

A Biblioteca Escolar e a diversidade cultural

- A leitura como meio de conhecimento

e promoção da diversidade cultural

Teresa Cristina Antunes Reis

Lisboa, 2011

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

A Biblioteca Escolar e a diversidade cultural

- A leitura como meio de conhecimento

e promoção da diversidade cultural

Teresa Cristina Antunes Reis

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2011

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste projeto:

- à minha família que sempre me incentivou e acompanhou, e em especial, ao meu marido pela enorme paciência e compreensão e aos meus filhos pela minha ausência e pelos momentos em que não puderam desfrutar da minha companhia;

- aos meus amigos, pelo grande apoio que me deram, em especial à minha amiga Cristina Maltez;

- à Professora Doutora Glória Bastos, por toda a orientação que me deu ao longo do trabalho;

- e, finalmente, à professora e aos alunos que se disponibilizaram a colaborar neste trabalho.

RESUMO

Assiste-se cada vez mais a uma maior integração de minorias étnicas, culturais e religiosas nos países ocidentais sendo de todo pertinente a promoção de uma educação intercultural. Neste contexto, a comunidade escolar é também hoje formada por diversos grupos étnicos com crenças e costumes próprios. A diversidade entre os alunos sempre foi uma característica das turmas. Diversidade implica troca de experiências e um crescimento pessoal e social da criança concretizado de forma harmoniosa.

O objetivo principal deste trabalho é, pois, mostrar como a escola, mais precisamente a biblioteca escolar, pode tratar a diversidade cultural. Neste sentido, começamos por refletir sobre algumas questões colocadas pela educação intercultural; pelo papel das bibliotecas nesse contexto, e em particular no que se refere ao lugar da literatura infantil numa educação que valorize a solidariedade entre os indivíduos e os povos. Apresenta-se, em seguida, um estudo empírico em que a literatura entra como forma de ajudar o aluno a adquirir um conhecimento geral da realidade e do Mundo mas também, e sobretudo, como forma de o ajudar na resolução de questões, dilemas e dúvidas internas que fazem parte do seu processo de crescimento, no contexto de uma sociedade multicultural.

Este trabalho de investigação pretende salientar o papel da biblioteca escolar e da leitura na promoção de valores de tolerância, solidariedade, cooperação e respeito pela diferença.

Palavras-chave: Biblioteca Escolar; Diversidade Cultural; Educação Intercultural; Literatura Infantil

ABSTRACT

Nowadays there is an increase concerning ethnic, cultural and religious minorities' integration in the occidental countries being extremely important the intercultural education. According to this subject, the school is also formed by several ethnic groups with their own believes and habits.

The diversity among students has always been a characteristic of classes. Diversity involves an exchange of experiences and child's personal, social growth defined in a bright way.

The aim of this work is mainly to express how school, the school library specifically, can deal with cultural diversity. According to this subject, we start by thinking of some questions concerned with intercultural education; the libraries' role in this context, particularly in what children's literature is concerned and in the value of solidarity among individuals.

This study presents an empirical study, in which children's literature is a way of helping the students to acquire a general knowledge of reality and the world, but also, and mainly, a way to help them to solve questions, dilemmas and doubts that are connected with their growth in a multicultural society.

This work aims to show the importance of school library's role, and of reading, to promote the values of tolerance, solidarity, cooperation and respect.

Keywords: School Library; Cultural Diversity; Intercultural Education; Children's Literature

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumo | v |
| Abstract | vi |
| Introdução | 12 |
| | |
| Capítulo I – A Escola Intercultural | 16 |
| 1. Da Escola Monocultural à Escola Multicultural e Intercultural: breve caracterização | 16 |
| 2. O sistema educativo português e a interculturalidade | 28 |
| | |
| Capítulo II – A Biblioteca Escolar - papel na educação intercultural | 40 |
| 1. A ação da BE numa educação intercultural | 40 |
| 2. O papel do livro na promoção da interculturalidade | 44 |
| 2.1 Literatura infantil, educação e interculturalidade | 51 |
| 2.2 Atividades na Biblioteca Escolar | 58 |
| | |
| Capítulo III – Estudo Empírico | 64 |
| 1. Enquadramento do estudo | 64 |
| 2. Caracterização da escola e do contexto social | 66 |

| | |
|---|-----|
| 2.1 Caracterização da amostra | 67 |
| 3. Metodologia e procedimentos | 68 |
| 3.1 O projeto de intervenção: descrição dos procedimentos | 71 |
| 4. Apresentação e análise de dados obtidos | 78 |
| 4.1 Chuva de ideias | 79 |
| 4.2 Leitura e exploração das obras | 82 |
| 4.3 Questionário – simulação de situações | 85 |
| Conclusões | 98 |
| Referências Bibliográficas | 104 |
| Anexos | 116 |
| Anexo I | 117 |
| Anexo II | 118 |
| Anexo III | 119 |
| Anexo IV | 120 |

Índice de Gráficos e Quadros

| | |
|---|-------|
| Gráfico 1 – Entrada de imigrantes legais em Portugal | 26 |
| Quadro 1 – Evolução da entrada de imigrantes em Portugal – síntese nossa. Fonte INE (2008) | 27 |
| Gráfico 2 – Idade dos intervenientes no projeto | 68 |
| Quadro 2 – Nota de campo | 79 |
| Gráfico 3 – Ideias associadas a “África” | 80 |
| Gráfico 4 – Ideias associadas a “Ásia | 80 |
| Gráfico 5 – Ideias associadas a “Países de Leste” | 81 |
| Quadro 3 – Impressão dos Meninos sobre as obras | 83-84 |
| Quadro 4 – Impressão das Meninas sobre as obras | 84 |
| Quadro 5 – Nota de campo 2 | 86-87 |
| Gráfico 6 – Aceitação da diferença | 87 |
| Gráfico 7 – Mudança de atitudes após a leitura | 88 |
| Gráfico 8 – Curiosidade transforma-se em aprender/conhecer | 89 |
| Gráfico 9 – Aceitação do convite para não parecer mal | 89 |
| Gráfico 10 – Comportamento dos alunos face à situação 2 (antes leitura das obras) | 90 |

| | |
|---|----|
| Gráfico 11 – Comportamento dos alunos face à situação 2 (depois da leitura das obras) | 91 |
| Gráfico 12 – Grau de aceitação perante novas situações | 92 |
| Gráfico 13 – Grau de integração perante novas situações | 92 |
| Gráfico 14 – Sentimentos perante a situação 2 | 93 |
| Gráfico 15 – O sentimento de indiferença | 94 |
| Gráfico 16 – Identificação de vocabulário novo | 95 |
| Gráfico 17 – Do desconhecimento para o conhecimento | 95 |
| Gráfico 18 – Conhecer a origem de novas palavras (antes da leitura das obras) | 96 |
| Gráfico 19 – Conhecer a origem de novas palavras (depois da leitura das obras) | 97 |

Siglas e Abreviaturas Utilizadas:

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

APPLIJ – Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil

BE – Biblioteca Escolar

DGLB – Direção Geral do Livro e das Bibliotecas

DMIIG – Diversity, Migration and Integration Interest Group

EFC – Centro Europeu de Fundações

EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica

EPIM – European Programme for Integration and Migration

IASL – International Association of School Librarianship

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

MIPEX – Migrant Integration Policy Index

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PB – Professor Bibliotecário

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

*“I see trees of green, red roses too
I see them bloom for me and you
And I think to myself, what a wonderful world”...*

Louis Armstrong

Desde há cerca de três décadas que o mosaico sócio-étnico-cultural dos nossos alunos tem sofrido profundas modificações. Assiste-se cada vez mais a uma maior integração de minorias étnicas, culturais e religiosas nos países ocidentais sendo de todo pertinente a promoção de uma educação intercultural. A diversidade entre os alunos sempre foi uma característica das turmas. Nas últimas décadas, esta característica tem sido uma “marca crescente nas escolas e na sociedade portuguesa” (Cardoso, 2005: 5).

Colocam-se, deste modo, novos desafios às escolas e aos professores levando-os a mudarem as suas práticas de modo a torna-las inclusivas da diversidade dos seus alunos. Neste contexto, há que fomentar nos alunos o sentimento de tolerância pela diversidade cultural, dando-lhes a possibilidade do conhecimento de si e do outro.

Este trabalho pretende salientar e evidenciar o papel da escola, da biblioteca escolar, na promoção de valores como a tolerância, a cooperação, a solidariedade, o respeito pelo outro, pela diversidade; desenvolver uma maior capacidade de comunicação e aceitação de alunos de culturas diferentes e de perceber que há diversas maneiras de olhar e compreender o mundo que nos rodeia.

No sentido de abordar esta nova realidade, pretende-se enfatizar o papel da literatura infantil como instrumento agregador e integrador das diferentes visões étnico-culturais, contribuindo para a implementação de atitudes de tolerância e aceitação

mútuas. Assim, a biblioteca escolar deverá estar motivada para a montagem de uma estratégia no sentido de atingir esses objetivos.

A literatura tem também um importante papel como formadora de cidadãos, ou seja, contribuir para a tão proclamada cidadania ativa que se pretende que os nossos jovens sejam capazes de desenvolver.

A leitura é consensualmente assumida como meio de acesso ao conhecimento e garantia de participação numa sociedade que desejamos democrática e plural. Nas suas diferentes modalidades e em suportes diversos, a leitura continua a ser fundamental no acesso à cultura, ao desenvolvimento cívico e científico. A leitura é um dos elementos fulcrais no grande espaço de aprendizagem que é a escola e é uma das atividades que permite adquirir e desenvolver competências por parte do aluno, contribuindo para o seu sucesso escolar e crescimento como cidadão crítico e participativo.

No atual mundo globalizado, em que a base é a informação, os alunos pesquisam, recuperam, produzem e criam novos conhecimentos, por isso, a biblioteca escolar deve desempenhar a sua função, quanto ao incentivo à leitura e à pesquisa, favorecendo o desenvolvimento destes alunos integrados nesta sociedade globalizada.

Surge, então, a diferença entre informação e conhecimento, porque o conhecimento é organizador. O conhecimento supõe uma relação de abertura (...) entre o cognoscente e o conhecido (...) conhecer é produzir uma tradução das realidades do mundo exterior. (Morin, 2003: 133)

As crescentes mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade transportam-nos para um campo onde se reconhece a informação como um simples recurso num contexto onde existe um emaranhado de informações. É aqui que a escola tem um papel dinamizador e ativo, pois é-lhe conferido o ensino de métodos de seleção, avaliação e aproveitamento útil da informação para resolver situações problemáticas e fazer face às permanentes modificações que se nos deparam, para que se distinga o que realmente é importante do que não é, transformando, deste modo, a informação em conhecimento.

Assim, compete à escola focalizar a transmissão de conhecimentos na aprendizagem de competências e atitudes adaptáveis às evoluções contextuais que ocorrem a nível social, económico e tecnológico da sociedade do conhecimento.

Castells (1999) defende que os desafios da sociedade moderna poderão criar desníveis sociais se não forem tomadas medidas adequadas nas escolas, já que nem todos têm competências nem qualificações no domínio da gestão da informação.

É aqui que entra a literatura como forma de ajudar o aluno a adquirir um conhecimento geral da realidade e do Mundo mas também, e sobretudo, como forma de o ajudar na resolução de questões, dilemas e dúvidas internas que fazem parte do seu processo de crescimento.

Na escola, a biblioteca escolar é o local, o espaço privilegiado para o desenvolvimento e promoção das várias literacias, dando cumprimento aos objetivos do Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999) e da Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (1993). As bibliotecas escolares desempenham, de facto, um papel importante na construção e formação de cidadãos conscientes e capazes de um pensamento crítico e criativo.

Com o presente trabalho pretendemos verificar qual o impacto da leitura nos alunos, de modo a que estes repensem o seu papel na sociedade em que vivem. A biblioteca escolar através das atividades de leitura poderá fornecer recursos e instrumentos de conhecimento aos alunos para que estes possam reagir, interagir, desenvolver e construir o seu conhecimento, visando sempre o seu desenvolvimento intelectual e a sua cidadania. Esta deverá ser um local de promoção, de integração e de transmissão de saberes.

A inclusão de livros sobre outras culturas e outros modos de vida contribuirá para promover a “interação e diálogo positivos entre grupos culturais, em sociedades multiculturais, de forma a promover a negociação entre culturas” (Morgado, 2010: 108). A leitura das obras selecionadas foi feita em combinação com o diálogo sobre os textos dando, assim, lugar à abertura, troca e discussão de ideias, de modo a promover um contacto mais direto e próximo de outras realidades culturais. Assim, este trabalho tem como objetivo geral, reforçar o papel da biblioteca escolar para a construção do conhecimento do “Eu” e do “Outro”.

Em termos da sua estrutura, este trabalho de investigação divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma breve retrospectiva do percurso da escola monocultural à atual escola multicultural e intercultural, com um enfoque no

sistema educativo português. No segundo capítulo reflete-se sobre o papel da biblioteca escolar e da literatura infantil na educação e sobre o papel do livro na promoção da interculturalidade. A biblioteca escolar é reforçada no seu papel, como um meio ao serviço da educação, procurando responder às necessidades de conjugar conhecimento e informação.

No terceiro capítulo apresentamos o estudo empírico, ilustrando como é que a literatura infantil pode configurar um diálogo intercultural “estruturado em torno da ideia de negociação, de reconhecimento do outro, de equidade e justiça social” (Morgado, 2010: 29). Descrevemos a metodologia utilizada nesta investigação. Apresentamos os dados da amostra selecionada, o projeto de intervenção e descrição dos procedimentos aplicados, seguindo-se a apresentação e análise dos dados obtidos.

Nas conclusões, procurámos fazer uma reflexão sobre o trabalho realizado. Concluimos que a escola, em articulação constante com a biblioteca escolar, é um local ideal para desenvolver nos alunos hábitos de cidadania consciente, ativa e crítica. A biblioteca escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências, contribuindo, deste modo, para a formação integral dos jovens e crianças. Para o bom desempenho destas funções, é primordial disponibilizar um vasto e variado acervo, em vários suportes.

Concluimos, também, que a literatura infantil ajuda na mudança de atitudes e valores face ao Outro. Ajuda na integração de comunidades linguísticas e “culturalmente distintas, sendo um modo de as crianças poderem conhecer outras culturas, valorizando-as e transformando as suas atitudes e comportamentos face a essas culturas” (Vieira, 2006: 122). A biblioteca escolar constitui-se como um centro de aprendizagem, como um espaço onde é possível favorecer os sentimentos de pertença a uma cultura e de facultar o conhecimento de outras culturas e de outras realidades.

Terminámos o trabalho, salientando os constrangimentos e as perspetivas de trabalhos a desenvolver posteriormente, na sequência desta investigação.

Capítulo I – A Escola Intercultural

1. Da Escola Monocultural à Escola Multicultural e Intercultural: breve caracterização

*“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza,
e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.”*

Boaventura de Sousa Santos

As nossas escolas nem sempre tiveram a diversidade cultural que caracteriza a sala de aula da sociedade atual. Hoje, vemos numa sala de aula, mais nas escolas de zonas urbanas do que nas rurais, uma mistura de raças, de culturas, de religiões. Sendo as cidades locais com mais ofertas de trabalho, é natural que aí se note uma maior confluência de pessoas de culturas e raças diferentes. No entanto, e como podemos comprovar, a imigração já se faz também para o interior do país e assim podemos ver na escola, sobre a qual o nosso estudo versa, alguma diversidade racial, cultural e até religiosa. As comunidades brasileiras, chinesas, guineenses e ucranianas começam a instalar-se, a integrar-se e a trazer os seus filhos para a escola. O mosaico cultural está a moldar-se, enriquecendo-se.

Na sociedade atual, caracterizada, então, como referimos, pela interação de culturas, pelo diálogo que é preciso criar e / ou fortalecer entre os povos que partilham o mesmo espaço, torna-se ponto de debate, o paradigma do diálogo intercultural. Esta questão orienta as discussões para a análise e definição ou mesmo redefinição de alguns princípios e conceitos. Neste contexto, considerámos que se justificava a caracterização de alguns conceitos a que recorreremos no âmbito do nosso trabalho.

- **Cultura** – é um conceito que pode ter várias acepções. Aquele que nos interessa reflete um conjunto de elementos em posse de um grupo de pessoas num período de tempo. Temos a conjugação de três dados importantes para haver cultura: *um grupo de pessoas*, mais ou menos lato, normalmente um país. No entanto, até dentro de um país encontramos micro culturas – culturas que, inseridas na geral, tem particularismos que a tornam diferente (é o caso, no nosso país, da cultura mirandesa). Um *período de tempo* já que a cultura não é estática mas vai-se modificando ao longo dos tempos e resultando da evolução das sociedades, desse grupo de pessoas que interagem entre si e que sofrem punções que obrigam a essas alterações.

A História vem provando exatamente esta evolução dando conta de uma cultura em mutação por vezes até de década para década (pensemos no caso da 1ª Grande Guerra que alterou completamente os comportamentos da sociedade europeia nascendo nos anos 20 uma cultura completamente diferente e renovada). Finalmente, um *conjunto de elementos* construídos por esse conjunto de pessoas, por essa sociedade que vive num tempo e num espaço. Estamos a falar de formas de viver a arte, como se representar a realidade; de elaborar o vestuário e o penteado; formas de viver e comportamentos entre homens e mulheres e entre estes e os locais de trabalho, lúdicos e de cultura (teatro, cinema, ópera, casino...), formas de construção e filosofias de urbanismo; mentalidades e comportamentos daí resultantes e que caracterizam uma época; formas e práticas de viver a religião que podem levar até ao conflito com outras nações; tradições que passam de geração em geração como cantares, lendas, danças...

Assim, uma cultura é própria de um conjunto de pessoas, num determinado local e tempo. Assim, a cultura é um conjunto de saberes construídos pelo Homem que passa de geração em geração e que, sendo particular de um povo, vai-se alterando conforme as suas exigências: “la culture c’est sans doute ce qui se fait et ce qui existe comme production de l’homme, mais c’est surtout et d’abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière” (Oullet, 1991: 16).

É o que nos acontece atualmente: a nossa cultura está a evoluir, a completar-se, a transformar-se em resultado desta união de culturas que estão a aproximar-se como consequência da imigração. Reforçando a nossa ideia citamos o antropólogo britânico

sir Edward B. Tylor, que definia cultura como o conjunto dos “conhecimentos, das crenças, dos costumes, dos valores e de qualquer outra prática ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (*in* Infopédia). Também Oullet (1991: 14) se debruça sobre duas definições de cultura, em particular:

- uma concepção restrita, em que cultura equivale ao saber “transmit par des institutions et valorisé par un groupe particulier”

e

- uma concepção extensiva, em que cultura é “l’ensemble des productions spécifiquement humaines”.

Se olharmos para trás na nossa História, encontramos muitos períodos de misturas de culturas: relembremos o contributo que a presença dos árabes deu para a cultura da península ibérica. Nesse tempo, não havia preocupações com a definição de termos para designar essa aculturação. No entanto, hoje, são outras as exigências. E é perante essa mistura de culturas que falamos hoje em multiculturalismo.

