sequeira quando tece a seguinte consideração:

a relação estabelecida com o Outro (outras palavras, outras expressões, outros mundos) constitui a dinâmica do processo interpretativo, no qual a diversidade de elementos e tensão das oposições desempenham um papel central.

(Sequeira, 2003:303).

Na verdade, os textos literários possibilitam uma introspeção sobre a alteridade pois a interação do aluno com o texto é-o ao mesmo tempo com outra visão do mundo, da sociedade, com outra cultura. Isto acaba por incentivar a compreensão e a comunicação intercultural. Por isso, o professor deve ter consciência de que o potencial do texto literário não se esgota numa única leitura e que cada leitura pode contribuir para consciencializar o leitor da imagem que tem de si mesmo e do mundo que o rodeia: é “ nesta relação com o outro, que a identidade e a alteridade se vão articulando, o que pressupõe fazer caminhar lado a lado, a identificação e a diferenciação” (Pinheiro,2006:66).

Segundo Aguiar e Silva, o texto literário coenvolve na sua produção e na sua receção “múltiplas articulações dialógicas com outros textos, com outras

vozes, com outros modelos do mundo, com multiformes forças, tensões e conflitos sociais” (2008:31). Na verdade, a abordagem do texto literário implica aspetos pessoais, sociais e culturais dos seres humanos, abrindo as portas para a perspetiva intercultural.

A articulação entre o leitor e o texto literário pode assim conduzir a uma pluralidade de leituras devendo cada uma delas ser “*cohérente et vérifiable au moyen du texte*” (Alter, 1981:61). Além disso, na opinião deste autor, “*en apprenant à maîtriser l’oeuvre littéraire (...) l’étudiant s’entraîne à faire le même travail sur le monde qui l’entoure*” (1981 :60).

Podemos, então, afirmar que uma das vantagens do estudo do texto literário é a aquisição, por parte do indivíduo, de competências que melhorem a sua atitude perante os outros.

Nussbaum defende estratégias para usar em contexto escolar como o desenvolvimento da capacidade de ver o mundo do ponto de vista do Outro, especialmente daqueles que a sociedade tende a retratar como inferiores e transmitir ensinamentos reais e verdadeiros sobre outros grupos, incluindo minorias étnicas, religiosas e sexuais e pessoas com deficiência (2010:45-46) pois, apesar de estarem presentes em muitos textos literários, esta vertente nem sempre é adequadamente explorada. Implica, então, trabalhar de outro modo.

Este aspeto é bastante relevante pois nas produções textuais dos alunos verificamos com frequência algum desconhecimento de aspetos relacionados com a alteridade. Aliás, a questão do fraco domínio no âmbito do conhecimento do mundo surge documentada nas análises do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE) relativamente ao desempenho dos alunos nos exames nacionais de Português do 12ºano (2012:83) nos itens de resposta extensa.

Na nossa opinião isso pode ser também fruto de um desenvolvimento deficitário da competência intercultural. Esta situação pode ser melhorada através da realização de atividades de diferentes domínios, tendo por base o texto literário, que surge no novo programa do ensino secundário como texto complexo por excelência e é um grande potenciador do desenvolvimento da competência intercultural. No entanto, já o programa cuja vigência termina em 2016-17 contemplava objetivos neste âmbito:

Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;

(2001:7)

Ainda assim, os resultados obtidos foram os anteriormente descritos, talvez não pelo programa em si, mas por algumas práticas menos eficazes. No novo programa, como já referimos, valoriza-se o texto literário, o que, atendendo às suas características, permite a reflexão sobre o Eu com base na análise crítica da relação com o Outro, como que ilustrando as palavras de Pessoa: “Viver é ser outro”.

Este trabalho relativo à alteridade está, como temos vindo a afirmar, intimamente ligado à competência intercultural e à educação para a cidadania e para a democracia.

Voltando a referir Nussbaum, a autora apresenta algumas capacidades que as sociedades democráticas devem desenvolver nos seus cidadãos. Refere a importância da capacidade de reflexão e de argumentação sobre assuntos políticos que afetam as nações, a capacidade de se preocupar com a existência dos outros, com a sua vertente humana, sem os encarar apenas como estatísticas, a capacidade de avaliar criticamente os decisores políticos e de compreender o papel da sua nação como parte integrante de uma complicada ordem mundial em que diferentes questões exigem deliberações transnacionais inteligentes para a sua resolução (2010:25-26).

Encontramos a mesma linha de pensamento em Walsh, nos seus trabalhos em torno do conceito de interculturalidade:

(...) la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el

discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

(2010:4-5)

A autora defende o papel do sistema educativo na construção da interculturalidade (200:183), pois considera que quando se fala de interculturalidade

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas.

(2009:45)

Daí, a importância da escola, do estudo de línguas e do texto literário que constitui um manancial único sobre a alteridade, um ponto de partida para “a inauguração diária de novas relações, mostrando-nos que os *diferentes* também somos nós” (Dittmaier, 2015: 74).

Parte II
Estudo empírico

Capítulo 3

Linhas do estudo empírico

3.1. Os objetivos...

A preocupação pelo intercultural insere-se no contexto dos direitos humanos, do pluralismo cultural, do reconhecimento da identidade e dos valores. A educação intercultural implica uma mudança na conceção curricular e no modelo organizacional da escola de modo a formar o futuro cidadão para a igualdade, a tolerância, a participação e o respeito mútuo. Esta educação constitui uma alternativa para garantir os direitos a ser diferente, possibilitando o respeito pelas minorias e a comunicação entre as culturas dum determinado contexto.

(Martins, 2004:9)

Para delinear os objetivos que pretendemos atingir no estudo empírico seleccionámos ideias e/ou conceitos abordados nos primeiros capítulos deste trabalho.

Falaremos de cidadania global, de alteridade, de texto literário, de competência comunicativa intercultural, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e de programas de Português. A ordem pela qual surgem neste enunciado é arbitrária mas temos a certeza que todas se articulam com a primeira.

A preocupação com a Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos está patente em diferentes trabalhos e projetos e, quer falemos de autores europeus ou de outros continentes, por exemplo, o sistema de ensino é visto como o local privilegiado para o desenvolvimento destas competências:

All teachers need to be able to consider the basis of their subjects, approach them critically, connect with other areas and domains such as citizenship, and explore their social utility, relevance and relationship with contemporary culture, promoting tolerance, equality issues, diversity as a collective asset and respect for and development of human rights.

(Conselho da Europa, 2009:16)

Estas temáticas podem ser abordadas de forma transversal em todas as áreas do currículo conforme referimos anteriormente.³¹ Relativamente à disciplina de Português, o trabalho com base no texto literário e na representação da alteridade que este género de texto encerra constitui um contributo para o desenvolvimento da cidadania global e da interculturalidade conforme defendido por autores como Nussbaum ou Walsh.

A competência intercultural encontra-se intimamente relacionada com a ideia de cidadania global e não se restringe ao ensino de línguas estrangeiras. Em *Developing Intercultural Competence in Practice* (2001) Byram e outros autores apresentam exemplos de aplicação da competência intercultural a diferentes áreas. Do mesmo modo, Deardorff (2011) considera o seguinte:

Since intercultural competence is not a naturally occurring phenomenon, educators must be intentional about addressing this in the foreign language classroom, as well as within other courses. One key element of intercultural competence to address in courses is that of other world-views. This means ensuring that multi perspectives are addressed and incorporated in courses (from the sciences to the foreign languages), beyond covering the mechanics of the subject.

(2011: 9-10)

Também nós partilhamos esta perspetiva. Consideramos que a competência intercultural deve ser equacionada na planificação de conteúdos quer em turmas onde estão integrados falantes de outras línguas, com outras culturas, ou apenas falantes que têm o português como língua materna mas, normalmente, vivências ou ideais culturais diversificados. Assim, a aula de língua materna pode ser um cenário interessante para o seu desenvolvimento.

O modelo de competência comunicativa intercultural de Byram está também muito centrado no desenvolvimento de uma consciência crítica cultural, com o enfoque na relação com o Outro. Na opinião do seu autor, embora desenvolvidos no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, não se encontram

³¹ Ver, a propósito, *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, 2009, p.38

confinados a este domínio os conceitos de falante intercultural (2009:321) e de cidadania intercultural (idem: 328).

Conforme vimos anteriormente, o modelo de competência comunicativa intercultural integra os saberes da competência intercultural, que seguidamente se apresentam³²:

1. *Attitudes (savoir comprendre): “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own”*);
2. *Knowledge (savoirs): “of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country and of the general processes of societal and individual interaction”*);
3. *Skills of interpreting and relating (savoir comprendre): “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own”*);
4. *Skills of discovery and interaction (savoir apprendre/faire): “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction”*);
5. *Critical cultural awareness (savoir s’engager): “an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries”*).

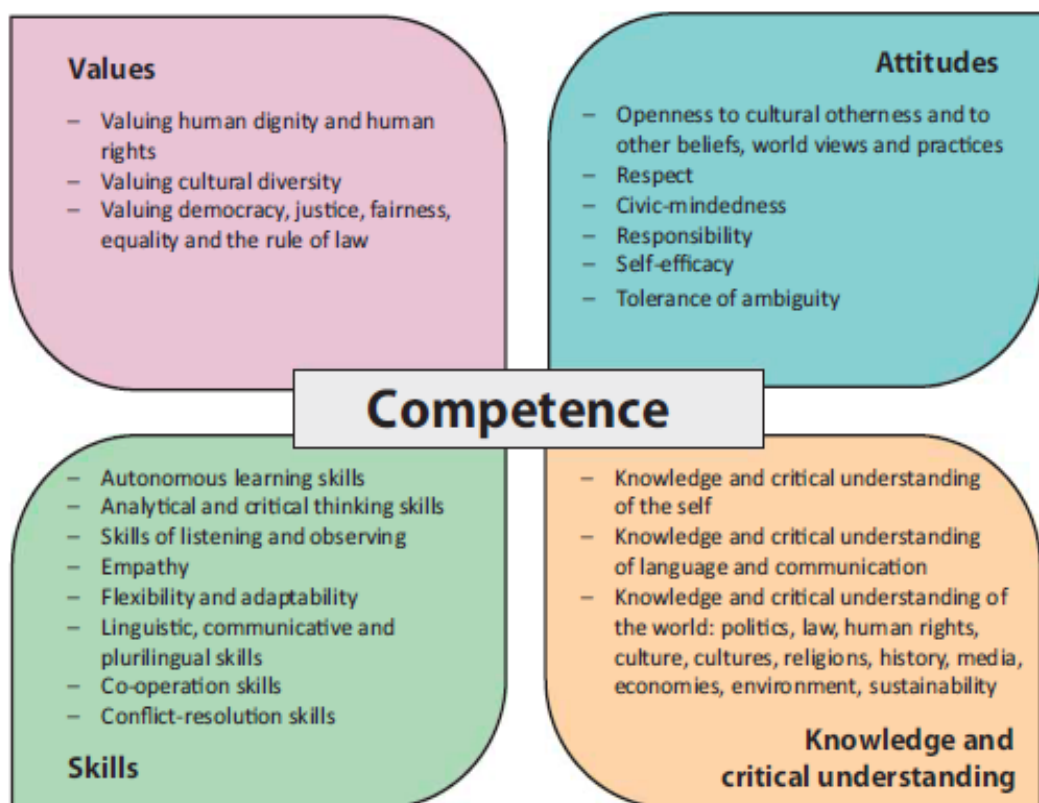
Em *Competences for Democratic Culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, propõe-se um novo modelo de competências para o exercício da cidadania democrática, sublinhando-se o facto de se tratar de um modelo conceptual de competências que necessitam de ser adquiridas pelos aprendentes *“to participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies”*.

(2016b:9)

³² Byram, 1997.

Confrontando este modelo com o de competência comunicativa intercultural de Byram anteriormente apresentado, verificamos que este se organiza em torno de valores, atitudes, capacidades e conhecimento e compreensão crítica, existindo vários pontos de contacto entre ambos, como se pode verificar pela observação das vinte competências que o compõem.

Figura 3.1 - Modelo de Competências para a Cultura Democrática



Fonte: Conselho da Europa, 2016b:11.

Na verdade, os saberes que constituem o domínio da competência intercultural do modelo de CCI de Byram encontram-se disseminados neste novo modelo que atribui um lugar de destaque aos valores, colocando-os ao nível dos outros domínios, o que faz todo o sentido se pensarmos no âmbito da sua aplicação, enquanto no modelo de Byram, a consciência crítica apresenta um

papel de maior destaque, embora, como vimos anteriormente, o autor considere que a sua definição carece de uma referência explícita à ação no mundo, como consequência das aprendizagens.

Este *Quadro de Competências para a Cultura Democrática* pretende que as atitudes e os valores sejam contemplados nos resultados da aprendizagem, naquilo que os alunos precisam de saber, de entender e de ser capazes de fazer no final de sua escolaridade ou estudos, mas também no que estão dispostos a fazer ou que devem abster-se de fazer.

Considerámos então interessante analisar a articulação entre aspetos do *Quadro de Competências para a Cultura Democrática*, do Conselho da Europa e algumas ideias de Nussbaum relativas à cidadania. Na verdade, naquele modelo aspetos do domínio dos valores, nomeadamente no que respeita à valorização da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade cultural, da democracia e da justiça, ou atitudes como a abertura à alteridade cultural e a outras crenças, visões de mundo e práticas ou ainda de *skills* como, por exemplo, a empatia, parecem ir ao encontro das ideias de cidadania defendidas por Nussbaum já referidas neste trabalho.

O modelo de Byram, embora não seja recente³³ baseia-se na ideia de comparação, de reflexão sobre a alteridade tão presente no texto literário, potenciando a aplicação do modelo no âmbito da disciplina de Português e, além disso, incide na comunicação, uma das facetas importantes da aula de língua materna.

Na verdade, este modelo apresenta uma vertente comunicativa, essencial no ensino de línguas, cujas componentes se articulam com as definidas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Não sendo específico para nenhuma língua em particular, este documento encontra-se claramente orientado para o ensino de línguas estrangeiras, mas cremos que não exclusivamente, pois a competência comunicativa também está relacionada com o ensino e a aprendizagem da língua materna. Aliás o QECR

³³ Byram considera que a evolução teórica do seu modelo pode ser resumida como uma mudança do conceito de “falante intercultural” para o de “cidadão intercultural” (2017).

apresenta também descritores referentes às competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, e ortográfica), à componente sociolinguística (adequação sociolinguística) e a competências pragmáticas.

Aliás, no programa de Português do ensino secundário cuja vigência findou em 2017, uma das finalidades indicadas consistia em “desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua” (2002:6). Apresentava ainda objetivos como, por exemplo, “expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação” (idem:7), constando nas orientações de ensino a necessidade de “incrementar e diversificar as experiências comunicativas do aluno, desenvolvendo e aperfeiçoando a oralidade e a escrita” (idem:31).

No novo programa centrado, como vimos, no texto literário, encontramos os seguintes objetivos: “compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas”, “utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação” e “produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita” (2014:10). No domínio da oralidade, encontramos o descritor “distinguir diferentes intenções comunicativas” (idem:44) e, no domínio da gramática, o seguinte: “relacionar a construção de campos lexicais com o tema dominante do texto e com a respetiva intencionalidade comunicativa” (idem:47).

Daqui se conclui que embora o QEQR não conste sequer na bibliografia deste documento orientador, o mesmo visa o desenvolvimento da competência comunicativa, ou, pelo menos, da sua vertente linguística, como se depreende pela citação que nele consta e que transcrevemos:

Nunca é demais recordar que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa ou Português nos Ensinos Básico e Secundário é a melhoria da competência linguística, oral e escrita, dos alunos e por essa razão a análise a desenvolver em sala de aula desta disciplina há de convocar toda a reflexão linguística, independentemente das fronteiras que do ponto de vista da investigação sabemos existirem.

(2014: 9)

Além disso, quando no QECR se defende a abordagem plurilinguística, que se encontra enraizada na língua materna do indivíduo, há, desde logo, uma ligação à língua materna.

Embora referindo a necessidade da existência de um Quadro Comum de Referência para as línguas maternas e de escolarização, Little admite o seguinte:

Although it is too early to say how exactly this new framework of reference will be related to the CEFR, there is in principle no reason why the two documents should not share the same descriptive scheme.

(2007:651)

Esta ideia da extensão da aplicação do QECR à língua materna e de escolarização surge também, segundo Alderson, por parte do Conselho da Europa (2007). O autor refere a importância do QECR e das suas escalas com seis níveis de desempenho que o tornaram conhecido no âmbito da educação linguística europeia, embora reconheça que existem aspetos a corrigir. Esta ideia da necessidade de avaliação do QECR foi também referida por Little (2007) e por North (2007).

Embora tenhamos consciência que o QECR poderá não dar resposta cabal a todas as necessidades relativas ao desempenho do aluno ao nível das línguas, parece-nos exequível procurar determinar o nível de proficiência que os alunos de língua materna exibem em diferentes dimensões contempladas no QECR, através da verificação dos descritores de desempenho definidos no documento.

De acordo com o atrás exposto, optámos por definir os objetivos para o estudo empírico que pretendemos levar a cabo.

Em primeiro lugar, pretendemos, através da articulação do texto literário com noções de cidadania e de alteridade seguir uma proposta de Nussbaum. Como vimos anteriormente, esta autora defende que a educação para a cidadania global, passa, por exemplo pelo desenvolvimento da “*narrative imagination*”, uma

capacidade associada à empatia com os outros e a colocar-se no lugar de outro e que pode ser desenvolvida pela literatura:

This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have.

(Nussbaum, 2010:95-96)

Esta ideia articula-se com o *Quadro de Competências para a Cultura Democrática*, do Conselho da Europa, nos moldes anteriormente descritos, e que pretendemos verificar.

Articula-se com o modelo de Byram no sentido em que há a necessidade de um descentramento e de se colocar no lugar do Outro, através da comunicação, pelo que decidimos verificar até que ponto o aluno é capaz de se colocar no lugar de uma personagem, entender as suas emoções, os seus desejos e os seus sentimentos.

Em segundo lugar, tomámos como base o modelo de competência comunicativa intercultural de Byram em articulação com o de competências para a cultura democrática e decidimos selecionar dois domínios principais: o do saber ser/estar (atitudes) e o do saber empenhar-se (consciência crítica cultural).

Selecionámos o domínio das atitudes pois pareceu-nos importante verificar até que ponto existiria curiosidade e abertura relativamente ao Outro, vontade de relativizar os seus próprios valores e analisá-los de uma perspetiva exterior, tal como encontramos em Byram e na primeira competência do domínio das atitudes no novo modelo do Conselho da Europa. Considerámos também o domínio da consciência crítica cultural, pois este ocupa um papel central no modelo de Byram no ensino das línguas com vista ao desenvolvimento da CCI.

No modelo proposto pelo autor (Anexo I) existe um conjunto de objetivos referentes aos cinco saberes da CI (1997:57-64), que integram a CCI. Assim, tomámos como base esse conjunto de referências e selecionámos, de entre os objetivos propostos para os dois saberes anteriormente referenciados, os mais

adequados ao trabalho que pretendemos desenvolver, tendo procedido à sua adaptação, uma tarefa que não se revelou simples³⁴

Não pretendemos neste processo proceder à escarpelização de todos os objetivos definidos pelo autor para cada saber da CI, na medida em que o próprio Byram considera que um “falante intercultural” pode ser alguém que, em algum grau, tem um ou todos os cinco.

Para aplicar no estudo empírico em contexto de sala de aula, seleccionámos duas componentes da CCI de Byram e os respetivos objetivos a atingir³⁵.

O quadro seguinte apresenta o domínio das atitudes.

Quadro 3.1. – Matriz de objetivos da CCI a testar no domínio das atitudes

Componentes da CI	OBJETIVOS
1. saber ser/estar	a) Estar disposto a procurar ou aproveitar oportunidades de participar com o outro numa relação de igualdade (b) Manifestar interesse na descoberta de outras perspetivas de interpretação dos fenómenos desconhecidos ou familiares, tanto na sua própria cultura e práticas culturais como na do outro (c) Estar disposto a questionar os valores e pressuposições das práticas e produtos culturais no seu próprio meio (d) Demonstrar prontidão a vivenciar as diferentes fases de interação e adaptação a outra cultura durante o período de contacto (e) Demonstrar prontidão em aceitar os costumes e ritos da comunicação e interação verbal e não-verbal

Fonte: Byram (1997:57)

34 “Describing the objectives of intercultural competence more precisely makes it evident that they are very demanding and more complex than those which usually guide the work done in classrooms. It is clear that some objectives can be introduced as curriculum development, for example, those of discovery skills, but others may not be compatible with classroom work as usually conceived.” (Byram,1997:64).

35 Adaptado de Byram, 1997:57-64 (Tradução nossa).

O Quadro 3.2. apresenta o domínio mais abrangente da consciência crítica cultural³⁶ contemplando os objetivos que consideramos poder testar neste estudo.

Quadro 3.2. – Matriz de objetivos da CCI a testar no domínio da consciência crítica cultural

Componentes da CI	OBJETIVOS
5. saber empenhar-se	a) Identificar e interpretar valores explícitos ou implícitos em documentos e acontecimentos, tanto na sua cultura como na do outro (b) Fazer uma análise avaliativa dos documentos e acontecimentos referentes a perspectivas e critérios explícitos.

Fonte: Byram (1997:57)

A análise do quadro acima mostra que existe continuidade entre as diferentes alíneas. Em todos os momentos deste estudo, a referência aos diferentes domínios e respetivos objetivos correspondem sempre ao definido por Byram no seu modelo, os quais se encontram integralmente contemplados na tabela que apresentamos em anexo (Anexo I).³⁷

Além disso, devido à importância que Byram atribui à “cidadania intercultural”, tal como explicitámos anteriormente, decidimos verificar até que ponto os alunos revelam aprendizagens sobre "alteridade" no seu próprio país.

Por último, tendo por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, pretendemos verificar se os alunos conseguem atingir o nível C1 , que, em termos globais, apresenta as seguintes características:

36 Apesar de modelo ser de 1997, esta designação mantém-se nas publicações de Byram em 2017.

37 Relativamente à alínea d) do ponto 1, atitudes (saber ser/estar) após traduzirmos o texto de Byram (Anexo I) optámos por incluir nas nossas grelhas a expressão “durante o período de contacto”, em vez de “durante o período de residência”, como consta do documento de Byram, atendendo à especificidade do nosso estudo.

Quadro 3.3. – Níveis comuns de referência: escala global do nível C1

- É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos.
- É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.
- É capaz de usar a língua de modo flexível para fins sociais, académicos e profissionais.
- Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.”

Fonte: QECR, 2001:49.

Tendo em conta o facto de o estudo incidir sobre produções escritas, analisaremos, neste nível, os aspetos com ele relacionados e o seu grau de consecução tendo por base as escalas definidas para este domínio.

3.2. Os textos...

O estudo empírico que apresentamos desenvolve estratégias de comunicação com o texto literário.

Uma vez que se destina a alunos que frequentam a disciplina de Português do ensino secundário, este estudo empírico é concebido em articulação com o programa dessa disciplina, objeto de referência em capítulos anteriores e também com o Plano Nacional de Leitura a cuja listagem recorreremos para selecionar alguns dos títulos envolvidos no estudo.

Inicialmente, pretendíamos selecionar textos em que estivesse patente apenas o confronto com outras culturas, como acontece em inúmeros estudos, sobretudo no âmbito da didática das línguas estrangeiras. No entanto, à medida que avançávamos no trabalho pareceu-nos interessante optar por caminhos que implicassem o confronto com o Outro, com as suas culturas, as suas crenças e ideais, os seus valores, ainda que com esse Outro possamos partilhar o mesmo país, a mesma nacionalidade, a mesma língua, a mesma sala de aula.

Assim, para a realização do estudo empírico foi necessário selecionar alguns conteúdos programáticos e textos literários que, de algum modo, estivessem relacionados com estes objetivos.

Uma vez que o mesmo foi levado a cabo entre a vigência de dois programas de Português do ensino secundário com conteúdos e filosofias diferenciados, apresentamos apenas aquilo que, mesmo tendo sido aplicado durante a vigência do programa antigo, é exequível de acordo com as novas orientações programáticas.

Em *TASKs for Democracy*, Mompoin-Gaillard refere que um professor de língua e de literatura pode optar por selecionar textos que abordam questões sociais como discriminação, género e violência, de modo a que os alunos observem a forma como escritores e poetas escrevem sobre questões sociais e políticas. Outros textos podem ajudar os alunos a tomar consciência de fenómenos psicológicos, a refletir sobre a sua relação com a autoridade, comportamento grupal ou pressão de grupo. Estas questões podem ser objeto de debate ou de atividades de escrita (Conselho da Europa, 2017:21).

Perante uma infinidade de textos à nossa disposição escolhemos quatro. São obviamente opções discutíveis, mas fizemo-lo tendo em atenção duas variáveis principais. A primeira teve a ver com o facto de se tratar de autores portugueses, de expressão portuguesa e estrangeiros, em cuja obra existisse a preocupação de dar a conhecer outras visões do mundo e do Outro que estivessem, de algum modo, relacionadas com valores de cidadania.

Tal como podemos ler no documento acima citado

(...) if literature classes never include authors from different walks of life and geographical places, or if language coursebooks only contain pictures and stories of white middle-class families visiting tourist sights, then we may consider whether students are being subjected to a hidden curriculum, and if through the power structures of knowledge and culture, teachers are made to continue discriminatory practices.

(idem, 2017: 22)

A segunda opção prendeu-se com o público-alvo a que se destinavam, a faixa etária, a relação com a disciplina de Português, os hábitos de leitura (ou a sua ausência).

Temos consciência de que poderiam pertencer a tantas outras obras, mais conhecidas, mais canónicas. No entanto, introduzir obras menos canónicas também pode contribuir para perspetivar de outra forma o ser humano. Poderiam ser mais relevantes? A relevância prende-se, a nosso ver, também com a forma como os textos são recebidos pelos alunos, com o modo como os “cativam”:

- (...) O que significa “cativar”?
- É uma coisa demasiado esquecida – disse a raposa. – Significa “criar laços...”.
- Criar laços?
- Isso mesmo – disse a raposa. – Para mim tu não passas ainda de um rapazinho semelhante a cem mil outros rapazinhos. E não preciso de ti. E tu também não precisas de mim. Para ti eu não passo de uma raposa semelhante a cem mil outras raposas. Mas, se me cativares, precisaremos um do outro. Para mim tu serás único no Mundo. Para ti eu serei única no Mundo...

(Saint-Exupéry, 1997:55)

Neste caso, quando, já no final do ensino secundário, dois anos depois do trabalho com os primeiros textos, refletimos sobre este estudo, todos se lembravam das narrativas, das suas personagens, de sentidos...

3.2.1. “O Gato”, de Ian McEwan

O texto A (cfr. Anexo II) foi escolhido para ser aplicado no âmbito do estudo do conteúdo “Contos de autores do século XX”, tendo sido selecionado um conto de um autor estrangeiro. A escolha recaiu sobre *O Sonhador*, da autoria de Ian McEwan, uma obra “ percorrida pela consciência de uma impossibilidade: a existência de uma fronteira estável entre realidade e sonho” (Gomes, 2009). Direcionada para o público juvenil, mas que não se esgota nessa faixa etária, nesta obra

McEwan constrói um extraordinário texto sobre a importância de viver o corpo, nomeadamente o nosso no outro e o do outro através do nosso, como metáfora de um processo dialético: o do crescimento social, afetivo e ético.

(idem, 2009)

Para a elaboração da atividade optámos por selecionar um excerto de “O gato”, um dos contos mais marcantes. Nele encontramos uma personagem, Peter, cujas peripécias estimulam particularmente a imaginação humana, uma vez que vive continuamente entre a fantasia e a realidade, numa espécie de viagens secretas. De facto, o protagonista passa a estar dentro do corpo do seu velho gato William, vivendo uma singular relação afetiva com o Outro.

Nesta atividade, pretendemos privilegiar o descentramento, o colocar-se no lugar do Outro e de outra existência.

3.2.2. O Mercador de Palavras, de Orlando João Ferreira

A atividade referente ao texto B (cfr. Anexo III) foi concebida para ser aplicada no âmbito do estudo do mesmo conteúdo, em articulação com os textos de carácter autobiográfico – o texto diarístico. Após o estudo deste conteúdo, foi utilizado um texto literário como ponto de partida para a elaboração de uma página de diário, respeitando as características anteriormente estudadas.

O excerto utilizado foi retirado da obra *O Mercador de Palavras*, de Orlando João Ferreira que consta da lista de leituras aconselhadas para leitura autónoma aos alunos do 3º ciclo pelo Plano Nacional de Leitura, embora seja acolhida com entusiasmo por alunos de diferentes níveis de ensino.

Trata-se de uma pequena mas interessante narrativa que se desenvolve em torno da viagem de um português do século XVI por terras do Oriente, com o intuito de procurar “as palavras excelentes que os homens haviam exilado do seu coração” (Ferreira,2010:19). Neste encontro entre Portugal e o Japão os alunos são confrontados com personagens com diferentes visões do mundo (o português João Afonso e o japonês Hiramoto).

Esta obra, que era já do conhecimento dos alunos pois foi-lhes apresentada presencialmente pelo seu autor quando frequentavam o 3º ciclo, integrou o Programa Oficial das Comemorações dos “150 Anos do Tratado de Paz, Amizade e Comércio entre Portugal e o Japão”, promovido pela Embaixada do Japão em Portugal, em 2010.

3.2.3. “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana

A atividade envolvendo o texto C (cfr. Anexo IV) foi concebida para ser aplicada no âmbito do estudo do conteúdo “Contos de autores do século XX”, tendo sido seleccionado um excerto do conto de literatura de expressão portuguesa intitulado “As Mãos dos Pretos”. É da autoria do escritor moçambicano

Luís Bernardo Honwana e pertence à obra *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, publicado pela primeira vez em 1964.

Esta obra integra o Plano Nacional de Leitura, mais especificamente a lista das sugestões de leitura recomendada para o ensino secundário. Há ainda a referir o facto de este conto ter integrado a obra *Contos Africanos dos Países de Língua Portuguesa* que contempla textos de diferentes e reconhecidos autores de literatura de expressão portuguesa.

Trata-se de um conto no qual o narrador, uma criança supostamente negra, movimentando-se no meio de personagens secundárias, que se revelam racistas ou segregacionistas, dá a conhecer as respostas obtidas quando questionava o facto de as palmas das mãos dos negros serem mais claras. Apesar de as marcas temporais não serem explícitas, o que confere ao conto um carácter intemporal, o seu conteúdo sugere que a ação decorra num período após os tempos de escravatura. Neste texto o autor consegue transmitir ao leitor “a atrocidade criativa da mente humana, que revela todo o preconceito contido nas ‘despretensiosas’ histórias narradas por seus personagens” (Cardoso, 2014:6).

Neste texto, a partir do qual os alunos terão que se pronunciar sobre temas como a religião e o preconceito. Aliás, numa parte significativa das diferentes respostas dadas ao protagonista, a religião está presente, não eliminando, todavia, o preconceito, sendo inclusivamente usada como uma forma de legitimação do mesmo em relação ao negro (Cardoso, 2014).

3.2.4. O Deus das Moscas, de William Golding

O texto D (cfr. Anexo V), retirado de *O Deus das Moscas*, de William Golding, foi selecionado para servir de base a uma atividade de leitura, tendo em consideração o estudo prévio das características do texto argumentativo em articulação com um conteúdo literário que faz parte do cânone escolar do ensino secundário e que continua a figurar no novo programa: o *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira.

Os motivos desta escolha recaem na ideia de interculturalidade que, hoje tão apregoada, já se encontrava presente na obra deste autor que embora tenha vivido há mais de três séculos é prenúncio do nosso tempo e do mundo que queremos construir para as gerações vindouras:

Salvaguardando o distanciamento das centenas de anos que nos separam, reconhecemos, assim, em Vieira o pioneirismo de uma mentalidade intercultural: despojamento material e intelectual, respeito pela alteridade, conhecimento das línguas dos povos autóctones, para com eles poder dialogar, para compreender as suas razões e as suas culturas; e ainda, para além das diferenças culturais, que o encontro de culturas é possível e desejável.

(Cardoso, 2001:61)

De facto, se considerarmos, como Cardoso (2001:19) que a mentalidade intercultural está aberta a uma atitude do respeito pelo Outro, a uma pedagogia para a igualdade, sendo a interculturalidade considerada o epicentro de todas as estruturas que contribuem para a construção de um cidadão da era da globalização, afigura-se-nos bastante adequada a articulação do nosso estudo com esta obra. A chamada educação intercultural implica inter-relações e intercâmbios de saberes, de experiências e de culturas devendo incidir na luta contra o racismo e a xenofobia, conduzindo ao repúdio de preconceitos, à procura do respeito, de modo a procurar o universalismo de alguns valores, o que corresponde a aspetos que se encontram presentes no *Sermão de Santo António*. A sua atualidade reside, entre outros aspetos, na defesa do respeito pela dignidade, pela diferença e pela liberdade, questões que prevalecem ao fim de mais de trezentos anos.

Na verdade, o carácter alegórico do *Sermão de Santo António* permite traçar um retrato fiel e intemporal da natureza humana, consubstanciado em vícios e virtudes, sendo marcante a temática da antropofagia social:

Olhai, peixes, lá do mar para a terra. Não, não: não é isso o que vos digo. Vós virais os olhos para os matos e para o sertão? Para cá, para cá; para a cidade é que haveis de olhar. Cuidais que só os Tapuias se comem uns aos outros? Muito maior açougue é o de cá, muito mais

se comem os Brancos. Vedes vós todo aquele bulir, vedes todo aquele andar, vedes aquele concorrer às praças e cruzar as ruas; vedes aquele subir e descer as calçadas, vedes aquele entrar e sair sem quietação nem sossego? Pois tudo aquilo é andarem buscando os homens como hão de comer e como se hão de comer.

(*Sermão de Santo António*, p.14)

A obra *O Deus das Moscas*, de William Golding, foi publicada em 1954 e faz parte da lista de leituras aconselhadas para leitura autónoma aos alunos do 3º ciclo pelo Plano Nacional de Leitura.

O carácter alegórico desta obra conduz-nos a uma viagem à natureza do mal, da violência selvática, do poder, que emerge entre os humanos em situações limite, pondo em causa o equilíbrio racional que sustenta a convivência social, assistindo-se ao desmoronar das traves racionais e de civilidade que sustentam as relações nas sociedades estáveis e socialmente equilibradas, enquanto o instinto de agressividade e a ânsia de poder e domínio entre pares se sobrepõe paulatinamente, podendo ser usado positivamente ou negativamente para controlar ou influenciar outra pessoa.

Apesar de decorrer numa ilha deserta que desperta no imaginário a ânsia de liberdade sem supervisão de adultos, a obra constitui um relato realista que dá uma visão pessimista da existência humana e é pautado pela existência de crimes perpetrados por jovens, sendo a onda de violência interrompida com a chegada de um adulto (Sequeira, 2015).

Estamos perante uma narrativa que, contando uma história que se adivinhava repleta de aventuras num local paradisíaco, inicia uma viagem aos recônditos mecanismos da natureza humana quando é confrontada com os limites, levando o leitor a olhar o mundo e o Outro de modo diferente:

- Aquilo foi um assassínio.
- Para com isso! – gritou Piggy esganiçado. Qual é a vantagem de falares assim?
- Pôs-se de pé de um salto e colocou-se diante de Ralph.

- Estava escuro. Estava-se a passar aquilo...aquela dança maldita. Havia relâmpagos, trovões e chuva. Estávamos assustados!
- Eu não estava assustado – disse Ralph devagar. – Eu estava... não sei como é que estava.
- Estávamos assustados! – exclamou Piggy excitado. – Podia ter acontecido qualquer coisa. Não foi... aquilo que tu disseste.
(...)
- Não percebes, Piggy? As coisas que fizemos...
(...)
- Foi um acidente – disse Piggy repentinamente -, foi só isso. Um acidente. – A voz dele esganiçou-se de novo. – A aparecer na escuridão...ele não devia ter rastejado assim para fora da escuridão. Ele era estranho. Estava mesmo a pedi-lo. – Voltou a gesticular com amplidão. – Foi um acidente.
- Não viste o que eles fizeram...
- Olha, Ralph. Temos de esquecer. Não ganhamos nada em estar a pensar nisso, percebes?
- Tenho medo. De nós. Quero ir para casa. Ó meu Deus, só quero ir para casa.

(*O Deus das Moscas*, pp.180-181)

Com efeito, com precisamente trezentos anos de diferença encontramos em ambas as obras pontos de contacto com temáticas atuais relacionadas com a visão que temos do Outro e de nós mesmos, como a antropofagia social e uma das suas vertentes emergentes, nomeadamente em contexto escolar: o *bullying*. Encontramos igualmente outros aspetos que estão ligados à educação cívica, como a liderança, o abuso de poder e valores como o respeito pelo Outro.

Nesta atividade, os alunos terão de se colocar no lugar de uma das personagens da obra de Golding que, em tribunal, terá de argumentar perante a acusação de homicídio de outra das personagens da intriga, sendo interessante verificar se os alunos são capazes de encontrar argumentos para a defesa.

Em síntese, todos os textos implicam, em diferentes graus e situações, um confronto com o Outro. A articulação entre os conteúdos e os textos selecionados obedece ao seguinte esquema:

Quadro 3.4. – Matriz de conteúdos programáticos contemplados no estudo empírico

Conteúdos	Textos ³⁸			
	A	B	C	D
Texto narrativo: contos de autores do século XX – autores estrangeiros	X			X
Texto narrativo: contos de autores do século XX – autores de portugueses/de expressão portuguesa		X	X	
O texto argumentativo – articulação com o <i>Sermão de Santo António</i> , Padre António Vieira				X

Fonte: Programa de Português do Ensino Secundário, 2002

Temos consciência que se trata de atividades ditas “tradicionais” pois todas radicam na produção de texto, ao passo que poderíamos ter optado por caminhos que envolvem as novas tecnologias, por exemplo. Sabemos que as tecnologias da informação e da comunicação influenciam as práticas pedagógicas e contribuem para a diversificação dos instrumentos de trabalho mas não podem ser encaradas como solução para tudo:

Se o aluno não sabe estruturar um texto argumentativo, não há nenhum processador de texto que o ajude. Se não sabe interpretar o enunciado de um problema, não será a folha de cálculo que o fará. Se não sabe formular um problema, nenhum programa o ajudará a encontrar a melhor solução.

(Justino, 2010:83)

Além disso, os reduzidos meios informáticos existentes na escola nem sempre estão disponíveis, dado que são partilhados por muitas turmas, pelo que esta opção foi tomada também por ser facilmente exequível em contexto de sala de aula.

Salientamos ainda que consideramos particularmente importante a produção de textos manuscritos no ensino secundário, numa época em que os

38 Textos: A (Anexo II), B (Anexo III), C (anexo IV), e D (anexo V).

alunos exibem caligrafias pouco cuidadas e exercitadas, sem respeito por regras de ortografia e de translineação, o que acaba por ser fator de desvalorização na avaliação interna e também externa, baixando consideravelmente os seus resultados académicos.

A nossa opção pelo domínio da escrita prende-se também com a necessidade de dedicar tempo de aula ao desenvolvimento de técnicas de escrita, uma vez que na sala de aula o aluno dispõe do apoio do professor para esclarecer todas as dúvidas que vão surgindo, ao contrário do que sucede quando esse tipo de tarefa é realizada sobretudo como trabalho extra-aula.

Consideramos que os diferentes saberes são comprováveis quando estão espelhados em textos de diferentes tipologias, como, neste estudo, o texto diarístico, o texto narrativo e o texto argumentativo. Aduzimos ainda o facto de a produção de texto ser uma manifestação em que o aluno expõe mais o seu eu e as suas convicções, sobretudo quando falamos do ensino secundário.

Apesar disso, a produção de texto em sala de aula seguida de leitura e discussão é também bastante profícua levando ao desenvolvimento do espírito crítico, sendo que “este contexto dá aos alunos a consciência de uma audiência para os seus textos, alargada aos outros membros da turma e não apenas restrita à figura do professor” (Martins & Sá, 2004:43).

Também por isso, as interações verbais que se seguiram à aplicação e devolução dos textos aos alunos foram bastante relevantes relativamente às competências/objetivos definidos para este estudo. No entanto, para levar em linha de conta a pertinência das mesmas, teria de ser feita uma abordagem planificada em moldes diferentes.

Resta ainda acrescentar que a avaliação final dos alunos do ensino secundário na disciplina de Português continua a assentar na interpretação e produção de textos escritos, pelo que nos parece que as tarefas solicitadas aos alunos no âmbito deste trabalho, embora tradicionais, foram também um contributo relevante para a melhoria dos seus resultados escolares, não só ao nível da expressão escrita, mas ao nível da leitura e conseqüente conhecimento do mundo.

Escolhemo-las ainda por considerarmos que são relevantes e adequadas à consecução dos nossos objetivos, como passamos a explicar.

A primeira atividade, desenvolvida a partir do texto A, assentou no trabalho colaborativo:

Co-operative learning promotes a more constructive management of conflicts than competitive or individualistic efforts. It promotes self-acceptance as a competent person, higher-level reasoning and critical thinking competences, more frequent generation of new ideas, higher student achievement and deeper retention.

(Conselho da Europa, 2017:24)

De entre as inúmeras hipóteses oferecidas por este tipo de aprendizagem, escolhemos o trabalho de pares, de modo a possibilitar o aumento do número de interações entre os alunos e a fomentar a espontaneidade da participação dos mesmos. Tal como é defendido em *TASKs for Democracy*, a espontaneidade desempenha um papel fundamental na promoção da participação inclusiva dos alunos, pelo que num contexto de pares ou pequenos grupos é muito mais fácil expressar sentimentos, atitudes, levando à resolução de problemas através de um processo de aprendizagem transformadora (Conselho da Europa, 2017:25). Além disso, há ainda a considerar o seguinte:

It is not only the time frame which is thus restructured, but also the space for learning – this becomes an interpersonal, promotive and individualised space, for example within working pairs, for mutual learning.

(idem, 2017:25)

Quanto à atividade desenvolvida a partir do texto B, optámos por uma estratégia diferente, mais diretamente associada com a tipologia de texto em estudo.

Sendo um género textual de cariz autobiográfico, onde se relatam experiências e vivências pessoais, o texto diarístico apresenta uma visão subjetiva de quem escreve, dos outros e do mundo. Podendo revestir-se de um

caráter mais intimista, mais reflexivo ou narrativo e descritivo (experiências vividas, impressões de viagem...), a escrita diarística pode ser um exercício literário de imaginação através da arte de ficcionar um relato vivencial, como ocorre, por exemplo, no *Diário de Adrian Mole*.

Então, a atividade proposta assenta numa narrativa de experiências, pensamentos, emoções, resultantes de uma situação ficcionada, pelo que se centrou no trabalho individual, embora posteriormente as produções textuais tenham sido lidas na aula e objeto de análise e debate na turma.

No que concerne ao texto C, optámos pela criação de um final alternativo para a história, que poderia ter sido desenvolvido em trabalho de grupo, por exemplo. No entanto, pretendeu-se efetivamente verificar a perspetiva individual destes alunos relativamente a uma questão tão sensível como o preconceito em relação aos melanodérmicos. Coube depois à professora selecionar passagens de alguns textos que foram apresentados em aula, preservando o anonimato dos autores, com vista a uma reflexão conjunta sobre os pontos de vista expostos e à necessidade, ou não, de uma mudança de atitude.

Por último, a atividade referente ao texto D baseou-se numa sugestão apresentada em *Lessons from Literature*, relativamente à análise da obra do ponto de vista da cidadania, por se tratar de um romance que explora temas como dinâmicas de grupo, nomeadamente o uso abusivo do poder, os atentados à ordem social e respetivas consequências. O documento apresenta sugestões como a escrita de um final alternativo, um texto de reflexão sobre as temáticas da obra ou a simulação de um julgamento, entre outras. Assim, uma vez que, como já foi referido, o texto de argumentativo é basilar no programa da disciplina no 11º ano, optámos por interligá-lo com a simulação do julgamento de Roger.

Pretendeu-se levar os alunos a refletir acerca dos efeitos de atos individuais, como o abuso de poder, que pode inclusivamente levar ao cumprimento de pena de prisão.

Pelo atrás exposto, consideramos que todas as atividades e o trabalho subsequente realizado em aula se adequam aos objetivos anteriormente definidos e que se associam à ideia daquilo que Barrett refere como sendo cidadania democrática intercultural:

This occurs when democratic values and attitudes are mobilized and deployed in the activity that is undertaken as a consequence of the reflection on intercultural experience. By democratic values and attitudes, I mean things like respect for the inherent dignity and rights of all human beings, respect for others as equals irrespective of their specific cultural affiliations, and openness to and a willingness to learn about the perspectives and opinions of others, a commitment to decisions being made by majorities but also a corresponding commitment to protecting minorities and their rights, and a conviction that conflicts must be resolved peacefully.

(Barrett, 2016:3)

Em suma, com as mesmas, pretendemos, efetivamente, contribuir para que estes alunos desenvolvam valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e consciência crítica, de modo a serem cidadãos ativos na sociedade.

Capítulo 4

Interações textuais

4.1. Estratégias de comunicação para o texto literário

Em *A Sala de Aula*, Maria Filomena Mónica cita o testemunho de uma docente sobre a escola onde exerce as suas funções:

É este o nosso ponto forte e fraco: a diversidade. Temos alunos que já trazem muito consigo quando chegam à escola e esta, tal como é, não lhes diz muito. Temos alunos que o que têm de melhor foi a escola que lhes proporcionou. Temos alunos que sobressaem pelo seu talento (...). Temos alunos que não podemos deixar de controlar, porque estão sempre a ver se fazem alguma asneira, como saltarem o gradeamento para irem fumar. Temos alunos que ficam aborrecidos, porque tiveram só 18 no teste de Matemática e porque devido a isso baixaram a nota. São os que precisam de média superior a 18 para entrar no curso superior que pretendem. Temos alunos que nos abraçam e nos dizem ‘Depois venho fazer uma visita, professora’ e vêm mesmo. Temos alunos que não nos deixam saudades, por quem tentámos fazer o máximo sem nada ter conseguido. Temos professores que ficarão na memória dos alunos que tiveram a felicidade de os ter. Temos professores que nunca deveriam ter sido professores.

(2014:65)

Este extrato descreve na perfeição a escola frequentada pelos alunos que serão sujeitos a este estudo. Trata-se de uma escola pública do distrito de Lisboa, situada em meio rural, onde não existe um elevado número de alunos de diferentes etnias, nacionalidades e culturas e os que são “diferentes” estão integrados e não são referenciados por comportamentos desajustados nem vítimas de atitudes menos próprias por parte dos colegas por esse motivo. No entanto, neste estabelecimento de ensino encontramos a “diversidade” acima referenciada.

Inicialmente pensámos aplicar a nossa matriz a um público multicultural, turmas com diversidade étnica, imigrantes, entre outras, preferencialmente numa escola onde predominam alunos com essas características, pois uma das questões que se coloca é se os falantes de diferentes nacionalidades ou membros das várias culturas partilham a mesma atitude face à cultura do Outro.

No entanto, achámos interessante optar por outra estratégia: já que os textos que servem de base ao nosso estudo falam sobre temáticas recorrentes

em diferentes culturas, por que motivo não analisar a reação aos textos e às atividades que propomos aquilo que podem ser consideradas turmas comuns da escola pública? É evidente que estas turmas, como tantas outras, apresentam a sua diversidade, conforme nos diz Clarisse Afonso:

As diferentes realidades vivenciais praticadas pelos diversos grupos sociais criam, nas orlas destes mesmos grupos, problemas de compreensão e de comunicação. Estes problemas não deixam de surgir entre indivíduos da mesma nação mas que, por exemplo, são provenientes de regiões diferentes, de diferentes meios socioeconómicos ou religiosos, acontecendo até entre praticantes de diferentes desportos ou passatempos. Vejam-se em Portugal as diferentes conotações que são dadas às mesmas palavras quando se usam na região do Porto ou na região de Lisboa, ou, permanecendo dentro da mesma língua mas em diferentes nações, o significado p. ex., da palavra rapariga em Portugal (jovem do sexo feminino) ou no Brasil (prostituta).

(2002:86)

As turmas selecionadas para a realização deste estudo pertencem ao ensino secundário, um nível de ensino que apresenta mais estabilidade ao nível das atitudes dos alunos, ao mesmo tempo que estes vão gizando objetivos de vida e percursos pós-secundários.

Não foram selecionadas por nenhum aspeto em particular, tendo apenas em comum o facto de terem como professora de Português a autora deste trabalho, permitindo assim a sequencialidade do trabalho ao longo do tempo e um maior controlo na implementação das estratégias delineadas. Além disso, eram os mais facilmente abordáveis, poupando recursos humanos e materiais.

Optámos por diferentes turmas: a primeira constituída por alunos de Línguas e Humanidades (T1), a segunda por alunos de Ciências e Tecnologias (T2), que ao longo do ensino secundário se mantiveram mais ou menos homogéneas, sem grandes oscilações em termos de constituição, embora se tenha registado a saída e entrada de alguns alunos. Ambas foram abrangidas pelo programa de Português cuja vigência terminou em 2017 e acompanhámos ambas durante três anos letivos (10^o, 11^o e 12^o).

A T1 é constituída por cerca de 21 alunos, sendo 17 portugueses, 2 brasileiros, um são-tomense e um cabo-verdiano, alguns ingressaram no sistema de ensino português durante o ensino básico e todos estão integrados na turma e no sistema. Trata-se de uma turma que integra um grupo de alunos que frequentemente estabelece associação entre conteúdos da aula e temas da atualidade, normalmente interessantes. A turma assume frequentemente uma atitude de respeito pelas opiniões dos diferentes elementos que a compõem: o fã assumido dos “*reality shows*” televisivos, a princesa dos filmes cor-de-rosa, o aluno exemplar que procura o aperfeiçoamento conducente aos resultados de excelência, alunos do Regime Educativo Especial empenhados na superação das suas dificuldades, os entusiastas dos debates, alunos que sonham com o mundo do cinema, da representação, da moda, os futuros psicólogos, advogados ou políticos, alunos inseguros, sonhadores, enfim, alunos.

A T2 é constituída por cerca 21 alunos, sendo 20 portugueses e 1 brasileiro que ingressou no sistema de ensino português durante o ensino básico e que se encontra integrado na turma e no sistema. Trata-se de uma turma de alunos maioritariamente empenhados na superação das suas dificuldades e algo angustiados relativamente ao desempenho académico pois alguns têm objetivos definidos e metas elevadas pelos quais lutam diariamente, outros nem por isso. Na sala de aula encontramos os tagarelas, os ansiosos, os bem-dispostos, o matemático, o cientista, o que vai entrar em medicina e o que só sonha com isso, o que se isola cada vez mais, o resmungão, o pré-adolescente, o “crânio”, a beleza egípcia, os pró-ativos....

Em ambas as turmas existem alunos com maior ou menor dificuldade ao nível das competências da leitura, oralidade, escrita e funcionamento da língua, embora na T2 existam mais alunos com resultados académicos mais elevados.

Em suma, no início do estudo a média das idades dos alunos de cada turma rondava os 15 anos, encontrando-se distribuídos por género e nacionalidade conforme se apresenta no Quadro 4.1.

Quadro 4.1. – Distribuição dos alunos por género e nacionalidade

Nº total de alunos	42
Alunos do género feminino	23
Alunos do género masculino	19
Alunos de nacionalidade portuguesa	37
Alunos de outras nacionalidades	5

Fonte: MISI, 2014

O motivo que nos levou a selecionar duas turmas e não apenas uma prendeu-se não com o objetivo de comparar turmas, mas com a tentativa de procurar variação na amostragem, pois apesar de estarmos perante um grupo relativamente homogéneo de alunos, a sua diversidade, nem sempre evidente, resulta também da sua relação com o real, das suas vivências, ao nível geográfico, económico, familiar, educacional e da posição que assumem dentro da sala de aula e que é diferente da que assumem noutros contextos, com os amigos ou família. No entanto, não nos pareceu relevante recorrer a fatores como as habilitações literárias ou as profissões dos pais pois a nossa intenção é verificar o seu desempenho perante os textos que aplicámos no nosso “laboratório”: a sala de aula.

Atrás da porta que se fecha, ou no espaço de coexistência entre a turma e o professor, cada elemento assume o seu papel. Trata-se de um espaço regido por normas previamente estabelecidas mas muitas vezes negociáveis, que tem associado um determinado ideal cultural. Por isso, neste espaço procura-se muitas vezes esbater as diferenças e homogeneizar perspetivas, ideais, sem parar para pensar que, sendo as vivências diferentes e inerentes ao indivíduo, elas permanecerão, devendo, ao invés, valorizá-las, aproveitá-las com vista ao enriquecimento das aulas e dos seus intervenientes. É um lugar mágico, no sentido em que o encaramos como um espaço de germinação, de crescimento.

Neste estudo, ainda que todos os alunos falem a mesma língua e residam no mesmo país, embora uma minoria seja oriunda de países de língua oficial portuguesa, a diversidade que cada um apresenta em termos linguísticos e

culturais constitui uma mais-valia para o trabalho a desenvolver: o olhar sobre o Outro, envolvendo a análise do Eu. Segundo Abdallah-Preteuille

(...) cette importance de l'autre, non pas par opposition mas en interférence avec le 'je', constitue un axe essentiel, tant par ses composantes au niveau psychologique, que par ses implications au niveau social et plus particulièrement dans les relations intergroupes et inter-individuelles.

(1996:36)

A sala de aula afigura-se um local ideal para a realização desta experiência que visa o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural tendo por base o texto literário. A multiplicidade de potencialidades deste tipo de texto permite ao aluno vivenciar experiências que de outro modo seriam impossíveis, viajar no tempo e no espaço, percorrer o real e a fantasia, constituindo, de facto um alargamento do mundo, propiciando não só o conhecimento do Outro mas a consciência de si próprio, o que se enquadra no desenvolvimento da competência intercultural. Tudo isto na aula de Português, sem sair da sala de aula.

Na opinião de Byram, a sala de aula constitui-se como *“the place where learners can gain knowledge of the processes of intercultural communication”* (1997:66), nomeadamente *“relationships among different perceptions of one’s own and another culture”* (idem: 66). O autor defende ainda que este espaço *“also provides opportunities for teaching the skills of interpreting and relating documents or events”* (idem: 67), opinião por nós partilhada.

Para efetuar este estudo foi escolhido essencialmente o paradigma qualitativo de investigação cuja técnica de recolha de informação assenta em materiais empíricos. Tendo consciência de que as técnicas de recolha de dados acabam por condicionar a concretização dos objetivos do trabalho, optámos por uma técnica indireta ou não-interativa³⁹, consubstanciada em textos produzidos pelos alunos na sequência da aplicação de textos tendo por base textos literários diversos, conforme descrito no capítulo anterior. Através destes “documentos pessoais” (Aires,2015:42), pretendemos recolher informações sobre conceitos e visões de cultura dos sujeitos em análise face ao Outro.

39 Cfr. Aires, 2015:24

Tratou-se de um processo sequencial de recolha de dados, em função da planificação anual estabelecida para a disciplina de Português do ensino secundário.

Para a realização do estudo, procedemos ainda à implementação de um portefólio onde incluímos os textos produzidos pelos alunos no âmbito dos objetivos delineados para este estudo.

As atividades apresentadas adequam-se facilmente às aulas de Português e, como já referimos, a sua execução enquadrou-se facilmente na lecionação dos conteúdos programáticos, neste caso específico, relativos ao 10º e ao 11º ano.

4.2. Interpretação e análise de resultados

O estudo empírico que se pretende levar a cabo centra-se, então, na interação texto-alunos em contexto escolar, em sala de aula, um espaço privilegiado para a abordagem intercultural através do texto literário.

Conforme anteriormente referimos, nesta investigação seguimos o paradigma qualitativo.

Assim, a integração desta pesquisa no quadro teórico previamente explicitado e consequente interpretação de resultados teve início com a recolha de material empírico - os textos produzidos pelos alunos - que decorreu em diferentes momentos de dois anos letivos.