- **Multiculturalismo** (ou pluralismo cultural) é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, “de identidades plurais com base na diversidade de género, raça, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários” (Canen e Oliveira, 2002: 61), sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente e até convivialmente no que se convencionou chamar de “mosaico cultural”. Assim, e como vemos na localidade em que nos encontramos a trabalhar, notamos já multiculturalismo. A presença de comunidades chinesas, brasileiras, guineenses e ucranianas, ainda que reduzidas em número, começa já a fazer-se notar. Procurando realçar a presença destes alunos na escola, salientar o contributo que podem dar para a comunidade escolar, contribuir para a sua melhor integração no espaço escolar e ainda promover o respeito e compreensão pelas culturas diferentes, promovemos na biblioteca escolar a atividade “Um conto, uma cultura”. Os alunos chineses, guineenses e brasileiros foram convidados a apresentar uma história do seu país de origem. Foi elaborado um powerpoint de apresentação, escolhidas músicas características da sua terra natal, escritas palavras na sua língua natal

e lida a história nessa mesma língua. Como é natural, as histórias chinesas e a história guineense tiveram de ser contadas também em português. Foi aqui que se notou um total maravilhar dos alunos ouvintes, por causa da diferença de língua, com os colegas chineses e guineenses que os presentearam. As histórias lidas foram “*O Velho Aventureiro*” e “*A lenda de Niulang e Zhinu, contos da China*”; “*As Filhas de Faram*”, um conto tradicional da Guiné e “*A festa no céu*”, um conto tradicional do Brasil.

Procurando educar para a cidadania, porque o mundo é cada vez mais multicultural, é no contexto educativo que é preciso trabalhar para este diálogo entre diferentes comunidades. Esta nova “missão” que corresponde à ideia de uma “educação liberta de preconceitos raciais e promotora da diversidade cultural e de tolerância, respeitadora da diferença de grupos sociais, étnicos e sexuais, bem como de cada indivíduo, que atravessa currículos, manuais escolares, e dita mudanças estruturais e institucionais, nas atitudes dos professores, nas políticas escolares e nas relações entre alunos” (Morgado, 2012: 1). Uma educação que não separa os indivíduos por culturas, religiões, partidos políticos, mas une “os indivíduos, valoriza as diferenças, e o contributo que cada um dá” (Almeida, 2008: 40).

Há países, como o Canadá, os Estados Unidos da América e a Austrália, que são exemplos de multiculturalismo desde há já muitos séculos. Várias comunidades imigraram para estes países e formaram até bairros com uma identidade cultural (caso do *China Town*). Mas esta situação alastra-se cada vez mais a outros países da Europa. É o caso da França que, com fortes movimentos migratórios após a segunda guerra mundial, agrega hoje um vasto conjunto de povos e culturas diversas; o caso de Espanha, que, para além das particularidades das suas regiões autónomas, tem núcleos significativos de emigrantes oriundos da América Latina e do norte de África; e Portugal, que mais recentemente se vê confrontado com movimentos migratórios provenientes de países da Europa de Leste, como é o caso da Ucrânia (André, 2009: 16), ou da China, graças às condições económicas concedidas para a instalação destes imigrantes.

Já nos anos 80 e 90 houve uma relevante entrada de indianos vindos de Goa, que se integraram perfeitamente na comunidade portuguesa, em parte beneficiados por uma religião também cristã e por um grande poder de investimento. A sua integração

fortaleceu os laços de comunhão com os portugueses, tendo vindo mesmo a registar-se casamentos mistos, o que promove a partilha e respeito pelas culturas.

A nova composição geopolítica da Europa também contribuiu para a vinda de estrangeiros para Portugal, tornando-se num país anfitrião para cidadãos da Europa de Leste, que emigraram devido às dificuldades surgidas com a queda dos seus regimes políticos (Vieira, 2006: 38).

- **Interculturalidade:** o conceito de interculturalidade tem uma forte relação com o de educação. Termos como educação intercultural e multicultural estão centrados em “currículos, práticas e objetivos educativos”, em fomentar atitudes e valores bem como no desenvolvimento de competências individuais” (Morgado & Pires, 2010: 58).

A interculturalidade passa pelo desafio lançado pela globalização e suas implicações étnicas e culturais. Identidade, homogeneidade e diversidade são os eixos definidores da interculturalidade, que tem na educação e nas suas instituições e agentes os meios de desenvolvimento. Os valores são os da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da igualdade e da tolerância. A interculturalidade visa, assim, não apenas a formação mas, também, a integração dos grupos no todo social. Pressupõe a oposição à supremacia de umas culturas sobre outras.

A educação intercultural implica “interação e diálogo positivo entre grupos culturais em sociedades multiculturais” (ibidem: 61). Segundo Parekn (citada por Clanet, 1993: 18), a visão monocultural da educação, por oposição à educação intercultural, não deixa desenvolver no aluno a imaginação – para Parekn, a capacidade de conceber alternativas -, desenvolvendo, isso sim, a “illusion que le monde se limite à son propre monde”. Ainda segundo a mesma autora, o aluno que aprende a ver o mundo só sob a perspetiva da sua própria cultura, terá tendência a julgar as outras culturas e sociedades de acordo com as normas da sua própria sociedade. Daí que a educação monocultural constitua um terreno fértil para o racismo, uma vez que conhecendo muito pouco sobre as outras sociedades e as outras culturas o aluno apenas as aborde superficialmente e com estereótipos.

O número de crianças oriundas da imigração subiu em flecha nas escolas, criando um desafio para os sistemas educativos europeus. Além de continuarem a

oferecer um ensino de qualidade e igual para todos, devem também satisfazer as necessidades desta população agora muito mais diversificada. Por isso, as respostas políticas terão de dar prioridade à igualdade na educação (*Livro Verde*, 2008a: s.p.).

A cidadania global, a educação e a sociedade em fusão, são os valores transversais da interculturalidade social do mundo de hoje, que se pretende integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem subalternizações nem sobreposições e intolerâncias. A interculturalidade é assim um dos instrumentos de amenização e refundação da sociedade moderna na senda da globalização.

Uma educação multicultural implica uma coexistência de culturas e subculturas. Mas, paralelamente, tem que haver reciprocidade e troca nas aprendizagens, na comunicação e nas relações humanas - educação intercultural.

Na sociedade contemporânea, os dois termos – *educação multicultural* e *educação intercultural* – são utilizados aleatoriamente, chegando a sobrepor-se. O conceito *multicultural* (multi + cultura), utilizado frequentemente na literatura anglo-saxónica, significa pluralismo cultural, remetendo para a convivência ou coexistência num mesmo espaço social de pessoas com culturas diferentes.

O termo *intercultural* introduz a noção de reciprocidade nas trocas e na complexidade das relações entre culturas. O prefixo inter (inter + cultura) significa no meio, entre, traduzindo “la liaison, la réciprocité” (Oullet, 1991: 21) entre culturas. Paralelamente, significa “la séparation, la disjonction” (ibidem), que ocorrem no contacto entre culturas. Daí que se possa definir *interculturalidade* como o conjunto de processos gerado por interações de culturas, num conjunto de trocas recíprocas salvaguardando sempre a identidade cultural dos parceiros dessa relação (ibidem). A identidade cultural é definida pela língua, história, religião, costumes.

A interculturalidade baseia-se no conhecimento do Outro, como meio ou instrumento de combate ao racismo, à xenofobia, à exclusão social, e como meio de promoção da tolerância, combatendo o desconhecimento do outro ou o seu conhecimento deturpado.

A política multiculturalista visa resistir à homogeneidade cultural, principalmente quando esta homogeneidade é considerada única e legítima, submetendo outras culturas a particularismos e dependência. Sociedades pluriculturais coexistiram em todas as épocas, e hoje, estima-se que apenas 10 a 15% dos países sejam etnicamente homogéneos.

A diversidade cultural e étnica é vista, muitas vezes, como uma ameaça para a identidade da nação, como geradora de problemas e não de enriquecimento. Em alguns lugares, o multiculturalismo provoca conflito e indiferença, como ocorre no Canadá entre os habitantes de língua francesa e os de língua inglesa. E na Europa, actualmente temos também vários exemplos de incompreensões e de recusa das diferenças: em França, por causa do uso do véu pelas jovens islâmicas; na Alemanha, onde um racismo velado “cria problemas” a povos que são considerados, como em tempos idos, minorias mal quistas.

Mas a diversidade cultural também pode ser vista como fator de enriquecimento e abertura de novas e diversas possibilidades. Há a necessidade de se compreender a sociedade formada por uma pluralidade de identidades.

Desde que o Homem é Homem que se registaram migrações, encontro de culturas (relembremos o grande papel das Descobertas nesse processo), fusão de povos, aprendizagem e enriquecimento de uma cultura com os padrões de outra. Quando isso acontece a paz instala-se e as sociedades, nesse respeito cultural, crescem e progridem. Quando uma sociedade não aceita o outro, nasce a discórdia, o conflito social, a instabilidade, a guerra.

Com o decorrer dos anos, a multiculturalidade deixou de ser entendida como um problema para passar a ser um factor potenciador de enriquecimento pessoal e social. É neste contexto que se desenvolve a educação para os valores, para a igualdade de oportunidades, para a paz, para a tolerância, para a educação ambiental, para a educação intercultural e multicultural. Se a educação consiste em desenvolver capacidades humanas fundamentais como a autocrítica, a capacidade de reflexão, de formação de juízos de valores, a sensibilidade, a curiosidade e o respeito do Outro, então ela deve ser e promover, nas suas linhas orientadoras, o diálogo intercultural.

Ao nível da literatura para os mais novos, esta preocupação vê-se na tentativa que os escritores fazem em criar um conjunto de livros onde estas temáticas são tratadas de forma a despertar as crianças para a diferença. No entanto, ainda nos confrontamos com situações de preconceito, racismo, intolerância e xenofobia, visíveis também em contexto escolar. E é contra estas atitudes e comportamentos que os tais escritores e os tais livros procuram atuar. A literatura pode e deve ser um veículo de fruição mas também de formação e de educação para os valores e esse trabalho deve começar logo nos primeiros anos de escolaridade.

Como objecto de estudo, a educação multicultural surgiu nos Estados Unidos e Canadá, países com grande tradição multicultural, há cerca de duas décadas. Em Portugal, o conceito surge mais tarde. O que existia era uma forte tradição educativa monocultural e centralizante, como espelho de uma sociedade monocultural mas também consequência de uma estrutura política que caracterizou um determinado período histórico.

Atualmente, os docentes defrontam-se com novos desafios no contexto da crescente diversidade cultural. As sociedades são cada vez mais multiculturais, devido aos movimentos migratórios, que fazem com que num mesmo local convivam pessoas de origem diferentes.

Em Portugal, no século XX, anos 60, dois fatos marcam a imigração em massa: o início da guerra colonial e a procura de melhores condições de vida. É assim que entre 1960 e 1973 Portugal fica sem cerca de 900 mil possíveis trabalhadores, levando o governo português a incentivar a vinda de mão-de-obra das antigas colónias.

Com o 25 de Abril de 1974 e com o fim do colonialismo, verifica-se a vinda para Portugal de muitos cidadãos que viviam nesses territórios. Foram vários os motivos desta vinda: chegada de refugiados devido aos conflitos armados nas ex-colónias, após a independência; e também ao abrigo do Decreto – Lei 308/75, que vigorou até 1981, que determinava que qualquer cidadão que tivesse nascido numa das antigas colónias portuguesas até à data da sua independência (1974/75) era, para todos os efeitos, cidadão português. Isto originou um processo que facilitou nessa altura a entrada de

muitos africanos em Portugal, fazendo com que acabassem por regularizar a sua situação como cidadãos portugueses.

Nos anos 80, Portugal encontra-se numa grave situação económica, e verifica-se nessa altura um aumento substancial da imigração ilegal. Em 1991, 113.978 imigrantes eram legais e 40% destes eram oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). No entanto, grande parte dos africanos encontrava-se em situação ilegal. Os problemas de integração dos imigrantes aumentam, com o aumento de imigrantes ilegais e com a falta de capacidade do Estado para resolver problemas como habitação, assistência social, educação e outros.

No início do século XXI, a imigração sofre alterações na sua composição, trazendo um novo e diversificado grupo de alunos para as escolas públicas (Salas et al, 2002: 3). A maioria destes novos imigrantes é oriunda, agora, do Leste da Europa (Moldávia, Roménia, Ucrânia e Rússia) e do Brasil. Estes novos imigrantes competem com os oriundos de África, tendo uma enorme vantagem, uma vez que possuem melhores habilitações escolares e profissionais. Vêm com outros objectivos de vida: trabalhar e ver, se possível, reconhecidas as habilitações conseguidas nos seus países de origem. Por outro lado, revelam-se como populações de mais fácil integração. Para além destes aspetos, não podemos também esquecer a comunidade muçulmana, presente especialmente no seu local privilegiado de instalação, como é o caso de Lisboa.

Num curto espaço de tempo, entre 2001 e 2002, os imigrantes da Ucrânia, Moldávia e Roménia tornaram-se no principal grupo de imigrantes em Portugal. Não têm qualquer ligação linguística ou cultural com o país, encarando este processo como uma possibilidade de entrarem no espaço da União Europeia e de melhorarem a sua subsistência económica¹.

Portugal deixa de ser, logo após o 25 de abril de 1974, o Portugal do colonialismo e das guerras coloniais, passando a ser o Portugal que é procurado pelos imigrantes das ex-colónias e, posteriormente, da Europa de Leste e do Brasil. A entrada de milhares de imigrantes transforma Portugal num país multicultural, crescentemente multi-étnico e culturalmente heterogéneo. Daí a necessidade de educar as crianças desde

¹A síntese aqui apresentada está baseada em dados do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), (www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_16.pdf).

cedo para que cresçam no respeito pela diferença e se tornem cidadãos tolerantes e defensores da paz social.

Esta realidade da sociedade portuguesa conduz, naturalmente, à presença de crianças e jovens estrangeiros nas escolas públicas, sejam imigrantes, sejam já nascidos no país. A educação impunha a cultura reinante e desvirtuava a diversidade, que era vista como geradora de conflitos e de empobrecimento da referida cultura. Portanto, os alunos das minorias deveriam adaptar-se à escola e não a escola a todos os alunos. Mas a realidade exige uma atitude um pouco diferente, tendo em atenção a heterogeneidade que cada vez mais nós encontramos nas escolas portuguesas.

Um profundo conhecimento das outras culturas pode reforçar a autoconfiança dos alunos migrantes, valorizando ao mesmo tempo, todos os alunos:

Este tipo de educação intercultural não vem de modo algum retirar impacto à orientação principal que se centra na identidade, nos valores e nos símbolos do país de acolhimento. Implica, pelo contrário e acima de tudo, o fomento do respeito mútuo e da compreensão das consequências negativas de preconceitos e estereótipos e o desenvolvimento da capacidade de aceitar pontos de vista diversos, melhorando o conhecimento e o respeito pelos valores e direitos fundamentais da sociedade de acolhimento (*Livro Verde*, 2008b: 14).

Porque as escolas se tornaram culturalmente e linguisticamente mais diversas, há a necessidade dos professores aprenderem e se munirem de mais informação, nomeadamente sobre os contextos culturais e linguísticos de todos os estudantes (Salas et al, 2002: 3). De facto, temos de nos adaptar para trabalhar a questão da multiculturalidade; e nas escolas temos que dotar a Biblioteca, cada vez mais, de livros e outros recursos que possam servir de base a um trabalho a desenvolver por professor bibliotecário e professores, em nome da abertura cultural e da partilha.

Após a descolonização e com a vinda de grandes contingentes de povos, de outros países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças e língua, a diversidade cultural passa a ser um fenómeno de importância crescente na sociedade e nas escolas portuguesas, nomeadamente nas grandes áreas urbanas de Lisboa e Porto. A dimensão desta realidade, bem como o direito das minorias à igualdade de oportunidades na escola e na sociedade e ao sucesso educativo, obriga a que a educação multicultural tenha um tratamento especializado dentro do sistema educativo.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a legislação então aprovada aponta para uma dimensão pedagógica multicultural, embora na prática educativa seja difícil a sua aplicação, nomeadamente pelo facto de os professores não terem formação, informação, competências e conhecimentos na área da educação multicultural. Essa formação, designadamente no campo da formação contínua e da formação pós-graduada, só surge posteriormente.

Leite (2002: 139) refere que a origem da educação multicultural em Portugal, está relacionada “com o facto de passarmos a receber grandes contingentes de povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas”, o que leva a estudos sobre esta problemática. Apenas para dar um exemplo, na Universidade Aberta, no âmbito do mestrado em Relações Interculturais, um dos primeiros a desenvolver investigação nesta área, há quase duas décadas que se realizam estudos sobre as problemáticas associadas à educação intercultural.

Mas, os primeiros anos do século XXI, em particular, são reveladores quanto ao aumento do número de imigrantes que entram em Portugal, que quase duplicou em cinco anos, como mostra o quadro seguinte:

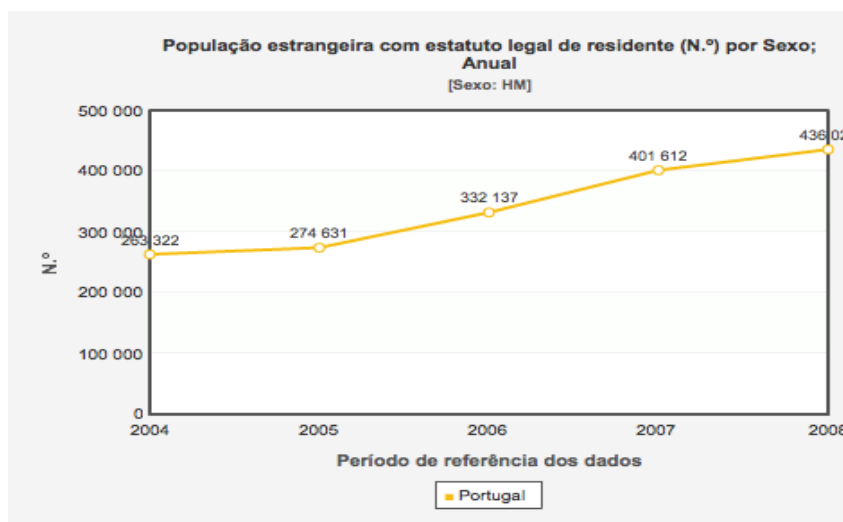


Gráfico 1: Entrada de imigrantes legais em Portugal

De acordo com dados estatísticos do portal do INE, tem-se verificado, em Portugal, um aumento gradual de entrada de imigrantes com várias origens (cf. quadro

1). A presença de imigrantes em Portugal era, até 2000, relativamente fraca, sendo atribuída ao nosso passado colonial, às nossas relações históricas e culturais bem como às nossas relações económicas (Baganha et al, 2006: 33). A partir de 1996 houve um aumento de imigrantes ilegais, devido às necessidades do mercado no sector da construção civil e obras públicas. Esta mão-de-obra não foi de imigrantes dos PALOP e do Brasil, mas de imigrantes de países do leste europeu, com quem Portugal não tinha quaisquer laços históricos, culturais ou económicos.

| Ano | 2004 | 2006 | 2008 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Origem | | | |
| <i>África</i> | 113 829 | 120 301 | 115 637 |
| <i>Brasil</i> | 28 026 | 40 901 | 10 4541 |
| <i>Países de Leste</i> | 1 200 | 5 256 | 25 999 |
| <i>Chineses</i> | 5 228 | 7 949 | 12 987 |

Quadro 1 – Evolução da entrada de imigrantes em Portugal – síntese nossa.

Fonte INE (2008)

Assim, o número de crianças pertencentes a outros grupos étnico-culturais a frequentar a escola obrigatória aumentou. Como tal, houve necessidade de equacionar uma nova escola. Se já na década de 70, e relacionado com a instituição da democracia, passou a ser uma escola de massas, pelo princípio do direito de todos à educação, do direito à diferença, impondo alterações que rejeitavam as teses do monoculturalismo, estas novas configurações trouxeram consigo novos desafios à educação. No entanto, apesar da tomada de consciência destas realidades, não é fácil cortar com a tradição monocultural.

Uma “escola para todos” em que “todos são diferentes” exige de cada professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança sem despersonalizar e aculturar (Leite, 2003: s.p.).

A imigração traz consigo elementos muito valiosos em termos culturais e educativos. É enriquecedor para alunos e professores um contacto com opiniões e pontos de vista diferentes: “as competências interculturais e a capacidade de se envolver num diálogo tolerante e leal com pessoas de origens culturais distintas são aptidões que devem e podem ser desenvolvidas” (*Livro Verde*, 2008b: 10).