Concordamos com Quivy quando afirma que “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito” (2008:230) que é algo com que deparámos neste estudo que tem por base o texto literário, mas Aires (2015:54-57) faz referência a métodos que asseguram os critérios de validade mais consensuais, referindo a triangulação como uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa cujo princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contrastar e interpretar. Neste estudo utilizámos a triangulação metodológica, na aceção definida pela autora, tendo procedido à aplicação de diferentes textos a fim de validar a informação obtida. Utilizámos ainda a triangulação temporal, que analisa a estabilidade dos resultados no tempo, neste caso ao longo dos dois anos, proporcionando a hipótese de recolher informações sobre os elementos novos, que aparecem através do tempo, e os elementos constantes.

Como referimos no capítulo anterior, neste estudo, a ordem seguida na aplicação dos textos decorreu da articulação estabelecida com a lecionação dos conteúdos programáticos, sendo o texto A o primeiro a ser aplicado e o texto D o último. Os três primeiros foram aplicados no decurso do 10º ano e o último durante o 11º ano.

Inicialmente, os textos produzidos foram catalogados aleatoriamente e não em função das turmas a que os alunos pertenciam, pois essa variável não foi considerada relevante para o nosso estudo. Posteriormente foram agrupados em

portefólios que apenas estão completos em número inferior ao da totalidade dos alunos participantes no estudo porque alguns, por motivos diversificados, não estiveram presentes nas aulas em que o texto foi aplicado e não foram incluídos no estudo textos produzidos fora da sala de aula.

A distribuição dos textos produzidos pelos alunos consta do quadro que seguidamente se apresenta, havendo a registar o facto de as respostas ao texto A não constarem dos portefólios individuais por terem sido elaboradas em trabalho de pares.

Quadro 4.2. - Número de textos e de portefólios envolvidos no estudo

Texto	Nº de textos produzidos	Nº total de portefólios	Nº de portefólios Completos
A	21	-	-
B	32	42	32
C	42		
D	42		

Fonte: Textos produzidos pelos alunos no decorrer do estudo empírico

A análise dos resultados será feita do seguinte modo: inicialmente procederemos a uma análise semântica e, de acordo com Quivy, uma das variantes da análise temática, a análise avaliativa ou de avaliação que “incide sobre os juízos formulados pelo locutor. É calculada a frequência dos diferentes juízos (ou avaliações), mas também da sua direção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade” (2008:228). Para este estudo pareceu-nos relevante sobretudo analisar a “direção dos juízos” dos textos produzidos.

Esta análise será útil para posteriormente determinar a consecução do primeiro objetivo delineado para este estudo, nomeadamente se os alunos conseguiram colocar-se no papel das personagens do texto literário, do Outro, na perspetiva de Nussbaum, em articulação com o *Quadro de Competências para a Cidadania Democrática*.

Num segundo momento, faremos a análise de acordo com a matriz de saberes e de objetivos do modelo de Byram anteriormente apresentada, no sentido de determinar até que ponto os textos selecionados possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos, de acordo com os objetivos selecionados⁴⁰.

Inicialmente não se pretende efetuar uma análise holística da competência comunicativa intercultural, tendo-se optado antes por considerar isoladamente cada saber: atitudes (saber ser/estar) e consciência crítica cultural (saber empenhar-se), de acordo com os objetivos anteriormente definidos, embora, por vezes, façamos referência pontual a outros saberes constantes na matriz referente ao modelo de Byram (Anexo I). A análise dos primeiros dois objetivos será feita em articulação, atendendo à sua interligação.

Posteriormente será analisado o desempenho dos alunos no âmbito do nível C1 do QECR, mas apenas relativamente ao último conjunto de textos produzidos pelos alunos no âmbito deste estudo, quando se encontravam a meio do ciclo de ensino secundário.

De modo a tornar mais perceptível a fundamentação das nossas opiniões, garantindo, assim, a coesão do estudo, optámos por incluir no nosso discurso elementos retirados dos textos produzidos pelos alunos, cuja extensão é variável em função daquilo que se pretende exemplificar.

4.2.1. Interpretações

Texto A

Na sequência daquilo que referimos no capítulo anterior aquando da apresentação deste texto, foi proposto aos alunos que continuassem a narrativa, sabendo que ambas as personagens terão de ocupar o lugar do Outro.

40 Cfr. Byram, 1997:87

Neste texto, um rapaz, Peter, passa a estar dentro do corpo do seu velho gato William. Deste modo, pretende-se que o aluno continue a narrativa, ocupando literalmente, o lugar do Outro, com todas as implicações inerentes à situação: valores, mobilidade, perspetiva de grandeza do mundo (grande/pequeno), rotinas do quotidiano, entre outras.

Como atrás referimos, para a concretização desta tarefa optámos pela modalidade de escrita colaborativa de um texto, uma metodologia de trabalho normalmente do agrado dos alunos e, uma vez que é desenvolvida em pequenos grupos, permite o desenvolvimento da autonomia e uma profícua troca de ideias e de pontos de vista entre os intervenientes, possibilitando o confronto com diferentes visões do mundo.

Foi um trabalho produzido a pares, com o objetivo de suscitar o diálogo entre os alunos sobre esta situação peculiar: “ Peter e William entreolharam-se como quem acaba de entrar numa nova vida” (A10).

Assim, inicialmente a transformação de Peter em gato é perspetivada de forma positiva pelos alunos:

E agora, apesar de se encontrar confinado ao corpo de um gato, sentia que possuía toda a liberdade que sempre procurara. Assim, apesar de ainda se encontrar em fase de adaptação ao seu novo corpo, decidiu explorar todos os benefícios que este lhe oferecia, como o facto de não ter horários para cumprir e poder abandonar a casa à hora que quisesse.

(A2)

Não precisava de ir a escola, logo podia dormir as horas que quisesse e podia estar no quente da lareira. Até já estava a começar a conseguir utilizar os seus novos sentidos de uma forma útil.

(A20)

Esta nova vida é também imbuída de um certo espírito de aventura: “Peter, felicíssimo, foi ver como era a vida indo passear pelo jardim à procura de outros gatos para dar início à sua nova vida” (A6). É também positiva a relação com os

humanos: “Ele recebia muita atenção por parte das pessoas que estranhavam a presença dele na rua, sozinho” (A1).

Na sua nova vida Peter manifesta atitudes decorrentes do sentimento de injustiça e também do instinto de sobrevivência que acabam por ter um desfecho cómico:

No dia seguinte, Peter ao acordar da sua sesta, dirigiu-se à cozinha, onde se deparou com o gato do vizinho, comendo a sua comida. Este conduzido por um sentimento de raiva, atacou-o. O gato do vizinho fugiu em direção à sua casa e Peter entrou em perseguição, mas infelizmente o corpo do gato William já estava velho e este acabou por magoar-se na pata direita, ao subir a cancela. Peter tinha agora o desejo de vingança. Na noite seguinte, dirigiu-se para casa do vizinho, com o objetivo de se vingar. Quando chegou, decidiu fazer xixi na cama e na água do gato, comendo também a sua comida. No momento em que este se prepara para acabar a sua vingança, o vizinho entrou em casa e corre-o à vassourada.

(A4)

Mas em muitos textos estão patentes aspetos negativos da mudança, como a solidão e o abandono a que se sentia votado:

Este queria rever os seus colegas de longa data, pois começava a sentir-se aborrecido, ao estar sozinho em casa por tanto tempo. Ao chegar ao parque, avistou de imediato o corpo que havia sido seu, e que se encontrava agora na posse do espírito do velho William. Junto a ele, encontravam-se todos os amigos de Peter, que agora o olhavam como se de um simples e regular gato se tratasse. Peter estaria a mentir se afirmasse que esta observação não o havia incomodado. Sentiu-se desprezado e abandonado. As pessoas com quem partilhara toda a sua vida não o reconheceram.

(A2)

Este aspeto surge ainda associado a dificuldades relacionadas com a alimentação:

Peter nem miava, não sabia se o miar ia ser diferente e se os seus donos iam reparar e tentar levá-lo ao veterinário com medo que se passasse alguma coisa. Na verdade tudo parecera igual e não houve problemas nem desconfianças, mas Peter já não se sentia bem no seu novo corpo. Sentia a falta dos seus amigos e não sabia como

fazer para tudo voltar ao normal. Os dias iam passando e Peter sentia-se cada vez mais só e deprimido, não falava com ninguém, não saía de casa e passava o dia a tentar dormir mas a sua consciência não o deixara. O medo de nunca mais voltar a ser homem assombrava-o e fazia-lhe pesadelos. O pior era quando tinha fome e sujeitava-se a comer farinha de gato, era um sabor horrível, mas tinha de ser, pois se não o fizesse morreria de fome. Às vezes ainda tentava roubar comida de homem mas os seus donos e o William chegavam antes de ele conseguir o que queria.

(A14)

Em alguns textos são colocadas lado a lado a mudança negativa ao nível da alimentação e da higiene pessoal:

Nos seus primeiros dias, da nova vida de gato, Peter esteve enojado dos seus novos hábitos, a comida era muito pior do que a que estava habituado, por isso tinha de subir às mesas para tentar roubar a comida a que estava habituado e que tanto gostava para poder matar a fome. Era muito nojento para ele não poder tomar banho, pois para se poder limpar tinha de usar a sua língua.

(A20)

Ressalta ainda a monotonia associada à nova vida:

No fim, Peter estava a gostar de ser gato, mas não conseguia negar o facto de que ser humano era muito mais vantajoso do que ser gato, pois ser gato era secante, não fazia nada todo o dia, tinha fome e sono a toda a hora, não podia agarrar em nada e a sua vida era monótona.

(A21)

Apesar disso, a transformação afigura-se indolor e sucede de forma automática:

Embora o acontecimento tenha provocado imensa estranheza nas duas almas, eles não se sentiam de todo mal... Ele, curioso, foi experimentar a comida que William comia, todos os dias. Ao início,

tinha um saber esquisito mas começou a gostar. Peter ficou abismado, porque, mesmo sem saber como, estava a falar a língua dos gatos.

(A18)

No entanto, assistimos, por exemplo, ao relato de uma tentativa de inversão da situação com o recurso às novas tecnologias: “De repente lembrou-se do seu telemóvel que estava em cima da mesa da cozinha, pulou de imediato e tentou teclar um pedido de ajuda à mãe, tentativa falhada” (A3).

A produção de texto solicitada não implicava uma análise do comportamento de William enquanto humano. Ainda assim, surgem alguns registos sobre a sua transformação:

Por sua vez, William desfrutava da vida de um rapaz de dez anos e meio. Ele tinha passado toda a sua vida de gato a relaxar, especialmente nestes últimos anos. O corpo do jovem Peter possuía uma energia e vitalidade impossível de encontrar no seu velho corpo de felino. Ir para a escola, conviver com os amigos, até fazer os trabalhos, todas estas atividades traziam-lhe uma imensa alegria. Ele estava realmente a viver a vida, e não a desperdiçá-la ao ronronar ao pé do aquecedor.

(A7)

William viu pela primeira vez o mundo de um ângulo diferente e curioso, teve vontade de sair o portão e ir explorar o mundo exterior que nunca teria tido a oportunidade de ver se ainda estivesse no corpo de gato, e assim o fez, foi para o parque da cidade, o único sítio para onde ele sabia o caminho.

(A10)

Ao analisar o desfecho da maioria dos textos produzidos pelos alunos, não é possível determinar um balanço positivo ou negativo da situação, existindo diferentes opções. Uma delas é o facto de a troca permitir a concretização de um sonho:

Nesse instante Peter foge de casa. A discussão foi só um pretexto para que ele pudesse fugir de casa e realizar o seu sonho de há muito por descobrir e viajar pelo mundo. Depois de muito andar, vagueando

pelas ruas, dá-se de encontro com um barco que ia para Itália. Sem pensar, Peter decidiu entrar numa aventura de explorar o mundo inteiro, e por isso, pôs-se dentro de um cruzeiro, onde passou a maior parte da sua vida, vivendo inúmeras aventuras, pelas quais só mesmo Peter podia passar e passou a ser conhecido como o Gato Peterex, no qual o comandante do navio o adotou. É neste contexto, que Peter realizou o sonho da sua vida.

(A17)

Aliás, nesta obra de Ian McEwan, todos os contos que envolvem Peter e que retratam fantasias ou memórias em articulação com a realidade têm em comum o facto de no final se descobrir que eram apenas sonhos:

Os sonhos obrigam, pois, o herói a descentrar-se de si mesmo para conhecer o outro, assim se socializando, aprofundando a sua visão do mundo e, deste modo, alargando o seu campo de consciência.

(Gomes, 2009)

Nos textos dos alunos encontramos também várias referências ao sonho, de que apresentamos alguns exemplos: “Tinha sido um sonho, que Peter percebeu que não queria que se concretizasse” (A1) e “Tudo não tinha passado de um sonho, sempre fora humano. A partir daí, Peter passou a dar mais valor ao que tinha e à vida que levava” (A8).

A transformação teve ainda outras implicações, sendo de referir as seguintes:

O que eles não sabiam era que a troca de corpos era feita apenas por uma hora, e se passado esse tempo eles não tivessem trocado, ficariam presos nesses corpos para sempre. O que acabou por acontecer pois William não chegou a tempo.

(A10)

Com isto, a visão de Peter começou a ficar turva, o cenário com as suas personagens ficou sem som e com a chegada de uma luz forte, Peter acordou com William aos seus pés, fora tudo um sonho, era terça-feira e este já estava atrasado para as aulas.

(A16)

Se tomarmos por base os objetivos anteriormente destacados na matriz da CCI de Byram, podemos concluir que nos textos produzidos os alunos mostraram que Peter e até William estavam dispostos a aproveitar oportunidades de participar com o outro numa relação de igualdade (1a), trocando de corpo, sabendo que estavam dependentes um do outro para retornar ao antigo corpo:

Quando se cansavam com as suas respectivas vidas, Peter e William trocavam de corpos. Este processo repetiu-se tantas vezes até perderam a conta. Tanto um como o outro eram capazes de desempenhar ambos os papéis. William conhecia a personalidade de Peter, e este contava-lhe tudo o que acontecia na sua vida, por isso ninguém suspeitou que tinha havido uma troca de espírito. Daí em diante, ambos continuaram a viver as suas vidas em conjunto. Talvez por causa da vitalidade do espírito de Peter, o corpo do velho gato não sucumbiu à sua idade e continuou a viver cheio de energia. E assim o tempo passou. Inúmeros anos voando pelo calendário. Curiosamente, até chegaram a uma altura em que não sabiam qual deles era o gato e o rapaz originais.

(A7)

Manifestaram interesse na descoberta de outras perspetivas de interpretação dos fenómenos desconhecidos (1b), como, no caso de Peter, a experimentação de comida de gato: “Era hora de comer, Peter permaneceu quieto a olhar para a tigela e perguntou-se “se aquilo era bom”. Experimentou e para seu espanto a comida era boa” (A11). Ou ainda o ângulo de visão do mundo, patente em “Peter, o gato, sentia-se estranho, tudo parecia maior e um pouco assustador” (A13) e nos seguintes excertos:

Agora via as coisas de uma perspetiva completamente diferente (até porque agora era um gato, ou seja, era baixo), sentia as coisas de outra forma e não tão sentida como sentia quando era humano. Enquanto caminhava com as suas novas pernas (pernas não! Patas, quatro patas) para o jardim, sentia cheiros que nunca havia sentido, tudo tão apurado.

(A17)

Ele começou por sair de casa e observar o mundo pelos olhos de um gato, e ficou espantado com o que viu, era um mundo totalmente diferente através daquela perspetiva, um mundo sem pressas e descontraído.

(A12)

Era estranho olhar para aquilo que ele era anteriormente. Ver o seu próprio corpo, naquele ângulo, era assustador.

(A22)

Constatamo-lo ainda em fenómenos familiares, como a ingestão de alimentos por parte dos humanos, perspetivado do ponto de vista do gato:

No momento em que se dirigia para a sala observou que William (que agora é humano) não se encontrava lá, por isso procurou pela casa inteira e aproveitou e explorou a casa até que o encontrou a satisfazer o seu apetite com uma grande sandes de bacon o que lhe parecia deliciar-se, então os seus instintos tomaram conta dele e num ato de perícia, este salta para a mesa, rouba a sandes e leva-a para a sala para poder saboreá-la. Enquanto isto acontece, William vai a correr atrás dele e dá-lhe um grande raspanete e Peter fica a pensar como se sentia William quando ele o repreendia.

(A17)

Podemos também considerar que se assistiu a um questionamento dos valores e pressuposições das práticas culturais no seu próprio meio (1c), como a obrigatoriedade de ir à escola. Como este aspeto é considerado um dever dos humanos em idade escolar em diferentes culturas, a mudança de corpo implica a inexistência desse dever, pelo que se pode considerar que nesta transformação, por um lado, existe uma ideia de obrigatoriedade por parte do gato, mas de liberdade por parte de Peter:

Peter entregou-se completamente à vida de gato. Já não tinha preocupações como ir à escola ou fazer os trabalhos. Agora podia ficar a descansar durante toda a manhã em vez de ter de se vestir e enfrentar o frio da paragem de autocarros. Não fazia nada senão comer e dormir.

(A7)

Por outro, a transformação leva a uma perda de identidade:

Peter estava cansado de estar em casa e por isso decidiu ir para a escola e ver os seus amigos. Quando chegou à sua sala de aula miou, mas ninguém abriu a porta, então decidiu entrar pela janela que estava sempre aberta. James, o fala-barato da turma, viu um gato e avisou logo a professora, e esta pegou nele e mete-o na rua. Nesse momento Peter percebeu que a sua vida não seria a mesma, percebeu que não pode escrever nem ir para a escola.

(A13)

Os textos demonstram também a prontidão de Peter para vivenciar as diferentes fases de interação e adaptação ao mundo felino durante o período de troca de identidades (1d):

Então Peter olhou de relance para o espelho que se encontrava à sua frente. Refletiu a imagem de um ser com um belo pelo e com um ar de um jovem, um jovem gato. (...) À primeira impressão sentiu-se estranhamente confortável mas repentinamente habituou-se como se tivesse sido feito para tal.

(A3)

Depois de Peter se tornar gato sentia-se muito mais feliz, o seu corpo tornara-se leve e muito mais bonito. Ele gostava agora mais do seu corpo e finalmente sentia-se realizado.

(A14)

Encontramo-la ainda nos seguintes excertos: “Peter agora com coração de gato, correu pelas estradas a sentir a vida como nunca sentira antes, ele gostava desta nova sensação” (A15) e “Estava fascinado. Peter sentia todos os seus sentidos desenvolvidos, era agora um gato” (A16).

Na verdade, há situações em que este demonstrou prontidão em aceitar os costumes e ritos da comunicação e interação verbal e não-verbal (1e), sobretudo naqueles em que conseguiu retirar vantagens da situação, como é o caso da demonstração de força junto dos gatos vizinhos

(...) encontrou o gato do vizinho, aquele que comia a comida de William. (...) Num salto, Peter pôs-se à frente dele. O gato da vizinha, admirado, atacou-o, mas Peter, como já era mais jovem contra-atacou o gato. Mais forte, conseguiu-o afugentar, fazendo com que ele nunca mais lá voltasse. A partir desse dia, Peter passou a ser o gato mais forte do bairro.

(A8)

Subiu para o telhado tentando avistar o gato do vizinho para ter uma “conversa” com ele. Pouco depois de procurar, viu-o e foram ter um com o outro. O gato do vizinho começou a fazer troça e Peter ameaçou-o dizendo-lhe que se voltasse a pôr os pés naquele jardim o matava. E o gato, com medo, fugiu com o rabo entre as pernas.

(A10)

ou da aproximação a Ana, a filha da vizinha, por quem nutria uma admiração especial:

(...) ela tinha-se mudado há pouco tempo, ainda antes de este ter trocado de corpo com o seu gato, mas nunca tinha tido coragem para ir falar com ela até hoje. Como está no corpo do seu gato era mais fácil ir ter com ela, pois podia ser que ela o achasse fofinho e lhe desse atenção.

(A5)

No entanto, estas interações nem sempre tiveram o resultado esperado:

É então que decide ficar sentado à porta da sua casa à espera que esta saia, até que Ana e a sua mãe saem para a rua, Ana ao vê-lo diz à mãe para tirar o gato do jardim, já que esta é alérgica aos mesmos. Peter volta para casa, muito desiludido, pois ter trocado de corpo com o seu gato, não lhe permitia aproximar-se da sua amada.

(A5)

No exato momento em que Peter se preparava para comer, num fechar de olhos, aparece o gato do vizinho que afinal não era um gato mas sim uma gata.

Numa troca de olhares, a gata ronrona-lhe e diz:

- Que estás aqui a fazer, William?

- Não sou William, sou o Peter – responde o gato Peter.

Depois de Peter explicar a história, a gata mostra-se interessada por ele.

Antes de o dia acabar, a gata mostrou a Peter tudo o que havia para saber acerca de ser gato e este mostrou-se agradecido.

(A9)

Por último, os alunos fazem uma análise avaliativa dos acontecimentos referentes a perspetivas e critérios explícitos (5b), colocando em evidência uma versão infelizmente bastante frequente no mundo atual da relação entre o homem e os animais:

William agarra em Peter e atira-o para a rua como se fosse lixo. Peter fica surpreendido e amedrontado durante segundos e pergunta-se se também era ignorante como o que acabara de ver e onde estava a lealdade e amizade de William. Este estava mudado, agora rude e preconceituoso. Apesar de tudo, Peter sabia que este não era o verdadeiro William.

A noite chega e Peter não tem para onde ir, sente-se com fome e cansado. Encharcado, expressa um miau de desespero, quando de repente, surgem na escuridão, gatos rafeiros. Ao início, Peter sente-se deslocado, no entanto, os gatos o guiam até um seguro abrigo. Peter surpreende-se com a generosidade e a cooperação entre os gatos, e reflete sobre como os humanos são o oposto.

(A15)

Ou então uma perspetiva que traduz a ideia comum de subjugação ou de dedicação dos animais aos respetivos donos:

Ao retornar à sala viu o seu antigo gato a olhar para a lareira e pasmado perguntou-lhe:

- Porque é que não estás a explorar o mundo como humano?
- Eu já vi tudo e vivi tudo com a minha antiga forma – respondeu William – só troquei de corpo para realizar o meu último desejo antes de ir.
- Qual é? – perguntou Peter.
- Fazer o meu dono feliz – respondeu William.

(A16)

Prosseguindo a análise, apesar de não termos selecionado o domínio do saber aprender/fazer do modelo Byram⁴¹, foi também possível detetar

41 Cfr. Anexo I, domínio 4, alínea c)

capacidades de descoberta e interação pois os alunos identificaram processos diferentes e semelhantes de interação verbal e não-verbal, na troca de papéis, assistindo-se à negociação dos mesmos em situações específicas, a saber:

A família estranhou, ficaram preocupados, pois Peter era alegre e falava muito, mas decidiram não fazer nada, pois os adolescentes têm os seus dias. Peter decidiu ensinar William a falar português e como se comportar como um ser humano. Demorou algum tempo, mas ambos acabaram por se sentir bem por serem eles próprios. A família parou de desconfiar, pois Peter começou a ser ele próprio. Ficaram todos felizes, mas no fundo ambos queriam voltar a ser quem eram.

(A13)

Em síntese, podemos concluir que, em termos gerais, foram atingidos os objetivos definidos na matriz, embora haja a registar que é significativa a conotação negativa que, em vários textos, surge associada à troca de corpo com o Outro:

Desolado, Peter regressou a casa, pensando se a fuga às suas responsabilidades de humano realmente compensavam a sua perda de amigos e família. A resposta era óbvia: não! Aguardou que William regressasse a casa e, num ato instintivo, saltou para as suas costas, dando início ao processo de troca das almas para a sua ordem natural. Já de volta ao seu corpo, Peter viu-se obrigado a retomar a sua rotina habitual sem esquecer, no entanto, esta experiência que, apesar d ter sido pouco duradoura, lhe havia ensinado uma grande lição: nada é mais importante que convivermos com quem amamos.

(A2)

Acabado de acordar, Peter sente o seu corpo estranho, é como se estivesse a crescer repentinamente, sentia-se a tremer e passados uns dez minutos, algo de muito especial tinha acontecido. Peter correu para o espelho e sorriu, tinha voltado a ser o antigo Peter, com dois braços, duas pernas e a sua forma humana. Era um alívio. Tudo voltou ao normal e Peter estava mais feliz que nunca, correu para telefonar aos amigos e combinar irem a uma festa.

(A14)

Texto B

Na sequência do que já foi dito sobre este texto, resta acrescentar que se pretendeu que o aluno adotasse o ponto de vista de uma personagem de uma cultura diferente da sua, um samurai, numa época diferente, e mostrasse o ponto de vista dessa personagem sobre as atitudes, ideais e a cultura do protagonista, com base no contacto que teve com o mesmo.

Conforme anteriormente descrito, esta atividade visou a redação de uma página de diário. Segundo Aires “os diários são documentos íntimos que revelam pensamentos, estados de ânimo, reflexões pessoais acerca das diferentes dimensões da vida quotidiana” (2015:42).

Por esse motivo achámo-lo adequado à expressão do ponto de vista de uma personagem de uma cultura e época diferentes das do aluno: um samurai do século XVI que regista e reflete sobre um encontro com um português que percorria o mundo em busca de palavras excelentes.

A aplicação deste texto permite-nos, por um lado ver qual a perceção que os alunos têm de um navegador do século XVI, de um samurai e do tipo de relação que se estabeleceria entre ambos e eventualmente a relação entre os dois países.

Num dos textos, o samurai surge como uma personagem adepta do exercício e da reflexão: “Depois de todos os meus treinos e meditações, dirigi-me à praia para meditar um pouco mais e ter um pouco de sossego de tudo.” (B30)

Inicialmente, o samurai tece os seguintes comentários sobre João Afonso: “Quando vi aquele homem pela primeira vez na praia fiquei muito espantado, pois era diferente, não era da minha raça” (B12).

Na sequência da oferta de hospitalidade, o samurai fez observações sobre a perceção que João Afonso terá tido sobre a sua casa e o respeito que manifesta pelos rituais da sua cultura: “Ao chegar a casa, como sempre, descalcei as sandálias e com grande espanto e sem fazer qualquer pergunta o convidado assim o fez também.” (B26) e ainda no seguinte excerto:

Convidei-os para vir jantar a minha casa, eles aceitaram de bom grado e fiquei surpreendido e ao mesmo tempo achei piada à cara confusa do homem a mexer nos pauzinhos que utilizamos para comer.

(B32)

São referidas as dificuldades linguísticas e emitidos juízos sobre a língua portuguesa, como em "Decidi convidá-lo para a minha casa mas também convidei o Li-Po para traduzir as nossas conversas" (B29) e ainda:

A minha curiosidade começou no momento em que ouvi o nome dele ser pronunciado, apesar de ter conhecimento que os nomes ocidentais têm letras que ao serem conjugadas resultam num som estranho, nunca tinha tido a oportunidade de ouvir a pronúncia de um português. Bonita pronúncia.

(B18)

Destes textos ressalta a profícua troca de experiências e de conhecimentos: "Fiquei muito fascinado quando o meu amigo me disse que existia elefantes, o que eu desconhecia, mas ele foi tão generoso comigo que mo desenhou" (B7) e também no seguinte excerto:

Quando o homem começou a falar sobre a sua viagem, espantou-me a grandeza e o poder de um rei, mas o poente distante é que mais me fascinou pois nunca imaginei o quanto o mundo é extenso.

(B2)

No final, o samurai assume que ficou "interessado na sua história naquele instante e deveras surpreendido com o propósito das suas viagens" (B20) e tem a seguinte perspetiva sobre João Afonso:

Considerarei-o um homem generoso, também, e de grandes conquistas. Tantas viagens, tudo para saber mais. As suas atitudes espantaram-me, era compreensível e afável. Achei-o que tinha uma grande cultura, acabando por mostrar muito de si.

(B28)

Mas ele é intrigante e não me sai da cabeça as suas atitudes, nunca vi ninguém igual, é determinado, honrado, muito curioso, não desiste facilmente do que procura, não existem palavras para o descrever

(B3)

Podemos deduzir o enriquecimento cultural advindo da relação estabelecida entre o samurai e João Afonso através de excertos como: “No fim desta conversa descobri que o mundo não é tão pequeno quanto parece, pois há outros reinos magníficos por visitar como o caso do reino de Portugal” (B17), “Vou aproveitar os dias em que terei a oportunidade de partilhar a minha casa com um homem tão sábio” (B18) ou

Ele já percorreu tantos sítios, já viu tanto, fiquei grato por o ter partilhado comigo de boa vontade, as palavras dele ensinaram-me que além do Japão existe tudo aquilo que eu não imaginava antes...É de facto incrível.

(B20)

Tomando em linha de conta a matriz apresentada no capítulo anterior relativa aos objetivos a atingir com este texto, podemos concluir pela manifestação de atitudes (saber ser/estar) como estar disposto a procurar ou aproveitar oportunidades de participar com o outro numa relação de igualdade (1a), visível nos excertos “Durante este tempo todo, contive-me para não fazer os milhões de perguntas que queria e ouvir a história daquele homem”(B30), “Dois deles tinham um aspeto completamente diferente do que estou habituado a ver. Como a boa educação manda convidei esses dois homens para virem a minha casa”(B15) e

Toda a história dele e a sua viagem fez-me pensar um pouco, é nobre da parte dele andar à procura destas palavras tão importantes. Depois de pensar decidi embarcar nesta viagem pois acho esta missão muito nobre, e serve de aprendizagem, e no fim da viagem fico no reino de Portugal para nos tornarmos amigos, pois acho que seria uma boa aliança, já que são dois reinos que defendem os seus valores, cultura e o seu povo.

(B17)

Podemos também considerar que em vários textos se verifica a manifestação de interesse na descoberta de outras perspetivas de interpretação dos fenómenos desconhecidos ou familiares, tanto na sua própria cultura e práticas culturais como na do outro (1b), como são exemplos os seguintes excertos:

Hoje quando encontrei aquele homem na praia pensei que ele teria algo interessante para contar, era de facto um homem diferente de todos nós, e por isso despertou a minha atenção. Interroguei o homem de origens desconhecidas e este disse-me que vem das terras onde o sol se põe. Isto fascinou-me mas ao mesmo tempo fiquei intrigado sobre estes homens com olhos redondos.

(B25)

Aprendi também sobre os Cristãos, que seguiam os ensinamentos de Cristo. Quando o português me falou disto, eu falei-lhe do Buda Iluminado e da condição do samurai.

(B27)

Antigamente eu pensava que Deus Buda era o único deus, mas depois de João Afonso explicar-me que existe mais do que um ideal e uma cultura, eu queria também conhecer o mundo como este homem o conheceu.

(B2)

Existem exemplos em que está patente a disposição para questionar os valores e pressuposições das práticas e produtos culturais no seu próprio meio (1c): “Depois desta longa conversa, fiquei a perceber que afinal os estrangeiros não são assim tão maus como o meu mestre Kakashi dizia” (B14).

Encontramos igualmente demonstrações de prontidão a vivenciar as diferentes fases de interação e adaptação a outra cultura durante o período de contacto (1d): “Trouxe-o para minha casa e convidei-o para jantar, fui reparando que ele olhava à sua volta e achava tudo muito estranho” (B8) e “Tentei dizer o seu nome uma, duas, várias vezes até apanhar o jeito” (B29)

Do mesmo modo, está patente a prontidão em aceitar os costumes e ritos da comunicação e interação verbal e não-verbal (1e):

Olhei para eles espantadíssimo e não pude deixar de reparar nas suas vestes estranhas e modos. Percebi logo que não eram nativos. Um dos homens viu-nos e veio em meu alcance, começando a fazer gestos estranhos com as mãos, visto que não falava a minha língua e como mais tarde descobri, eu também não sabia falar bem a dele. Ao ver este homem a fazer-me aqueles gestos, fiz-lhe também eu um para ele me seguir e virei costas.

(B30)

A consecução deste objetivo poderá eventualmente estar contemplado na expressão “Achei a dificuldade dele em utilizar os pauzinhos cómica e não pude esconder alguns sorrisos” (B27) pois, se por um lado parece que há uma reação de troça perante a atitude do português, por outro parece revelar alguma condescendência, uma espécie de olhar benévolo mas bem-disposto perante a situação.

Podemos, assim, concluir que na resposta a este texto foi possível encontrar excertos que vão ao encontro dos diferentes objetivos contemplados no domínio do saber ser/estar da matriz definida.

No que respeita ao domínio 5., consciência crítica cultural (saber empenhar-se), consideramos que este texto nos permitiu verificar a presença quer da identificação e interpretação de valores explícitos ou implícitos em acontecimentos, tanto na sua cultura como na do outro (5a), quer da análise avaliativa de acontecimentos referentes a perspetivas e critérios explícitos (5b), patente nos seguintes excertos: “ o seu propósito espantou-me, fez-me olhá-lo de uma maneira diferente, um jovem persistente. Difícil de encontrar um jovem semelhante a este nos dias atuais” (B13) e “ o que motivou a sua viagem surpreendeu-me e percebi que na minha frente estava um homem bom que não tinha sido levado pela influência dos outros” (B30).

Relativamente à matriz da CCI de Byram, encontramos ainda a presença da consecução de outros objetivos, para além dos que seleccionámos, a saber: os

domínios 2, 3 e 4 correspondendo, respetivamente, ao domínio dos saberes, do saber compreender e do saber aprender/fazer.

De facto, a análise das respostas dos alunos ao texto apresentado permitiu-nos verificar que, de um modo geral, está patente o conhecimento dos tipos de causa e de processos de mal-entendidos entre interlocutores de diferentes origens culturais (2c):

Questionei-o também sobre o que é um cristão, mas ambos nos apercebemos de que existem grandes diferenças religiosas entre nós dois, portanto, achámos preferível não continuar a conversar sobre esse assunto.

(B4)

Encontramos também manifestações de conhecimento das definições nacionais do espaço geográfico do seu próprio país, e como estas são entendidas na perspetiva dos outros países (2f): “o que mais me fascinou foram as notícias que me deu do Poente Distante” (B3), “que eu nem imaginava que existia” (B7) e ainda as seguintes:

Quanto à sua terra, o famoso reino de Portugal, fiquei com vontade de o conhecer, pois parece-me um reino capaz de descobrir tudo o que há para descobrir, talvez por isso João Afonso tenha tanta força de vontade.

(B19)

Começou por contar-me do lugar em que ele nasceu e também que esse reino chamado Portugal não só é rico em ouro, prata e especiarias mas também tem muita gente e poderosos barcos, com o que fiquei de facto espantado

(B32)

Pareceu-me que a terra dele tem bastante prosperidade económica, pois para além de ser um território grande, possui muitos barcos que possibilitam o comércio dos mais variados materiais.

(B18)

Também no que diz respeito ao domínio 3., capacidades de interpretar e relacionar (saber compreender), encontramos exemplos de excertos em que os

alunos identificam perspectivas etnocêntricas numa situação e explicam as suas origens:

Aprendi mais sobre Lisboa, descobri que o império português é muito completo e com as suas riquezas, mas apercebi-me que os portugueses, por isto tudo, se podem achar um pouco melhores que as outras culturas ou que os outros países.

(B28)

Nunca imaginei que Portugal, o reino de onde João veio era tão rico e extenso, mas também não consigo acreditar no que muitos fizeram para ser assim. O que as pessoas fazem só para um pouco mais de riqueza.

(B30)

Conseguimos também encontrar expressões textuais em que são identificadas áreas disfuncionais e equívocas numa interação e explicadas de acordo com cada sistema cultural em causa (3b):

Todos eles eram chineses, menos um que aparentava ser europeu. Eu acho que ele também nunca tinha visto um samurai pelo espanto da sua cara. Vi que tudo o que ele falava, numa língua estranha, era traduzido por um outro rapaz.

(B29)

No que respeita ao domínio 4., capacidades de descoberta e interação (saber aprender/fazer) foi possível identificar processos diferentes e semelhantes de interação verbal e não-verbal (4c):

Ao jantar, havia silêncio e fiquei espantado, devo dizer, porque todos os viajantes/forasteiros que acolhi faziam uma grande barulheira e não pareciam demonstrar respeito pela minha cultura, mas eles não.

(B3)

Parece que ficou intrigado com a minha casa. Enquanto ele olhava para a varanda estava com um olhar pensativo. Eu não disse nada porém eles descalçaram as sandálias. Ou eles sabiam que era costume ou apenas se limitaram a fazer o mesmo que eu. Olharam para a minha casa como se fosse algo de novo e especial. Pensando

bem, porque não? Eu já estou habituado a ela mas eles não. De certeza que a casa deles não tem nada a ver com a minha.

(B29)

Convidei-o a vir a minha casa. Notava-se que tinha conhecimentos sobre a cultura japonesa e era louvável a forma como se esforçava para a cumprir e para tentar comer com os pauzinhos.

(B28)

Gostaríamos ainda de salientar que a abordagem relativamente ao uso dos pauzinhos surge em alguns textos expressa de forma que parece transmitir uma conotação negativa da atitude do samurai perante a inexperiência do português: “Claro que não resisti a dar alguns sorrisos ao ver a atrapalhação do homem europeu a comer com os pauzinhos” (B29).

Para sintetizar, podemos considerar que os alunos atribuem às personagens valores positivos: houve uma evolução positiva, uma predisposição do samurai para descobrir o Outro e de João Afonso para partilhar aspetos da sua vida e da sua cultura e para respeitar a cultura do Outro, conforme vimos anteriormente.

No entanto, existem algumas perspetivas, que consideramos residuais, uma vez que foram expressas num número muito reduzido de textos, mas que nos mostram algum preconceito e desconfiança relativamente ao Outro.

Assim, encontramos, por exemplo, uma visão negativa dos estrangeiros ocidentais: “Que estrangeiros tão esquisitos e de terras tão distantes” (B17), “Que inquilino incomum que eu aceitei hoje em minha casa. Um homem simpático, bem-disposto e muito interessante, não se parece nada com as pessoas do ocidente” (B18) e ainda

Quando acabámos a refeição e lhe perguntei o seu nome confesso que ainda demorei até percebê-lo como deve ser, mas afinal a culpa não é minha, pobre homem tem um nome tão estranho.

(B20)

Encontramos também uma predisposição para efetuar um julgamento prévio do Outro, atribuindo uma conotação negativa ao convite feito pelo samurai:

Quando os avistei na praia, pensei logo que eram ladrões com o objetivo de saquear a aldeia, o que infelizmente tem acontecido a algumas localidades no Japão. Convidei-os para jantar para tentar perceber quem eram e de onde vinham.

(B14)

Podemos ainda considerar uma situação cuja perspectiva do samurai em relação a João Afonso pode ser interpretada como falta de educação ou então como resultado de demasiado tempo sem se alimentar, o que terá precipitado a sua resposta: “Perguntei-lhe o seu nome. “João Afonso”, respondeu ainda com alguma comida na boca” (B22).

Registamos também aquilo que podemos considerar como algumas reflexões do samurai, uma espécie de autoanálise do Eu: “Hoje na minha aldeia recebemos alguém diferente, mas não pior que nós” (B5) e “Percebi que a sua cultura era diferente da minha e não vi isso com muito bons olhos, talvez precise de ser mais tolerante” (B30). A última reflexão reveste-se de particular importância, uma vez que pressupõe uma reformulação mental, uma introspeção necessária para a mudança de atitudes, como a tolerância, inerente à competência intercultural.

No final, a mensagem global que ressalta foi expressa, por exemplo, num texto, que apresentamos com supressões:

Nunca na minha vida eu pensei ver tal coisa, quem é que parte numa viagem em procura de palavras? Sou bastante paciente mas duvido que alguma vez aguentasse, provavelmente desistiria da viagem.

(...)

Ele pode não ser um samurai, pode não ter armas e lutar, mas ele é, definitivamente, um grande guerreiro. A minha noção de experiência e sabedoria acabou de se expandir, tenho a perfeita consciência de que o meu conhecimento é limitado e sei que não posso abandonar o meu lar, mas fiquei tão impressionado que só me apetece pedir-lhe para me levar.

(B1)

Texto C

Além do já referido no capítulo anterior sobre este texto, é de aduzir que durante o estudo do conteúdo “Textos de autores do século XX”, foi proposto aos alunos a continuação de um texto em que é necessário, em nome próprio, na posição narrador participante na ação, emitir uma opinião que implica um juízo de valor sobre uma temática aparentemente inusitada: por que motivo os pretos têm as palmas das mãos brancas. Esta questão é ao mesmo tempo desconfortável porque de uma forma ou de outra obriga a pensar naquilo que é considerado “politicamente correto”.

Na verdade, nos seus textos os alunos manifestam tendência para evitar exprimir ideias racistas ou ofensivas, por exemplo, relativamente aos termos utilizados: “ (...) num final dessa rua, deparei-me com um negro (não gosto da palavra preto, para chamar as pessoas, considero isso xenofobia) ” (C40).

Revelam ainda, enquanto aluno-narrador, algum desconforto relativamente ao tema a tratar, situação que encontramos em alguns textos:

Eu quero mesmo, MESMO, saber o porquê e acho que a pessoa mais indicada é um preto mesmo mas não tenho coragem por achar que estou a gozar com ele ou que sou racista, mas tenho de tentar.

(C1)

Muitas das explicações que me deram, fizeram-me lembrar aquela palavra tão feia, o racismo. Porquê esta emburrância toda com os pretos? Chamo-lhes de pretos pois não sei o que lhes chamar, todos os conhecem como pretos e se lhes chamar de outra coisa talvez me olhem de lado.

(C32)

Perguntei a mim mesmo o porquê de nunca ter ido perguntar a um preto o porquê de ele ter as palmas das mãos mais brancas do que o resto do corpo. Será que levaria a mal? Será que ele pensaria que era uma pergunta racista? Sinceramente, tenho medo.

(C9)

Do mesmo modo que no texto de Honwana o narrador será uma criança presumivelmente negra, nos textos dos alunos esta ideia apenas surge de forma

inequívoca numa situação: “A minha opinião é que ninguém me pode explicar como e porquê nós os pretos temos as palmas das mãos mais claras que tudo o resto” (C26).

Essa ideia está totalmente posta de parte pelo aluno-narrador que escreveu o seguinte:

Um dia lembrei-me de perguntar ao meu pai, já que ele tem sempre respostas para tudo, mas não, a resposta dele foi ainda pior que as outras, disse que eles eram assim porque em pequenos tinham ido ao forno, mas como não cabiam nele, tiveram de ficar com as mãos e os pés de fora. Acho que foi a ideia mais imprevisível que ele me podia ter dado.

(C6)

Em alguns textos acabamos por encontrar alguns comentários jocosos, que vêm também na linha daquilo que o autor do texto transmite, mas ao invés de Honwana que, com a sua ironia, tece fortes críticas ao racismo, alguns textos revelam ideias xenófobas existentes na sociedade:

- Boa tarde, -disse eu - gostava de saber em qual livro posso encontrar a resposta à pergunta de porque é que os pretos têm as suas mãos mais claras.

A bibliotecária olhou para mim e, num tom de gozo, disse:

- Porque não procura nos livros que falam sobre primatas?

Reparei imediatamente que se tratava de um comentário racista e, por isso, decidi sair da biblioteca.

(C2)

O homem dever ter achado que eu estava a gozar com ele, ou que estava a ser racista. Mas não, eu apenas queria saber. Depois de ter olhado para a cara do homem, percebi que não estava muito contente, então decidi começar a correr rua abaixo para poder fugir antes que o preto viesse a correr atrás de mim e me desse um murro.

(C23)

A questão da religião é também importante nos textos produzidos, embora seja reduzido o número de alunos que apontam uma origem religiosa para a

explicação do facto, enquanto no texto de Honwana três das sete respostas dadas pelas personagens refiram explicitamente Deus e noutra apareça de forma implícita, embora em todas elas esteja subjacente o preconceito. Pelo contrário, nos textos produzidos pelos alunos, as opiniões de carácter religioso apresentam uma conotação positiva, como, a título exemplificativo, podemos observar:

Deus fez-nos assim mas também deixou algo que mostrasse a todos os outros que também somos puros, as palmas das mãos brancas. Porquê? Porque a maneira mais comum de duas pessoas se cumprimentarem é dando um aperto de mão e com isso vê-se o quão puro de espírito cada um é, através da cor das palmas.

(C1)

Deus, ao criar o Homem, pensou que gostaria de ver homens de várias cores como os brancos, amarelos entre outros, mas logo de seguida teve a excelente ideia de criar homens com multicores, saindo então pretos com palmas das mãos claras.

(C7)

As mãos dos pretos eram mais claras pois Deus criou os homens, alguns com diferenças uns dos outros, mas todos teriam que ter algo em comum. As palmas das mãos dos brancos e dos pretos são sempre claras, o que nos torna todos iguais.

(C38)

Analisando os restantes textos, encontramos explicações de diferentes tipos. Assim, estão presentes, por exemplo, os motivos científicos:

a diferença que existe na cor das palmas das mãos dos pretos em relação ao resto do seu corpo é única e exclusivamente devida à percentagem de melanina aí existente! A melanina é o pigmento responsável por atribuir cor à pele e ao pelo. Quanto maior for a sua quantidade numa determinada parte do corpo, mais acentuada é a tonalidade escura nessa parte.

(C10)

O artigo alertou-me para factos cientificamente comprovados, relacionando a diferença de cor à diferente constituição de células entre a pele da palma da mão e do resto do corpo. A pele da mão

contém células mais rígidas para nos possibilitar a exercer força e pegar nas coisas sem nos magoarmos.

(C11)

Existem também as lendas:

Um dia uma senhora solitária decidiu criar um menino para que lhe fizesse companhia. E assim o fez. Criou o molde de criança, porém, esta permanecera imóvel, sem vida, “cru” e foi então que decidi colocá-lo no forno. Passado algum tempo de ter todo a ser “cozinhado” a senhora desligou o forno e retirou o menino e por espanto ele transmitira sinais de vida. Era um belo jovem de pele morena. Ela sentira-se felicíssima. Contudo com o passar dos anos o jovem sentia-se sozinho e ela sabendo que não iria ficar por muito mais tempo decidiu criar uma companheira para o jovem. Na primeira tentativa e muito à pressa saiu uma jovem muito clara, loira, de olhos azuis, porém não era como queria. Na segunda tentativa ainda mais à pressa criou o molde cobrindo com uma camada de óleo para que escurecesse mais cozido, esquecendo-se de cobrir a palma da mão e a planta do pé, saindo assim um preto de palma e planta do pé clara.

(C17)

Mas também há lugar para o sonho: “Lembrei-me de um sonho que tive com as mãos dos pretos, e falava que eles tinham as mãos claras pois tinha de ter alguma coisa do corpo da cor da raça branca. Lembrei-me e ri-me” (C14).

Encontramos várias outras explicações, das quais transcrevemos algumas:

(...) eles são assim porque têm de ser, faz parte da maneira deles, das suas características, as mesmas características que nos fazem ser todos diferentes uns dos outros, esta é a deles, tal como nós temos a nossa, só que ainda não a descobrimos.

(C6)

E foi então que me ocorreu uma ideia. Quando as pessoas vão à praia e apanham sol, elas ficam mais escuras. Então se os pretos andavam sempre ao sol, é normal eles terem a cor que têm. E as mãos e pés deles permaneceriam clarinhas porque eles andavam de gatas! Foi então que percebi o raciocínio do meu sábio Professor. Só faltava saber porque é que eles andavam sempre de gatas. Talvez tivessem o hábito de perder coisas e ao andar assim era mais fácil encontrá-las.

(C13)

As palmas das mãos de um preto eram mais brancas que o resto do corpo todo porque, assim os pretos podiam ver quando as mãos estavam sujas, visto que são as mãos um grande meio de propagação de vírus e de bactérias, assim eles podiam olhar para elas e verem quando precisavam de as lavar, se fossem pretas iguais ao resto do corpo, não se conseguia observar nada.

(C15)

E então fui buscar a enciclopédia a uma estante que estava no escritório do meu pai, fui passando as páginas até encontrar a informação que pretendia e foi aí que tirei as minhas conclusões que os negros têm as palmas das mãos mais claras devido à sua escravidão desde muito cedo e ao estarem a trabalhar arduamente ao sol e à chuva, fez com que as mãos deles fossem assim de geração em geração

(C18)

Não podemos deixar de destacar uma explicação que, na nossa perspetiva revela alguma sensibilidade e está associada à ideia de proteção e de subsistência:

Decidi falar com um vizinho e perguntei-lhe porquê que as palmas das mãos dos pretos eram mais claras e ele disse-me:

-Antigamente, os pretos (homens) andavam sempre com os seus instrumentos de caça nas mãos e isso os protegia do sol, por isso é que os seus corpos são escuros e as suas palmas das mãos são claras. As mulheres pretas também têm as palmas das mãos claras porque andavam sempre de mão dada com os seus filhos e ficavam protegidas do sol (as palmas das mãos). E o facto dos homens terem andado sempre com os seus instrumentos de caça e as mulheres terem andado sempre de mãos dadas aos seus filhos, fez com que os pretos ficassem com as palmas das mãos claras, e isto foi passando de geração em geração, e até agora os pretos têm estas características.

(C24)

Relativamente à matriz anteriormente delineada para o domínio 1, atitudes (saber ser/estar), podemos considerar que em todos os textos os alunos-narradores manifestam interesse na descoberta de outras perspetivas de

interpretação do fenómeno descrito (1b). De facto, todos decidem recorrer a outras fontes para encontrar explicações plausíveis para a questão, como, a título de exemplo, podemos ver nos seguintes excertos:

Já li livros, pesquisei na Internet, li e ouvi umas ideias muito boas, outras nem por isso e até já li umas que servem só para dar graça, como as anedotas. Passo horas e horas a pensar neste assunto, até porque dá mesmo que pensar o porquê das mãos dos pretos, as palmas das mãos serem brancas e é uma coisa que muitos não sabem explicar e inventam uma coisa qualquer e ficam satisfeitos com essa “coisa qualquer” mas eu não.

(C1)

Fui à biblioteca e procurei em todos os livros sobre pretos que lá havia, mas nenhum deles respondeu à minha questão. Até ao computador fui, como não sei mexer muito bem pedi à senhora da biblioteca que me ajudasse, ela foi muito prestável e tentou de facto pesquisar comigo, mas mais do mesmo! É como se nunca ninguém tivesse tido antes esta dúvida, ninguém queria saber o porquê dos pretos terem as palmas das mãos claras!

(C41)

Encontramos igualmente em alguns textos excertos que nos mostram que os alunos questionam os valores e pressuposições das práticas e produtos culturais do seu próprio meio (1c):

(...) vi que era um preto e, ao que parecia, tinha-lhe furado um pneu do carro. Ninguém pareceu querer ajudar, também estavam todos no café do senhor Armindo a ver a bola e a cuscar sobre coisas que não são do seu interesse, portanto fui lá ajudar o tal senhor.

(C1)

O senhor Joaquim era conhecido na vila por não ser católico, o que era um escândalo para a maioria mas, para mim, era tão bom saber que não era o único que não gostava muito da missa.

(C3)

No que diz respeito ao domínio 5, consciência crítica cultural (saber empenhar-se) alguns dos exemplos apresentados demonstram a sua presença nos textos produzidos.

Embora não seja muito frequente, encontramos ainda manifestações da consecução de objetivos ao nível do domínio 2, conhecimento (saberes) da matriz de Byram pois alguns alunos revelam conhecimentos sobre tipos de causa e de processos de mal-entendidos entre interlocutores de diferentes origens culturais (2c), como o preconceito e o medo:

(...) vi um cidadão de raça negra e pensei: será que devo ir perguntar-lhe? Ou será que não? Será que ele pode achar que é indiscrição minha? Eu indeciso do que ia fazer esperei uns momentos (...) e foi então que decidi ir perguntar, mas quando lhe perguntei este olhou para mim com olhar intimidado e permaneceu calado, foi aí que eu percebi que era melhor ficar sem perceber o que realmente levou as mãos dos pretos a serem mais claras que o resto do corpo.

(C22)

Do mesmo modo, também quanto ao domínio 3, capacidade de interpretação e relacionamento (saber compreender), existem excertos que demonstram a capacidade dos alunos para identificar perspetivas etnocêntricas num acontecimento e explicar as suas origens (3a):

No dia seguinte fui falar com a minha mãe e contei-lhe que as mãos dos pretos eram brancas pois Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu e que depois do banho as pessoas ficavam branquinhas, e os pretos como foram feitos de madrugada e a essa hora a água estava fria, eles só tinham molhado as palmas das mãos.

A minha mãe como era muito católica, disse que também já em pequena a mãe dela tinha contado a mesma história. Eu perguntei-lhe se era verdade aquilo que eu tinha contado, e ela respondeu que sim, era verdade.

(C19)

A análise efetuada permite-nos também dizer que alguns alunos são capazes de identificar áreas disfuncionais e equívocas numa interação e explicá-las de acordo com cada sistema cultural em causa (3b)

Eu, após ter ouvido a explicação do meu tio desatei-me a rir, mas depois comecei a pensar melhor em todas as explicações que tinha ouvido, e a maior parte delas tinha Deus inserido, o que não era importante pois a minha vila tem muitas pessoas religiosas, logo obviamente que a maior parte das explicações iria ter Deus inserido.

(C7)

Gostaríamos ainda de apresentar um excerto que nos parece interessante, por revelar uma análise avaliativa e crítica dos acontecimentos relativos à situação e demonstrar predisposição para atuar como mediador numa interação intercultural, baseando-se no seu conhecimento, capacidades e atitudes:

Uma outra verdade que não posso negar é que todas estas teorias apresentadas fizeram apenas com que ficasse cada vez mais confuso, mas também curioso acerca da temática. Decidi, então, entregar-me a um estudo profundo acerca da mesma. Levei a cabo infindáveis pesquisas, li inúmeros livros, mas nenhuma das teorias que estes apresentavam me parecia suficientemente convincente, expressando uma causa que, para mim, realmente explicava esta questão da cor das palmas das mãos dos pretos.

Estava já quase pronta para abandonar a minha pesquisa e conformar-me com o facto de que nunca saberia por que motivo têm os pretos as palmas das mãos claras quando, num dia completamente vulgar de Primavera, vi uma rapariga negra a passear no jardim em frente a minha casa.

Apesar de não conhecer a referida rapariga de lado algum, decidi que era hora de ouvir uma explicação para a questão, da perspectiva de um preto. Precipitei-me, então, pelas escadas do meu prédio abaixo e abordei-a enquanto passeava no jardim.

Luana, chamava-se ela, era dotada de duas características que me captaram de imediato a atenção: uma beleza singular e umas palmas de mão tão claras, que pareciam ter sido mergulhadas num balde de farinha.

Expliquei-lhe, de imediato, toda a história que me havia conduzido até àquele momento. Pensando nisso agora, em retrospectiva, admito que possa ter sido um pouco assustador e inconveniente. No entanto, a rapariga não se ofendeu com a minha questão, de forma alguma. Esta

limitou-se a, num gesto leve e sereno, pegar nas minhas mãos e voltar as suas palmas para cima.

-Vês? Também as palmas das tuas mãos são um pouco mais claras em relação à cor do teu corpo. No nosso caso, a diferença é um pouco mais acentuada por termos uma cor mais escura por natureza mas, no fundo, somos iguais.

“No fundo somos iguais”. Estas palavras ecoaram na minha mente e, com uma frase tão simples, todas as minhas dúvidas e questões ficaram esclarecidas.

Esta questão da cor das mãos dos pretos deixou de importar pois, na verdade, esta não é uma característica única deles, mas sim de todos nós! Todos nós, brancos, negros, asiáticos, brasileiros, temos esta característica, apesar de ser um pouco mais notória nos indivíduos mais morenos.

Esta questão que me atormentou durante tanto tempo, acabou por me alertar para uma realidade muito importante: a igualdade entre povos, raças, etnias.