Com as sociedades cada vez mais heterogéneas, o professor necessita de se adaptar a trabalhar com uma grande diversidade de alunos, como já referimos. Sempre foi este o papel do professor: proporcionar aprendizagens de qualidade aos seus alunos, independentemente da sua origem. Este tem que ter sensibilidade para propor abordagens multiculturais do currículo, que possam surgir, e para desenvolver o diálogo intercultural.

2. O sistema educativo português e a interculturalidade

Com a reforma do sistema educativo, iniciada em 1986, até à década de 90, não se referiam orientações específicas para a formação de professores no âmbito da educação multicultural/intercultural. A Lei de Bases apenas mencionava uma “formação pessoal e social adequada ao exercício da função (art.º 30, alínea a) e uma formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante (art.º 30, alínea f). A partir de então, com a criação do Secretariado para a Educação Multicultural e do projeto nacional “Entreculturas” (projeto para a promoção de práticas de educação multicultural), a formação de professores sofreu alterações. No Anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto – Perfis gerais de competência, ponto II – Dimensão profissional, social e ética, já se lê:

“ 2 c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;

2 d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;

2 e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”.

Nestes últimos anos, tem existido uma preocupação crescente com o tema da interculturalidade, verificando-se a criação de instituições, projetos, programas e ações diversas nesse âmbito. É o caso da criação, a nível nacional, do “Secretariado Entreculturas” (1991) pelo Ministro da Educação de então, Engenheiro Roberto Carneiro, visando uma formação educativa de carácter intercultural; o ACIDI, que integra o Secretariado Entreculturas, tendo como missão uma sensibilização para uma consciência coletiva mais incluída, visando um modelo de cidadania intercultural (ACIDI, n.º 82, 2010: 2); paralelamente, surge o programa “Escolhas”, importante na inclusão social de crianças e jovens descendentes de imigrantes e minorias étnicas.

Em 2005, é criado o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), tendo como missão “promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa [...] na definição das políticas de integração social e de combate á exclusão” (Decreto-Lei n.º 27/2005, de 4 de Fevereiro). O Secretariado Entreculturas e o ACIME poder-se-ão considerar programas governamentais de grande valor e referência nacional, no âmbito da diversidade cultural. Ambos disponibilizam muita informação e documentação atualizada sobre a nossa realidade, a realidade portuguesa. Uma palavra também para o programa “Juventude”, que surge de uma decisão do Parlamento Europeu e do Conselho (2000), e que tem como objetivo, entre outros, promover os intercâmbios, bem como os encontros e os debates entre os jovens, o voluntariado e a participação ativa na cidadania, promovendo assim a diversidade cultural.

Quanto a organizações não-governamentais, há projetos baseados em parcerias sólidas e diversificadas. Assim, poder-se-á referir o programa “European Programme for Integration and Migration” (EPIM), que teve início em 2005, no qual se integra a

Fundação Calouste Gulbenkian. O objetivo é melhorar a situação dos imigrantes ilegais, “dar voz aos migrantes no que respeita ao desenvolvimento das políticas de imigração bem como promover o papel dos média no debate construtivo da integração de migrantes nas sociedades de acolhimento” (EPIM, 2005: s.p.).

O Centro Europeu de Fundações (EFC) promove o programa “Diversity, Migration and Integration Interest Group” (DMIIG), do qual também a Fundação Calouste Gulbenkian faz parte, dando lugar e voz ao debate, á partilha de informação e troca de boas práticas nos domínios da migração, integração de imigrantes e diversidade.

Um estudo coordenado pelo British Council e pelo Migration Policy Group, intitulado “Migrant Integration Policy Index” (MIPEX), criado em 2007, visa analisar e comparar aspetos como o acesso à nacionalidade e a antidiscriminação, aspetos importantes relativos à integração de imigrantes em países que os acolhem.

A escola é um espaço educativo de construção de personalidades humanas, autónomas, críticas, uma instituição em que todas as crianças aprendem a ser pessoas. Um lugar em que cada um vai para aprender, para enfrentar e viver a vida como um ser livre, responsável, criativo e justo.

A função da escola é “formar cidadãos e pessoas, despertando-os para a vida, assumindo, assim, um compromisso” (Martins, 1993: 26). Fazer da escola um lugar de encontro e convívio com o outro, que é sempre diferente. A escola não pode ser apenas um lugar onde se transmitem em exclusivo conhecimentos, mas um lugar onde todos tenham lugar, em que os direitos humanos, o respeito mútuo, a tolerância, os valores, façam parte da nossa realidade. Ou seja, a formação do indivíduo como um todo. De acordo com Jorge Sampaio, Alto Representante das Nações Unidas para a Aliança das Civilizações, no Fórum Internacional Integração de Imigrantes, a educação para a diversidade cultural e para o diálogo “é parte integrante de uma cultura de paz, que a crescente diversidade das sociedades trouxe para a ordem do dia” (in B-i ACIDI, 2011: 8).

Há, pois, que reconhecer e valorizar todas as culturas que nos rodeiam, promovendo e dinamizando atividades que respeitem a diversidade e promovam a

cidadania: “l’enfant qui n’a pas appris à étudier les autres cultures [...] ne peut développer du respect pour elles” (Clanet:1993: 18).

A escola deve, pois, propor uma nova visão da missão educadora, sem programas rígidos nem receitas. Na escola é com pessoas que temos de lidar, daí a necessidade de recorrer constantemente ao diálogo entre pais, professores, alunos: “há que ligar o necessário trabalho teórico... com os problemas práticos do dia-a-dia” (Martins, 1993: 30).

Para além dos aspetos que apontámos, outros desafios se colocam à escola de hoje. Segundo Sacristán (2010: 182), nesta nova sociedade da informação e do conhecimento, a escola não deve ser julgada como a única responsável pelo desenvolvimento do indivíduo, mas, ao invés disso, como o ponto de partida de um percurso contínuo de formação ao longo da vida.

As profissões ligadas à comunicação e à informação têm sofrido grande desenvolvimento e mais fácil se torna procurar informação na internet. Daí a necessidade de haver mediadores – professores – habilitados para tal. Pessoas que saibam separar e diferenciar o que é mais importante para os seus alunos em áreas diferenciadas, que orientem os seus alunos numa linguagem contextualizada e acessível ao seu nível etário (Moran, 1997: s.p.).

O desafio da mudança na educação exige de todos diferentes aptidões e formações. Também Moran (1997: 146-153) partilha esta opinião:

estamos numa etapa de grandes mudanças na transição para a Sociedade da Informação, que afecta também a educação. Temos que repensar seriamente os modelos aprendidos até agora. Ensinar e aprender é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade (...) e colocam em causa o conceito tradicional de sala de aula, de ensino e de organização dos procedimentos educacionais.

Assim, compete à escola focalizar a transmissão de conhecimentos na aprendizagem de competências e atitudes adaptáveis às evoluções contextuais que ocorrem a nível social, económico e tecnológico. O mundo modificou-se e a sociedade em que vivemos exige de todos nós um saber que se estende por toda a vida, cabendo à

escola a importante tarefa de preparar os seus alunos para os desafios de uma sociedade global.

Antes, educava-se o sujeito para toda a vida, agora, o processo de aquisição do conhecimento que se estende para toda a vida, não finda e atinge não só a parte profissional e a família, mas até mesmo a cidadania, isto é, o conhecimento está presente em todas as dimensões da vida em sociedade. Ora, todas estas mudanças repercutem-se igualmente no sistema educativo. Hoje, procura-se dotar o jovem de um conjunto de ferramentas que lhe permita lidar com as questões que a sociedade atual lhe lança e que, se tiver sido bem cimentado, irá contribuir para um ambiente social, profissional e cultural mais saudável e pacífico.

A educação não está incólume a esta transformação da sociedade da informação e do conhecimento. Se tivermos em conta as recomendações da União Europeia e da OCDE, de 1997, de que “o conhecimento é a chave para o próximo milénio”, torna-se evidente o novo papel da escola face à necessidade de uma educação permanente, e ao longo da vida. O currículo sofre necessariamente um grande desafio face à rapidez na mudança, à crescente multiculturalidade e às mobilidades e mudanças sociais. A última Reforma Educativa referia a escola como um espaço de aprendizagem e de formação humana, integrador de saberes e valores.

É, pois, exigido à escola que redefina o seu papel face a esta nova realidade. A escola deve adaptar-se à sociedade para poder agir sobre ela. A escola é agente de cultura e de formação, daí ter de refletir sobre a sociedade em que se insere e responder-lhe para que sejam obtidos os melhores resultados sociais.

Neste ambiente educativo, ensinamos os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com os seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, solidário e colaborativo. A valorização de uma cultura única e as práticas de uma homogeneidade social penalizam determinados grupos e ao ignorar a riqueza proveniente da diversidade, impedem desenvolvimentos sociais.

O reconhecimento pela escola (e na escola) de diferentes manifestações e comportamentos culturais, têm repercussões ao nível das autoestimas dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para

aquisição de outros saberes. É nisto que cada um e uma de nós, profissional da educação, tem de acreditar, se quiser vencer, o fatalismo do insucesso escolar e contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática. (Leite, 2008: 15)

Segundo as estatísticas, o sucesso escolar das minorias é inferior aos das restantes crianças. E as explicações são procuradas no exterior da escola. Ainda existe a ideia de que os pais revelam pouco interesse e baixas expectativas em relação aos seus educandos. Esta percepção negativa acerca das famílias e das comunidades das minorias étnicas decorrem de factores como a falta de tempo e analfabetismo dos pais, dificultando o apoio aos filhos, do facto de não falarem bem o português, o que lhes cria dificuldades e timidez em contactar a escola e os professores, por desconhecimento dos mecanismos de funcionamento da escola e do sistema educativo, criando neles a ideia de que só serão chamados à escola em caso de indisciplina dos seus educandos (Cardoso, 2005: 65).

A família é o espaço de continuidade da escola, daí haver necessidade de se centrar a atenção nas famílias e ter em conta os efeitos de “os múltiplos factores que as desfavorecem e fazer dessa relação, um dos pólos de resistência aos efeitos de reprodução das desigualdades na escola” (Cardoso, 2005: 66). Assim, um ponto de partida para o enriquecimento de relações com as famílias e a comunidade, é considerar a diversidade de culturas e dos modos de vida enquanto um valor a promover (ibidem).

Incluir a diversidade cultural no currículo teria vantagens para todos os alunos pois, segundo Jeffcoate (citado por Cardoso, 2005: 55), seria uma maneira de promover uma “imagem positiva” das minorias, de promover a sua autoestima, e melhorar assim, também, as aprendizagens, combatendo atitudes racistas. A grande finalidade da educação intercultural é combater a discriminação, com vista a uma sociedade feita com a participação, em igualdade de circunstâncias, de todos. Essa construção de alicerces começará com e na escola, com a educação. Daí a importância de um currículo diverso.

Em Portugal, após uma fase inicial claramente assimilacionista, verificou-se alguma mudança que começou por ser uma aceitação passiva da diversidade, mas progressivamente mais interativa. Começou a falar-se e a aceitar-se o “caldo de culturas” (Leite, 1997: 7), partindo do princípio que todas as culturas têm aspectos

positivos e que, portanto, da diversidade nasceria uma nova perspectiva sobre a cultura. A multiculturalidade deixa, então, de ser encarada como um factor que gera conflitos, passando a ser um factor de melhoria social e pessoal. Em Portugal e no mundo, surge um novo paradigma – a escola multicultural/intercultural.

A educação multicultural surge, então, como um meio de quebrar preconceitos contra “o outro”, que é “diferente” e como um meio de promover a igualdade na educação, visando a formação dos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (Canen e Oliveira, 2002: 63). O não reconhecimento do Outro como ser humano com os mesmos direitos que os nossos, tem dado lugar à xenofobia e ao racismo, à segregação e à discriminação.

As competências a alcançar no final da Educação Básica² (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001) tomam como referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios, destacando-se entre eles:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

De acordo com os princípios consagrados na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, “nenhuma criança deve ser prejudicada de forma alguma por motivos de raça, credo, cor, género, idioma, casta, situação ao nascer ou por padecer de alguma deficiência física”.

² Este documento, criado em 2001, foi entretanto suspenso pelo atual Ministério da Educação, mas referimo-lo aqui porque consideramos relevante as orientações que nele constam, para o contexto do nosso estudo, estando em vigor na altura em que desenvolvemos o nosso estudo empírico (http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx).

A educação e a escola refletem sobre valores, igualdade de oportunidades, tolerância, educação ambiental e antirracista, embora continuem a existir manifestações de intolerância, preconceito, xenofobia no seio escolar e na sociedade: “a educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas, também, uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais” (Leite, 2001: 1-2). Daí que a presença nas escolas e nas salas de aula “de crianças e jovens pertencentes a diferentes culturas” deva ser considerado “não um obstáculo para o ensino e para a aprendizagem, mas sim um potencial fator de enriquecimento, desde que sejam criadas oportunidades de troca e reciprocidade” (idem: 10).

É nesta sociedade e nesta escola culturalmente diversificada que é necessário saber lidar. A escola e os docentes, principais intervenientes, necessitam saber lidar com a diversidade e a diferença. Novas perspectivas e novos conceitos terão que ser criados sob pena de os docentes não conseguirem compreender as questões da multiculturalidade. Deverá haver uma reflexão crítica ou “os educadores arriscam-se a assumir ideias estereotipadas e a promoverem práticas disciplinares sem transversalidade” (Fleuri, citado por Almeida, 2007: 74).

É, pois, imperioso fornecer aos docentes as ferramentas necessárias e, principalmente, a formação adequada para que possam lidar com crianças, vindas de uma sociedade marcada pela diversidade. É complicado para uma criança que tem de lutar contra a barreira da língua, integrar-se num currículo escolar que lhe é novo, sendo pois necessário criar estruturas facilitadoras da sua integração na escola portuguesa.

Por exemplo, na escola onde trabalhamos, os alunos de origem chinesa têm um docente de português a dar-lhes apoio e a biblioteca escolar teve de responder com a aquisição de dicionários chineses, mas os alunos enfrentam problemas a nível de outras matérias. Os alunos de origem brasileira não conhecem a história europeia ou mundial, representando um esforço suplementar por comparação com os colegas que já estudaram esses conteúdos. Os alunos guineenses também não têm, por causa da guerra e dos conflitos que viveram no seu país, uma formação adequada ao nível da língua portuguesa bem como noutras áreas. Quando chegam a Portugal, estas crianças e jovens deparam-se com outros conceitos e com conhecimentos que é difícil para eles abarcar.

A educação intercultural propicia a interação de diálogo entre culturas, defendendo o direito à diversidade no quadro da igualdade de oportunidades, possibilitando aos alunos uma maior bagagem de conhecimentos e valores, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa e cidadão.

A escola deve transmitir conhecimentos sobre a diversidade do ser humano, levando os alunos a tomar consciência das semelhanças entre todos os seres humanos mas sabendo respeitar as suas diferenças. Cabe à escola reconhecer e valorizar a heterogeneidade cultural e linguística dos seus alunos. A educação intercultural deve ajudá-los a descobrir-se a si mesmo, uma vez que a descoberta do outro, passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, dando uma visão ajustada do mundo.

A escola, ao desenvolver esta atitude – mostrando as perspectivas de outros grupos étnicos ou religiosos - dá o seu contributo para os comportamentos sociais ao longo da vida., tentando evitar, assim, atitudes de incompreensão, violência e ódio.

A Constituição da República Portuguesa constitui a primeira referência para a institucionalização da multiculturalidade, consagrando o princípio da igualdade de oportunidades no domínio da educação “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (art.º 74.1).

No domínio do ensino, ao Estado cabe a obrigação de:

- Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito,
- Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino (art.º 72).

Os documentos e a legislação que enquadram e fundamentam o sistema educativo, desde a reforma educativa de 1986, têm vindo, cada vez mais, a considerar a diversidade dos alunos no seu contexto. Recordamos o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (versão simplificada) onde se refere que os direitos enunciados na Declaração são para toda a gente: homem ou mulher, qualquer que seja a cor da pele, qualquer que seja a língua, quaisquer que sejam as ideias, qualquer que seja a religião, qualquer que seja a fortuna, qualquer que seja o meio social, qualquer que seja o país de origem.

Em resultado dos fluxos migratórios constantes, diversificados e permanentes, as escolas portuguesas têm adquirido um carácter e dimensão multiculturais. Em todas as escolas há crianças e jovens de diferentes nacionalidades e culturas e o papel da escola é decisivo na construção de uma sociedade plural e universal. A escola é, assim, um espaço de “procura de sentidos e de corajosa vivência da liberdade e da solidariedade” (Martins, 1993: 27).

A escola ajudará a educar as crianças na aceitação do Outro e da sua cultura.

A escola ajudará as crianças a crescer numa aprendizagem cultural profícua que contribuirá para um entendimento e assim, conseguir uma paz social. Uma paz onde todos têm lugar, independentemente das suas culturas, das suas diferenças. E quanto mais cedo se iniciar essa aprendizagem, esse trabalhar no sentido do respeito e da aceitação, mais cedo poderemos contribuir para a criação de um mundo melhor. Nós sabemos, e sofreremos as consequências da guerra entre os Homens que sobrevalorizam as suas oposições e em nome de uma religião, de um ideal, de uma cultura, se cometem crimes contra terceiros. São homens, mulheres e crianças que sofrem com a raiva que os mesmos são capazes de sentir porque consideram o Outro diferente, porque não aceitam a sua diferença. Mas, para respeitarmos e aceitarmos é preciso aprender a conhecer. E aí entra a escola.

O mais importante “não é aprender conhecimentos, mas sim aprender a conhecer, não aprender pensamentos, mas aprender a pensar, não aprender investigações, mas aprender a investigar, não aprender modos de ser, mas aprender a ser” (Dias, citado por Morgado, 2001: 45), pelo que cabe ao professor desempenhar também outros papéis, ensinar e adaptar-se à sociedade atual.

É importante que os alunos,

develop multicultural literacy, that is, a solidly based understanding of racial, ethnic, and cultural groups and their significance in [...] society and throughout the world. Schools cannot afford to ignore their responsibility to contribute to the development of multicultural literacy and understanding. Only a well-conceived, sensitive, thorough, and continuous program of multicultural education can create the broadly based multicultural literacy so necessary for the future (Banks, 1991: 4).

Estamos, assim, na presença de uma sociedade que exige de todos nós, diferentes aptidões e formações. Cortina (citado por Gonçalves, 2010: 3) assume que não existem barreiras intransponíveis entre as pessoas, quer sejam nacionais, religiosas ou linguísticas. Logo, a escola, deve começar por agir sobre a construção da identidade pessoal a partir da pertença da criança a comunidades e grupos distintos.

A escola torna-se o reflexo de uma sociedade multicultural – tem de dotar as crianças de valores que lhes permita coabitar com crianças, jovens e adultos de outras raças, etnias, culturas e religiões. Tudo em nome da construção de uma sociedade mais amiga, justa, de partilha, de diálogo. De verdadeiros e completos cidadãos.

No entanto, para se chegar a este objectivo, é preciso percorrer um longo caminho, tanto maior quando há que investir numa formação pessoal e curricular de forma a almejar esse tipo de sociedade. Desde um monoculturalismo até à “opção por princípios de educação intercultural” (Leite, 2001: 7), é preciso apostar em parcerias e valorizar o contributo de todos os intervenientes no processo escolar. Sabemos que a educação deveria partir da família mas, nem sempre isso acontece. Assim, cabe ao espaço escolar criar as condições para essa aprendizagem e formação.