(C12)

Esta perspetiva, que consideramos positiva e que está presente em muitos dos textos produzidos, constitui uma mensagem de esperança que pretende combater uma ideia subjacente ao conto que nos é transmitida por Cardoso: “Luís Bernardo Honwana remove a areia e traz à tona por meio de ‘As mãos dos pretos’ o preconceito explícito que cerca sua etnia” (2014:15).

Além disso, a ideia veiculada pelo texto acaba por ser parecida com o desfecho próprio do conto ao qual os alunos apenas tiveram acesso numa fase posterior à da realização da atividade. Esse excerto, que integra o discurso da mãe do narrador, é por ele escolhido como a melhor das explicações:

O que ela disse foi mais ou menos isto:

- Deus fez os pretos porque tinha de os haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de os haver.... Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para casa deles para os pôr a servir de escravos ou pouco mais. Mas como Ele já não os pudesse fazer ficar todos brancos, porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens...Que o que os homens fazem é feito por mãos iguais, mãos de pessoas que se tivessem juízo sabem

que antes de serem qualquer outra coisa são homens. Deve ter sido a pensar assim que Ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos.

(Honwana, 2000:130)

Em suma, pretende-se ir ao encontro da moralidade, se assim podemos dizer, contida na frase que serve de introdução ao texto de Honwana: “Uma história sobre a igualdade dos homens, para além das suas cores”.

Texto D – O Deus das Moscas

O quarto texto (cfr. Anexo V) foi selecionado tendo em consideração o estudo prévio das características do discurso político e do texto argumentativo em articulação com o *Sermão de Santo António* de Padre António Vieira.

Na opinião de Sequeira, “havendo adaptações cinematográficas das obras, o trabalho com os romances em conjugação com os filmes é inevitável e até desejável” (2015:62), pois “tal como a literatura, os filmes estimulam os sentidos e envolvem as emoções, propiciando o confronto de valores pessoais perante todos os outros” (idem: 63).

Assim, foi visualizado o filme “Lord of the Flies” realizado por Harry Hook em 1990, que constitui a adaptação ao cinema da obra *O Deus das Moscas* e que possui uma linguagem cinematográfica mais próxima do público atual do que o filme de Peter Brook. Foram depois analisados alguns aspetos que suscitaram o interesse dos alunos.

Os tópicos abordados favoreceram também a reflexão crítica que, em seguida, levou a uma discussão de ideias.

Por conseguinte, incidir a atenção na interação dos jovens com os filmes e os textos é melhor do que analisar o filme ou o romance, pois a estratégia de propiciar uma resposta pessoal que possa estimular a criatividade e ajudar a atribuir um valor à obra é mais conciliável com o exercício da crítica que deve ser o objetivo de todo o ato educativo.

(Sequeira, 2015:63)

Esta associação entre o cinema e a literatura parece-nos importante dado que podem colocar em cena as próprias relações interculturais, apresentando situações ficcionais de coexistência e de interação entre indivíduos representativos de diferentes grupos sociais e culturais que se distanciam pelas suas vivências passadas e expectativas futuras.

Após a leitura de alguns excertos textuais, foi aplicado o texto D. Apesar de ser um universo literário ficcional, *O Deus das Moscas* aborda aspetos da realidade em que vivemos. De facto, esta obra pode levar os jovens a refletir sobre temas atuais e que fazem parte do seu quotidiano, sendo o ponto de partida para debates sobre questões pertinentes como a discriminação e a interculturalidade. Além disso, como já referimos, faz parte do Plano Nacional de Leitura e pode articular-se com a lecionação de diferentes conteúdos programáticos quer do ensino básico quer do secundário.

Perante muitos caminhos que poderíamos ter seguido, optámos por solicitar aos alunos a produção de um texto argumentativo, pois este

(...) constitui igualmente um meio privilegiado para ajudar os alunos a *aprender a pensar, a aprender e a ser*, estimulando a sua consciência crítica, a abertura a pontos de vista alheios, o desenvolvimento de um pensamento dialógico e, tal como o trabalho colaborativo, a aprendizagem de *skills sociais*.

(Martins & Sá, 2004:44)

A sua aplicação obrigou o aluno a colocar-se no lugar do Outro, não um animal irracional, como sucedeu no texto anterior, mas de um humano. Um humano jovem, na faixa etária da maioria dos alunos, um ser humano que cometeu um crime. Cabia aos alunos redigirem na 1ª pessoa o seu depoimento em tribunal na sequência da acusação de assassinato do seu colega. Desta vez os textos foram produzidos individualmente, de modo a espelhar de forma mais eficaz de que modo o aluno é capaz de se colocar no lugar de Outro, cujo discurso iria elaborar, logo, empenhar-se.

Acresce aqui o facto de o aluno ter de se colocar na pele de um homicida, cujas motivações serão explicitadas em tribunal. A dificuldade desta situação reside na ideia que muitos alunos têm de que não são capazes de defender criminosos, argumento muitas vezes utilizado para justificar a não opção por cursos de Direito. Achámos, portanto, que este exercício poderia ser interessante para a atividade seguinte.

Da análise dos textos, ressaltam três posturas distintas perante o mesmo facto: os testemunhos em que Roger se assume como único culpado, aqueles em que assume apenas uma parte da culpa pelo sucedido e aqueles em que considera que não é culpado e/ou que não deve ser castigado pelo que fez.

Na verdade, na perspetiva da maioria dos alunos, Roger assume-se como único culpado do assassinato de Piggy: “Eu, Roger, estou aqui perante todos vós, sentado nesta cadeira de Tribunal, para assumir a totalidade das minhas responsabilidades na morte de Piggy” (D3) e também

Agora resta-me assumir as minhas responsabilidades. Resta-me arcar com as consequências dos meus atos irrefletidos. Que a minha história sirva de lição àqueles que agem sem o auxílio da razão, pois atos irrefletidos cometidos num segundo podem tirar anos das nossas preciosas vidas.

(D8)

Os textos em que Roger assume apenas uma parte da culpa são cerca de trinta por cento da totalidade dos textos produzidos, sendo a outra parte da culpa atribuída a diferentes atores: “Mas não fui só eu que o matei, fomos todos! Todos excepto o Ralph. A culpa não é minha, é do Jack e daquela ilha” (D2), “O que fiz foi apenas o que todos vocês fazem regularmente e algo que aprendi precisamente com esta sociedade” (D33). É ainda visível na seguinte passagem:

Admito com toda a honestidade que, apesar de terem sido as minhas ações que acabaram por causar a morte do meu colega, fui forçado a fazê-lo, tanto pelas circunstâncias em que me encontrava como pelo Jack.(...) Sei que errei, cometi um ato horrível que me vai atormentar a vida inteira. Mas eu não estava em mim naquela altura. Quem atirou aquela pedra não fui eu, foi a selva.

(D1)

Em vários textos, existem outras situações. Numa delas, Roger nem sequer se assume como culpado:

Eu estou sendo acusado da morte do meu amigo Piggy! Mas que absurdo este de que me acusam, acham que alguma vez eu teria coragem de matar alguém ainda para mais um colega e amigo.

Vocês não têm provas nenhuma contra mim, não me podem acusar desta maneira.

Eu exijo um advogado, ele irá provar a minha inocência e vocês todos ainda vão pagar por aquilo que me estão a fazer.

Tudo o que aconteceu na ilha não passou de um mal entendido, meretíssimo, se chamar os meus amigos eles podem confirmar, eu não tive culpa nenhuma.

Na altura em que tudo aconteceu, estava havendo uma guerra entre o Ralph e o Jack e com a confusão houve uma pedra que caiu e acertou no Piggy, mas eu não fiz nada, juro.

Ando numa escola militar, não me ensinam a matar os meus amigos, ensinam-nos a defender e proteger os outros, agora matar! Ninguém aprende isso.

Somos um grupo unido, tudo quanto possam dizer de contrário, isso é mentira.

Deviam ter vergonha de acusar uma criança de matar outra, isso é errado, impensável, hoje em dia.

Vocês não sabem aquilo por que nós passámos, por vezes sem comida, sem água, quase que chegámos à exaustão, não iria fazer uma coisa destas.

Sou inocente e vou provar isso quer gostem ou não.

(D41)

Noutros casos, no discurso proferido Roger acha que apesar de culpado não deve ser castigado:

Pois como eu já referi anteriormente, a morte de Piggy foi acidental, eu não tinha realmente intenção de empurrar aquela grande pedra pois o que aconteceu de verdade foi que com aquela grande comoção que existia quando Ralph e Piggy vieram ter connosco, eu comecei a ficar exaltado e à medida que Ralph e Jack lutavam eu comecei a ficar com ideias de o ajudar e por isso comecei a atirar pequenas pedras, ora quando Piggy começou a falar, eu pensei que a melhor maneira de ele se calar e ir embora seria empurrar uma grande pedra, de maneira a que esta caísse ao seu lado. Infelizmente isto não aconteceu, e a pedra atingiu Piggy e este morreu.

Eu sei que as provas e os testemunhos estão contra mim, mas eu quero que entendam que eu estou bastante arrependido, e que não era minha intenção matar Piggy, por isso por favor reconsiderem o meu caso.

(D19)

Estão todos a acusar-me de ter morto o Piggy, que na realidade é verdade, mas não têm o direito de me julgar. Só quem lá estava é que sabe tudo o que se passou, os ânimo exaltaram-se e eu com os nervos matei-o. Não foi consciente, os nervos ocuparam o meu corpo e a minha mente. (...)

Admito que por vezes fui injusto e colaborei a magoar o Piggy, mas só isso, eu só queria ferir-lhe os sentimentos e não o corpo.

Fui eu que inofensivamente o matei, mas não me poderão prender, não é justo. Qualquer pessoa no meu lugar, até mesmo você, senhor juiz, o faria. Ninguém, absolutamente ninguém, possui a capacidade de controlar o seu sistema nervoso, e sendo assim, não posso ser condenado.

(D28)

Olhando agora para os objetivos traçados na matriz apresentada no capítulo anterior, podemos chegar a algumas conclusões.

Na verdade, ao nível das atitudes (saber ser/estar), podemos verificar a existência de situações em que o aluno está disposto a questionar os valores e pressuposições das práticas e produtos culturais no seu próprio meio (1c):

Todos os olhos sobre mim. Encaram-me como se fosse o ser mais repugnável e mais impiedoso, como se tudo o que estava prestes a dizer era simplesmente inútil.

Pois eu digo que estes que estão diante de mim são os repugnáveis e os verdadeiros culpados deste terrível mundo.

A audiência, o júri, o advogado de acusação agem como se nunca tivessem feito o mesmo que eu. Matar uma pessoa fraca e indefesa é o que fazem de melhor e contudo acusam-me de ser o perigo da sociedade.

Quantas vezes pessoas inocentes passam a ser culpadas face à corrupção e à sobreposição dos que possuem poder. Em minha defesa, sou apenas mais um deles, responsável por eliminar os fracos desta sociedade.

Não percebo a surpresa dos seus semblantes e muito menos o espanto e todo o alarido.

Considero tudo isto desnecessário. O que fiz foi apenas o que todos vocês fazem regularmente e algo que aprendi precisamente com esta

sociedade. Fui responsável por matar um indivíduo inútil e desnecessário que não passa de um distúrbio para a sociedade e não contribui nada de indispensável para a mesma. Desde quando era mais novo, sempre foi notória esta distinção entre os mais fortes e os mais fracos. Sou verdadeiramente culpado por fazer algo que sempre me ensinaram desde pequeno?

(D33)

Encontramos ainda textos que, na nossa perspectiva, são exemplo da consecução de objetivos relativos ao domínio 3, capacidades de interpretar e relacionar (saber compreender, nomeadamente a capacidade de identificar áreas disfuncionais e equívocas numa interação e explicá-las de acordo com cada sistema cultural em causa (3b).

Tanto eu como o resto dos meus companheiros naufragámos naquela ilha e fomos confrontados por um mundo novo: um mundo sem leis, um mundo sem adultos para nos impingirem as suas regras tirânicas, um mundo livre.

Devido a isto, quase todos nós decidimos abandonar os costumes opressivos da sociedade. Sabe porquê, meritíssimo? Porque nós somos crianças. Nós não compreendemos porque é que as regras existem ou para que servem, apenas sentimos que elas nos limitam e nos aprisionam. Tornamo-nos um com a natureza abraçámos o nosso lado selvagem, mas nunca pensamos no que esse lado era realmente.

O Jack, o líder do nosso grupo, encorajou-nos a abandonar tudo o que a civilização nos tinha ensinado. Rasgamos as nossas roupas e vestimo-nos com folhas e lama. Agimos paus para caçar javalis. Construimos abrigos com folhas grandes e madeira de arvores que tinham caído durante uma tempestade. Éramos livres, éramos felizes.

No entanto, fomos longe demais. Deixamos que a selva nos dominasse. Ralph e Piggy eram os únicos que defendiam as regras da civilização. E eu via-os como um perigo, um perigo que ameaçava destruir a nossa liberdade. Na altura, lançar aquela pedra pareceu-me o mais correto. Eu não pensei que iria matar o Piggy, apenas pensei que iria destruir algo que punha em perigo a minha liberdade. Não o vi como um humano, vi-o como um obstáculo. (...)

Mas, por favor, tenha pena de mim. Eu não estava são naquela altura, e arrependo-me das minhas ações. Agora é que estou a compreender a dimensão do que fiz e o verdadeiro valor das regras. Porque são elas que separam o Homem dos animais, e naquela altura eu não era um Homem, era apenas um animal.

(D1)

Essa atitude é também visível no texto que se segue, embora espelhe uma perspectiva diferente perante a situação:

Eu, Roger, estou aqui perante todos vós, sentado nesta cadeira de Tribunal, para assumir a totalidade das minhas responsabilidades na morte de Piggy. Assumo aquilo que fiz, mas não vou desculpar as minhas ações, não vou pedir perdão nem implorar que me desculpem. Aquilo que fiz foi pelo bem da tribo e voltaria a fazê-lo.

Nós, todos aqueles que decidiram juntar-se a Jack e aceitá-lo como o nosso verdadeiro líder e chefe, criamos algo bom naquela ilha. Criamos um grupo coeso, com um verdadeiro propósito, um grupo no qual éramos ouvidos. Fazíamos aquilo que gostamos e não precisamos de nos justificar a ninguém, nem cumprir regras inúteis de adultos.

Piggy ameaçou tudo aquilo que construímos ao longo do tempo que passamos naquela ilha quando começou a falar das regras, a acreditar nos disparates que dizia. Ele foi ao nosso encontro para troçar e desacreditar o nosso modo de viver enquanto tribo, para insultar o nosso líder, e eu não o pude aceitar, não pude deixar que ele passasse impune.

Acredito que apenas fiz aquilo que todos os restantes membros da tribo queriam fazer há já bastante tempo. Sei que agradei ao nosso chefe e que ele ficou orgulhoso da minha coragem e força.

Sei também que vou pagar pelo que fiz e que a minha condenação está nas vossas mãos, mas não vale mentir e dizer que me arrependo, que foi um acidente ou que Piggy era adorado por nós. Eu tentei proteger a tribo e estou pronto para aceitar as consequências que daí advierem.

(D3)

No que concerne ao domínio 5, consciência crítica cultural (saber empenhar-se), a apreciação dos textos produzidos revela apenas uma análise avaliativa dos acontecimentos referentes a perspectivas e critérios específicos (5b).

4.2.2. Análise global

Em termos globais, pudemos constatar que a consecução dos objetivos incluídos na matriz inicialmente delineada foi comprovada nos textos produzidos.

De facto, e como temos vindo a demonstrar, encontrámos nestes documentos manifestações da competência intercultural, com maior ou menor preponderância de cada um dos saberes que a integram e cuja síntese seguidamente apresentamos.

No que concerne ao domínio das atitudes (saber ser/estar), os resultados obtidos distribuem-se do seguinte modo:

Quadro 4.3. - Grau de consecução dos objetivos do domínio das atitudes (saber ser/estar)

Objetivos	Textos			
	A	B	C	D
(a) Estar disposto a procurar ou aproveitar oportunidades de participar com o outro numa relação de igualdade, ao invés de procurar o incomum ou o rentável.	X	X		
(b) Manifestar interesse na descoberta de outras perspetivas de interpretação dos fenómenos desconhecidos ou familiares, tanto na sua própria cultura e práticas culturais como na do outro.	X	X	X	
(c) Estar disposto a questionar os valores e pressuposições das práticas e produtos culturais no seu próprio meio.	X	X	X	X
(d) Demonstrar prontidão a vivenciar as diferentes fases de interação e adaptação a outra cultura durante o período de contacto.	X	X		
(e) Demonstrar prontidão a aceitar os costumes e ritos da comunicação e interação verbal e não-verbal.	X	X		

Fonte: Textos produzidos pelos alunos.

Encontrámos maior prevalência deste domínio nos textos A e B, pela sua especificidade, uma vez que o primeiro implicava uma troca efetiva de lugar com o Outro e no segundo transmitir a perspetiva do Outro. Nos restantes textos, a diretriz é diferente, há sobretudo um apelo a um questionamento das ideias do Eu relativamente ao Outro, pelo que o saber ser/estar embora relevante, não é tão determinante.

É igualmente interessante notar a primazia da consecução dos objetivos (c) e (b), respetivamente, demonstrando, por parte dos alunos abertura para colocar em questão os valores das práticas e produtos culturais no seu próprio meio e também para descobrir outras perspetivas de interpretação para determinados fenómenos, quer na sua própria cultura, quer na do outro, o que nos leva a crer que, na sua generalidade, estes alunos manifestam uma atitude positiva, de curiosidade e abertura, de disponibilidade para suspender a descrença noutras culturas e a crença na sua própria cultura.

Debruçando-nos sobre a consciência crítica cultural (saber empenhar-se), a sua presença foi identificada desta forma na resposta aos diferentes textos:

Quadro 4.4. – Grau de consecução dos objetivos do domínio da consciência crítica cultural (saber empenhar-se)

Objetivos	Textos			
	A	B	C	D
a) Identificar e interpretar valores explícitos ou implícitos em documentos e acontecimentos, tanto na sua cultura como na do outro.	X	X	X	X
(b) Fazer uma análise avaliativa dos documentos e acontecimentos referentes a perspetivas e critérios explícitos.	X	X	X	X

Fonte: Textos produzidos pelos alunos.

Percebemos, então, que este domínio da competência intercultural adquiriu maior visibilidade nas respostas aos textos A, C e D, e de forma menos evidente ao texto B. Verificámos que os alunos, consoante as circunstâncias, identificaram e interpretaram valores explícitos ou implícitos em acontecimentos, tanto na sua cultura como na do outro e procederam a uma análise avaliativa dos acontecimentos referentes a perspetivas e critérios explícitos. Isto mostra que os alunos foram capazes de avaliar, de um ponto de vista crítico e segundo critérios específicos, perspetivas, práticas e produtos na sua cultura e em outras, o que é fundamental na competência intercultural.

Quanto a outros domínios não diretamente associados aos nossos objetivos mas que fomos apontando aquando da interpretação dos textos, há a referir que no que diz respeito ao domínio do conhecimento (saberes), o facto de os alunos revelarem conhecimento dos tipos de causa e de processos de mal-entendidos entre interlocutores de diferentes origens culturais, por exemplo, ou, em termos gerais, de grupos sociais e seus produtos e práticas no seu país e no país do seu interlocutor, e dos processos gerais de interação social e individual é, na nossa perspetiva, importante para o desenvolvimento da competência intercultural.

No que toca ao domínio da capacidade de interpretação e relacionamento (saber compreender), nas respostas aos textos B a D os alunos manifestaram a capacidade de identificar perspetivas etnocêntricas, especialmente na sua cultura, e explicar as suas origens. Identificaram algumas áreas disfuncionais e equívocas numa interação, como as questões religiosas abordadas nos textos B e C, e procuraram explicá-las de acordo com cada sistema cultural em causa.

Este desempenho é bastante positivo e relevante no desenvolvimento da competência intercultural na medida em que há uma capacidade para interpretar uma situação específica de outra cultura, para explicá-la e relacioná-la com situações específicas da sua própria cultura, ou seja uma atitude de análise comparativa relativamente aos diferentes contextos e sistemas culturais.

Quanto à capacidade de descoberta e interação (saber aprender/fazer), encontrámos manifestações da sua presença sobretudo nas respostas aos textos A e B. Conseguimos constatar que os alunos revelaram nos seus textos a

identificação de processos diferentes e semelhantes de interação verbal e não-verbal, ocorridos quer na vida de Peter tornado gato, quer na atitude de João Afonso em casa do samurai, por exemplo, explicitando, por vezes, a negociação de um uso apropriado dos mesmos nessas circunstâncias específicas. Demonstraram, por isso, capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e de gerir conhecimentos, atitudes e capacidades em situações de interação entre personagens.

Posteriormente, e tendo em atenção a importância que Byram atribui à “cidadania intercultural”, verificámos até que ponto os alunos revelam aprendizagens sobre “alteridade” no seu próprio país. No texto de 2008, Byram destaca nestas aprendizagens os aspetos relativos especialmente a minorias linguísticas e étnicas. Ora, apenas o texto C aponta mais claramente nesse sentido, embora a questão das minorias também se relacione com o texto D, nomeadamente o facto de contemplar uma minoria sujeita a abusos de poder. Nesses casos, este objetivo foi atingido, conforme se pode deduzir de alguns excertos textuais anteriormente apresentados e ainda dos textos C e D constantes no Anexo VI.

Ainda assim, gostaríamos de destacar que quando Byram se refere ao conceito de “cidadania intercultural”, salientando a necessidade de o aluno se envolver em atividades fora da escola (2008:130), na nossa perspetiva, esta vertente nem sempre é exequível da forma como Byram propõe.

Segundo este autor, a educação para a cidadania e a aprendizagem para agir democraticamente articula-se com a ideia de que os alunos devem tornar-se ativos no seu mundo como uma consequência daquilo que aprenderam, o que deve ocorrer em simultâneo com a sua aprendizagem em sala de aula (Byram, 2017). Ora, esta simultaneidade de ações nem sempre parece fácil de conseguir.

Quando o autor defende que o que se ensina e se aprende deveria ultrapassar as paredes da sala de aula e levar a ações em que os alunos estejam já a atuar como cidadãos (Byram, 2015:18), questionamo-nos até que ponto o facto de refletir sobre as questões, debatê-las não é já uma forma de ação sobre o mundo, uma vez que as mudanças têm que começar pelas mentalidades,

através da sensibilização para atitudes e valores, de modo a que as ações sejam praticadas de acordo com valores democráticos.

Posto isto, pensamos ser agora o momento de avaliar se os alunos conseguiram colocar-se no lugar das personagens dos textos literários, dar voz aos seus sentimentos, desejos e emoções, mostrando uma atitude ao nível das que se pretendem para o exercício da cidadania global, de acordo com o conceito de “*narrative imagination*” de Martha Nussbaum e do *Quadro de Competências para a Cidadania Democrática*.

De facto, os excertos anteriormente apresentados demonstram que a maioria dos alunos se coloca no lugar do Outro e apresenta uma atitude positiva relativamente ao mesmo, sendo este apenas uma personagem da literatura que pode, todavia, corresponder a entidades reais como um samurai ou um homicida.

Quanto aos valores, nos termos em que surgem no *Quadro de Competências para a Cultura Democrática*, do Conselho da Europa, nos textos produzidos encontramos, especialmente no âmbito dos textos C e D, a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos, no sentido em que todos os seres humanos têm direito a igual respeito, ao mesmo conjunto de direitos humanos e liberdades fundamentais e deve ser tratado em consonância. Já a valorização da diversidade cultural está patente sobretudo nas respostas ao texto B, enquanto a valorização da democracia, da justiça e do estado de direito reflete-se sobretudo nas respostas ao texto D.

Relativamente ao domínio das atitudes, a abertura à alteridade cultural e a outras crenças, visões de mundo e práticas, envolvendo sensibilidade, curiosidade e vontade de se envolver com outras pessoas e outras perspetivas sobre o mundo, a sua presença distribui-se sobretudo nas respostas aos textos A, B e C.

Analisando o domínio das capacidades, está claramente patente a empatia, entendida, no âmbito deste documento do Conselho da Europa como um conjunto de capacidades necessárias para entender e se relacionar com os pensamentos, crenças e sentimentos de outras pessoas e para ver o mundo da perspetiva de outras pessoas, o que consideramos ter existido na resposta aos diferentes textos.

Como vimos anteriormente, esta capacidade de criar empatia com os outros e colocar-se a si próprio no lugar de alguém a partir do texto literário está intrinsecamente ligada com o desenvolvimento da “*narrative imagination*”, defendida por Nussbaum. Segundo esta autora, a cidadania global não resulta de uma mera acumulação de conhecimento, sendo necessário cultivar uma capacidade de imaginação recetiva que nos permita compreender os motivos e opções de pessoas diferentes de nós sem as vermos como estranhos que nos ameaçam mas como pessoas que partilham connosco problemas e oportunidades (1997).

No entanto, algumas das respostas dos alunos ao texto D mostram aspetos que fazem pensar. Ao defender o indefensável, como aconteceu em alguns textos, foi notória uma espécie de vitimização do homicida, em que este procura desculpabilizar-se do ato cometido, atribuindo as culpas a terceiros: aos outros elementos do grupo, à educação, à sociedade.

Senhor, sabe que a sociedade faz o homem, esta implementa num ser sem regras as condições necessárias para esse passar a ser um indivíduo cívico através de limites, regras, direitos e obrigações, mas o que acontece quando esses limites já não existem, quando as regras desaparecem, quando a sociedade dissolve-se.

É simples, passa-se para uma anarquia onde deixamos de ser todos iguais e passa o mais forte a reinar.

Esta espiral decadente leva-nos para os nossos instintos mais básicos, sendo que, o nosso carácter não passa do que os senhores chamam de mundo selvagem onde somos submetidos através do medo ao rei da matilha.

Eu sei que não há justificação para os meus atos, mas estava com medo tive de perder a minha humanidade para sobreviver e passei a ser um animal selvagem, na altura não o vi como meu igual, como meu aliado, mas sim como um inimigo ao meu porto de segurança, ao meu mundo, por isso senti necessidade de o eliminar.

Foi para isto que fui treinado, não foi? Basicamente é isto que o exército me ensina, não tive tempo para consolidar os ensinamentos de autoajuda e irmandade simplesmente me ensinaram que se há um inimigo temos de o eliminar.

Por isto peço que tomem em consideração que ainda sou só uma criança que tem habilidades para matar mas que ainda não percebe o peso que é tirar uma vida e que tive de fazer os máximos para sobreviver.

(D39)

Nestes textos redigidos na 1ª pessoa, estaremos perante uma situação de descentração, de troca de papéis, ou perante uma atitude genuína de defesa em caso de ataque qualquer que fosse a acusação? Até que ponto estas respostas, não demonstram uma visão menos correta de cidadania?

Passemos agora à análise do desempenho dos alunos à luz dos descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, para o nível C1 no âmbito da produção escrita.

Tal como já referimos, considerámos que seria mais adequado analisar as suas últimas produções incluídas na realização deste estudo (11º ano) e não as iniciais, uma vez que cremos ser desejável que, a caminho do final do ciclo, a produção de texto da maioria dos alunos se situe neste nível de proficiência.

Relembramos que ao nível da escala global, um utilizador proficiente de nível C1, “Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso” (QECR, 2001:49).

Mais especificamente nas atividades de produção escrita, encontramos a seguinte descrição para a produção escrita em geral, no nível C1:

É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, concluindo adequadamente

(idem:96)

Ora, a análise efetuada mostra que nem todos os alunos se encontram ao mesmo nível. Para demonstrá-lo, de modo a ser possível observar a existência dos critérios patentes nos descritores acima transcritos, recorreremos a textos que serão apresentados na sua versão integral.

Encontramos efetivamente textos que se situam no nível C1:

Eu estou aqui, hoje, presente neste tribunal para me declarar culpado pelo assassinato de Piggy. No entanto, meritíssimo, apesar de ter matado o Piggy, considero que fui influenciado por fontes externas.

Primeiro, nós estamos sujeitos a todas as condições horríveis naquele ilha. O Senhor não sabe o que é estar longe de casa, da nossa família e dos nossos amigos. Por outro lado, ter de estar constantemente à procura de alimento, sem saber se o iríamos encontrar foi outro fator que me levou a não ser eu próprio durante as semanas que estive naquele lugar.

Outra fonte que me influenciou foi a enorme pressão que senti naquele momento. A briga entre os dois chefes das tribos, Jack e Ralph, mais o ambiente intenso que se fez sentir, com os apoiantes de cada a torcer pela sua tribo, levou-me, inconscientemente, a puxar a alavanca e a dar o golpe final no Piggy, enquanto que este só pretendia falar da nossa situação na ilha.

Sr. Juiz, eu sei que o que eu fiz foi errado, tirar a vida a alguém é algo irreparável e eu lamento imenso e arrependo-me de o ter feito todos os dias da minha vida, mas não será o facto de ter de transportar este sentimento de culpa até ao dia da minha morte uma pena suficientemente pesada para um jovem como eu?

Obrigado por me ter ouvido.

(D4)

O aluno escreve de forma clara e bem estruturada, manifesta o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. Trata-se de um texto claro onde estão sublinhadas as questões mais salientes. Desenvolve um ponto de vista pessoal, acrescenta informação pertinente e conclui adequadamente.

Além disso, se analisarmos os descritores das competências linguísticas, nomeadamente ao nível do domínio do vocabulário, da correção gramatical e do domínio ortográfico, constatamos que o texto se situa no anteriormente referido.

No extremo oposto encontramos textos como o que seguidamente se apresenta:

Estão aqui todos a acusar-me de uma coisa que nem foi por eu querer. Estávamos todos em confusão, em luta por coisas mínimas pensando bem agora depois de ter passado por aquilo não iria fazê-lo porque ele antes era muito meu amigo.

Mas estarem aqui a acusar-me que nem fui o único que atirei pedras nem fui o único que naquela altura queria matá-lo. Tenho

noção que fiz mal, porque Piggy tinha o búzio, e na ilha nós tínhamos-o para tomar a palavra e ninguém deu a palavra a Piggy todos o atacamos.

Estarem aqui a acusar-me de uma situação que todos o fizemos, deveríamos estar todos aqui mas não claro eu sou o mau da fita pronto se me querem prender estou aqui para isso.

(D 29):

Trata-se um texto com muitas lacunas ao nível dos mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso, nada adequado a um aluno que frequenta o 11^o ano de escolaridade.

Conforme podemos verificar no QECR, os descritores de proficiência são sempre positivos, nunca fazendo referência ao que o aluno não consegue fazer (Little, 2007) e, neste caso, temos que olhar para o documento não do ponto de vista das falhas que existem no texto, mas daquilo que o aluno foi capaz de mostrar. Assim, conjugando o descritor da produção escrita em geral com os descritores das competências linguísticas, nomeadamente ao nível do domínio do vocabulário, da correção gramatical e do domínio ortográfico, constatamos que o texto se situa no nível B1.

No entanto, a maioria dos textos que analisámos pode enquadrar-se no nível B2, como a seguir se exemplifica:

Estou aqui hoje para acatar com as consequências de tudo o que fiz naqueles malditos dias.

Tudo o que aprendi na Escola Militar, não serviu para nada, fiz tudo ao contrário. Todos os valores, ensinamentos, nada, foi como se tudo se tivesse apagado.

Fiquei ao lado de Jack, os caçadores, não foi a melhora escolha, admito, mas foi o que escolhi na altura. Eu próprio me julgo por certas e indeterminadas escolhas que fiz, e nada de nada me vai castigar mais do que a minha consciência.

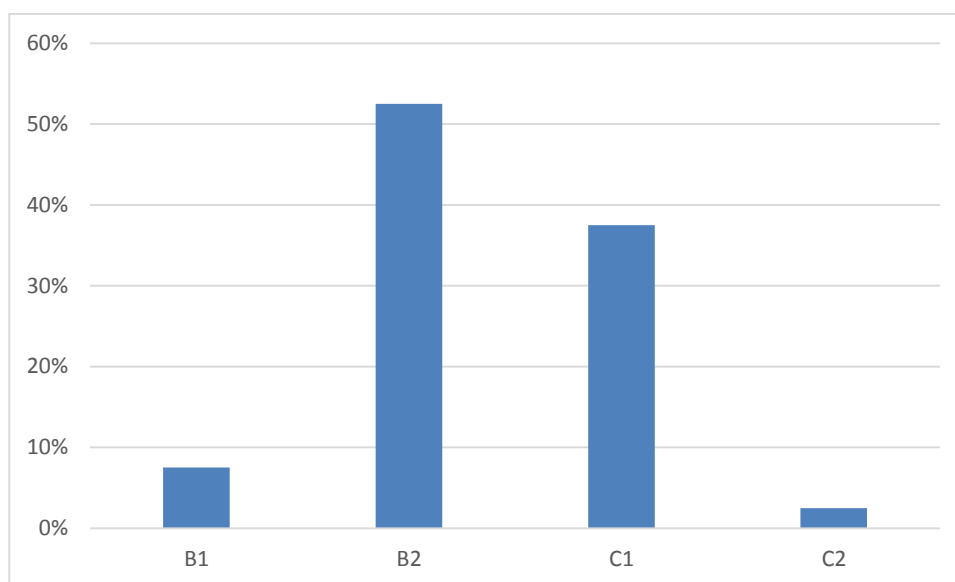
Sei que o matei. Sei que nunca lhe dei uma oportunidade de sequer poder falar, gozei com ele, não o respeitei e mereço ser castigado por tal. Prisão, reformatório, trabalho cívico, aceitei tudo, as consequências, a pena. Não fui um Homem, as minhas ações não se podem desculpar, porque o pior castigo está dentro de mim e nunca me vou perdoar por tudo o que fiz. Não pensava. Agia pelo agir dos outros. Agora penso no “ontem”, que ainda lá estava e que não sairia de lá nunca mais. Não sei. Respeito a decisão de vossa

excelência meritíssimo, não tenha piedade de mim porque o que fiz não é de “Homem”, não é de “gente”. Não tenha piedade. Julgue-me como alguém que matou, que tirou a vida a alguém. Porque de mim só resta arrependimento, nada mais.

(D37)

Da análise efetuada, ao nível da produção escrita, concluímos que o desempenho dos alunos espelha os resultados que se apresentam no Gráfico 4.1

Gráfico 4.1 – Níveis de proficiência de acordo com os textos produzidos



Fonte: Textos produzidos pelos alunos

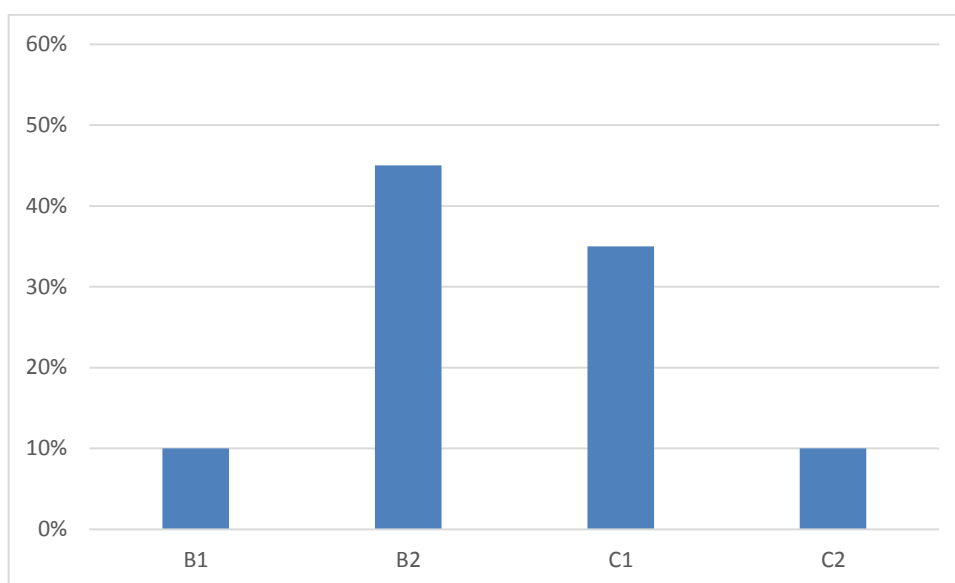
Os dados demonstram uma prevalência do nível B2, embora a percentagem de alunos cuja produção escrita no nível C1 seja significativa. De registar também a existência de alunos ainda no nível B1, nada adequado ao nível de escolaridade frequentado e de um único aluno cujo texto se situa claramente no nível C2.

Ao levar a cabo este levantamento, detivemo-nos também na parte do QECR que contempla a grelha de autoavaliação ao nível da escrita e fez-nos

pensar que na elaboração de um *Curriculum Vitae*⁴², que estava prevista no programa cuja vigência findou em 2017, os alunos tiveram que analisar o seu desempenho em línguas estrangeiras tomando por base os descritores do QECR.

Na sequência desse trabalho, achámos interessante verificar, à luz dos mesmos descritores, de que modo estes alunos analisariam o seu desempenho em língua materna, ao nível da escrita. Para tal, aplicámos a grelha para a autoavaliação do nível de proficiência linguística (Anexo VI). A sua aplicação deu origem aos resultados que seguidamente se apresentam.

Gráfico 4.2 – Autoavaliação dos alunos por nível de proficiência



Fonte: Textos produzidos pelos alunos

A análise dos resultados mostra uma sobrevalorização de alguns alunos relativamente ao seu desempenho, sobretudo no nível C2. No entanto, na globalidade, existe convergência entre a nossa avaliação e a efetuada pelos discentes, tendo por base os descritores do QECR.

⁴² No Programa de Português o modelo indicado para a elaboração do *Curriculum Vitae* é o *Europass*, documento padrão concebido pela União Europeia para que os cidadãos registem a sua experiência e qualificações.

Deste modo, ao refletirmos sobre a pertinência da sua utilização ao nível da língua materna, gostaríamos de reforçar que se a competência plurilingue é entendida como uma competência complexa que engloba o repertório linguístico de que o falante dispõe, a complementaridade aqui referida implica a articulação de diferentes línguas a que o falante está exposto em resultado da sua mobilidade e do acesso à tecnologia. Ora, à semelhança das línguas estrangeiras, a língua materna também faz parte dessa experiência evolutiva e desse capital linguístico e cultural e, como tal, pode e deve ser avaliada com base nos descritores do QECR.

O “plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI” (Bizarro & Braga, 2014: 61).

4.3. Reflexões sobre o estudo empírico: suas implicações para o modelo em testagem.

Tal como sucede em estudos empíricos cujo tratamento de dados assenta no paradigma qualitativo, a nossa pesquisa passou pelo registo de padrões e explicações (Aires, 2015:52), com o objetivo de validar a resposta à questão inicialmente colocada: de que modo é possível desenvolver a competência intercultural tendo por base o estudo do texto literário?

Por isso, após a leitura das respostas aos vários textos, a análise avaliativa da direção dos juízos formulados pelos alunos é claramente positiva, havendo, no entanto, a registar algumas ocorrências pontuais menos positivas, das quais fomos dando conta à medida que procedíamos à análise das respostas. Esta é, no nosso ponto de vista, uma constatação muito importante pelo contributo para o desenvolvimento da competência intercultural pois é muito difícil avaliar se os alunos alteram as suas atitudes, se se tornam mais tolerantes:

Most difficult of all is to assess whether students have changed their attitudes, become more tolerant of difference and the unfamiliar. This is affective and moral development and it can be argued that even if we can assess it, we should not be trying to quantify tolerance.

(Byram: 2000)

O facto de um aluno nos seus textos, em resposta ao texto literário, demonstrar, entre outros aspetos, espírito de tolerância e abertura ao Outro, não nos permite quantificar até que ponto este é tolerante mas revela a presença dessa característica, o que pode constituir-se como pré-requisito para o desenvolvimento da competência intercultural.

Da análise global dos textos em articulação com a matriz de objetivos elaborada de acordo com o modelo de CCI de Byram, salientamos, nas respostas dos alunos, a prevalência do saber ser/estar, do saber compreender e do saber empenhar-se, o que parece bastante revelador de que estamos perante um conjunto de falantes com algum grau de competência intercultural:

(...) someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures, someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.

(Byram, 2000:2)

Temos consciência de que ao procurar verificar cada saber separadamente e mesmo cada objetivo dentro de cada saber, estamos perante uma abordagem que pode ser desvantajosa: *“atomises knowledge and abilities and does not reflect the dependency relationships between component parts”* (Byram, 1997:104-105). Ao definirmos os objetivos de forma individualizada para cada saber, essa acabou por ser a base da nossa análise. No entanto, concordamos inteiramente com Byram quando este considera que as evidências fornecidas pelo trabalho de um aluno sobre um texto ou a interação com uma pessoa seria atribuível a mais de um “saber” (idem:105), pois fomos nos apercebendo disso em vários momentos durante a análise dos textos produzidos pelos alunos.

A forma de avaliação da competência intercultural, tal como a avaliação em geral, não é consensual nem fácil⁴³. Na opinião de Byram, é necessário avaliar a progressão mas não necessariamente enquanto aquisição quantificável de conhecimento e capacidades numa escala linear. Em vez disso, existe a possibilidade de definição de progressão em termos de diferentes tipos de aquisição de conhecimento e capacidades (idem:105). Deste modo, a progressão de um critério para outro envolveria uma mudança mais qualitativa que quantitativa, um movimento para uma capacidade diferente, por exemplo. Essa progressão não dependeria de um aumento da quantidade de conhecimento, mas de um salto na introspeção (Byram, 1997:105).

O autor coloca ainda a questão do nível do desempenho, referindo a existência de um nível mínimo, de um limiar para a competência intercultural e da

43 Na opinião de Darla Deardorff (2011), a avaliação da competência intercultural é complexa mas possível e absolutamente essencial para que os educadores se juntem em torno de uma maior compreensão do desenvolvimento da competência intercultural. Dada a complexidade da natureza da competência intercultural, a sua avaliação tem que envolver, segundo a autora, um multi-método e uma abordagem multi-perspetiva.

eficácia da existência de um portefólio onde os alunos reúnem as evidências e as avaliações que foram sendo feitas por si próprios e pelos professores:

If however, assessment is not in terms of tests and traditional examinations, but rather in terms of producing a record of learners' competences, then a portfolio approach is possible and in fact desirable .

(Byram:2000:2)

Essas evidências podem ser classificadas de acordo com os vários saberes, com algumas evidências contribuindo para atestar mais do que um deles e a interdependência de todos eles, permitindo então uma avaliação simultaneamente atomizada e holística (1997:106-107).

Esta reflexão fez-nos considerar a relevância da análise dos portefólios dos alunos, visando comprovar o desenvolvimento, ou o domínio da competência, por aluno. No entanto, no decorrer do estudo não procedemos à compilação das avaliações feitas na sequência da devolução dos textos aos alunos, pelo que apenas foi possível analisar as compilações dos textos produzidos por cada um deles, organizadas em portefólio. Isto porque, no presente trabalho, não avaliámos a progressão qualitativa dos alunos de que nos fala Byram. Pretendemos antes verificar se nos seus textos os alunos evidenciavam ter atingido alguns dos objetivos definidos nos diferentes domínios da competência intercultural, sem a preocupação de lhes atribuir um determinado nível de proficiência, à semelhança do que é estabelecido no QECR para classificar o desempenho dos aprendentes de uma língua ao nível das diferentes competências.

Ainda assim, decidimos fazer uma breve análise dos portefólios dos alunos, selecionando um que nos parecesse representativo da maioria das visões do mundo e do Outro expressas por este conjunto de jovens. A escolha revelou-se difícil, pelo que houve necessidade de explicitar o critério que se encontra subjacente à mesma.

Uma vez que este estudo foi aplicado a turmas regulares, inicialmente achámos que poderia ser interessante escolher, para esta análise um portefólio de um aluno de etnia ou de nacionalidade diferente da maioria. No entanto,

concluimos que nenhum deles se destaca da generalidade, pelo que acabámos por escolher o portefólio de um aluno que não é o melhor nem o pior em termos de resultados escolares, não é estrangeiro, nem de etnia diferente da maioria dos colegas, mas partilha as perspetivas da maioria dos participantes no estudo (Anexo VII) e, como tal, é representativo.

A leitura atenta do seu portefólio revela dados em consonância com o que verificámos na análise “fragmentária”, por assim dizer, da competência intercultural. No entanto, parece-nos possível verificar a existência de uma progressão, de um aprofundamento desta competência à medida que os textos foram sendo aplicados, sendo mais notória a consciência das atitudes do eu face ao Outro no texto final. Também não podemos esquecer que a resposta ao texto D foi produzida quando os alunos já frequentavam o 11º ano, o que poderá também ser sinal de maior maturidade. Este facto leva-nos a pensar que a competência intercultural se vai desenvolvendo ao longo da vida, não existindo um momento em que a possamos considerar totalmente desenvolvida. No entanto, noutros portefólios poderão existir situações em que existe irregularidade na manifestação da desta competência, como vimos em determinados excertos, embora residuais, apresentados no âmbito da resposta ao texto D.

É também por isso que reiteramos o anteriormente afirmado, ou seja, com base nas conclusões da análise que fizemos no capítulo anterior, estamos perante um conjunto de jovens despertos e sensibilizados para a importância da relação com o Outro e da relativização da cultura e vivências do eu face ao Outro.

Aliás os textos de reflexão (TR) que lhes solicitámos quase no final do 12º ano sobre a visão que tinham do Outro mostram isso mesmo.

Que visão tenho eu do “outro”? Em primeiro lugar, é importante lembrarmo-nos de que “o outro” pode também ser um de nós.

Devemos sempre colocar-nos no lugar dos outros para conseguirmos entender o porquê de serem e agirem de determinado modo. Devemos sempre ser simpáticos para com os outros, pois toda a gente está a travar uma batalha acerca da qual nós podemos não saber nada. Tolerância e aceitação são imprescindíveis à relação com “o outro”, no entanto há que ser tolerante e aceitar as ações dos outros na medida do que é correto aceitar, daquilo que é aceitável. Não devemos tolerar determinadas coisas como o racismo, a discriminação da mulher, a mutilação genital, a homofobia, etc.

Ter uma mente aberta e ausência de preconceitos é das coisas mais importantes para uma boa relação com “o outro”, independentemente do meio em que crescemos e vivemos durante toda a vida, independentemente de crescermos rodeados de pessoas preconceituosas, devemos destacar-nos delas e saber o que é o correto a fazer.

Em suma, devemos sempre esforçar-nos por entender os outros e tentarmos relacionar-nos com eles, apesar de todas as diferenças que possam existir.

(TR3)

Este texto sublinha a necessidade de nos colocarmos no lugar do Outro, de desenvolver atitudes de tolerância, ressaltando que essa aceitação não é incondicional pois diz respeito apenas a valores democráticos. Salienta a importância da disponibilidade para este tipo de vivências imprescindíveis na sociedade atual.

O texto que seguidamente se apresenta centra-se na relevância do Outro na construção do “eu” e no enriquecimento das vivências de cada ser humano.

Diariamente contactamos com pessoas diferentes de nós, com “outros”. Estes têm, sem dúvida, a capacidade de nos transformar em pessoas diferentes e acabam por ser uma fonte de aprendizagem.

Por um lado, quando falamos com pessoas diferentes de nós aprendemos mais sobre outras ideologias e visões do mundo. Por exemplo, ao contactarmos com alguém de uma religião diferente da nossa, estamos a adquirir conhecimento sobre essa religião e tornamo-nos pessoas mais cultas e mais aptas para lidar com a diferença.

Por outro lado, quando interagimos com outras pessoas, estamos também a aprender mais sobre nós próprios. Por exemplo, quando somos confrontados com ideias diferentes das nossas, acabamos por refletir sobre as nossas crenças e acabamos por nos questionar se a linha de pensamento que temos é mesmo a mais correta.

Em suma, os “outros” são muito importantes na construção do nosso “eu” pois são fundamentais para nos ensinarem mais sobre os seus e os nossos ideais.

(TR2)

Ler estes textos é ouvir o eco de muitas das palavras que fomos repetindo ao longo deste trabalho: interculturalidade, cidadania, empatia...

Como pensamos ter deixado claro, o objetivo principal do nosso estudo não era quantificar o desempenho dos alunos, mas demonstrar a pertinência do texto literário no desenvolvimento da competência intercultural, ou seja, demonstrar que a partir deste texto, complexo por excelência, é possível levar os alunos a questionar o seu conhecimento do mundo, a refletir sobre o Outro, as suas vivências, crenças e sentimentos, na aula de Português língua materna e não apenas na de língua estrangeira, como é mais frequente.

Na opinião de Byram, ainda que haja abertura para a inclusão da competência intercultural não apenas na aula de língua estrangeira, mas também na de Português língua materna

Most of all, there is a lack of satisfactory modes of assessment for high-stakes examinations and, because of the emphasis on examination results and international comparisons, there will be insufficient attention to teaching intercultural competence until assessment is provided.

(2011:33)

Independentemente da sua avaliação, abordar esta competência na aula de Português revelou-se uma atividade bastante profícua porque, no início, para os alunos, falar de interculturalidade e de competência intercultural era falar dos outros, de outras culturas, de nós também, mas sem ter a noção de que é necessário, desenvolver uma consciência crítica cultural relativamente à nossa cultura e vivências e às do Outro. Quando se abordam temas como o racismo, por exemplo, há sempre muitas opiniões críticas começadas por “as pessoas deviam”, esquecendo a necessidade de reflexão sobre o papel do Eu na mudança do Outro.

Na verdade, além das atividades que desenvolvemos no âmbito deste estudo outras se revelaram bastante profícuas em sala de aula. Uma das mais interessantes foi uma atividade de produção oral, proposta, já no 12º ano, a partir do estudo do povo, enquanto personagem coletiva de *Memorial do Convento*. Solicitámos aos alunos que seleccionassem uma obra literária, que escolhessem uma personagem que, de algum modo, pertencesse a uma minoria. Era

necessário, colocar-se na pele dessa personagem, falar dos seus sentimentos e anseios e justificar a sua opção perante a turma. Foi interessante ver desfilar personagens de obras como *Oliver Twist*, *O Conde de Monte Cristo*, *Capitães da Areia*, *Metamorfose*, *O Diário de Anne Frank*, *A rapariga Dinamarquesa*, *Os Filhos da Droga*, entre muitos outros. Mas o mais importante foi o “desfile” de personagens como o vagabundo da esplanada, a doente em fase terminal, o transsexual, a vítima de bullying, o jovem disléxico e, sobretudo, a interação dos alunos no momento posterior a cada apresentação. Foi um exemplo claro de como, a partir do texto literário, se podem desenvolver competências que visam combater o etnocentrismo, abrindo as portas à educação para a cidadania e para a interculturalidade, além de competências de comunicação.

Concluimos, salientando que, conforme ficou provado, o texto literário é seguramente um veículo privilegiado para o redimensionamento da visão do mundo e para o exercício da cidadania global:

A convivência com as obras literárias encanta-nos porque nos envolve num diálogo com o nosso próximo. A literatura possui o segredo de me fazer encontrar o outro, nomeadamente de me identificar, sem que isso me custe senão um pouco de esforço, esforço compensado nalguns casos felizes por uma infinidade de prazer.

(Nojgaard,1993 :109)

Conclusão

As reflexões contidas nas páginas anteriores evidenciam a necessidade de o ensino de línguas ir para além do desenvolvimento da competência linguística, de modo a que o aluno desenvolva a competência intercultural. A abordagem intercultural conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico e à introspeção com vista à mudança de atitudes, criando cidadãos mais tolerantes, o que é fundamental para o exercício da cidadania democrática.

O trabalho desenvolvido mostra que o desenvolvimento da competência intercultural requer muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspetivas e formas de interpretar o mundo. Exige, fundamentalmente, reflexão e vontade de aprender a mudar de ponto de vista para entender a visão do Outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais enraizados. Saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não apenas 'sobre', mas, principalmente, 'com' a cultura do Outro, parece ser fundamental para desenvolver a competência intercultural.

Nesta perspetiva, a atitude do professor é fundamental. Nos últimos anos assistiu-se à evolução da didática das línguas para o plurilinguismo, sendo que o indivíduo vai atualizando e reconstruindo o seu repertório individual, o que se articula com a vertente intercultural da aprendizagem de línguas (Bastos, 2014a). Por este motivo, Byram defende que os professores de línguas são também professores de competência intercultural, de modo a que os seus alunos se tornem cidadãos ativos e empenhados na sociedade civil. Ressalva, no entanto, que o ensino de línguas para a cidadania intercultural deve fazer parte da educação para a cidadania como um todo, envolvendo a cooperação com outros professores e uma abordagem holística do currículo (2008:130-131).

Pensamos que através da abordagem do texto literário os alunos têm acesso a um capital cultural propício ao desenvolvimento da competência intercultural pois é facilitado o contacto com outras formas de pensar que podem levar a uma consciência crítica cultural relativamente às suas próprias vivências e valores.

Esta dinâmica prende-se também com a questão do ensino por competências que agita os debates sobre as finalidades da escola e a organização dos programas das disciplinas. De facto, congregar a aquisição de conhecimentos com o desenvolvimento de competências e a interiorização de valores e atitudes contribuirá certamente para o exercício do pensamento crítico, inerente à competência intercultural.

No domínio das línguas, a competência intercultural está normalmente associada ao ensino da língua estrangeira mas, na nossa perspetiva, faz todo o sentido que se procure desenvolvê-la noutras disciplinas, independentemente de serem turmas em que existem alunos oriundos de países com outra língua ou outra cultura e que, muitas vezes, frequentam as aulas de Português Língua Não Materna, ou turmas de alunos que têm o português como língua materna, sensibilizando-os para a necessidade de relativizar a sua própria cultura face à do Outro, de modo a fomentar o diálogo intercultural.

A competência intercultural pode ser aplicada à língua materna e pode ser trabalhada no âmbito da disciplina de Português através de atividades que potenciam a mudança de atitudes e a introspeção nos alunos. O exercício do pensamento crítico pode ser integrado com o desenvolvimento de competências de comunicação e de estruturação de textos, como algumas que referimos. A aula de Português pode então ser o lugar de desenvolvimento integrado da competência de comunicação e da competência intercultural.

No estudo empírico optámos por testar o modelo de Byram, sobretudo por assentar na relação eu/Outro ao nível das atitudes como a disponibilidade para questionar e refletir sobre práticas e valores culturais, a vontade de se envolver com o Outro numa relação equitativa, a curiosidade e o interesse pelas práticas culturais e a abertura a convenções e a rituais que regulam a comunicação. Além disso, trata-se de um modelo aplicável quer à didática das línguas estrangeiras quer às aulas de língua materna. Por esse motivo, tendo por base o referido modelo, procurámos verificar se a partir da abordagem de textos literários, ou melhor, das respostas de leitura a textos literários era possível desenvolver a competência intercultural.

Em articulação com o modelo de Byram, recorremos ao recente *Quadro de Competências para a Cultura Democrática*, do Conselho da Europa e estabelecemos pontos de contacto com conceitos como o de “*narrative imagination*” de Martha Nussbaum e diferentes documentos do Conselho da Europa, concluindo que possuem em comum o contributo para o desenvolvimento da competência intercultural e da cidadania democrática, o que pode decorrer do estudo do texto literário na aula de Português.

Temos perfeita noção de que no paradigma qualitativo os produtos da investigação são, por vezes, densos e difíceis de analisar. Consideramos que a investigação qualitativa tem que ser credível e assegurar a validade dos resultados que apresenta, por isso, orientámos o nosso trabalho no sentido de verificar a consecução de objetivos previamente definidos, baseados no modelo de Byram. Ainda assim, a análise e interpretação da informação revelou-se particularmente complexa uma vez que nem sempre é linear o trabalho de análise e catalogação, por assim dizer, de produções textuais em categorias, ou domínios. Além disso, trata-se de um trabalho com alguma subjetividade, inerente à metodologia de investigação escolhida.

Conforme registámos no capítulo anterior, optámos inicialmente por proceder a uma análise da presença de cada um dos saberes definidos por Byram no seu modelo de competência intercultural, o que constitui uma forma fragmentária de análise, no sentido em que não permite verificar a relação entre as diferentes partes, os diferentes saberes, mas que revelou uma forte presença prevalência do saber ser/estar, do saber compreender e do saber empenhar-se. Uma análise global dos portefólios dos alunos efetuada posteriormente, revelou basicamente o mesmo que a análise fragmentária. Não foi possível verificar a existência de uma progressão, de um aprofundamento da competência intercultural à medida que os textos foram sendo aplicados.