E se os professores são uma peça fundamental nesta educação, há que salientar a funcionalidade e vitalidade da biblioteca escolar e do professor bibliotecário como conhecedor dos livros como ferramenta educativa e formativa. É no espaço da biblioteca que encontramos os livros que irão permitir desenvolver atividades no sentido formativo das crianças. É na biblioteca que se encontram os instrumentos de trabalho que professores, alunos e, sobretudo o professor bibliotecário (PB), podem colocar em funcionamento, no sentido de formar os alunos no acolhimento do outro e da sua diversidade.

Muitos autores estão preocupados com esta temática e abordam situações que alertam as crianças e os jovens contra o xenofobismo e racismo. Caberá então ao professor bibliotecário, como conhecedor desses livros, identificar os melhores instrumentos de trabalho e planificar atividades que possam ir educando as crianças e os jovens na aceitação e compreensão da diferença cultural. Materiais que devem estar adequados ao nível etário do público-alvo e “orientados para a partilha e para a

valorização das culturas de todas as crianças, [...] valorizando sempre a diversidade cultural” (Cardoso, 2005: 55).

Desde muito cedo as crianças apercebem-se das diferenças entre as pessoas e das atitudes sociais predominantes face a essas diferenças, desenvolvendo elas próprias preconceitos, no contexto familiar, na escola, na comunidade. Percebem que essas atitudes levam a tratamentos desiguais. Como tal, é atribuído à escola um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades. O professor assume-se como o “gerador de dinâmicas multiculturais na classe” (Cardoso: 2005: 60). Mas para além do professor, também os materiais utilizados o podem apoiar nesta sua tarefa. De que modo os livros disponíveis na biblioteca escolar podem apoiar as intenções do professor?

Os livros revelam, então, a sua faceta educadora e formativa. Só é preciso que alguém pegue neles e lhes dê forma. Esse papel assenta, entre outras dimensões, na responsabilidade do professor bibliotecário e da biblioteca. É aquele que, pelo seu conhecimento da literatura que vai surgindo no mercado, pode dotar a biblioteca de livros que permitam trabalhar a temática da multiculturalidade. Pretendemos então alertar estas forças educativas de que devem reflectir sobre este tema de trabalho – o que até aqui não se tem feito. Possivelmente, só se movem estas “rodas” quando surgem problemas de racismo no espaço escolar. Para evitar remediar é preciso prevenir. E aí entra a formação. E aí entra a necessidade de alertar o professor bibliotecário para esta temática. E aí entra a necessidade de evidenciar obras que possam ser usadas pelo professor bibliotecário para formar ao nível da multiculturalidade.

Podemos então salientar, em jeito de remate que estabelece também uma ligação com o próximo capítulo, a indispensabilidade de registar todo um conjunto de ideias, a partir da seleção de livros, de forma a educar para a multiculturalidade. Cabe de facto ao professor a sensibilização necessária para a identificação, o desenvolvimento, a utilização e a organização de materiais pedagógicos adequados, com vista a uma educação multicultural (Cardoso, 2005: 61).

Capítulo II – A Biblioteca Escolar - papel na educação intercultural

1. A ação da BE numa educação intercultural

A Educação é o campo onde a batalha formativa pela aceitação cultural poderá ter mais sucesso e é a Escola o seu meio instrumental, já que esta tem um papel essencial na preparação dos alunos como futuros cidadãos do amanhã. E na escola encontramos um micro espaço que pode dar um importante contributo nesta formação: o professor em geral, mas sobretudo o professor bibliotecário e a biblioteca escolar têm que se preocupar com a comunicação entre os alunos de diferentes culturas, preocupar-se em contribuir para a formação/construção de crianças preparadas para o diálogo intercultural que, podendo ser diferentes, possam comunicar entre si e respeitar-se.

Esta diversidade é um dos principais fatores a ter em conta na ação da escola e dos professores. “Ensinar é trabalhar com um amplo leque de sensibilidades, de culturas, de relações com o mundo” (Perrenoud, 2003: 31-33).

É costume ouvir-se dizer que as crianças e jovens lêem pouco ou não gostam de ler, pois encontram-se mais envolvidos pela internet, televisão, pelos jogos electrónicos e multimédia, captando-lhes todo o interesse e atenção. Então, qual é o papel da escola na conquista do gosto pela leitura? Aí surge o papel da biblioteca escolar, como estrutura que tem entre os seus propósitos a dinamização e o incentivo à leitura. No relatório que dá origem à criação da Rede de Bibliotecas Escolares, *Lançar a Rede* (Veiga et al, 1996), encontramos explícitos os objetivos centrais para as bibliotecas escolares em Portugal. Nesse documento (p. 17) indica-se que a biblioteca escolar deve permitir que os alunos:

- tenham acesso à informação e ao conhecimento, através de grande diversidade de livros, jornais, revistas, audiovisuais e tecnologias de informação;

- possam descobrir e alimentar o prazer de ler e de se informarem recorrendo a fontes documentais disponíveis nos mais variados tipos de suportes.

Para tal é necessário que a biblioteca dê resposta às necessidades dos alunos. Em relação à leitura, os alunos lêem para responder à “necessidade de viver com os outros, para descobrirem informação, para construir, alimentar e estimular o imaginário, investigar, brincar” (Jolibert, citada por Santana, 1998: 8).

A biblioteca na escola serve, assim, de suporte informacional e colaborador na formação do leitor. O hábito de ler estimula a imaginação e cultiva a inteligência dando às crianças instrumentos para ao longo da vida. Como tal, o espaço da biblioteca deve transpor as suas paredes. Por isso, uma biblioteca escolar deve ter um acervo literário diversificado abarcando o universo dos alunos que a utilizam. A BE deve preocupar-se em ter no seu fundo documental recursos diversificados, que correspondam às culturas em presença mas também à necessidade de abrir horizontes aos alunos. Para além dos livros, há que contar também com a ajuda dos professores bibliotecários, mediadores neste processo.

Aquando da 35ª Conferência da IASL, que teve lugar em Lisboa, em Julho de 2006, foi acentuada a importância das bibliotecas escolares, delineando-se os seus principais objetivos, “inscrevendo-se estes nas diretrizes internacionais e nas necessidades nacionais de promoção da leitura, das literacias e das competências de produção de conhecimento em todos os cidadãos” (Pinto, 2007: 48).

A leitura surge, então, como um meio para sobrevalorizar o desenvolvimento de atitudes e valores, abordando conteúdos das diversas culturas, fazendo refletir sobre as suas identidades, opiniões, perspectivas, sentimentos, facilitando a comunicação e o diálogo como meios de conhecimento do “outro”, da sua cultura, dos seus sentimentos, dos seus interesses. Contribui, também, para a integração numa sociedade reconhecidamente pluralista, desenvolvendo sentido crítico em relação a situações de desigualdade e injustiça sociais, espírito de cooperação e partilha de saberes e experiências entre os alunos das várias culturas.

Afinal, a educação para os valores assenta nos direitos fundamentais do ser humano e tem por isso, de ter uma presença constante na escola lutando sempre para que os alunos se tornem pessoas solidárias e com comportamentos corretos, de acordo com os seus ideais de vida, não esquecendo e valorizando a responsabilidade da família.

O professor viu-se perante uma nova situação: várias percepções, várias realidades, várias expressões. O papel e as atitudes dos professores face à diversidade, ao modo como gerir a diferença, a aceitação do Outro, são preponderantes e decisivas para que a escola promova igualdade de oportunidades para todos, independentemente da raça, religião, cultura, língua. Se os professores ignorarem essa diversidade, irão acentuar ainda mais essa diferença, essa desigualdade. Citando Wymann (2000: 22) “as atitudes, as expectativas e as percepções do professor têm uma forte influência na atitude que o aluno revela [...] no seu comportamento e nas suas próprias percepções”. A educação multicultural, segundo Cardoso (2005: 61), baseia-se, essencialmente, em atitudes.

A Escola desenvolve e tem, assim, um papel muito importante na passagem e transmissão destes valores: respeito pela opinião do Outro, valor da solidariedade, reforço das relações de autoestima, favorecer a plena integração de todos, construindo novas formas de relacionamento e preparando os alunos para o exercício de uma cidadania participativa e principalmente responsável. E a biblioteca escolar poderá ter um papel importante na formação das crianças e jovens como aceitantes e respeitadores das diferenças culturais e promover o seu conhecimento por todos, para que a compreensão desse fenómeno seja mais verdadeiro e profundo.

A BE tem duas funções a desempenhar – a função educativa e a função cultural. Quanto à primeira, entende-se que o aluno desenvolva “competências transversais, como autonomia, senso crítico e reflexivo...” (Pinto, 2007: 41).

Segundo Ouellet (citado pelo secretariado Entreculturas, 1991: 1), o conceito de educação intercultural designa toda a formação que visa desenvolver uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas, bem como uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes. Portanto, os livros destinados às

crianças têm um papel fundamental, como sublinha o escritor brasileiro Rogério Barbosa, autor de vários livros sobre temáticas interculturais; esse papel será:

contribuir para que a criança se sinta orgulhosa de pertencer a um povo ou minoria étnica, seja ele qual for, ao mesmo tempo que as outras crianças devem aprender a respeitar as individualidades, contribuições e valores de uma cultura diferente da sua. As diferenças culturais devem ser valorizadas e não ignoradas ou alvo de discriminação (Barbosa, 2008: 1).

Uma das funções da Biblioteca Escolar é ensinar o aluno a pensar, a refletir, a se questionar. Com a sociedade em constante mudança, a biblioteca escolar e a escola têm que preparar o aluno para a sua vivência e integração nesta sociedade. O respeito pela diversidade de culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação num clima de confiança e compreensão são elementos essenciais também referidos na Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural (2001).

Também no manifesto da biblioteca multicultural, da IFLA (2006) se faz referência à diversidade cultural e ao papel das bibliotecas no “ respect for the diversity of cultures, tolerance, dialogue and cooperation, in a climate of mutual trust and understanding”.

Assim, também a escola e em concreto a biblioteca escolar deverá criar condições para que os alunos sintam um clima de abertura, respeito e tolerância entre todos os membros da comunidade escolar, promovendo, então, um espírito de compreensão e aceitação das diferenças do Outro.

A biblioteca escolar é o espaço privilegiado para uma abordagem à Educação Intercultural. Através da leitura pode-se desenvolver o respeito de si e dos outros, promover o sentido de responsabilidade social e de justiça, desenvolver uma apreciação da diferença, contribuir para a consciencialização dos alunos sobre a sua própria cultura, “As such, they provide a support for the positive self-image of all children irrespective of their ethnicity, as well as reinforcing the normality of diversity for all children” (Intercultural Education in the Primary School – Guidelines for Schools: 20-23).

A missão das bibliotecas é promover a consciencialização do valor positivo da diversidade cultural e promover o diálogo cultural, apoiar a inclusão e participação de pessoas e grupos das várias origens culturais (IFLA, 2006: s.p.). Segundo este mesmo

manifesto - sobre a biblioteca multicultural - salienta-se o papel das bibliotecas na promoção e preservação da diversidade cultural e linguística. Como complemento dos manifestos da IFLA sobre a biblioteca pública, a biblioteca escolar e a Internet, este manifesto exorta as bibliotecas a servir todos os membros da comunidade, independentemente da sua herança cultural e linguística, fornecendo-lhes informação em línguas e alfabetos apropriados e concedendo-lhes acesso a materiais e serviços diversificados que reflitam as suas necessidades.

De que modo pode a literatura infantil preparar as crianças para a vida? E o que significa, preparar para a vida? Segundo Bauman (citado por Morgado, 2010: 19), preparar para a vida significa ser capaz de “viver com a incerteza, com uma variedade de pontos de vista, reforçar a capacidade de criticar e auto criticar e assumir a responsabilidade e a consequência das suas escolhas”.

A criança deve ser capaz de ler com um sentido crítico, de ler para entender o mundo e preparar para a vida nele.

2. O papel do livro na promoção da interculturalidade

Todos somos diferentes!

Falamos de diferenças pessoais, sociais e culturais. São estas que nos caracterizam e nos fazem ser aquilo que somos. São estas as diferenças que devem ser apreciadas. As diferenças culturais devem ser valorizadas e não ignoradas ou alvo de discriminação. O outro deve ser visto como um “eu”. Devemos colocar-nos no seu lugar, na sua pele, podendo assim facilitar a sua integração e por essa via também aprendemos e nos enriquecemos.

A língua é o capital simbólico por excelência de uma comunidade. As novas sociedades contemporâneas pressupõem outras maneiras de ser, de estar, de pensar, logo leitores capazes de questionar, de pensar, de refletir. A literatura infanto-juvenil privilegia o encontro das crianças e jovens com a diversidade cultural, com a alteridade, com a diferença, possibilitando o encontro com imagens sociais e culturais do Outro. A literatura desempenha, assim, um papel importante na compreensão do mundo real, na

compreensão dos seus diferentes pontos de vista (Tomé & Bastos, 2009: 7), desenvolvendo competências interculturais e ajudando na formação de verdadeiros cidadãos, sendo os livros um veículo de transmissão de conhecimentos e informação sobre outras culturas, outros povos, sobre o Outro.

Na sociedade contemporânea, a leitura assume um papel bastante importante na promoção do desenvolvimento cultural, daí a importância da motivação e incentivo à leitura, a partir das crianças e jovens. Machado (citada por Iturbe, 2004: 25) diz que “para que un libro pueda realizar su potencial, es indispensable que encuentre a un lector generoso, con visiones del mundo enriquecidas por la pluralidade y la aceptación democrática de las diferencias”. Em contextos vários como a família, os amigos, os grupos, a internet, as nossas crianças e jovens aprendem muito sobre a vida e o mundo que os rodeia, mas é na escola e através do livros que aprendem a sistematizar toda essa informação e conhecimento, a pensar, a ter espírito crítico, a respeitar as diferenças étnicas, sociais e pessoais e a interiorizar os seus direitos e deveres como cidadãos e pessoas.

Nesse aspeto, os livros destinados às crianças e aos jovens têm um papel fundamental: o de contribuir para que os mais novos se sintam orgulhosos de pertencer a um povo ou minoria étnica, seja qual for, ao mesmo tempo que as outras crianças e jovens devem aprender a respeitar as individualidades, contribuições e valores de uma cultura diferente da sua. O livro e as histórias são importantes para a aprendizagem no domínio linguístico, perceptivo-cognitivo e afectivo-social e constituem um factor de enriquecimento pessoal e de aprendizagem da vida em sociedade, contribuindo para a sua formação e crescimento enquanto cidadãos do futuro. Saber ler implica saber compreender (Veiga, 2000: 3).

É normal termos como: leitura, gosto de ler, competências leitoras, aparecerem associadas. Mas o que acontece é que quando as crianças não gostam de ler, é muito difícil conseguir que retirem prazer da leitura: daí haver crianças que apresentam problemas de compreensão, que não têm fluência na leitura. Como refere Fernando Azevedo, quando não há motivação para ler, as oportunidades para aprender decrescem significativamente (2007: 36). Mas também sabemos que a criança poderá ser um bom

leitor “se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo [...], se estimularem o seu desejo de aprender [...], se o acompanharem no seu esforço” (Pennac, 2002: 59).

Por isso, quanto mais cedo as crianças desenvolverem o gosto pelo livro, o hábito de ler, a competência da leitura, melhor será para o seu desenvolvimento cognitivo, e para o desenvolvimento das capacidades de compreensão, análise e imaginação. Há que proporcionar o contacto cedo com o livro, desenvolvendo e estimulando várias competências básicas para a aquisição da leitura e da escrita. Ler é uma competência importante a ser trabalhada com a criança, há que fazer as palavras terem sentido, há que compreender, interpretar, relacionar.

É ponto assente que a leitura estimula o nosso raciocínio e a capacidade de entendimento.

Ler é compreender.

Ler é saber.

Ler é trocar.

Ler é comparar as suas experiências com as narradas pelo escritor.

Ler é refletir sobre o conteúdo das obras.

O leitor não nasce leitor, mas forma-se leitor. E que local melhor que a escola, para que tal aconteça? Um dos objectivos da escola é criar leitores ativos:

El lector es un turista accidental. La lectura supone una pasionante viaje hacia la otredad porque nos permite relacionarnos con otras tierras y otras personas, [...] los libros nos ayudan a descubrir las semejanzas y diferencias que existen entre nosotros y los otros. (Iturbe, 2004: 21).

No entanto, existem vários constrangimentos: nem sempre os alunos têm vontade de ler, nem todos os alunos tem o mesmo ritmo de leitura, numa sala de aula o número elevado de alunos não permite verificar se a leitura lhes dá prazer ou não, nem controlar o ritmo de leitura de cada um.

Quando se entra em contacto com o conhecimento, há uma mudança, uma transformação, que poderá ser lenta, dependendo do modo como cada um reage à mudança. Quando algo novo entra no nosso mundo, verificam-se, por vezes,

dificuldades de aceitação nas alterações que essa alteração pode provocar. Dai que a prática leitora seja um importante recurso para a promoção da diversidade cultural. A leitura qualifica a relação do indivíduo com os outros indivíduos, tornando-se uma base sólida de conhecimento e de diálogo para a construção de um ambiente social participativo e democrático:

children's literature [is] an excellent medium to introduce global concepts and to bridge multicultural understanding [...] literature can provide children with a more accurate picture of world reality and a sensitivity to cultural difference. (Stoddard, citado por Aiex, 1989: 1)

Dentro da escola, a biblioteca escolar tem como principal função a motivação para a leitura e a criação de hábitos regulares desta prática, promovendo atividades diversificadas e sistemáticas, dado o papel determinante que a leitura desempenha no desenvolvimento pessoal, social e escolar dos alunos. E aqui, salienta-se o papel do professor bibliotecário e da equipa da biblioteca escolar.

A importância da leitura é referida em vários estudos, nomeadamente nos que servem de base a esta nossa reflexão, atuando a nível da formação e desenvolvimento pessoal, social e escolar dos alunos, ajudando-os a serem cidadãos mais conhecedores, mais conscientes, mais críticos, mais interventivos e mais responsáveis. O sistema educativo, consciente desta realidade, tem tomado medidas para a criação de condições de modo a promover esta atividade. Assim, temos a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE, 1996) e mais recentemente a criação do Plano Nacional de Leitura (PNL, 2006). Lemos no Manifesto da IFLA, referente às bibliotecas multiculturais, que “Libraries serve diverse interests and communities, they function as learning, cultural and information centers” e de facto vamos encontrando esta preocupação também entre nós. As bibliotecas devem, ainda, “respect for the diversity of cultures, tolerance, dialogue and cooperation” (idem).

O espaço da biblioteca escolar tem sofrido transformações consideráveis, no que ao poder da leitura diz respeito, relativamente ao seu papel de formação e construção do sucesso educativo na escola. Passou de depósito de livros para um verdadeiro espaço de leitura.

Queremos que a criança tenha gosto pela leitura, queira ler mais e melhor, sonhe, imagine, crie e desenvolva a imaginação e a criatividade. Queremos apoiar e promover o seu crescimento cultural e intelectual, e para isso é fundamental a promoção da leitura. Porque ler é uma questão de cidadania e nós queremos jovens que sejam cidadãos ativos. Ler e escrever são um direito do cidadão. Só nos tornamos cidadãos plenos quando partilhamos de todos os direitos e deveres de uma sociedade.

Promover a leitura na escola é função de todos os professores juntamente com a família. Aprendemos e ensinamos pela leitura consciente. O livro ajuda na descoberta e compreensão do mundo exterior e transmite uma visão crítica do mesmo. A leitura deve surgir como forma de prazer e não como forma de castigo. A criança aprende por imitação, por isso o professor precisa de ler para levar o aluno a gostar de o fazer também, transformando assim, o espaço de leitura num lugar aberto à magia, ao prazer, à aventura.