A análise dos dados permite-nos concluir que, em termos globais, os participantes neste estudo manifestaram deter algum grau de competência intercultural, demonstraram sensibilidade relativamente à importância da relação com o Outro, à relativização da cultura e vivências do eu face ao Outro. Não temos forma de provar se os alunos já manifestavam estas características antes

da abordagem destes textos, mas é indiscutível que as exibem nas suas respostas. Aliás o desenvolvimento desta competência é um processo que vai ocorrendo ao longo da vida, não podendo assumir-se que estes alunos, ou alguém são completamente competentes interculturalmente.

Em termos de representatividade do estudo empírico, temos consciência que os dados obtidos não podem ser considerados modelo ou padrão para as respostas que obteríamos caso trabalhássemos com outro grupo de jovens, ainda que da mesma escola, por exemplo pois, tal como nos diz Norman Holland “*we cannot predict, from any pattern of response by one groupe of people, a pattern of responses from another group*” (1985:12). Esta amostra, ainda que seja representativa de uma dada realidade, não pode ser generalizável a todas as turmas do ensino secundário em todos os contextos. Parece-nos, ainda assim, que um estudo desta natureza, ainda que de âmbito reduzido, constitui um contributo para a reflexão das práticas conducentes ao desenvolvimento da competência intercultural na aula de Português.

Fica, entre outras questões, em aberto a avaliação do domínio da competência intercultural. Seria, de facto, interessante procurar quantificar a progressão do desempenho dos alunos, tal como Byram refere, não em termos de aumento de aquisição quantificável numa escala linear mas antes em termos de mudança qualitativa, de uma capacidade para outra, por exemplo. Contudo, “a avaliação dos resultados referentes a valores e atitudes não é um esforço simples. Coloca muitas dificuldades éticas e processuais” (Conselho da Europa, 2017:23). É importante incluir no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* os descritores para avaliar a competência intercultural, pois este aplica-se não apenas às línguas estrangeiras, mas às línguas em geral.

Parece-nos consensual que a escola deve formar leitores detentores de espírito crítico e que estes o utilizem exercendo uma visão crítica do mundo indispensável ao desenvolvimento da competência intercultural, mas para isso, cabe à escola criar atividades que proporcionem ao aluno uma verdadeira experiência “estética” com o texto literário. Ler tendo como objetivo o prazer de descobrir sentidos, experiências, é uma prática que precisa de ser implementada. É importante que o aluno tenha liberdade para selecionar alguns dos textos que

gostaria de ler, pelo menos no âmbito da leitura contratual ou dos projetos de leitura, sem ficar refém de listagens pré-estabelecidas.

O ensino da literatura continua a ser desafiante para os docentes e para os investigadores. É importante discutir o assunto, mas mais que isso, é importante que a discussão produza frutos, que surjam propostas sobre as metodologias a aplicar na abordagem do texto literário em contexto de sala de aula e que as mesmas sejam efetivamente testadas e avaliadas, com vista à sua otimização.

Estamos também conscientes de que “a prática pedagógica pré-existe, existe, persiste e não se altera, por decreto, de um dia para o outro”. (Tormenta, 1996:64). Por isso, defendemos a necessidade de uma maior e melhor articulação entre investigação e ação, pois, muitas vezes, as conclusões de uma investigação nem sempre conduzem a uma desejável aplicação prática.

No final deste trabalho, reiteramos a necessidade do desenvolvimento de mecanismos que permitam a avaliação da competência intercultural e gostaríamos ainda de apontar outro caminho a percorrer: atendendo às recomendações do Conselho da Europa e aos documentos nacionais referentes à Educação para a Cidadania, julgamos que poderia ser interessante explorar a articulação entre esta área não disciplinar e o programa de Português, dando maior visibilidade à competência intercultural.

Gostaríamos ainda de salientar que mais importante que a representatividade do estudo empírico é a reflexão que este trabalho, no seu todo, possibilita, não só no que respeita à relação entre o ensino de línguas e a competência intercultural, fundamental para o exercício de uma cidadania democrática, mas sobre as potencialidades inesgotáveis do texto literário.

Referências bibliográficas

1. Artigos e monografias

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Anthropos.

AFONSO, C. (2002), *Competência Intercultural - Conteúdos Culturais na Aquisição da Língua Estrangeira e sua Integração Didática no Ensino do Alemão* (tese de doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa).

AFONSO, C. (2011), "Intercultural competence: a major issue in foreign language teacher training?" *Intercultural Competence – Concepts, Challenges, Evaluations*. Arnd Witte and Theo Harden, eds. Series: Intercultural Studies and Foreign Language Learning, vol. 10. Oxford: Peter Lang, 127-40.

AGUIAR E SILVA, V. (1984), *Teoria da Literatura*, 6ªed., Coimbra, Almedina.

AGUIAR E SILVA, V. (2008), "Horizontes de uma nova interdisciplinaridade entre os estudos literários e os estudos linguísticos" in *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 19-32.

AGUIAR E SILVA, V. (2010), "As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa", Coimbra: Almedina.

AIRES, L. (2015), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta.

ALÇADA, I. (2008), "O Plano Nacional de Leitura" in *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 187-197.

ALDERSON, J. C. (2007), "The CEFR and the Need of More Research" in *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp. 660-663

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x/abstract

[21 de abril de 2017].

ALDERSON, J. C. (2007), “The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy” in *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp. 645-652

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x/abstract

[21 de abril de 2017].

ALTER, J. (1981), “*Pourquoi enseigner la littérature ?*” in, Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (orgs.), *Bruxelles / Paris : Ed. A. de Boeck e J. Duculot*, pp. 53-63.

ALVES, P. (2004), *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*, Porto: Porto Editora.

AMOR, E. (2008), “Descobrir na Língua o Sabor da Literatura”, encontro “I Jornadas sobre o Ensino do Português – Dúvidas e Revisões” , Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 9 e 10 de maio de 2008, disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/eamor.pdf> [18 de agosto de 2016].

ANDRADE, A. & SÁ, M. H. (1992), *Didática da Língua Estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*, Porto: Asa.

APPLE, M. (2002), *Manuais Escolares e Trabalho Docente*, Lisboa: Didática Editora.

BARRETT, M. (2016), “Foreward” in *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Michael Byram, Irina Golubeva, Han Hui e Manuela Wagner eds. *Multilingual Matters*, pp.3-6.

BARTHES, R. (1988), *Lição*, Lisboa: Edições 70.

BASTOS, M. (2014a), *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*, Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.

BASTOS, M. (2014b), “A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento”, in Cadernos do LALE – série reflexões nº6, Aveiro: UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Biblioteca, informação Documental e Museologia.

BENAMOU, M. (1971), *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris: Hachette Larousse.

BERNARDES, J. (2005), *Como abordar a literatura no ensino secundário: outros caminhos*, Porto: Areal Editores.

BIZARRO, R & BRAGA, F. (2004), “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras”, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf> [fevereiro de 2017].

BRANCO, D. (2011), *A Competência Intercultural no Ensino: propostas para a formação contínua de professores dos 2ª e 3ª ciclos do ensino básico*, (tese de mestrado apresentada à Universidade Aberta).

BRITO, A. (1999), “A problemática da adoção dos manuais escolares. Critérios e reflexões.” In Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva et al. (orgs.), pp. 139-148.

BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (2000), “Assessing Intercultural Competence in Language Teaching”, in Sprogforum, nº 18, vol.6, pp. 8-13

<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> [26 de março de 2013].

BYRAM, M., NICHOLS, A. & STEVENS, D. (2001), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M. (2003), *Intercultural Competence*

https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1TEUA_enPT499PT499&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#

[14 de janeiro 2016].

BYRAM, M. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon / New York / Ontario: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (2009), “Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education” in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, pp 321-332.

BYRAM, M. (2011), “A research agenda for 'intercultural competence'”. *Intercultural Competence - Concepts, Challenges and Evaluations*. Witte, A. & Harden, T. Oxford: Peter Lang, 19-36.

BYRAM, M. (2015), “Language teaching, intercultural competence and their socio-political significance” in *Intercompreensão em Contexto Educativo: resultados da investigação*, M^a Helena Araújo e Sá e Ana Sofia Pinho (orgs.), Universidade de Aveiro, pp. 15-35.

BYRAM, M., GOLUBEVA, I. HAN, H., & WAGNER, M. (Eds.) (2017), *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.

CABRAL, M. (2002), *Como abordar o texto poético*, Porto, Areal Editores.

CARDOSO, L. (2014), “Literatura, Sociedade e Identidade Cultural: Um diálogo entre “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana, “Por que o negro é preto”, de Câmara Cascudo, e Macunaíma, de Mário de Andrade”, <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/download/64227/66916> [8 de agosto 2016].

CARDOSO, M. (2001), *António Vieira: pioneiro e paradigma de Interculturalidade*, Lisboa, Chaves Ferreira, Publicações, S.A.

CARREIRA, I. (2006), *Interrogações sobre a Interculturalidade: um estudo do medo em O gato e o escuro e o Pequeno Livro dos Medos*, Tese de mestrado apresentada à Universidade Aberta: Lisboa.

CEIA, C. (2004), “Considerações sobre o cânone e o professor de Português”, Colóquio “Ensino do Português para o Século XXI”, Faculdade de Letras de Lisboa, 25 de março de 2004, http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/educare/consideracoes_canone.pdf [18 de agosto de 2016].

CEIA, C. (2012), “Profissão: Professor de Literatura” <http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/article/viewFile/937/493> [17 de agosto 2016].

COOPER, C. (org.) (1985), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood/New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

COSTA, A. (coord.), ÁVILA, P., COELHO, A. & PEGADO, E., (2011), *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos*, Lisboa: CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

DEARDORFF, D. (2009), “Implementing Intercultural Competence Assessment” in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, pp.477-491.

DEARDORFF, D. (2011), “Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators.” (invited chapter) in Witte & Harden’s *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations, ISFL Vol. 10* (Peter Lang International Academic Publishers).

DIAS, A. (2008), “Uma identidade fragmentária” in *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 121-125.

DIONÍSIO, M^a de L. (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Almedina.

DITTMAYER, T. (2015), *A Imigração luso-brasileira na Alemanha: a mediação intercultural no ensino de Português Língua Estrangeira enquanto estratégia de integração social*. Tese de Mestrado em Língua Portuguesa – Investigação e Ensino apresentada à Universidade Aberta.

DOMENACH, J. (1989), *Ce qu’il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Paris: Seuil.

DOUBROVSKY, S. (1981), “Le point de vue du professeur.” in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (orgs.), *Bruxelles / Paris : Ed. A. de Boeck e J. Duculot*, pp. 7-19.

FEYTOR PINTO, P. (2008), “Ser ou não ser (só) professor de Português?” in *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 141-148.

GÉRARD, F. & ROEGIERS, X. (1998), *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, Porto: Porto Editora.

GIL, J. (2004), *O cânone literário em tempos de mudança*, Lisboa, Universidade Aberta.

GOMES, J. (2009), “O Sonhador, de Ian McEwan e Anthony Browne”, <http://ainocenciarecompensada.blogspot.pt/2009/06/o-sonhador-de-ian-mcewan-e-anthony.html> [9 de agosto de 2016].

GOUVEIA, R. (2017) “Partindo da magia do arco-íris...”, *A Utilidade dos Saberes Inúteis*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 39-57.

GUSMÃO, M. (2008), “O Cânone no Ensino do Português” in *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 231-235.

GUEDES, T. (2002), *Ensinar a poesia*, 4ªed., Lisboa, Edições Asa.

HOLLAND, N. (1985), “Reading readers reading” in Charles Cooper (org.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood/New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 3-21.

JAUSS, H. (2003), *A literatura como provocação*, 2ª ed., Lisboa: Vega.

JORGE, M^a F. (2001), *A Diversidade Cultural no Ensino-Aprendizagem do Português: dos textos reguladores à formação das mentalidades*, Tese de mestrado em Relações Interculturais apresentada à Universidade Aberta, Porto.

JUSTINO, D. (2010), *Difícil é educá-los*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

LITTLE, D. (2007), “The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy” in *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp. 645-652

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.4.x/abstract>

[21 de abril de 2017].

MARTINHO, M.H & PONTE, J.P. (2005), “A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor”, *Comunicação nas Atas do V CIBEM (CD-ROM)*, realizado na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 17-22 de Julho de 2005

[http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/Comunicacao/Martinho-](http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/Comunicacao/Martinho-Ponte_05%20CIBEM_.pdf)

[Ponte_05%20CIBEM_.pdf](http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/Comunicacao/Martinho-Ponte_05%20CIBEM_.pdf) , [9 de fevereiro de 2017].

MARTINS, E. (2004), “O desafio educativo intercultural e a cidadania europeia”, in *Itinerários nº 11*, Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa, pp. 9-22.

MARTINS, G. & SÁ, M^a H. (2004), “The Cinderella Skill – o processo de escrita colaborativa do texto argumentativo em alunos de Inglês no ensino secundário”. In M^a Helena Araújo e Sá, M^a Helena Ançã e António Moreira (coords.), *Transversalidades em didática das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 41-62.

MATOS, A. (2011), *(Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom*, disponível em

https://www.google.pt/search?q=Literary+Texts+and+Intercultural+Learning+-+Exploring+New+Directions.+Oxford+and+Bern%3A+Peter+Lang.&rlz=1C1TEUA_enPT499PT499&oq=Literary+Texts+and+Intercultural+Learning+-+Exploring+New+Directions.+Oxford+and+Bern%3A+Peter+Lang.&aqs=chrome.0_69i57j69i62.3070j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8#bav=on.2,or.r_qf.&cad=b&ei=WOv_UfCbH6vy7Abr6oC4Aw&fp=aae62a7314cb

[b798&q=%E2%80%93Ana+Gon%C3%A7alves+Matos:+Current+Readers+and+Intercultural+Learning&sa=N&start=10](#) [6 de agosto de 2015]

MÓNICA, M^a F. (2014), *A Sala de Aula*, 2^a edição, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

MORGADO, J. (2004), *Manuais Escolares: Contributos para uma Análise*, Porto: Porto Editora.

NOJGAARD, M. (1993), *Plaisir et Vérité – Le Paradoxe de l'Évaluation Littéraire*, Wilhelmsfeld, Gottfried Egert Verlag.

NORTH, B. (2007), "The CEFR Illustrative Descriptor Scales" in *The Modern Language Journal*, vol. 91, pp. 656-659

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x/abstract

[21 de abril de 2017].

NUSSBAUM, M. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

NUSSBAUM, M. (2004), "Beyond the Social Contract: Capabilities and Global Justice" in *Oxford Development Studies*, Vol. 32

<http://philosophy.uchicago.edu/faculty/files/nussbaum/Beyond%20the%20Social%20Contract.pdf> [janeiro 2018].

NUSSBAUM, M. (2010), *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton / Oxford: Princeton University Press.

OLIVEIRA, D. (2009), *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*, Tese de mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

ORDINE, N. (2017), "A utilidade dos saberes inúteis", *A Utilidade dos Saberes Inúteis*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 15-34.

PERRENOUD, P. (2008), *Construire des compétences dès l'école*, 5ª edição, Paris: ESF éditeur.

PINGAUD, B. (1981), “*Le point de vue de l'écrivain.*” in, Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (orgs.), Bruxelles / Paris : Ed. A. de Boeck e J. Duculot, pp. 5-6.

PINHEIRO, M^a G. (2006), *O Universo mágico de Harry Potter: uma aventura ao reino da comunicação intercultural*, Tese de mestrado em relações interculturais apresentado à Universidade Aberta, Porto.

PRISTA, L. (2008), “O cânone escolar e o uso dos textos nas aulas de Português estão a mudar?” in *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 217-229.

QUIVY, R. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª edição, Lisboa: Gradiva.

REIS, C. (1973), *Técnicas de análise textual*, 3ª ed., Coimbra: Almedina.

REIS, C. (2001), *O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*, 2ª ed., Coimbra: Almedina.

REIS, C. (2008), “Apresentação da Conferência” in *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 7-11.

REIS, C. (2012), “Ensinar português: palavras que herdámos.” In Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo (coords.), *O Português, Língua e Ensino*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.9-23.

REIS, C. & ADRAGÃO, J. V. (1992), *Didática do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

ROLDÃO, M^a do Céu (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.

SEQUEIRA, R. (2003), *O Poder e o Desejo: o Ensino da Literatura a Estrangeiros na Universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.

SEQUEIRA, R. (2004), “Que lugar para os estudos empíricos hoje?” in *Largo Mundo Alumiado – Estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*, Braga: Universidade do Minho, pp.1039-1046.

SEQUEIRA, R. (2004), *Antinomias, paradoxos e transfigurações na relação da literatura com o discurso cultural* in Actas do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada, Universidade de Évora, pp. 1-14.

SEQUEIRA, R. (2005), “Escolas, prisões e aulas de língua estrangeira... becos sem saída?” in *Des(a)fiando Discursos - Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 579-586.

SEQUEIRA, R. (2012), “A comunicação intercultural é uma utopia?” in *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas: século XX*, (s/l): AIL/Através Editora, vol.3, pp. 303-316.

SEQUEIRA, R. (2013), “A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural” in *Revista de Estudos Literários nº3*, Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, pp. 211-230.

SEQUEIRA, R. (2015), “Literatura e cinema: o interesse educativo das produções pós Holocausto” in *Encontros de Cinema: 4ª Conferência Internacional de Cinema de Viana*, pp. 59-65.

SIQUAN, M. (1996), *A Europa das Línguas*, Lisboa: Terramar.

TAVARES, C. (2007), *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TODOROV, T. (1981), “Conclusion” in Serge Doubrovsky e Tzvetan Todorov (orgs.), Bruxelles / Paris, Ed. A. de Boeck e J. Duculot, pp. 217-225.

TORMENTA, J. (1996), *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

VALE, M. (2009), *A Poesia no Ensino Secundário: Um Olhar Sobre o Desenvolvimento de Competências*, Tese de mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

VIEIRA, M^a C. (2010), *O Ensino do Português*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

WALSH, C. (2009), *Interculturalidad, Estado, Sociedade: Luchas (De)coloniales de Nuestra Época*,

<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> [18 de fevereiro de 2017].

WALSH, C. (2010), *Interculturalidad crítica e educación intercultural*,

http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf [18 de fevereiro de 2017].

2. Obras de ficção

ANDRESEN, S. de M.B. (1995), *Histórias da Terra e do Mar*, 10^a edição, Lisboa: Texto Editora.

FERREIRA, O. (2010), *O Mercador de Palavras*. Lisboa: Editora NCreatures.

GOLDING, W. (2011), *O Deus das Moscas*, Lisboa: Dom Quixote (1^aedição 1954).

HADDON, M. (2007), *O Estranho Caso do Cão Morto*, 7^aed., Barcarena: Editorial Presença.

HONWANA, L. (2000), *Nós Matámos o Cão Tinhoso*, 5^aedição, Porto: Edições Afrontamento.

McEWAN, I. (2007), *O Sonhador*, 4^aedição, Lisboa: Gradiva.

QUEIRÓS, E. (s.d.), *A Correspondência de Fradique Mendes*, Lisboa: Edição Livros do Brasil

https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1TEUA_enPT499PT499&ion=1&espv=2&ie=UTF-8# [12 de outubro de 2016].

SAINT-EXUPÉRY, A. (1997), *O Príncipezinho*, in *Uma Leitura de O Príncipezinho*, tradução de A. Botelho & M. A. Araújo, Porto: Porto Editora, pp.5-75.

SEPÚLVEDA, L. (1996), *História de uma Gaivota e de um Gato que a Ensinou a Voar*, Porto: Porto Editora.

VIEIRA, P.A. (s/d), *Sermão de Santo António aos Peixes*, Biblioteca Digital, Coleção “ Clássicos da Literatura Portuguesa”,
[file:///C:/Users/Madalena/Downloads/portoeditora_peavieira_sermpeixes%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Madalena/Downloads/portoeditora_peavieira_sermpeixes%20(7).pdf) [12 de agosto de 2014].

3. Manuais Escolares

AGUIAR, C., MAGALHÃES, M.& JORGE, N. (2017), *Encontros 12*, Porto: Porto Editora.

ANDRADE, A., CAMEIRA, C. & RAPOSO, S. (2017), *Mensagens 12*, Lisboa: Texto Editores.

CARDOSO, E., SILVA, P. & RENTE, S. (2017), *Outras Expressões 12*, Porto: Porto Editora.

CATARINO, A., FELICÍSSIMO, A., CASTIAJO, I. & PEIXOTO, M. (2017), *Sentidos*, Porto: Asa Editores.

DELINDRO, F.& PEREIRA, M. (2017), *Palavras 12*, Porto: Areal Editores.

PINTO, A.& NUNES, P. (2017), *Entre Nós e as Palavras 12*, Lisboa: Santillana.

PINTO, E., FONSECA, P.& BAPTISTA, V. (2017), *Novo Plural 12*, Lisboa: Raiz Editora.

VILLAS-BOAS, A.& VIEIRA, M. (2017), *Entre Palavras*, Porto: Asa Editores.

4. Documentos oficiais

Comissão Europeia (2007), *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida: Quadro de Referência Europeu*, Luxemburgo.

file:///C:/Users/Madalena/Downloads/Competencias_essenciais_aprendizagem.pdf [28 de fevereiro de 2017].

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação*, tradução de Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa: Asa.

Conselho da Europa (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, http://dswy.eu/pdfs/How_all_Teachers_HRE_EN.pdf [28 de fevereiro de 2017].

Conselho da Europa (2012), *Citizenship Education in Europe*, http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf [12 de setembro de 2017].

Conselho da Europa (2013), *Final Declaration, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education: Governance and Quality Education, 24ª sessão*, Helsínquia, Finlândia. https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2013/05/CoE-Min_130426HEL_final_declaration.pdf [16 de março de 2017].

Conselho da Europa (2014), *Développer la Compétence Interculturelle par l'Éducation*,

<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/DIC.pdf>

[28 de fevereiro de 2017].

Conselho da Europa (2016a), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Developing Illustrative Descriptors of Aspects of the Mediation for the CEFR*

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>

[5 de abril de 2018].

Conselho da Europa (2016b), *Competences for Democratic Culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07> [15 de março de 2017]

Conselho da Europa (2017), *TASKs for Democracy*

https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf [15 de março 2018].

Conselho da Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

[6 de abril de 2018].

Conselho Nacional da Educação (2016), *Estado da Educação 2015*

http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Estado_da_Educacao_2015_versao_digital.pdf [30 de outubro 2016].

Departamento da Educação Básica (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro

[http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/740/DN7_2006.pdf](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/740/DN7_2006.pdf)

[10 de fevereiro de 2011].

Despacho Normativo nº30/2007, de 10 de agosto,

[http://www.dgidec.min-
edu.pt/PressReleases/Documents/despachonormativo302007.pdf](http://www.dgidec.min-
edu.pt/PressReleases/Documents/despachonormativo302007.pdf) [10 de fevereiro de 2011].

Despacho Normativo nº12/2011, de 22 de agosto,

<http://www.dre.pt/pdf2s/2011/08/160000000/3447834479.pdf> [23 de março de 2013].

Despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro,

[http://www.gave.min-
edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf](http://www.gave.min-
edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf)

[26 de março de 2013].

Despacho nº15971/2012, de 14 de dezembro,

<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/242000000/3985339854.pdf> , [24 de março de 2013].

DGE (2014), Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2_proposta_de_orientacoes_programaticas_plnm.pdf , [27 de fevereiro de 2017].

DGIDC (2005), *Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna*,

<http://www.dgipc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119#i> ,
[25 de março de 2013].

DGIPC (2008), *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna. Ensino Secundário*,
<http://sitio.dgipc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>
f [15 de março de 2011].

DGIPC (2009), *Programa de Português do Ensino Básico*
<http://www.dgipc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=2> , [25 de março de
2013].

DGIPC (2014), *Programa de Português do Ensino Secundário*
<http://www.dgipc.min-edu.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60>
acedido em 2 de abril de 2014.

DGIPC (2012), *Metas Curriculares*,
<http://www.dge.mec.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4> [26 de março
de 2013].

DGIPC (2008), *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*,
http://sibme.sec-geral.mec.pt/ipac20/ipac.jsp?session=141323N8227LA.8950&menu=search&aspect=basic_search&npp=20&ipp=20&spp=20&profile=edubib&ri=&index=.TW&term=Programa+de+L%C3%ADngua+Portuguesa%2FPortugu%C3%AAs%3A+uma+vis%C3%A3o+diacr%C3%B3nica&x=0&y=0&aspect=basic_search , [13 de outubro
de 2014].

DGIPC (s/d), *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Perfis linguísticos*,

<http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119> , [23 de março de 2013].

Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras (2013),
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_p_ara_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf [28 de fevereiro de 2017]

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017),
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf [outubro 2017].

International Certificate Conference (2012), *Promoting Intercultural Competence in Translators*, União Europeia.
http://www.pictllp.eu/download/curriculum/PICT-CURRICULUM_ENGLISH.pdf
[12 de maio de 2017].

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), Guilherme d' Oliveira Martins (coord.), Ministério da Educação (versão de trabalho)
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf [20 de fevereiro de 2017].

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), Guilherme d' Oliveira Martins (coord.), Ministério da Educação
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [janeiro 2018].

Plano Nacional de Leitura,
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> [2 de janeiro de 2018].

Programa de Português, 10º, 11º e 12ºanos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, (2002), Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (2014), http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [agosto 2016].

Relatório PISA 2015 – Portugal (2016), volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática, Instituto de Avaliação Educativa, Lisboa http://iave.pt/np4/file/310/Relatorio_PISA2015.pdf [1 de dezembro 2016].

Relatório Provas Finais de Ciclo e Exames Finais Nacionais 2012, IAVE http://iave.pt/np4/file/111/RelExames_2012_23jul.pdf [julho de 2016].

5. Propostas pedagógicas

Filme “Lord of the Flies”, de Harry Hook, 1990.