A ilustração também tem um papel importante: o de comunicar. As imagens também se lêem e podem ter várias leituras. Uma das finalidades da ilustração nos livros não é apenas apresentar uma versão do texto, mas sim favorecer a criação de “outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo” (Oliveira, 2010: s.p.)³.

A ilustração na literatura para a infância aparece como um tipo de linguagem mais acessível e rápida, permitindo ao leitor estabelecer relações com o mundo e uma mais fácil interpretação do mesmo. As imagens mostram emoções, sentimentos, expressões faciais, gestos, valores, permitindo abordagens psicológicas, sociais, culturais (Ramos & Panozzo, 2004: 3). Podemos também considerar, sobretudo nas obras para adolescentes, que “a maior parte das ilustrações reproduz as cenas mais significativas do enredo, onde se concentra a tensão dramática, apoiando o leitor na contextualização da ação (Tomé & Bastos, 2010: 95).

³ Rui de Oliveira nasceu no Rio de Janeiro. Estudou pintura, artes gráficas, ilustração e cinema de animação. Ilustrou mais de 100 livros e tem recebido muitos prémios. Entre eles, em 2006, o prémio de literatura infanto juvenil da Academia Brasileira de Letras, com o seu livro *Cartas Lunares*. Em 2006 e 2008 foi indicado para o prémio Hans Christian Andersen, patrocinado pelo International Board on Books for Young People – IBBY na categoria ilustração. Consultado em (<http://ruioliveira.blogspot.pt/search?q=pelos+jardins+boboli>).

O professor funciona como um mediador entre as imagens/ilustrações dos livros e os alunos. Daí a importância da escolha do livro/ilustração e do acesso dos alunos a uma diversidade de imagens que expressem a cultura de vários grupos.

Segundo Oliveira (2010: s.p.) as escolhas dos livros ilustrados “são geralmente baseados no âmbito da ‘preferência pessoal’, alicerçados em gostos e aversões não justificados”. Por isso, tem o professor que conhecer muito bem o seu público e também o que se pretende na escolha das ilustrações. As imagens do livro ampliam o seu significado. A ilustração é também comunicação. São vários os olhares perante uma ilustração. Em relação ao texto, “a imagem é um prisma, jamais um espelho. Nenhuma ilustração tem uma leitura absoluta do texto” (idem: 7). Vemos aquilo que esperamos ver.

Denotando estas preocupações em relação às características dos livros para os mais novos numa sociedade multicultural, o Departamento de Educação da Califórnia criou uma lista de recomendações para a escolha de materiais a utilizar em sala de aula, segundo critérios de avaliação e seleção de materiais pedagógicos, que se podem adaptar à realidade portuguesa, entre eles: os materiais não devem conter referências que tendam a diminuir, estereotipar ou subestimar os grupos minoritários; a descrição dos diversos grupos étnicos e culturais não se deve limitar à sua cultura de origem, mas apresentar esses grupos integrados no quotidiano do país/cultura da maioria (podemos dar como exemplos para o contexto português os livros *Nunca Unca* e *Café com Leite*, que serão utilizados nas leituras realizadas na turma referida no nosso estudo empírico); os materiais devem conter ilustrações de diversos grupos étnicos, numa proporção equivalente à sua expressão real na sociedade; a descrição das personagens das minorias, deve ser equilibrada pela apresentação de personagens das mesmas etnias a desempenharem outro tipo de atividades (por exemplo, o livro *O Conto dos Chineses*).

Quanto à análise, avaliação e seleção de livros para crianças segundo perspetivas multiculturais, o Council on Interracial Books for Children, de Nova Iorque, elaborou também um guia de recomendações, em que se chama a atenção para um conjunto de parâmetros a considerar na selecção de livros:

- *Verificar as ilustrações* (As ilustrações mostram as minorias em papéis subalternos e passivos? Quem faz o quê?);
- *Verificar a estrutura da história* (na amizade entre crianças brancas e não-brancas quem se mostra mais compreensiva e perdoa? Como são os problemas apresentados, concebidos e resolvidos na história? A estrutura da história encoraja a aceitação passiva ou uma resistência ativa?);
- *Observar os estilos de vida* (Se um grupo minoritário é descrito como diferente, os julgamentos de valor implícitos são negativos? Se as ilustrações e o texto que procuram descrever outra cultura, vão além das simplificações e apresentam perspectivas genuínas e aprofundadas de outro estilo de vida?);
- *Verificar o peso das relações entre as pessoas* (na história são os brancos os detentores do poder, os decisores?);
- *Considerar os efeitos da história na autoimagem da criança* (O livro contraria ou reforça a associação positiva com a cor branca e negativa com a cor negra? Na história há uma ou mais pessoas com quem as crianças das minorias se possa identificar de forma positiva e construtiva?);
- *Procurar palavras/termos que estereotipam negativamente e ofendem as pessoas pertencentes à minoria* (É o caso de palavras que tomam um sentido de insulto, de inferioridade, ex: preguiçoso, primitivo, selvagem, dócil, desonesto, turbulento, confuso...).

Os materiais e as estratégias a serem utilizadas pelo professor irão sendo encontrados e criados de acordo com as necessidades.

Há diferenças culturais, mas também não nos podemos esquecer que há outro tipo de diferenças: das crianças cegas e surdas, leitores aos quais a produção literária nacional não tendo vindo a privilegiar. A partilha da leitura torna-se mais difícil mas, não impossível. *É como uma película a negro em que não há imagem, apenas só os espectadores que são convidados a imaginar o que conta o narrador.*

Após se ter pesquisado, verificou-se que existe um campo muito pouco explorado: o da leitura para crianças e jovens em Braille. Descobriu-se a publicação de um livro

Branco (2006), de Helder Reis, editado pela Fundação Manuel Leão - primeira obra poética impressa a tinta e braille, com inclusão de imagem tátil de Ophélia Marçal. Quanto a publicações comerciais não se verificou qualquer atividade nesse sentido. Quanto às crianças surdas, de referir o projeto de promoção da educação intercultural através da literatura infantil “A comparative analysis of folk tales: a multicultural perspective”, uma análise comparativa de contos populares. Este projeto recolhe contos populares de várias regiões da Europa, para representarem a diversidade cultural partindo de semelhanças e diferenças entre valores, tradições. Dirige-se a alunos, professores, pais e crianças deficientes auditivas e visuais

Durante o século XX, houve instituições que lutaram pela educação de crianças cegas e surdas. Surgiram Instituições e foram criadas a Escola de Cegos S. Manuel e o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto. Então, surgiu a Imprensa Braille (1956) no Centro de Professor Albuquerque e Castro, cuja missão consiste em produzir livros, publicações e outros materiais em Braille, de modo a tornar acessível a informação, a cultura e a literacia às pessoas cegas. Destaca-se nas publicações para crianças a revista *Visão Júnior*. Com os desafios que o século XXI apresenta tem lutado para combater a exclusão, promovendo a cidadania, e a consciencialização dos cidadãos para a diversidade, pois *somos todos cidadãos com igualdade de direitos e deveres*.

2.1 Literatura infantil, educação e interculturalidade

Após 1974 e com a abolição da ditadura, surgiram condições propícias ao aparecimento de novos autores de literatura infantil e a um novo olhar sobre as questões da leitura e da literatura infantil.

Muitos escritores continuaram a escrever novas histórias e outros iniciaram-se na área da literatura infantil.

A literatura infantil foi assim ganhando um terreno que lhe tinha sido vedado até então. Robledo (1999: 1), na sua análise sobre o desenvolvimento da literatura para crianças nas últimas décadas do século XX, cita um comentário de Gianni Rodari:

Nunca se han publicado tantos libros de cuentos como hoy, cuentos de todos los pueblos (europeos, africanos, asiáticos y suramericanos). (...) Hace cincuenta o cien años, los cuentos eran leídos y saboreados sólo por un cierto número de niños y hoy, en cambio, con la escolarización masiva y el aumento del nivel de vida popular, han conquistado un número más amplio de lectores y de oyentes.

As histórias para crianças ajudam a combater os estereótipos e os preconceitos, promovendo atitudes de aceitação da diferença, da solidariedade, da cooperação. As crianças e os jovens têm de deixar de se sentir “os únicos” para olharem à sua volta. E é através da literatura que as crianças poderão ver “themselves and others in our diverse society” (Salas, 2002: 3). Neste aspeto, a literatura permite o encontro dos leitores com outras culturas, com outras formas de viver e pensar, com o Outro, servindo, deste modo, de mediadora.

Apesar de os textos literários não apresentarem a visão exata do mundo, apresentam no entanto, determinadas visões e certos pontos de vista que acabam por “mexer” e ter algum efeito nos alunos. A leitura é a chave “que nos abre la puerta al mundo de la información, del conocimiento y de la fantasía, [...] nos presenta otras formas de ser, de vivir, de pensar” (Rodríguez, 2005: 282).

A literatura reflete muitos aspetos da cultura, desde os seus valores às crenças, modos de vida, modos de pensar. A literatura infantil surge, pois, como uma ferramenta valiosa para a promoção da educação intercultural e compreensão de outras culturas. Um bom livro ajuda a saber muito sobre um indivíduo ou um grupo de indivíduos, ajuda as crianças e os jovens “to have the ability to read the word and the world” , tornando-as “as thinking, informed, knowledgeable and productive citizens of a [...] inter-connected world” (Todd, 2006: s.p.).

O material a explorar deverá ser cuidadosamente selecionado, verificando que tipos de abordagem realizam. Deverá, assim, conter retratos positivos das personagens evitando os estereótipos de determinados grupos culturais, apresentando sempre comportamentos autênticos e realistas.

Como mencionámos atrás, dever-se-á dar especial importância à qualidade das ilustrações, pois estas têm um grande impacto junto dos leitores mais jovens, permitindo adquirir competências, “experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social” (Armengol, 2005: 253). Texto e imagem/ilustração

cumprem funções diferentes mas igualmente importantes. Os leitores mais jovens apreendem pelas palavras, “mas também pelas imagens, as representações que moldarão, de alguma forma, a tomada de consciência e o conhecimento social do Outro” (Tomé & Bastos, 2010: 90). Glória Bastos (2004: 122-129) refere num artigo a importância de que os livros se revestem, na apresentação da visão multicultural da sociedade, sendo um modo de promover o contacto com uma maior diversidade de culturas.

Os livros e suas temáticas deverão permitir uma reflexão sobre os valores culturais das personagens bem como promover opiniões sobre a diversidade cultural. Os leitores usam os livros para “questionar, interpelar, problematizar, interromper e perturbar o que parece ser mundano, quotidiano” (Viana et al, 2005: 34).

Como tal, o contacto com a literatura multicultural ajuda “children appreciate the idiosyncrasies of other ethnic groups, eliminate cultural ethnocentrism, and develop multiple perspectives” (Mei-Yu, 1998: 1). É um entendimento de transformação não só de “nós próprios, mas do mundo, das condições em que as pessoas vivem” (Viana et al, 2005: 34). Ler é assim, interrogar os textos “quanto aos seus pressupostos sobre o mundo” (idem).

Segundo Deardenno (citado por Iturbe, 2004: 25), não temos que escrever livros multiculturais, o que temos que fazer é contribuir para a formação de leitores multiculturais, leitores abertos à possibilidade de “ver el mundo desde distintas perspectivas; abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a si mismo y acepta al otro”.

Alguns autores, como Harada e Harris (citados por Mei-Yu, 1998: 1) recomendam que a literatura multicultural seleccionada contenha retratos realistas e autênticos para evitar estereótipos de alguns grupos culturais; ilustrações autênticas para realçar e valorizar a qualidade do texto, uma vez que as ilustrações têm um forte impactam junto dos alunos; abordem temas variados; reflexões sobre os aspetos culturais das personagens. Também Dowd (citado por Mei-Yu, 1998: 2) argumenta que através do ler, do ouvir e do usar material cultural diversificado, os alunos aprendem

que “beneath surface differences of color, culture or ethnicity, all people experience universal feelings of love, sadness, self-worth, justice and kindness”.

Com o aumento da taxa de imigração, verificou-se um aumento na educação de crianças de diferentes culturas, fazendo com que os professores procurassem na literatura, “aqueles” livros que fossem de encontro à variedade de alunos, dentro da sala de aula.

Os professores “the most important element in any literature program that encompasses cultural themes” (Aiex 1989: 4) devem incluir a literatura multicultural no currículo “that best suits the mix of students in classrooms” (Pirofsky, 2012: s.p.). Assim, cabe ao professor incentivar o aluno a ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura, em situações que promovam a sua aprendizagem, e transformando-o num leitor ativo. A leitura surge então, como um meio para sobrevalorizar o desenvolvimento de atitudes e valores, abordando conteúdos das diversas culturas, fazendo refletir sobre as suas identidades, opiniões, perspectivas, sentimentos, dando-lhes oportunidade de verem como os outros “go through experiences similar to theirs” (Mei-Yu, 1998: 1), facilitando a comunicação e o diálogo como meios de conhecimento do “outro”, da sua cultura, dos seus sentimentos, dos seus interesses, aceitando “each child as a unique individual, because of and apart from his or her culture” (Aiex, 1989: 4).

A literatura, entendida desta forma, permite o desenvolvimento de atitudes e valores para uma sociedade pluralista; o desenvolvimento do sentido crítico em relação a situações de desigualdade e injustiça sociais; o desenvolvimento do espírito de cooperação e partilha de saberes e experiências entre os alunos das várias culturas. Por isso, a escola deve agir, apoiando a construção da identidade pessoal de crianças de comunidades e grupos distintos, tratando de forma igual e equilibrada estas diferentes identidades.

Quando algo novo surge no nosso mundo, há dificuldades em aceitar a mudança que o “novo” pode provocar, em aceitar que algo muda.

Ler significa isso mesmo: mais conhecimento, mais informação, maior capacidade argumentativa e desenvolvimento do raciocínio: “La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a

nosotros mismos...” (Ullastres, 2005: 22). Significa, também, escrever e expressar-se melhor. Mas ler requer tempo, esforço e motivação. A leitura será usada como “ponto de partida para a compreensão da realidade social e escolar dos jovens ” (Morgado & Pires, 2010: 126), para dialogar e relacionar esta com a experiência social de cada um.

Por isso, desde 1967, que se comemora todos os anos o Dia Internacional do Livro Infantil – por iniciativa do International Board on Books for Young People (IBBY) –, permitindo-nos uma pausa para refletir sobre tudo o que a leitura de um livro nos pode proporcionar: imaginação, liberdade, um espaço de confronto de ideias, e sentimentos. Uma diversidade de culturas, de crenças religiosas, de olhares sobre o mundo que nos rodeia. “A luz dos livros nunca se apaga” (Varella, 2004: s.p.) – esta é uma das mensagens de incentivo à leitura, que anualmente é difundida por um escritor de nacionalidade diferente, sendo depois traduzida e divulgada nos países que integram o IBBY⁴.

A escola é o local onde a aprendizagem da leitura e o seu desenvolvimento decorre de forma sistemática. Uma prática contínua e repetida tende a transformar-se numa rotina diária, num hábito. Esse hábito decorrente de uma aprendizagem tem que ser motivado, senão tende a desaparecer.

Em 2006, com o intuito de elevar os níveis de literacia dos nossos alunos e colocar-nos, assim, ao nível dos nossos parceiros europeus, surge o programa “Plano Nacional de Leitura” (PNL): um programa à escala nacional, que abrangendo todo o país, atua em contextos diversos, “mais circunscritos, como escolas, bibliotecas e comunidades locais, ou mais difusos, como a sociedade portuguesa em geral; está direcionado para diferentes públicos, incluindo crianças e jovens em idade escolar” (Costa, 2011: 10), trabalhando diretamente com as pessoas no terreno, ou seja, professores e bibliotecários.

O PNL concedeu à literatura infantil um papel importante como forma de “desenvolvimento saudável e orientado para o sucesso escolar futuro das crianças”. O resultado da avaliação externa à aplicabilidade do PNL durante estes últimos cinco anos

⁴ A seção portuguesa do IBBY é a Associação Portuguesa Para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil (APPLIJ).

refere, entre os vários aspetos positivos identificados, o facto de se verificar um aumento no desenvolvimento de atividades de leitura, em escolas e bibliotecas, bem como o aumento de práticas de leitura dos alunos, visíveis nas suas atitudes face à leitura, às bibliotecas e também nas suas competências de literacia. Este impacto teve o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), como suporte de difusão e implantação das atividades de promoção de leitura, do PNL, nas escolas, e como consolidação do papel das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários nessas mesmas escolas.

A literatura infantil promove, então, o conhecimento e a compreensão da realidade, do valor cultural do indivíduo e do seu grupo de pertença, fomentando a relação e a interligação entre valores, sentimentos, pensamentos, responsáveis pela interação com os outros/o Outro.

A escola tem, por isso, necessidade de tomar consciência de que hoje “nos movemos entre códigos culturais diversos e numa multiplicidade de formações de valor, que nos alertam para a complexidade estrutural da vida” (Morgado & Pires, 2010: 93).

Procurando promover esta consciência, têm surgido vários projetos europeus. Apenas a título de exemplo, mencione-se o “European Digital Media Reporter” (EDM Reporter), no âmbito do projeto COMÉNIUS/SÓCRATES, que se desenvolveu entre 2005 e 2008. Tratou-se de um projeto europeu de leitura de ficção infanto-juvenil em linha, em que o conceito de interculturalidade é abordado, bem como a relação entre materiais de leitura para crianças e jovens e práticas e temas de interculturalidade.

O processo de entendimento do ‘multicultural’ e ‘intercultural’ esbarra essencialmente nas próprias concepções que se têm sobre a cultura, seja ela entendida como ‘modo de vida de um grupo social’, conjunto normativo de textos e práticas que distinguem elites de outros grupos sociais, ou refinamento social e civilizacional, entre outras definições, que privilegiam a construção de uma herança social e a sua transformação geracional até às estratégias de adaptação de grupos de pessoas ao meio ambiente (Morgado, 2006: 1).

A educação multicultural deve visar todos os contextos escolares independentemente da existência ou não de alunos pertencentes a minorias étnicas. A escola é um dos locais onde é possível adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e

valores que ajudarão todos os alunos a desempenhar aqueles papéis no respeito pela diversidade de todas as pessoas com que irão conviver.

Entre 1999 e 2000, com base no programa Sócrates/Comenius e Cultura da União Europeia surgiram alguns projetos europeus. Estes têm em comum o mesmo objetivo: a promoção da educação intercultural através da literatura infantil. Morgado & Pires (2010: 70) no seu estudo, agruparam estes projetos em três subgrupos:

a) projetos de aprendizagem individual orientados para a aquisição de competências linguísticas, culturais e outras, dos alunos para funcionar e interagir com ambientes culturais diversos – de referir o EDM REPORTER, European Digital Media Reporter: reúne uma base de dados de sítios europeus de literatura infantil para o ensino da multiculturalidade, da promoção da leitura e da educação intercultural; e AJKUK, La Petite Grenouille, AJKUK, a Pequena Rã. Fábula marroquina traduzida em várias línguas, difundida na Europa em livro e em página web. A história da pequena rã visa sensibilizar para a compreensão entre os vários povos e seus grupos minoritários;

b) projetos de comprometimento social e político com a transformação da sociedade, pela inclusão de minorias e a promoção da justiça social e dos direitos humanos – Colibri. Conosceri con il libri, Conhecer com os livros. Projeto de biblioteca intercultural, focando a relação escola/família e usado como recurso para a formação de professores em educação intercultural; e BARFIE Picture Book Collection, Coleção BARFIE de Livros de Imagens. Este projeto visa a coleção europeia de livros de imagens, sendo um livro por cada nação europeia envolvida neste projeto. Temas interculturais como o acolhimento do Outro, o combate ao racismo, a inclusão de cidadãos com dificuldades de inserção na sociedade ou a vivência da diversidade são critérios para a escolha dos livros;

c) projetos de comparação de culturas que aproximam as dimensões local e nacional de noções de globalidade europeia ou mundial – *A comparative analysis of folk tales: a multicultural perspective*, Uma análise comparativa de contos populares. Este projeto recolhe contos populares de várias regiões da Europa, para representarem a diversidade cultural partindo de semelhanças e diferenças entre valores, tradições...Dirige-se a alunos, professores, pais e crianças deficientes auditivas e visuais.

Todos estes projetos, ainda segundo as mesmas autoras (2010: 79), revelam variedade de materiais sobre a cultura do Outro, reflexão sobre modos de construção de imagens sobre o Outro, formas de ler os materiais de literatura infantil de modo a perceber a cultura do Outro, inclusão de materiais de modo a incluir os grupos minoritários. Todos estes projetos consideram ser vital aceder ao conhecimento sobre outras culturas de modo a captar a realidade de cada um. A literatura infantil reveste-se, portanto, de importância para a valorização, na escola, da cultura do Outro.

Em Portugal, têm-se desenvolvido também, alguns trabalhos de investigação na área da educação intercultural, cujos resultados são positivos e que demonstram que os professores têm consciência da necessidade de integrarem alunos das várias origens, quer sejam culturais, étnicas, religiosas ou linguísticas. É o caso de Oliveira, Dulce (2009); Morgado, Maria M. (2006); Sequeira, Rosa M. (2010); Ferreira, Manuela M. (2011). No entanto, nota-se que os docentes apesar de terem consciência da importância destes fatores culturais diversos, realizam as práticas pedagógicas interculturais pontualmente e ocasionalmente, no que respeita ao currículo, e à utilização de metodologias.

2.2 Atividades na Biblioteca Escolar

Não se pode falar de leitura e aprendizagem sem se fazer referência à biblioteca escolar, local de acesso, para toda a comunidade educativa, “al libro, a la lectura y, en

definitiva, a todos los materiales didácticos en los diferentes soportes, así como a los recursos externos (bases de datos, prensa, revistas, libros...) através de Internet” (Rodríguez, 2005: 284).

Como já referimos, a biblioteca escolar desempenha um papel importante na difusão e fomento da leitura. A função da biblioteca é cativar leitores, despertando o gosto pela leitura, estando para isso dependente do seu acervo e do professor bibliotecário.

Caldin (2005: 1) salienta que a qualidade do acervo documental, estando condicionada a vários factores externos, pode ser contornada pela criatividade, pelo empenho e pelo senso de responsabilidade social deste profissional da informação, que é o professor bibliotecário. Há, pois, então que pensar no papel do professor bibliotecário. Este desempenha um papel de mediador entre o aluno e o livro. Deste encontro com o livro os alunos poderão conhecer e reconhecer a diversidade cultural “universal e nacional, através dos géneros textuais de diversos autores” (Bezerra, 2011: 12). Como refere Iturbe, “escuchar, orientar, poner en contacto, provocar encuentros, no es ése precisamente el rol del mediador?” (2004: 28).

Melhor que dizer aos alunos para ler, que ler faz bem, é mostrar-lhes que o professor bibliotecário também lê. Ao professor bibliotecário compete-lhe conhecer os livros, as preferências dos seus alunos, conversar com eles sobre essas mesmas preferências, aconselhá-los. E nada melhor que ler e explorar os livros com as crianças para lhes dar a oportunidade de conhecer e aprender outras maneiras de pensar sobre os outros.

Sem leitura não há criatividade, nem pensamento divergente e crítico. A leitura é o principal motor de mudança pessoal e social: “Leer te permite transgredir imaginaria y teoricamente para luego obligarte a reivindicar, a transformar y a no conformarte con una existência vulgar, anódina o convencional” (Iturbe, 2004: 27).

O professor bibliotecário tem um papel ativo no processo de formação de cidadãos conscientes, capazes de pensamentos críticos e criativos, “teacher librarians are often regarded as innovative and proactive, even influential” (Henri & Boyd, 2002: 1). Mas, como refere Glória Bastos, “é fundamental, pois, sublinhar, que transmitir o

gosto pela leitura não é tarefa de um dia, [...], é indispensável um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas” (1999: 284).

Por isso, nada melhor que desenvolver atividades de leitura na biblioteca escolar e introduzir a leitura no quotidiano dos nossos alunos. Atividades que visem promover o gosto pela leitura, lendo para e com os alunos histórias nos variados tipos de texto: prosa, verso, texto dramático, tendo como principal preocupação cativá-los. Para tal, há que assegurar, sempre que possível, a existência de um livro por cada dois alunos, não esquecendo as características da turma, escolhendo e lendo livros que despertem o interesse da maioria dos alunos; alternar livros de histórias curtas com livros de textos mais longos; ”compreender que a leitura vai desde os livros de ficção aos livros de informação e que todos são importantes” (Bastos, 1999: 286); levar os alunos a dialogar e a trocarem impressões sobre a história, as personagens, as ilustrações, transpondo-os para lá do texto e levando-os a momentos de prazer, pela leitura. Para a criança, as ilustrações e o texto combinam-se criando imagens, mensagens sobre o modo de ser das personagens aí representadas, tendo assim oportunidade de ver a vida de outras pessoas.

Portanto, cabe à biblioteca escolar e ao professor bibliotecário, o papel de estimular, coordenar, organizar o processo de leitura levando os alunos a aumentarem os seus conhecimentos e a desenvolverem a sua capacidade crítica e reflexiva. A biblioteca escolar abandona assim o seu papel de depósito de livros necessários ao estudo, para desempenhar a sua nova função: ser um centro de informação e cultura, em que o professor bibliotecário passa a ter uma outra função: ajudar a construir conhecimentos (Pinto, 2007: 77).

Caldin (2005: 1) destaca a importância da biblioteca escolar na difusão e fomento da leitura. Também ela salienta que o êxito de uma biblioteca escolar em cativar leitores “depende de duas variáveis: do acervo bibliográfico e do profissional que nela atua”.

Ao lado dos livros didáticos (que ajudam na compreensão do conteúdo curricular) e dos de entretenimento (para o lazer e o prazer), há que constituir o acervo de uma boa biblioteca escolar de livros que promoverão a formação social, intelectual, cultural e crítica (Caldin, 2005: 1).

Colocando o aluno face a diversas situações, universos e vivências, está-se a ampliar o seu conhecimento e a dar-lhe ferramentas para que ele possa interagir com os textos e com o mundo. Encontra-se na literatura, no que ao papel do professor bibliotecário diz respeito, referência à importância do seu papel proativo, de criar mais-valias comportamentais, formativas e de aprendizagem junto dos alunos. O professor bibliotecário desenvolve, também deste modo, um trabalho de construção de conhecimentos, tornando-se um gestor de conhecimentos. Ross Todd (2001: s.p.) utilizou uma frase curiosa que pode muito bem definir o papel do atual professor bibliotecário: “You begin the road by walking it. Today I present to you the road, the way ahead and I challenge you to walk it”.

O trabalho prático que se desenvolveu, e que é apresentado na segunda parte desta dissertação, procura ilustrar exatamente algumas das possibilidades e potencialidades que a biblioteca escolar oferece no domínio de uma educação intercultural, a partir de atividades com os livros para crianças e jovens. A promoção da leitura é importante. Neste caso, aliou-se a promoção da leitura com a interculturalidade. De que modo os livros poderão ajudar as crianças a refletir sobre conceitos como a diferença, a discriminação? Como levar as crianças a interiorizar que o que é diferente é positivo? Como levá-las a combater determinados estereótipos?

Neste contexto, o professor bibliotecário deve considerar a educação voltada para a formação de hábitos e atitudes dos alunos, empenhando-se para que todos conquistem a sua igualdade de oportunidades sociais e o acesso ao conhecimento.

A biblioteca tem de ser um local de acesso democrático às informações, onde o ato da leitura signifique refletir, estar a favor ou contra os pensamentos registados, trocar ideias com colegas, posicionar-se, enfim, exercer a cidadania (Caldin, 2005: 1).

O professor bibliotecário deverá fazer da biblioteca escolar um centro promotor da leitura, onde o uso adequado do livro e da biblioteca são imprescindíveis. Logo, a biblioteca passa a ser “um recurso imprescindível e a leitura passa a ser considerada como uma atividade lúdica e que o educando deve ler como lazer” (Bezerra, 2011: 12).

Através da promoção da leitura, o professor bibliotecário poderá ajudar a desenvolver uma sociedade mais humana e justa, "l'une ne peut exister sans l'autre" (UNESCO, 2001:4); poderá fazer com que o aluno analise os seus sentimentos em relação ao outro; tratar a diversidade cultural no pressuposto de que cada um tem uma cultura, explorando as similaridades entre os alunos de diferentes culturas; contribuir para que os alunos desenvolvam a compreensão acerca da diversidade da sociedade onde vivem, do modo como nela estão inter-relacionados os vários grupos étnico-culturais, valorizando e integrando, nas suas atividades, os recursos, saberes e experiências que os alunos levam para a escola, numa atitude de respeito pelas "outras línguas e culturas nas mais variadas vertentes".

Se o trabalho de transmissão destes valores começar desde muito cedo, mais depressa se poderão desenvolver atitudes mútuas de confiança e respeito. Antigamente, o sistema educativo era vocacionado para um aluno "tipo". Atualmente, é tal a diversidade de vertentes e competências que o aluno deve adquirir, que se verifica a necessidade destas serem reconhecidas para serem valorizadas. É valorizando o Outro que nos valorizamos a nós próprios, é respeitando os outros que nos respeitamos a nós próprios e ao reconhecer tudo isto, que os povos, as etnias, as culturas e as próprias pessoas são diferentes, enriquecemo-nos como ser humanos (Almeida, 2008: 132).

Para que tal aconteça, é necessário que a biblioteca escolar se encontre munida de um acervo rico e diversificado. Não só constituída por livros de apoio ao currículo, nem só por livros de entretenimento, mas também por um fundo documental que promova a formação social, cultural, crítica. Segundo Bezerra (2011: 1) a biblioteca é comparada a um laboratório uma vez que oferece aos seus utilizadores uma grande variedade de materiais permitindo com o seu uso que os alunos se interessem por uma "gama de informações diversificadas".

Qualquer livro abre sempre uma perspetiva sobre um outro modo de vida. A leitura "humaniza o homem" (Pennac, 1993: 144), pois permite-nos aceder a outros modos de ver o mundo, de conhecer os outros e assim permitir-nos uma melhor compreensão dos contextos sociais que nos rodeiam.

O professor deve conhecer os universos culturais dos seus alunos, de modo a que consiga que o ensino se ajuste à realidade social e cultural de cada um deles, de modo a

que respeitemos a diferença e a pluralidade cultural, lidando assim com o diverso, o plural, o múltiplo. Como tal, a escola terá, também, que estabelecer e dinamizar relações de confiança com as famílias. Terá, também, que criar condições para que os alunos sintam um clima de abertura, respeito e tolerância entre todos os membros da comunidade escolar, promovendo, então, um espírito de compreensão e aceitação das diferenças do Outro.

É através da educação que se promovem os valores, os conhecimentos de base para o respeito pelo outro, pelos direitos humanos, de modo a se lutar contra o preconceito, os estereótipos, promovendo, assim, os ideais de tolerância, de aceitação entre os diferentes indivíduos (Almeida, 2008: 166). Também, segundo a mesma autora, a educação para a paz, para o respeito, para a cidadania, ensina a “perder o medo pela diferença do Outro, [a] tratar as outras culturas em igualdade de condições”, aceitando a multiculturalidade e a riqueza da diversidade humana. Delors (citado por Almeida, 2008: 166) considera que a educação ajuda “a entender o mundo e o outro, para melhor se compreenderem”.

O mundo evolui e a sociedade exige cada vez mais, de todos nós, uma maior preparação para os desafios desta sociedade global. Cabe, portanto, à escola, a tarefa de preparar os alunos para essa sociedade. A biblioteca escolar surge como um meio privilegiado de construção do conhecimento na escola, onde é possível adquirir conhecimento, desenvolver atitudes e valores “que ajudarão todos os alunos a desempenhar papéis no respeito pela diversidade de todas as pessoas com que irão conviver” (Cardoso, 2005: 68). É, por isso, importante que todos tenham consciência do seu papel no futuro, e desenvolvam competências e conhecimentos, atitudes e valores que “acolherão como positiva e enriquecedora a crescente diversidade cultural na sociedade” (ibidem).

Capítulo III – Estudo Empírico

*“Levou-me um livro com ele
pelo mundo a passear
não me perdi nem me achei
- porque um livro é afinal....
um pouco da vida, bem sei.”*

José Jorge Letria

1. Enquadramento do estudo

Educar para a multiculturalidade é abrir as portas a uma maior liberdade de escolha a todos os níveis: afetivo, social, profissional, cultural e estético.

A criança e o jovem constroem-se em função do contexto histórico que os rodeia, do modelo de sociedade proposto, das estruturas sociodemográficas da sociedade em que vivem, dos grupos sociais que a compõem, dos valores dominantes, do peso dos diferentes agentes de socialização, dos valores dominantes da sociedade atual, acentuando-se as diferenças de acordo com a idade.

No entanto, para que o apoio da literatura à criança e ao jovem seja eficaz, é necessário que o professor bibliotecário tenha algum conhecimento sobre a forma como se processa o desenvolvimento cognitivo dos mais novos. Perceber se o livro que indica é adequado ou não à faixa etária do requisitante, se pode ser motivador ou não, se pode constituir um factor de adesão ou, pelo contrário, de repúdio. Não é possível aplicar o mesmo texto, o meu discurso, a mesma atividade a leitores com idades e desenvolvimentos psicológicos diferentes.

A criança e o jovem fazem sempre parte de um contexto social onde vão aprender com esses elementos, considerados transmissores de modelos de conduta – desde a célula familiar, ao grupo de amigos, ao grupo de adultos, ao mundo do trabalho. Por imitação ou por assimilação, vão adquirindo comportamentos, valores e regras que observam no contexto social em que circulam. Assim, quanto mais rico for esse contexto social, mais rica será a sua aprendizagem social.

A biblioteca, como espaço físico de aprendizagem, pode estimular nas crianças e nos jovens a aprendizagem de competências importantes. A literatura poderá servir de suporte para a promoção da leitura, através da multiculturalidade: as sociedades e culturas estão a misturar-se e a mesclar-se graças aos fluxos migratórios e meios de comunicação de massa.

Na nossa realidade, são vários os alunos de outras nacionalidades que entram nas nossas escolas e é preciso desenvolver atitudes de respeito para com o Outro. Partindo desta constatação, estabelecemos as seguintes perguntas para o nosso estudo empírico:

- Qual o papel da biblioteca escolar num contexto de diversidade cultural?
- Como reagem os alunos perante diversas culturas? Porquê?
- Como contribuir para uma atitude de aceitação face ao outro?
- Como pode a literatura contribuir para a aceitação desta diversidade cultural?

O que se pretende com este trabalho é perceber/identificar até que ponto os alunos estão sensibilizados para uma valorização da diversidade cultural. E de que modo a biblioteca escolar poderá dar o seu contributo para essa sensibilização e valorização, sabendo que a leitura poderá ser utilizada como meio de conhecimento e promoção da diversidade cultural.

Perante esta crescente diversidade cultural sente-se a necessidade de contribuir para uma maior compreensão por parte das crianças em relação a outras etnias, países e culturas diferentes da sua. Aqui, como já apontámos, surge o importante papel socializador do livro e da leitura, face a problemáticas emergentes do mundo atual, contribuindo para a valorização do sentido de identidade de cada um como membro de

vários grupos socioculturais com diferentes padrões de expressão oral, escrita e artística. O livro é um ótimo veículo de partilha e troca de saberes e valores.

A questão das diferenças, do eu e do outro, do nós e dos outros, é um problema social. Os valores e modos de pensar que não são nossos, não nos parecem naturais. Perante esta diversidade cultural, é preciso preparar os alunos para responder aos desafios da sociedade multicultural em que vivemos, com abertura, coesão e diversidade na unidade. É necessário superar estereótipos, preconceitos e a problemática da construção das diferenças, porque afinal somos como “uma salada de frutas que não anula os diferentes sabores presentes no todo” (Vieira, 1999: s.p.).

O trabalho prático que aqui se apresenta pretende valorizar a leitura como contributo para um melhor conhecimento dos aspetos culturais dos vários grupos, para que os alunos compreendam a maneira de ser e estar das diferentes comunidades e também para refletirem sobre a problemática da diversidade cultural. Favorecendo o debate, a ligação entre literatura e educação pode ser a base de um profícuo trabalho em que, para além da formação pessoal, podemos ainda contribuir para a literacia: a literatura ajuda a educar e educar ajuda a ler.

2. Caracterização da escola e do contexto social

A escolha recaiu sobre uma escola situada no distrito da Guarda. O município em causa é constituído por 13 freguesias e tem uma população de 6972 habitantes. É um município onde se tem verificado uma diminuição de população e em que a proporção de pessoas idosas é significativa e marcadamente rural.

A população possui baixos níveis de escolaridade, logo baixas qualificações profissionais. Verificou-se nos últimos anos uma adesão aos cursos das Novas Oportunidades com vista à certificação de melhores níveis de escolaridade.

A população estudantil (cerca de 400 alunos) é constituída por alunos do 2.º ciclo: 3 turmas de cada ano; do 3.º ciclo: 4 turmas do 7.º ano, 3 do 8.º ano e 5 do 9.º ano, sendo 2 turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF); do ensino secundário: 2 turmas do 10.º ano, 2 do 11.º ano e 2 do 12.º ano; 2 turmas dos Cursos Profissionais e 1 turma do Curso Tecnológico (dados constantes no Projeto Educativo de Escola).

A Biblioteca Escolar foi integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) em 2007/2008, tendo sofrido profundas alterações a nível do espaço físico – alargamento do espaço – do mobiliário, do equipamento e da coleção. Está localizada no 2.º piso do edifício sede do Agrupamento e serve alunos do Pré-Escolar ao Secundário.

Esta comunidade escolar é bastante heterogénea no que respeita à situação económica, social e cultural. Sendo os alunos maioritariamente de nacionalidade portuguesa, verifica-se a presença de alguns alunos de nacionalidade brasileira, chinesa e guineense. O facto de haver alunos de diferentes grupos étnicos e culturais proporciona uma ótima oportunidade para a sensibilização para a tolerância.

2.1 Caracterização da amostra

A amostra para o estudo em causa é formada por 16 alunos (10 do sexo masculino e 6 do sexo feminino) do 6.º ano, uma das três turmas desse mesmo ano de escolaridade. Tratou-se de uma amostra por conveniência, uma vez que constituía a única possibilidade de desenvolvermos este estudo no contexto e na temática pretendida.

O aproveitamento e o comportamento desta turma foram considerados, nos Conselhos de Turma do ano anterior ao do estudo, como satisfatórios, salientando o corpo docente a necessidade do reforço de medidas no sentido de promover, entre vários aspetos, o respeito pela opinião dos outros.

De acordo com os dados recolhidos e presentes no Projeto Curricular de Turma, todos estes alunos registam a sua morada em meio rural, ou seja, habitam as aldeias do concelho/vila onde se situa a escola sede de Agrupamento. Pode considerar-se um grupo heterogéneo, mas em que os alunos se encontram bem integrados. Relativamente às idades, podemos observar que a grande maioria tem 11 anos:

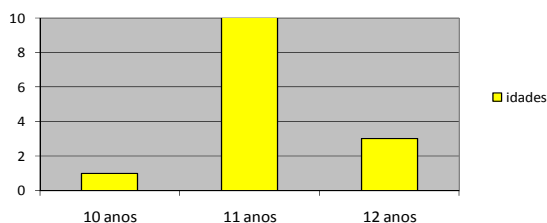


Gráfico 2 – Idade dos intervenientes no projeto

3. Metodologia e procedimentos

O presente estudo baseou-se numa investigação de cariz qualitativo. Segundo Bogdan & Biklen (1994: 16), no método qualitativo o investigador deve envolver-se no campo de ação dos investigados, uma vez que este método de investigação tem como base ouvir, conversar com os investigados, permitindo que se expressem livremente.