Lessons from Literature

<http://www.lessonsfromliterature.org/docs/manual/ClassroomManual.pdf> [março de 2015]

Anexos

Anexo I

Quadro A.1. - Matriz de objetivos da CCI de Byram ⁴⁴

CCI	Objetivos ⁴⁵
1. Attitudes (savoir être):	a) disposição a procurar ou aproveitar oportunidades de participar com o outro numa relação de igualdade, ao invés de procurar o incomum ou o rentável
	(b) interesse na descoberta de outras perspetivas de interpretação dos fenómenos desconhecidos ou familiares, tanto na sua própria cultura e práticas culturais como na do outro
	(c) disposição a questionar os valores e pressuposições das práticas e produtos culturais no seu próprio meio
	(d) prontidão a vivenciar as diferentes fases de interação e adaptação a outra cultura durante o período de residência/contacto
	(e) prontidão a aceitar os costumes e ritos da comunicação e interação verbal e não-verbal
2. Knowledge (savoirs)	a) relações históricas e contemporâneas entre o seu próprio país e o país do seu interlocutor
	(b) os meios de conseguir contactar com interlocutores de outro país (à distância ou nas proximidades), de viajar de e para esse país e as instituições que facilitam o contacto ou ajudam a resolver problemas
	(c) os tipos de causa e de processos de mal-entendidos entre interlocutores de diferentes origens culturais
	(d) a memória nacional do seu país e como os seus acontecimentos estão relacionados com os outros países e são vistos pelos mesmos
	(e) a memória nacional do país do seu interlocutor e a perspetiva da mesma pelo seu próprio país
	(f) as definições nacionais do espaço geográfico do seu próprio país, e como estas são entendidas na perspetiva dos outros países
	(g) as definições nacionais do espaço geográfico do país do seu interlocutor e a perspetiva das mesmas pelo seu próprio país
	(h) os processos e instituições de socialização no seu próprio país e no país do seu interlocutor

44 Cfr. Byram (1997:57-64)

45 Tradução nossa.

	<p>i) distinções sociais e os seus principais traços, no seu país e no país do seu interlocutor</p> <p>(j) instituições, e suas crenças, que participam no dia a dia do seu próprio país e do país do seu interlocutor e que orientam e influenciam as relações entre ambos</p> <p>(k) os processos de interação social no país do seu interlocutor</p>
3.Skills (savoir comprendre)	<p>a) identificar perspetivas etnocêntricas num documento ou acontecimento e explicar as suas origens</p> <p>(b) identificar áreas disfuncionais e equívocas numa interação e explicá-las de acordo com cada sistema cultural em causa</p> <p>(c) atuar como mediador entre interpretações divergentes de fenómenos</p>
4.Skills (savoir apprendre/ faire)	<p>a) extrair de um interlocutor as ideias e valores de documentos ou acontecimentos e desenvolver um sistema explicativo suscetível de ser aplicado a outros fenómenos</p> <p>(b) identificar referências significativas em e entre culturas e deduzir o seu significado e as suas conotações</p> <p>(c) identificar processos diferentes e semelhantes de interação verbal e não-verbal, e negociar um uso apropriado dos mesmos em circunstâncias específicas</p> <p>(d) utilizar em tempo real uma junção apropriada de conhecimento, competências e atitudes para interagir com interlocutores de um país e de uma cultura diferentes, considerando o seu grau de familiaridade com o país, a cultura e a linguagem e <u>o grau de diferença entre si próprio e o outro</u></p> <p>(e) identificar relações passadas e contemporâneas entre a sua própria cultura e a cultura e a sociedade do outro</p> <p>(f) identificar e utilizar instituições públicas e privadas que facilitam o contacto com outros países e culturas</p> <p>(g) utilizar em tempo real o conhecimento, as competências e as atitudes para atuar como mediador entre interlocutores da sua própria cultura e de culturas estrangeiras</p>
5.Critical cultural awareness/	<p>a) identificar e interpretar valores explícitos ou implícitos em documentos e acontecimentos, tanto na sua cultura como na do outro</p> <p>(b) fazer uma análise avaliativa dos documentos e acontecimentos referentes a perspetivas e critérios explícitos</p>

	(c) interagir e atuar como mediador em trocas interculturais de acordo com critérios explícitos, negociando onde for necessário um grau de aceitação das mesmas trocas, baseando-se no seu conhecimento, nas suas capacidades e nas suas atitudes
--	---

Fonte: Byram (1997:57-64)

Anexo II

Texto A

Quando Peter acordava, mantinha sempre os olhos fechados até ter respondido a duas perguntas muito simples. Apareciam-lhe sempre pela mesma ordem. Primeira: Quem sou eu? Ah, pois, Peter, dez anos e meio. A seguir, ainda com os olhos fechados, segunda pergunta: Que dia da semana é hoje? E aí estava um facto tão sólido e inamovível como uma montanha. Terça-feira. Mais um dia de escola. Então, enfiava a cabeça debaixo dos cobertores e afundava-se no próprio calor, deixando-se engolir por aquela escuridão amigável. (...) Era cruel ter de arrastar o corpo quentinho e preguiçoso para fora do choco e procurar a roupa às apalpadelas, sabendo que em menos de uma hora estaria a tremer na paragem do autocarro. (...)

A cozinha também estava quente, quase tão quentinha como a cama, mas não era tão pacífica. O ar estava impregnado de acusações disfarçadas de perguntas.

- Quem deu de comer ao gato?
- A que horas vens para casa?
- Acabaste os trabalhos de casa?
- Quem pegou na minha pasta?

À medida que os minutos iam passando, a confusão e a urgência iam aumentando. (...) Mas a verdade é que havia um quinto membro da família, que nunca estava com pressa e ignorava sempre aquela agitação. Deitava-se todo esticado numa prateleira por cima do aquecedor, de olhos meio fechados, dando como único sinal de vida um bocejo ocasional. Era um bocejo enorme, um bocejo insultuoso. Abria a boca toda e mostrava uma língua limpa e rosada e, quando finalmente voltava a fechá-la, era percorrido por um arrepio confortável desde os bigodes até à cauda: *William*, o gato, estava a preparar-se para o seu dia.

Quando Peter agarrava na mochila e dava uma última vista de olhos pela cozinha, antes de sair, era sempre *William* que via. (...) Agora que os ridículos humanos se iam embora, podia dormir a sua soneca. (...) *William* tinha mais anos do que Peter e Kate juntos. Em jovem, conhecera a mãe deles, nos tempos em que ela ainda andava na escola. (...) Pouco depois do seu décimo quarto aniversário desistiu de lutar e já não defendia orgulhosamente o seu território. Peter achava ultrajante que o rufião do gato novo do vizinho do lado estivesse a apoderar-se do jardim, sabendo que o velho *William* não podia fazer nada contra isso. Às vezes, o gato do vizinho entrava pela porta da cozinha e comia a comida de *William*, enquanto este assistia, impotente, à cena. E pensar que apenas uns anos antes nenhum gato ajuizado se atreveria a pôr uma pata que fosse no relvado...

William devia ter ficado triste com a perda de capacidades. Deixou a companhia dos outros gatos e agora ficava sentado em casa, sozinho com as suas memórias e grandes reflexões. Mas, apesar dos seus dezassete anos, continuava mansarrão e bonito. (...)

(...) Não havia nada de que Peter gostasse mais nas tardes de Inverno, ao chegar a casa, do que tirar os sapatos e deitar-se no chão da sala ao lado de *William* em frente da lareira. Gostava de se deitar ao nível de *William*, com a cara perto do focinho dele, a observar como na realidade era extraordinário, como era belo na sua categoria de não- humano, com (...) os olhos verde-pálido com os seus cortes verticais, como portas abertas para um mundo onde Peter nunca conseguiria entrar. (...)

Foi justamente numa dessas tardes, (...) que Peter se deitou no tapete onde *William* estava deitado, em frente da lareira. (...) À medida que os dedos de Peter iam avançando ao de leve pelo pêlo do gato, o ronronar foi-se tornando mais forte, até ao ponto de fazer chocalhar os ossos. Depois, *William* estendeu uma pata na direcção dos dedos de Peter, tentando puxá-los mais para cima. Peter deixou que o gato lhe guiasse a mão.

— Queres que te faça festinhas no queixo? — murmurou. Mas não. O gato queria que ele lhe mexesse na base da garganta. Peter sentiu lá uma coisa dura, que se movia de um lado para o outro quando lhe tocava. Era qualquer coisa que tinha ficado presa na pele. Peter apoiou-se num cotovelo para investigar. Afastou os pêlos. A princípio, pensou que estava a ver uma jóia, um pequeno pendente de prata. Mas não

viu nenhum fio e, continuando a afundar os dedos no pêlo para ver melhor, apercebeu-se de que não era metal, mas osso polido, oval e achatado no centro. O mais curioso de tudo era o facto de estar unido à pele de *William*. Conseguia agarrar o pedaço de osso com o indicador e o polegar. Fez força com o pulso e deu um puxão. O ronronar do gato tornou-se ainda mais forte. Peter tornou a puxar, desta vez para baixo, e houve qualquer coisa que cedeu.

Ao afastar os pêlos com a ponta dos dedos, apercebeu-se de que tinha aberto um pequeno rasgão na pele do gato. Era como se tivesse na mão a ponta de um fecho de correr. Tornou a puxar e a abertura tornou-se maior — tinha já uns cinco centímetros. Era dali que saía o ronronar de *William*. «Talvez consiga ver o coração do *William* a bater», pensou Peter. A pata estava de novo a tocar-lhe nos dedos. O gato *William* queria que ele continuasse.

E foi isso que ele fez. Abriu o fecho do gato desde a garganta até à cauda. Peter queria abrir a pele para poder espreitar lá para dentro, mas não queria dar a impressão de estar a bisbilhotar. No preciso momento em que ia chamar Kate, houve um movimento, algo que se agitou dentro do gato, e da abertura saiu um brilho ligeiramente róseo, que se foi tornando cada vez mais intenso. E, de repente, de dentro do gato *William* saiu uma coisa, uma criatura. Mas Peter não tinha a certeza se era algo em que pudesse tocar, pois parecia ser totalmente feito de luz. E, embora não tivesse bigodes, nem cauda, nem pêlo, nem quatro patas, nem ronronasse, tudo naquela coisa parecia dizer «gato». Era a verdadeira essência da palavra, o coração da ideia. Era uma mancha silenciosa, furtiva, recurvada, de luz rósea e púrpura, e estava a sair de dentro do gato.

— Deves ser o espírito do *William* — disse Peter em voz alta. — Ou és um fantasma?

A mancha de luz não emitia qualquer som, mas compreendia. Parecia dizer, sem proferir quaisquer palavras, que era ambas as coisas, e muito mais, para além disso.

Depois de se ter libertado do gato, que continuava deitado de costas na tapete em frente da lareira, o espírito do gato flutuou pelo ar até pousar no ombro de Peter. Peter não teve medo. Sentia o brilho do espírito espelhado no seu rosto. Depois a luz passou por detrás da sua cabeça e ele perdeu-a de vista. Sentiu-a tocar-lhe no pescoço e um ligeiro estremecimento percorreu-lhe as costas. O espírito do gato agarrou algo com a forma de um botão que Peter tinha no cimo da coluna e puxou-o para baixo, ao longo das suas costas; então, foi o seu próprio corpo que se abriu, fazendo-o sentir o ar fresco tocar ao de leve o calor das suas vísceras.

Era uma coisa estranhíssima alguém trepar para fora do seu corpo, sair dele e deixá-lo deitado na tapete, como uma camisa acabada de despir. Peter viu o seu próprio brilho, que era púrpura e do mais puro branco. Os dois espíritos flutuaram pelo ar, olhando-se. E foi então que, de repente, Peter descobriu o que queria fazer, o que tinha de fazer. Flutuou em direção ao gato *William* e ficou a pairar sobre ele. O seu corpo continuava aberto, como uma porta, e parecia tão convidativo, tão acolhedor. Desceu e entrou para dentro dele. Era tão bom estar vestido de gato. Não era tão mole quanto Peter julgava que todas as vísceras fossem. Estava seco e quente. Deitou-se de costas e enfiou os braços nas patas dianteiras de *William*. A seguir tentou enfiar as pernas nas patas traseiras de *William*. A sua cabeça ajustou-se perfeitamente à cabeça do gato. Olhou de relance para o seu próprio corpo, mesmo a tempo de ver o espírito do gato *William* desaparecer dentro dele.

Com as patas, Peter conseguiu puxar o fecho de correr para cima. Levantou-se e deu alguns passos. Que maravilha, andar sobre quatro patas brancas e fofas. Via os bigodes espetados dos lados do seu rosto e sentia a cauda a voltear atrás de si. Os seus passos eram ligeiros e o pêlo era como a mais confortável das camisolas de lã. A medida que o seu prazer de ser gato aumentava, o coração começou a inchar e ele começou a sentir um formigueiro no fundo da garganta, tão forte que conseguia ouvi-lo. Peter estava a ronronar. Ele era o gato *Peter* e do outro lado estava o rapaz *William*.

Ian McEwan, *O sonhador*

Continue a narrativa, contando como foi a vida de Peter daqui em diante.

Anexo III

Texto B

1. Leia atentamente o texto

A casa do samurai era ampla e luminosa. Tinha cobertura de telha e uma varanda que dava para um pequeno lago. Situava-se à saída da aldeia, rodeada por frondoso arvoredo. Lembrei-me de Sintra. Nas noites de Verão, a minha mãe lia-me poemas à janela do luar, com vista para o castelo dos mouros. A minha mãe dizia-me que Deus dera aos homens palavras que jamais deveriam esquecer, pois eram o alimento da sua alma.

Todavia, com o passar do tempo, dizia ela, os homens começaram a desprezar as palavras sublimes e a amar as vulgares. Em consequência, o seu coração entenebreceu-se e a loucura encheu a terra.

A minha mãe dizia-me a cada noite que a poesia era o último refúgio das palavras que os homens haviam exilado do seu coração. Perguntei-lhe que palavras eram essas mas não me respondeu. Disse-me que quando a vida me fizesse encontrá-las teria de reconhecê-las e fazer a minha escolha dentre elas. Mas como escolher é difícil se não tivermos luz que nos ilumine, a minha mãe lia-me poemas à janela do luar.

Quando ela faleceu, percebi que nada mais me ligava ao reino. Vendi a casa de Sintra e decidi procurar as palavras que os homens tinham tornado peregrinas. Foi assim que dei por mim em Lisboa, com o Tejo à vista e o mundo inteiro por descobrir.

Antes de entrar em casa, o samurai descalçou as sandálias, o que nós também fizemos por ver que era costume naquela terra. Entra-se nestas casas japonesas por portas corredeiras, de armação de madeira forrada a papel. O interior é amplo e sóbrio, muito arejado e limpo, quase sem mobília. O chão é forrado por esteiras de junco e os cômodos são divididos por portas idênticas às do exterior. O anfitrião introduziu-nos num aposento reservado, sobriamente decorado com um rolo de caligrafia e a pintura de um bando de grous entre as brumas da montanha. Um móvel, uma mesa rasteira, um arranjo floral e alguns objetos importados da China completavam a decoração.

A esposa do samurai entrou delicadamente no aposento. Era uma mulher de porte gracioso e rosto alvo. Vestia um quimono vermelho, estampado com ramagens douradas. Sorriu com cortesia e serviu-nos com grande delicadeza de gestos. Nessa noite comemos carne cortada em pedacinhos, arroz e legumes. Depois de nos ter servido, recuou alguns passos e despediu-se com uma vénia.

O samurai manteve-se em silêncio durante toda a refeição, não deixando, no entanto, de esboçar alguns sorrisos ao ver a minha atrapalhão com os pauzinhos, que aqui também se utilizam para comer, à maneira dos chins. No fim da refeição, perguntou-me:

- Qual é o teu nome?

- João Afonso – respondi.

O samurai repetiu várias vezes as sílabas do meu nome. Quando achou que a pronúncia já era compreensível, disse:

- O meu nome é Hiromoto. Agora conta-me a tua história.

E eu comecei a contar.

- Nasci em Lisboa, capital do reino de Portugal, onde é rei D. João III, o qual tem ao seu serviço mui larga gente e poderosos barcos. Com essas armadas, os portugueses subjugaram grande parte do mundo. Por esta causa, o império português é mui largo e a sua riqueza em ouro, prata e especiarias, incalculável.

Hiromoto espantou-se com a grandeza e o poder daquele rei. Contudo, o que mais o maravilhou foram as notícias do Poente distante, que nunca imaginara tão extenso e diverso.

Satisfeito com as primeiras palavras sobre o reino logo me inquiriu sobre o propósito das minhas viagens, ao que respondi que procurava as palavras excelentes que os homens haviam exilado do seu coração.

Hiromoto olhou-me com o espanto inicial com que me vira pela primeira vez na praia. Depois, continuei a minha narrativa.

- Parti para África, onde negocie malagueta e marfim, que são os dentes do elefante.

Aqui Hiromoto interrompeu-me, pois mostrou-se curioso em saber como eram os elefantes. Tirei um papel do bolso das calças e desenhei-lhe o animal. Quando o samurai viu a tromba do paquiderme pendurada no focinho, riu abertamente como nunca o tinha visto fazer. Continuei.

- Foi em África que vi a escravatura. Já tinha visto escravos em Lisboa, a capital do reino, mas nunca os tinha visto chegar depois de caçados. Apanham-nos no mato e fazem-nos caminhar longos dias, atados pelo pescoço com forquilhas de pau. Quem sucumbe à viagem ou se faz mole é logo chicoteado pelo feitor. Não falam, apenas gemem como as árvores arrancadas pela raiz. Sempre considerei tal comércio indigno dos cristãos e foi em África que encontrei a primeira palavra peregrina: liberdade.

Hiromoto ouvia-me atentamente. Depois, perguntou-me.

- O que é um cristão?
- É um discípulo de Cristo.
- E quem é Cristo?
- É o Filho de Deus, que veio ao mundo para nos ensinar o caminho da salvação.

Hiramoto fez um longo silêncio. Depois, disse:

- O caminho do Buda Iluminado ensina-nos a ser honrados nas nossas ações. Se assim procedermos, ser-nos-á concedida a condição de samurai nas sucessivas reencarnações até alcançarmos a perfeição.

Avisado pela experiência e por ser estrangeiro na terra, não continuei a discussão religiosa, preferindo continuar o relato das minhas viagens.

- Entretanto, naveguei para Goa, lugar de gente afável, que faz comércio em drogas e especiarias. Mas fiquei ali poucos meses. A Índia é um lugar de rapina, onde todos procuram enriquecer à custa de infatigáveis ardis. Foi ali, no meio de toda aquela cobiça, que encontrei a segunda palavra peregrina: generosidade.

- Grande é a tua busca! – exclamou Hiramoto.

E aqui acabaram as divagações do meu primeiro dia no Japão. Como a noite se tornava fria, recolhemo-nos a casa, onde nos cobrimos com o manto suave do sono.

Ferreira, Orlando João (2010) *O Mercador de Palavras*. Lisboa: NCreatures

Após a conversa com João Afonso, o samurai ficou a pensar sobre aquele homem, as suas atitudes, os seus ideais, a sua cultura. Redija o texto (de 100 a 200 palavras) que ele escreveu no seu diário nessa noite.

Anexo IV

Texto C

Leia atentamente o texto

Já não sei a que propósito é que isto vinha, mas o senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos-do-mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo. Lembrei-me disso quando o Senhor padre, depois de dizer na catequese que nós não prestávamos mesmo para nada e que até os pretos eram melhores que nós, voltou a falar nisso de as mãos serem mais claras, dizendo que isso era assim porque eles andavam com elas às escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar.

Eu achei um piadão tal a essa coisa de as mãos dos pretos serem mais claras que agora é ver-me não largar seja quem for enquanto não me disser porque é que eles têm as mãos assim tão claras. A Dona Dolores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa.

O Antunes da Coca-Cola, que só aparece na vila de vez em quando, quando as Coca-Colas das cantinas já tenham sido vendidas, disse que o que me tinham contado era aldrabice. Claro que não sei se realmente era, mas ele garantiu-me que era. Depois de lhe dizer que sim, que era aldrabice, ele contou então o que sabia desta coisa das mãos dos pretos. Assim:

- Antigamente, há muitos anos, Deus, Nosso Senhor Jesus Cristo, Virgem Maria, São Pedro, muitos outros santos, todos os anjos que nessa altura estavam no céu e algumas pessoas que tinham morrido e ido para o céu fizeram uma reunião e resolveram fazer pretos. Sabes como? Pegaram em barro, enfiaram em moldes usados de cozer o barro das criaturas, levaram-nas para os fornos celestes; como tinham pressa e não houvesse lugar nenhum ao pé do brasido, penduraram-nas nas chaminés. Fumo, fumo, fumo e aí os tens escurinhos como carvões. E tu agora queres saber porque é que as mãos deles ficaram brancas? Pois então se eles tiveram de se agarrar enquanto o barro deles cozia?!

Depois de contar isto o Senhor Antunes e os outros Senhores que estavam à minha volta desataram a rir, todos satisfeitos.

Nesse mesmo dia, o Senhor Frias chamou-me, depois de o Senhor Antunes se ter ido embora, e disse-me que tudo o que eu tinha estado para ali a ouvir de boca aberta era uma grandíssima coisa. Coisa certa e certinha sobre isso das mãos dos pretos era o que ele sabia: que Deus acabava de fazer os homens e mandava-os tomar banho num lago do céu. Depois do banho as pessoas estavam branquinhas. Os pretos, como foram feitos de madrugada e a essa hora a água do lago estivesse muito fria, só tinham molhado as palmas das mãos e dos pés, antes de se vestirem e virem para o mundo.

Mas eu li num livro que por acaso falava nisso, que os pretos têm as mãos assim mais claras por viverem encurvados, sempre a apanhar o algodão branco da Virgínia e de mais não sei onde. Já se vê que Dona Estefânia não concordou quando eu lhe disse isso. Para ela é só por as mãos deles desbotarem à força de tão lavadas.

Bem, eu não sei o que vá pensar disso tudo, mas a verdade é que, ainda que calosas e gretadas, as mãos dum preto são mais claras que todo o resto dele. Essa é que é essa!

Honwana, Luís Bernardo (2000) “As mãos dos pretos” in *Nós matamos o cão tinhoso*. Porto: Edições Afrontamento.

A partir daqui, assuma o papel de narrador e apresente uma conclusão para esta história, deixando expressa a sua opinião sobre a questão em torno da qual se desenvolve o texto.

Anexo V

Texto D

Leia atentamente o texto.

O silêncio sobreveio de novo. Os gémeos estavam por terra, grosseiramente amarrados, e a tribo observava Ralph para ver o que ele faria. Contou-os através da franja e relanceou o fumo ineficaz.

Perdeu a calma. Gritou para Jack.

- És uma besta, um porco e um ladrão maldito!

Investiu.

Jack, percebendo que a crise estalara, atacou também. Embateram com um sobressalto e ressaltaram cada um para seu lado. Jack projetou o seu punho para Ralph e socou-o na orelha. Ralph atingiu Jack no estômago e fê-lo grunhir. Depois voltaram a encarar-se ofegantes e enraivecidos, mas assustados com a mútua ferocidade. Aperceberam-se do clamor que servia de fundo à peleja, as exortações constantes da tribo por detrás deles.

A voz de Piggy chegou até Ralph.

- Deixa-me falar.

Estava de pé entre a poeira da briga e, quando a tribo lhe percebeu a intenção, os berros passaram a uma vaia persistente.

Piggy elevou o búzio e a vaia atenuou-se ligeiramente, voltando depois em plena força.

- Eu tenho o búzio!

Depois gritou.

- Estou a dizer-vos, eu tenho o búzio!

Surpreendentemente, o silêncio imperou então; a tribo estava com curiosidade de ouvir que coisas cómicas teria ele para dizer.

Silêncio e pausa; mas entre o silêncio, um estranho silvar no ar, próximo da cabeça de Ralph. Ele concentrou nesse ruído parte da sua atenção e ouviu de novo: um zunido débil. Alguém estava a atirar pedras: era Roger, e tinha uma mão imóvel sobre a alavanca. Abaixo dele, Ralph era uma meda de cabelo e Piggy um saco de gordura.

- Quero-vos dizer isto. Estão a portar-se como um bando de miúdos.

A vaia cresceu e esmoreceu de novo, enquanto Piggy erguia o búzio branco e mágico.

- O que será melhor...ser uma cambada de índios pintados como vocês, ou ser inteligente como o Ralph?

Um tremendo clamor ergueu-se entre os selvagens. Piggy voltou a gritar.

- O que é melhor... ter regras e respeitá-las, ou caçar e matar?

Mais uma vez o clamor e o zunido das pedras.

Ralph gritou acima da algazarra.

- O que é melhor: lei e salvamento ou caçar e arruinar tudo?

Agora Jack também gritava e Ralph já não conseguia fazer-se ouvir. Jack tomara a dianteira da tribo e agora eles eram uma massa sólida e ameaçadora eriçada de lanças. A intenção de atacar estava a instalar-se entre eles; preparavam-se para isso e o istmo seria completamente varrido. Ralph continuou a fazer-lhes frente, ligeiramente desviado para um lado e de lança pronta. Junto dele estava Piggy, ainda com o talismã nas mãos, a beleza frágil e reluzente do búzio. A tempestade sonora abateu-se sobre eles como um sortilégio de ódio. Bem lá em cima, Roger, numa entrega delirante, apoiou todo o seu peso na alavanca.

Ralph ouviu o enorme pedregulho antes de o ver. Sentiu o abalo do chão que lhe percorreu o corpo, partindo das plantas dos pés, e ouviu o barulho de pedras a desmoronarem-se no topo da falésia. Depois a monstruosa coisa avermelhada galgou o espaço até ao istmo e ele atirou-se ao chão enquanto a tribo gritava.

O pedregulho atingiu Piggy de través, do queixo ao joelho; o búzio desfez-se em mil estilhaços brancos e deixou de existir. Piggy, sem pronunciar palavra, sem tempo sequer para um ai!, foi projetado para o lado pelo ar, ficando de cabeça para baixo no trajeto. A rocha ressaltou duas vezes e perdeu-se na floresta. Piggy caiu desamparado de uma altura de doze metros e aterrou de costas sobre a laje rochosa e avermelhada no mar.

Golding, William (2002) *O Deus das Moscas*, Lisboa: Vega

Imagine que após o salvamento que ocorre no final da história, Roger é acusado do assassinato de Piggy.

Redija, na 1ª pessoa, o discurso por ele proferido no tribunal.

Anexo VI

Quadro A.2. - Grelha para a autoavaliação do nível de proficiência linguística

Nível	Descritor	Autoavaliação (assinalar com X)
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.	

Tradução oficial portuguesa (Quadro Comum de Referência – Conselho da Europa, 2001:55)

Anexo VII

Exemplo de Portefólio

Texto B

Caro diário,

Hoje na minha aldeia recebemos alguém diferente, mas não pior que nós. Um tal de João Afonso que diz que anda por aí a viajar para encontrar umas tais palavras excelentes que os homens teriam deixado partir de si, da sua alma e coração.

Recebemo-lo gentilmente na nossa casa. Parecia de tal maneira atrapalhado com as nossas manias que nem falava. A minha esposa serviu-nos o jantar, carne, arroz e legumes. Era um pouco estranho, enganou-se algumas vezes com os pauzinhos. Percebi logo aí que na terra dele não comiam desta forma.

Para matar a minha curiosidade perguntei-lhe algumas informações dele: o que ali fazia, como era a terra dele, o seu rei, e algumas outras coisas menos importantes. Quando lhe perguntei sobre a sua religião, ele explicou, mas notei algum receio, talvez por ser diferente do budismo. Depois do jantar ficámos algum tempo a conversar, mas como o frio era tanto, voltámos a casa e adormecemos.

Gostei de o conhecer.

(B5)

Texto C

Depois destas conclusões todas pus-me a pensar neste assunto e percebi que tudo o que ouvi não passa de especulações sem sentido. Quem é que garante que os pretos e os brancos foram feitos em moldes? Quem é que garante que os pretos trabalham mais que os brancos e por isso têm as mãos mais claras do que o resto do corpo?

Sinceramente não sei por que carga de água estou a refletir sobre este assunto, mas já que o comecei a fazer vou continuar.

Também dizem que os pretos têm os dentes mais brancos do que os brancos porque em África existe uma planta que utilizam para lavar os dentes que os tornam muito claros. Também dizem que é por causa do contraste.

Talvez eles tenham as mãos mais claras do que o resto do corpo porque talvez as mãos não estejam tão expostas ao sol como o resto do corpo. Na minha opinião talvez haja alguma coisa nos genes deles para que se apresentem assim.

São este tipo de características que tornam os seres humanos tão belos. A diferença é a coisa mais bela de sempre. Que piada tinha sermos todos da mesma cor, termos todos o mesmo corte de cabelo, a mesma cor dos olhos? É pena que haja pessoas que não preservem e respeitem a diferença. Talvez ainda não tenham chegado a esta conclusão.

(C35)

Texto D

Julguei eu muitas vezes os adultos pelas suas ações e pelas suas péssimas escolhas, sem olhar a meios para atingir fins, passando por cima dos mais fracos e débeis para atingir o poder. Sem me aperceber tornei-me tal e qual “um adulto” que eu tanto desprezava.

No meio de toda aquela desordem não pensei nas consequências que os meus atos poderiam vir a ter. Hoje estou aqui, sentado nesta cadeira, não passo de um réu. Esqueci-me da hipótese de poder vir a ser salvo naquela maldita ilha que me tomou a liberdade, que me toma toda a minha vida.

Talvez se tivéssemos sido mais conscientes nada disto teria acontecido. Eu próprio podia ter controlado a minha sede do poder. Desrespeitei as leis que criamos em conjunto e acabei por dar lugar ao meu lado mais primitivo, ao meu lado selvagem, e matei. Que isto sirva de lição a todos os que não respeitam os mais fracos. O dever dos mais fortes é proteger os mais fracos e não cumpri esse dever.

Agora resta-me assumir as minhas responsabilidades. Resta-me arcar com as consequências dos meus atos irrefletidos. Que a minha história sirva de lição àqueles que agem sem o auxílio da razão, pois atos irrefletidos cometidos num segundo podem tirar anos das nossas preciosas vidas.

(D8)