Segundo estes mesmos autores, a investigação qualitativa não tem como propósito responder a questões prévias ou testar hipóteses, mas sim compreender comportamentos partindo da perspetiva dos sujeitos da investigação. O objetivo do investigador é compreender o que pensam.

Há outros autores que recorrem a outro tipo de expressões: investigação de campo, utilizada por antropólogos e sociólogos, investigação naturalista ou etnográfica, utilizada em educação. Na investigação qualitativa o investigador frequenta habitualmente o local de estudo porque acha que compreende melhor as ações, se observadas no local de ocorrência. Daí que a investigação qualitativa seja descritiva. Esta inclui dados de transcrições de notas de campo, “documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 1994: 48). Os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, “tanto quanto possível, a forma como eles foram registados ou transcritos” (ibidem).

Na abordagem qualitativa tudo pode constituir uma pista para melhor se compreender o objeto de estudo. No nosso estudo, baseámo-nos em diversos instrumentos e técnicas de investigação, de forma a obtermos uma perspectiva o mais completa possível da problemática estudada e para respondermos de forma mais aprofundada aos objetivos propostos.

Assim, recorreu-se aos seguintes elementos:

- *Diário de bordo*: o investigador foi registando notas retiradas das suas observações de campo, facilitando o acompanhamento no desenvolvimento do estudo: “as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (Bogdan & Biklen, 1994: 150), fazendo um relato escrito daquilo que ouviu, viu, experienciou e pensou no decorrer da recolha.

- *Observação estruturada* (utilização de uma grelha de análise usada para registar comportamentos pré-definidos). Este tipo de observação realizou-se em condições controladas para responder a objetivos que foram anteriormente definidos.

- *Questionário* aos alunos da turma. Esta técnica teve como objetivo recolher “dados relativos à questão da investigação formulada” (Reis, 2010: 91), baseando-se neste caso na apresentação de situações/cenários e de questões sobre essas situações que foram respondidas por escrito, pelos alunos, de forma a avaliar as suas atitudes e opiniões (cf. Anexos I, II e III). Pretendeu-se, deste modo, verificar como os sujeitos interpretam as suas vivências e os aspectos do mundo. Optou-se por esta forma de recolha de dados, por todas as vantagens que este método apresenta, apesar de no caso presente se tratar de um questionário com características específicas.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992: 2), o inquérito pode ser definido como uma “interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos com o objetivo de generalizar”. As vantagens prendem-se com a forma simples de se aplicar, podendo ser realizado em praticamente qualquer lugar e não necessitando de grandes gastos. De modo a garantir a comparabilidade das respostas dadas por todos os inquiridos, é

necessário o mesmo tipo de abordagem a cada um, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do investigador.

No presente estudo, o questionário inseriu-se em contexto de atividades promotoras de leitura, da própria biblioteca escolar do Agrupamento. Os dados recolhidos foram somente utilizados neste trabalho, respeitando-se o sigilo e a confidencialidade na apresentação final dos resultados.

As situações apresentadas e as perguntas foram redigidas numa linguagem acessível ao nível etário dos alunos. A aplicação do questionário foi feita em contexto de sala de aula. Cada uma das situações foi lida separadamente, tendo sido dado aos alunos o tempo necessário para a resposta. Os dados apurados no preenchimento dos questionários foram tratados e analisados posteriormente.

No final foi elaborado um *relatório* do tipo descritivo/reflexivo de forma a redigir conclusões sobre os dados recolhidos, permitindo “desenvolver o objetivo contido no foco” (Bogdan & Biklen, 1994: 249). Com estas fontes de evidência, foi possível obter diferentes perspectivas dos participantes no estudo. Procedeu-se ao tratamento e à análise dos dados adquiridos em termos de atitudes e comportamentos que levarão ou não à sua mudança. Este processo de busca e “organização sistemático de transcrições de inquéritos, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados” (Bogdan & Biklen, 1994: 205) permite aumentar a compreensão desses mesmos materiais de modo a apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Para a aplicação dos inquéritos e exploração das obras, a docente de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) cedeu as suas aulas, uma vez que o tema permitia a interdisciplinaridade e a articulação do tema a explorar com o currículo da disciplina. Refira-se que a disciplina de EMRC no espaço escolar promove dois objectivos fundamentais: possibilita a abertura a valores positivos - atitude de integração fundamental para o diálogo entre fé e cultura e contribui para o discernimento dos valores que dignificam o ser humano e também para aqueles que o ameaçam. Os conteúdos curriculares que estavam a ser abordados na disciplina tinham um ponto comum com a nossa proposta de intervenção: a cidadania e a aceitação e o respeito pelo Outro.

A questão da motivação foi igualmente um ponto a ter em conta, pois sem ela seria difícil a realização das atividades desenvolvidas. E a motivação começa no próprio professor. Se este não estiver motivado, não consegue motivar os alunos. E se se pretende criar crianças leitoras, interessadas, com espírito crítico, tem o professor que dar o exemplo. Tem a biblioteca escolar a tarefa de promover esse gosto pela leitura e promover o contacto com a vertente lúdica da leitura.

3.1 O projeto de intervenção: descrição dos procedimentos

Atendendo a que a realidade observada na escola é a de inclusão de alunos de outras culturas, mais especificamente, da chinesa e da africana, pretendemos selecionar obras que fizessem referencia e abordassem essas mesmas realidades. A literatura infantil surge-nos assim, aqui, como uma ferramenta importante para a compreensão de outras culturas e a promoção de uma educação intercultural

A biblioteca escolar da escola onde foi desenvolvido o estudo possui um fundo documental atualizado, ajustado e adequado à comunidade escolar e aos interesses pedagógicos, procurando ir ao encontro das necessidades dos seus utilizadores. Para a realização deste trabalho, foram analisadas e selecionadas três obras da literatura infantil que constam do acervo da biblioteca escolar da escola em causa:

- *Café com Leite*, de Isabel de Magalhães
- *Nunca Unca*, de Dulce de Sousa Gonçalves e Marcela Ruela Forjaz
- *O Conto de Chineses*, de José Cardoso Pires

Seguindo alguns dos critérios que já registámos em capítulos anteriores, no que respeita a aspetos a considerar no campo da educação intercultural, selecionaram-se obras que oferecessem aos alunos uma visão do mundo de determinados grupos culturais, que encorajassem os alunos a olhar o mundo sob outras perspetivas, obras nas quais os alunos identificassem, através das atitudes personagens, determinados valores na resolução de conflitos.

Encontramos em Portugal alunos oriundos de diversas partes do mundo, especialmente de África, Ásia e Países de Leste. Nas obras selecionadas encontravam-se meninos imigrados de África, Ásia e Países da Europa de Leste. Estes meninos sofrem inicialmente problemas com a sua integração, que são depois superados através de eventos que ajudam a ultrapassar esses mesmos obstáculos.

Escolhemos, inicialmente, uma vasta gama de livros versando a diversidade cultural, que depois de uma seleção mais rigorosa, tendo em conta a faixa etária, os interesses, a realidade em que os alunos se encontravam inseridos, e o tempo disponível para a nossa intervenção, ficou limitada às três obras acima identificadas. Considerou-se que os livros seleccionados para o trabalho prático podiam ser a porta para uma melhor convivência, para a tolerância, para o respeito dos direitos humanos, para o fomento de valores dentro do conceito geral da educação intercultural: “La literatura infantil, llena de imaginación y realidad en una combinación óptima, ofrece soluciones para un futuro mejor. Una buena formación lectora de los niños y niñas actual puede lograr un mañana más justo y solidario” (Rebanal, 1999: 1).

Apresentamos em seguida as três obras, salientando os aspetos mais significativos de acordo com os objetivos da nossa intervenção.

Isabel Magalhães é uma autora bem conhecida da nossa literatura infanto-juvenil, com uma longa carreira e alguns êxitos acumulados (ver anexo IV). A sua experiência literária é visível neste livro, *Café com Leite* (2008), ilustrado por Rita Madeira.

É a história de dois meninos, um branco, português, e outro negro, natural de Angola, fugido à guerra civil do seu país, que se encontram na escola. O menino negro é repudiado pelos meninos brancos, a quem chamam "preto", aconselhando-o a regressar à sua terra natal. Um dia, a turma faz um passeio até à praia e só não acontece uma desgraça, graças ao menino negro. O menino branco, ao tomar banho, só não se afogou, porque o menino negro, que sabia nadar, o salvou. Desde esse momento ficam, muito amigos, perante a alegria dos colegas.

A autora descreve os ambientes dos dois continentes relatando os seus usos e costumes. A autora faz alusão a elementos da vida do menino angolano, desde os

motivos que o levaram a emigrar, ao tipo de habitação, de alimentação, de vestuário e a atividades lúdicas. No final da obra, o menino negro recebe amizade e admiração dos colegas mais pelo seu ato de bravura, do que pela cor da pele, levando os outros meninos a refletirem sobre as atitudes discriminatórias que tomaram e a olharem para ele como um dos seus.

A ilustração veicula também a imagem do Outro, acrescentando ela própria informação apoiando a compreensão do texto, permitindo ao seu leitor tomar parte na ação. As ilustrações reproduzem as cenas mais importantes de toda a história. O valor da entreada, da solidariedade, do respeito é tratado neste livro.

É feita uma avaliação das personagens através das suas atitudes: a discriminação é bem visível. O ato de bravura do menino negro deveu-se ao facto de ele saber nadar e não tanto pela cor da pele. No entanto, estes conceitos podem e devem ser abordados na aula. A amizade nada tem a ver com cultura ou diferenças. No fundo, somos todos iguais “por dentro tem um sangue vermelho e igualzinho ao meu. As lágrimas são como as minhas: gotas de água muito transparentes, com um gostinho a sal. – disse o menino branco – No entanto, é diferente só na cor da pele” (p. 18).

As ilustrações de Rita Madeira contribuem e servem de suporte à descrição feita dos dois continentes: desde a simplicidade de vida do menino angolano a uma vida de abundância material que caracteriza os meninos portugueses, passando pela imagem positiva que apresenta da vida do menino angolano caracterizando-a como uma vida de liberdade, criatividade e contacto direto com a natureza.

“ - Sei subir ás árvores, sim...mas prefiro fazer ballet! Dançar, ou até saltar à corda, chakalka, como nós dizemos. Olha, - confidenciou – vês aquela torre? Tenho uma igual na minha terra! O sino dá as horas e, assim, sabemos quando é tempo de lanchar...Toca 4 vezes e a Vó Soina tira pãozinho quente do forno, o xlib...” (p. 13).

Em *Nunca Unca*, Marcela Ruela Forjaz e Dulce de Souza Gonçalves (2009) (ver anexo IV), contam-nos a história de duas crianças culturalmente muito diferentes e ambos imigrantes. Apesar das diferenças, encontram forma de comunicar e se entenderem, mostrando capacidade de se integrarem e adaptarem na sociedade portuguesa, mostrando uma atitude de respeito e aceitação/acolhimento do outro. De

referir a inclusão no texto de expressões em ucraniano, como forma de mostrar e valorizar a troca de conhecimento e partilha. As autoras valorizam as diferenças, chamando a atenção para a questão da multiculturalidade.

O ilustrador, Jaime Lopes, tenta acompanhar o texto realçando-o e valorizando-o, quer pelo tamanho da letra, quer pela cor que o acompanha em vocábulos que pretende sobressair como é o caso de palavras estrangeiras: xlib, chakalka, etc.

Os alunos ouviram ler. Ouviram falar de dois meninos diferentes. Foram convidados a entrar numa realidade escolar diferente da vivenciada por eles. Os alunos acompanharam a leitura através das ilustrações representadas no livro. O que mais lhes chamou a atenção foi a utilização das cores claras na descrição da menina, e das cores escuras na descrição do mundo do menino.

Com Nunca Unca e Katerina, a menina com cabelo cor de fogo, os alunos viram o mundo com outros olhos. Colocaram-se na posição do outro, descobriram o outro que é diferente. Não pensamos todos da mesma maneira, não gostamos todos do mesmo, não reagimos todos da mesma maneira, somos todos diferentes.

“ – Mas todos temos um coração que bate e o nosso sangue é igual ao dos outros!”, disse um dos alunos.

Reconhecem a diferença de hábitos, de costumes. Esta história deliciou os alunos: falou-nos de um menino que adorava bula-bula, de uma dançarina que gostava de chakalka e da Vó Soina que tira um xlib bem quentinho do forno. Puderam também aprender palavras novas.

Este livro relata uma situação cada vez mais frequente nas nossas escolas, a integração das comunidades imigrantes residentes em Portugal: “À sesta, deitado no fundo do telheiro, recordava ainda os chineses que o tinham visitado e, sem saber porquê, via-os cobertos de um brilho de ouro, vestidos com cabaias de dragões como os mágicos do circo” (p. 38).

O Conto dos Chineses é de autoria de José Cardoso Pires (ver anexo IV), considerado um dos mais importantes escritores do século XX. Uma vez mais, é focada uma situação atual, a questão da imigração, neste caso da imigração chinesa. Esta é a história de um homem, das suas filhas e de dois chineses. Juntos estabelecem uma relação de amizade, cumplicidade e partilha, apesar das evidentes diferenças,

linguísticas e culturais, com os dois chineses que com ele se cruzam, não deixa de partilhar com eles, altruisticamente, a sua refeição. As diferenças culturais desaparecem através da sensibilidade com que aquela inesperada amizade evolui.

O texto coloca os leitores a pensar e a questionar estereótipos e preconceitos. A curiosidade sobre os hábitos chineses leva os homens a entabular conversa e a perceber que, afinal, existem muitas coisas que os unem. O olhar do outro sobre nós próprios também nos obriga a repensarmo-nos constantemente. O deslumbramento do narrador perante a escrita chinesa e os seus caracteres são particularmente bem captados pelo texto e pelas imagens que o acompanham (Pires, 2009: 36, 39).

A acompanhar a beleza do texto, Henrique Cayatte oferece-nos a beleza das ilustrações: as imagens da capa do livro e do interior do livro, retratam as diferenças culturais existentes. As ilustrações das páginas 36 e 38 são exemplo de como estas são parte integrante do texto e completam a compreensão do mesmo.

Conceitos como Diferença, Tolerância, Multiculturalismo, Imigração, Oriente, Interculturalidade são aqui referidos.

A partir dos livros referidos, procedemos ao desenvolvimento das seguintes atividades com os alunos:

- chuva de ideias;
- questionário: simulação de situações – que visam estimular o desenvolvimento de consciências críticas, respeitando o outro;
- leitura e exploração das obras;
- questionário: simulação de situações – regresso às situações inicialmente apresentadas.

Pretendemos assim, com as atividades desenvolvidas, que os alunos pudessem fazer uma leitura crítica, levando-os a pensar, a refletir, a falar e a escrever sobre a diversidade. Refira-se que cada uma das três situações/cenários apresentados (ver Anexos I, II, III) simula uma situação similar à dos livros lidos. Procuramos verificar no final se os alunos desenvolveram e melhoraram atitudes positivas interculturais: solidariedade, tolerância, respeito para com os outros.

Primeira atividade – *chuva de ideias*

Como forma de abordar e introduzir a temática a ser explorada nas obras, foi pedida uma primeira tarefa aos alunos. Foram-lhes apresentados, três quadros com os seguintes títulos:

- “Ásia”,
- “África”,
- “Países de Leste”.

Pedimos aos alunos que lessem os títulos e pensassem em tudo o que estivesse ligado a ele, em tudo aquilo a que associavam as palavras apresentadas, expondo assim, as suas vivências e a sua experiência como leitores. A partir desta atividade de chuva de ideias, todas as opiniões foram ouvidas. Depois, uma a uma, foram registadas nos respetivos quadros. Com este procedimento pretendíamos saber quais os conhecimentos que os alunos possuíam sobre os países identificados.

Segunda atividade – *questionário: simulação de situações*

Num segundo momento, foram apresentadas três simulações de situações que surgem nas três obras lidas (ver anexos I, II, III). Pretendemos, neste momento, trabalhar a cultura dos outros a partir de situações específicas. Os alunos “resolveram” as situações apresentadas de acordo com as suas convicções.

Terceira atividade – *leitura e exploração das obras*

Num terceiro momento, os alunos ouviram a leitura das obras feita pelo investigador, trocaram ideias e opiniões, descobriram e conheceram o “Outro”, através de um contacto direto com três realidades diferentes. A abordagem às histórias lidas

teve em atenção uma reflexão sobre a aceitação da diferença, a resolução de conflitos, a partilha, a solidariedade, a cooperação, o encontro com o Outro.

A exploração dos três livros foi orientada, entre outros aspetos, para uma procura dos alunos, nas histórias, de exemplos de resolução de conflitos: O que aconteceu? Quem entrou em conflito? Como lidaram com a situação? Como resolveram? Quem ajudou?

Saber lidar e resolver conflitos é uma forma de aprendizagem que estimula a compreensão do Outro, a aceitação das diferenças, a capacidade de negociar, a partilha, a cooperação, o pensamento divergente...

Como fazes amigos? Como escolhes os teus amigos?

Quarta atividade – questionário: simulação de situações (2)

Finalmente, foram-lhes apresentadas novamente as situações/cenários inicialmente propostos. Verificámos que os alunos tomaram consciência da sua cultura, comparativamente com outros modos de ser, estar, fazer e pensar. Esperávamos que os alunos tivessem adquirido e assimilado noções como solidariedade, partilha e cooperação. Estas articulam interculturalidade (reflexão) e cidadania (prática).

Após as histórias que foram lidas, pretendemos que os alunos identificassem: Quem partilhou? Quem foi solidário? Quem não o foi? Valeu ou não a pena? Os alunos descobriram outras formas de ver o mundo?

Estabelecendo, assim, uma comunicação intercultural, poder-se-á ajudar os alunos a alargar a sua forma de ver o mundo (valores, convicções...) e de estar na vida (hábitos, costumes...). A nossa finalidade é fazê-los pensar e entender que há várias culturas e que as culturas são diferentes. Devemos conviver, respeitando-nos uns aos outros.

O que pretendemos com este projeto? Quais os objectivos que pretendíamos/tencionávamos alcançar? De um modo geral, e não especificando cada uma das obras, pretendemos que os alunos:

- identificassem diferentes países,

- ligassem países a continentes,
- caracterizassem diferentes países,
- caracterizassem crianças e jovens de outras etnias,
- reconhecessem os costumes de outros povos,
- identificassem hábitos alimentares/alimentos de vários países,
- aceitassem a diferença,
- demonstrassem respeito pelo Outro,
- interiorizassem valores de entreatajuda e solidariedade.

É de salientar ainda a necessidade de se verificar qual o grau de aceitação ou não da diferença, se se conseguiram inculcar valores de entreatajuda e solidariedade, se os alunos demonstraram ou não respeito pelo “Outro”. Pretendeu-se, também, verificar se houve ou não discriminação e se os alunos foram capazes de distinguir os diferentes conceitos.

4. Apresentação e análise de dados obtidos

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos com as várias atividades que foram desenvolvidas. No que se refere ao questionário baseado nas situações apresentadas aos alunos, embora tenham sido realizados em dois momentos diferentes – um momento antes da sensibilização e motivação para a leitura das obras e um outro momento após a leitura e o tratamento dos temas expostos – optamos aqui por apresentar os resultados em simultâneo para facilitar a comparação entre os dois momentos e as alterações que verificamos nas respostas obtidas.

4.1 Chuva de ideias

Tal como já foi referido anteriormente, desenvolveu-se primeiro uma atividade de motivação e sensibilização ao tema e às leituras que iriam ser feitas. Pediu-se aos alunos uma chuva de ideias relativamente a três países apresentados:

- “Ásia”,
- “África”,
- “Países de Leste”.

Da sessão onde foi desenvolvida essa atividade, registámos as seguintes impressões:

| Nota de campo 1. | Dia 4/04/2011 |
|--|----------------------|
| <p>Os alunos encontravam-se sentados dois a dois, na sala de aula.</p> <p>A primeira reação foi quererem falar todos ao mesmo tempo e fazerem-se ouvir. Pedi-lhes que pensassem baixinho e depois cada um deles viria ao quadro fazer o seu registo, pelo que era melhor manterem-se calmos. Um a uma, registaram a sua ideia referente a cada um dos países escolhidos. A curiosidade em ver o que o colega tinha escrito foi geral. Houve meninos que me perguntaram se podiam escrever o nome de figuras do desporto.</p> <p>- É claro, que sim! Escrevam tudo o que vos vier à ideia relacionado com o título.”</p> <p>Engraçado foi quando chegou a vez de registarem no quadro <i>Países de Leste</i>.</p> <p>- Vão ter dificuldades – pensei -, vão-me questionar sobre quais os países que fazem parte! –</p> <p>- Ó Sr^a. Professora, na padaria lá debaixo trabalha um senhor ucraniano!</p> <p>- Chui, pensa, não fales...</p> <p>- Ó professora, eu também o conheço!</p> <p>E lá escreveram, escreveram....</p> | |

Quadro 2 – Nota de campo 1

Após esta primeira parte da atividade, procedeu-se à recolha e análise destes dados.

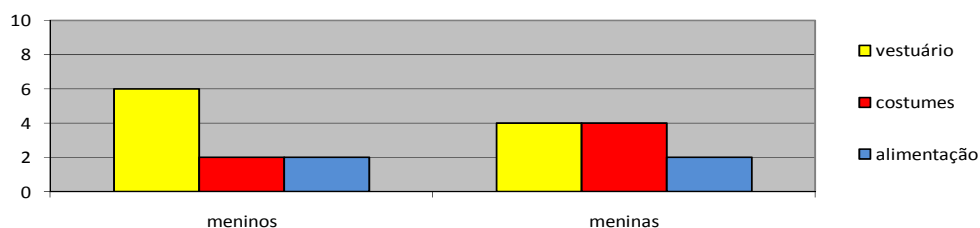


Gráfico 3 – Ideias associadas a “África”

As respostas apontaram logo para o que era mais visível: o vestuário. As meninas, mais observadoras, referiram a par do vestuário os costumes, talvez por influência da colega guineense com quem convivem diariamente na escola e têm assim um contacto mais direto. Demonstraram, já uma “sensibilização e uma imagem positiva” da outra colega, que tem “características culturais diferentes” (Odysseas, citado por Morgado & Pires, 2010: 68).

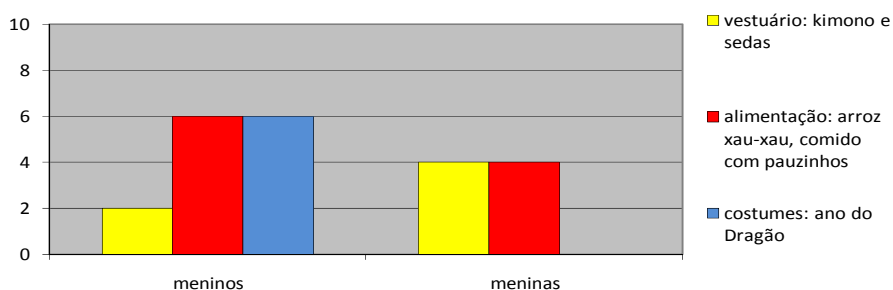


Gráfico 4 - Ideias associadas a “Ásia”

Os alunos, além destes registos, revelaram também conhecimentos das artes marciais, da muralha da China e em particular de um animal característico: o Panda. Considera-se que estes conhecimentos vêm na sequência do visionamento dos filmes

passados semanalmente na biblioteca escolar (ex: *Karaté Kid*, *Bruce Lee*, *O Mestre Invencível* - com Jackie Chan -, entre outros).

A par deste trabalho com a turma, tal como já foi atrás referido, desenvolveu-se na biblioteca escolar um trabalho de promoção e divulgação da cultura dos alunos chineses, guineenses e africanos. Este projeto foi planificado e desenvolvido pelos alunos dos países em causa e divulgado a toda a comunidade escolar. Daí que talvez os resultados apresentados neste esquema tenham sido influenciados por algumas dessas atividades. Segundo Banks (citado por Morgado & Pires: 2010: 69), todos devem ser valorizados como seres humanos, devendo “poder afirmar as suas identidades étnicas, culturais, raciais e linguísticas”.

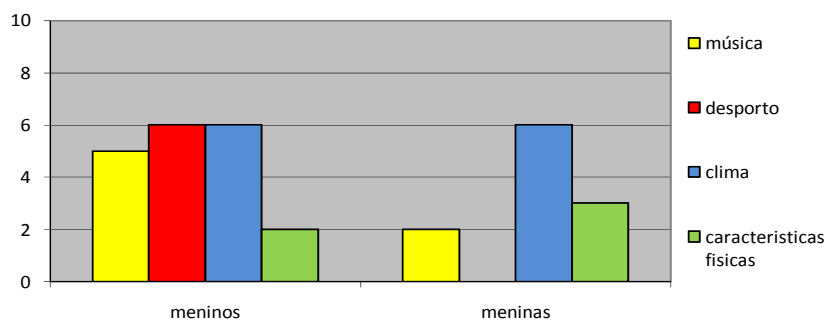


Gráfico 5 – Ideias associadas a “Países de Leste”

Ao nível da música foi identificado o compositor Tchaikovsky por duas meninas e um menino e ainda o cantor Quiazet, por quatro meninos. No desporto foram os meninos que se lembraram das Seleções de Futebol da Rússia e Ucrânia bem como do tenista Novak Djokovic. Alguns destes temas – ténis – foram tratados na aula de Educação Física. Relativamente ao clima, e como já há alguns elementos ucranianos a viver nesta comunidade local (mas não há ainda crianças na escola), os alunos foram lembrando o clima frio, muita neve e a necessidade de utilizar roupas muito quentes. Quanto às características físicas deste povo, os alunos mencionaram o tom de pele muito claro, o cabelo laranja e loiro: “O contacto direto e diário com outros povos leva-

os a tomar consciência, a reconhecer, aceitar e afirmar as diferenças e semelhanças” (Sleeter & Grant, citadas por Morgado & Pires, 2010: 66).

Além destes registos, houve ainda outras ideias soltas que surgiram nos alunos:

- A invasão do Tibete (um menino e uma menina);
- A identificação do povo chinês como “sábios” (um menino);
- A salada russa (dois meninos e uma menina);
- O Terrorismo na Rússia (uma menina).

Após a recolha de todos estes dados verificou-se que, apesar de os alunos mostrarem alguns conhecimentos de outras culturas relativamente a vestuário, música ou desporto, talvez por influência do cinema ou da televisão, não mostraram ter qualquer conhecimento de palavras de origem africana, asiática ou de países de leste.

Após esta sessão de motivação e sensibilização para as temáticas a serem abordadas nas aulas seguintes, terminou-se a aula com a convicção de que os alunos estariam bastante curiosos quanto ao que se iria passar nas aulas seguintes.

4.2 Leitura e exploração das obras

Após a leitura das três obras foi pedido aos alunos que escolhessem uma das personagens e fizessem a caracterização física no caderno diário. Este registo no caderno diário foi pedido pela professora titular da turma, uma vez que iriam retomar a temática mais tarde, na disciplina.

Pretendemos testar a memória e o conhecimento que tinham adquirido sobre as diferenças culturais das várias personagens. A maioria dos meninos descreveu fisicamente e desenhou o menino da história *Nunca Unca*. Referiram que a escolha derivava do facto do nome da personagem ser engraçado e fora do vulgar. Curiosidade: utilizaram tons escuros para pintar os desenhos. Já as meninas curiosamente, descreveram a Katerina, personagem da mesma história.

Os alunos ouviram a leitura das obras, trocaram ideias e opiniões, descobriram e conheceram o Outro, através de um contacto direto com três realidades diferentes. No final da leitura de cada livro, pedimos aos alunos que registassem num cartão as suas impressões sobre a obra e obtivemos as considerações que sintetizamos nos quadros seguintes:

Meninos

| | |
|--|--|
| Nunca Unca e Katerina vieram para um país diferente do deles. <i>(Nunca Unca)</i> | Jogam ao berlinde e à bola como nós. A única coisa diferente é a cor da pele e do cabelo. <i>(Nunca Unca)</i> |
| Katerina e Nunca Unca eram de raças diferentes. <i>(Nunca Unca)</i> | O chão da escola, a paisagem era diferente. <i>(Nunca Unca)</i> |
| Coração e lágrimas iguais. <i>(Café com Leite)</i> | Para mim o que é diferente é o modo de vida: costumes, gastronomia. <i>(Café com Leite)</i> |
| Os outros chamavam os chineses de “malucos”. <i>(Conto dos Chineses)</i> | Os costumes dos dois meninos eram diferentes. <i>(Nunca Unca)</i> |
| Alimentação, clima e roupas adequadas ao clima. <i>(Café com Leite)</i> | Toda a gente queria ter um amigo assim, o menino com a cor escura era muito sentimental. <i>(Café com Leite)</i> |
| A menina tinha a pele de cor clara. <i>(Nunca Unca)</i> | Comiam com pauzinhos. <i>(Conto dos Chineses)</i> |
| As escolas são diferentes. <i>(Nunca Unca)</i> | |

| | |
|--|--|
| | A alimentação era diferente. (<i>Conto dos Chineses</i>) |
| Comem com pauzinhos em vez de talheres. (<i>Conto dos Chineses</i>) | |
| | Os olhos têm formato diferente dos nossos. (<i>Conto dos Chineses</i>) |

Quadro 3 – Impressão dos Meninos sobre as obras

Meninas

| | |
|---|--|
| Ambos estavam numa escola, embora as brincadeiras fossem diferentes. (<i>Nunca Unca</i>) | |
| | Modo de comer diferente: com pauzinhos e a escrita também é diferente da nossa. (<i>Conto dos Chineses</i>) |
| A escola era como a nossa. Na sua terra natal subia às árvores quando queria ver algo, aqui sobe ao escorrega. (<i>Nunca Unca</i>) | |
| | Diferenças encontradas: a escrita e os alimentos. Semelhanças: sentimentos. (<i>Conto dos Chineses</i>) |
| Sentimentos iguais. (<i>Café com Leite</i>) | |
| | Tons de pele diferentes. (<i>Nunca Unca</i>) |
| Alimentação diferente. Profissão igual: vendedor. (<i>Conto dos Chineses</i>) | |
| | Alimentação diferente. (<i>Café com Leite</i>) |
| A escrita é diferente. (<i>Conto dos Chineses</i>) | |
| | Comiam com pauzinhos. (<i>Conto dos Chineses</i>) |
| Jogos iguais. Palavras diferentes. (<i>Nunca Unca</i>) | |

Quadro 4 – Impressão das Meninas sobre as obras

Verificamos, pelos dados apresentados, que houve a retenção de várias ideias sobre as obras lidas, desde os aspetos culturais aos aspetos étnicos que distinguem os meninos das várias raças, ou seja, a cor da pele. Os meninos percebem a diferença que existe, uma diferença entre os povos, e que essa diferença pode ser em múltiplos aspetos. O que é preciso é formar os futuros cidadãos na compreensão e acolhimento dessa diferença multicultural e aprender com ela, enriquecendo-se a nossa vivência e conhecimento do mundo.

Quando analisamos as impressões referidas pelas meninas, vemos que se ligam sobretudo aos aspetos mais materiais e às culturas destes povos. Apenas uma menina fala do tom de pele. Por um lado, isto também pode ser muito significativo: as meninas apreenderam os aspetos que melhor se adequam a uma aprendizagem na multiculturalidade – conhecer como se come, a escrita, as casas, as escolas, os brinquedos, a alimentação e os jogos. Afinal, os elementos que são fruto de um desenvolvimento cultural ao longo dos séculos e que distinguem um povo de outro. Afinal, a cor da pele não interessa tanto!

Os textos e as imagens transmitem conjuntamente ao leitor a imagem do Outro, apoiando-o na tomada de consciência desse Outro, com modos de ser, viver e pensar diferentes da sua. É o caso da obra *O Conto dos Chineses*, em que as cores predominantes na ilustração, o cinzento e o preto, estão carregadas de significação, sugerem as dificuldades da vida, vividas por estes “estrangeiros” num país que não é o seu, complementando o significado do texto.

A sala de aula foi o espaço onde se desenvolveu a leitura por prazer e a leitura, para compreender, conhecer, aprender. A diferença que foi inicialmente ignorada é trocada pela convivência.

4.3 Questionário – simulação de situações

Como já assinalámos, a aplicação do questionário com a apresentação de situações/cenários sobre os quais os alunos deveriam posicionar-se, verificou-se em dois

momentos distintos (antes e depois da leitura das obras), apresentando-se aqui os resultados em conjunto e de forma comparada.

Na sessão em que aplicámos pela primeira vez o questionário com as situações registámos as seguintes observações no nosso diário de bordo:

| Nota de campo 2 | 11/04/2011 |
|---|------------|
| <p>A aula iniciou-se com os alunos dispostos da mesma maneira: 2 a 2.</p> <ul style="list-style-type: none">- Professora, vamos continuar a escrever no quadro?- O que vamos fazer, hoje? Esses livros são para nós? <p>A professora titular da turma, manteve-se afastada durante todo o tempo, deixando-me gerir o tempo e a aula.</p> <p>Foi distribuído por cada aluno a folha da atividade 1, com o rosto virado para baixo.</p> <p>Depois foi pedido que todos virassem a folha, ao mesmo tempo.</p> <p>Foi lido o enunciado e explicado o que se pretendia. Os alunos dispuseram de 15 minutos para a realização da ficha. Alguns demoraram a começar a responder.</p> <p>Pensaram, pensaram...</p> <p>Ao ler o enunciado da situação 1, onde dizia "...preparo-vos um lanche com pedaços de raiz...", três meninos olharam para mim e franziram o sobrolho. Acharam o lanche um pouco "estranho".</p> <p>Uma menina perguntou-me como eram os trajes africanos, ao que prontamente o colega do lado a elucidou, dizendo que a mãe trazia um lenço na cabeça. Tendo ficado satisfeita com a resposta obtida, continuou a escrever na sua folha.</p> <p>Terminado o tempo, recolheram-se as folhas da atividade 1.</p> <p>O mesmo processo, de entrega, leitura e explicação da atividade, foi utilizado para as atividades 2 e 3. Cada uma demorou também 15 minutos para ser preenchida.</p> <p>Na situação 2, os alunos já estavam mais à vontade, evidenciando um bem-estar geral, durante a aplicação do questionário.</p> <p>Assim que terminei a leitura do enunciado, debruçaram-se sobre o seu trabalho, não demonstrando dificuldade em o realizar, nem necessidade de colocar dúvidas.</p> <p>Apenas um aluno perguntou se os meninos falavam português. Eu respondi-lhe com outra questão: - O que é que achas?</p> <p>A meio do preenchimento da ficha um aluno comentou que os italianos gostam de piza, talvez por influência da situação 1.</p> <p>Na situação 3, todos os alunos identificaram a palavra <i>celular</i>, como significando telemóvel.</p> <p>Quanto à palavra <i>pêra-cajú</i>, apenas cinco alunos vacilaram, chegando á identificação de um fruto pela primeira parte da palavra "pêra", mas não sabendo muito bem que tipo de</p> | |

fruto seria.
Quanto às outras palavras, pelas expressões dos alunos e dos constantes olhares direcionados para os colegas, mostraram total desconhecimento.
De acrescentar que depois da primeira atividade, os alunos não faltaram uma única vez.

Quadro 5 – Nota de campo 2

a) Quando confrontados com a situação 1 (ver anexo 1)

“Um colega teu, vindo de África, convida-te para lanchar em sua casa. A mãe prepara-vos um lanche com pedaços de raiz, frutos tropicais e farinha de mandioca. Tu...

Explica o que farias numa situação destas, quais os teus sentimentos perante este menino e a mãe e o que farias perante este convite.”

Como podemos observar pelos dados recolhidos, os alunos nem antes, com a aplicação do questionário, nem depois da leitura das obras, ponderaram a hipótese de não aceitarem o convite.

Podemos comprovar que existe uma predisposição nos alunos para uma aceitação do outro, um respeito pelo outro que tem uma cultura diferente e também, porque não, uma curiosidade natural, pelo que é diferente.

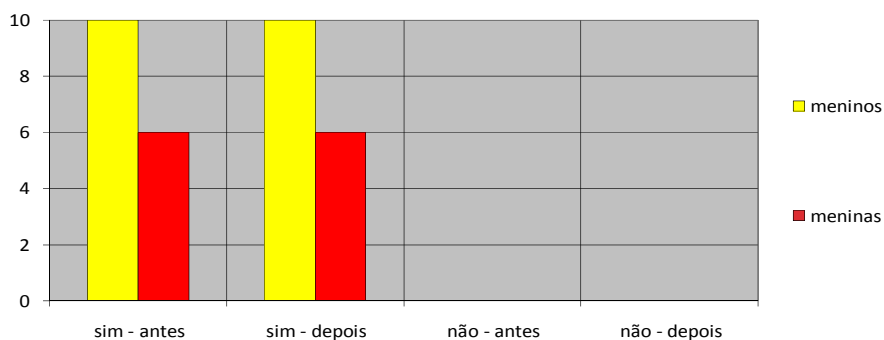


Gráfico 6 – Aceitação da diferença

Numa situação como a proposta, a totalidade das ocorrências foi no sentido da aceitação: todos os alunos aceitam o convite feito.

Ao aceitar o convite, aceitam o que é diferente. Ao aceitar o que é diferente, reconhecem a diferença e mostram interesse em a compreender, mostrando serem capazes de comunicar. Daí o interesse, a curiosidade pelo que não é igual, pelo que é o contrário, pelo que é diferente.

O objetivo é conhecer a sua compreensão das diferenças étnicas por meio de referentes concretos e perceber até que ponto estão dispostos a interagir com meninos de outros grupos étnicos. Importa agora perceber porque os alunos aceitaram o convite, ou seja, as razões deste sim.

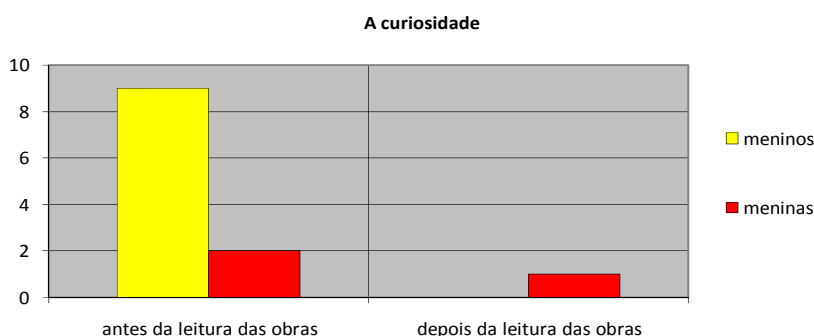


Gráfico 7 – Mudança de atitudes após a leitura

Da comparação entre os dois momentos, podemos observar a mudança que a leitura das obras processou na ideia que os alunos faziam da aceitação do convite feito....porquê esta mudança radical, especialmente nos rapazes? Para onde foi a sua primeira razão que era a curiosidade?

Como demonstrado pelos dados representados no seguinte gráfico, podemos dizer que a curiosidade foi transformada em aprender e conhecer – dois atos muito mais importantes quando se trata do contacto entre culturas diferentes.

Ler significa adquirir mais conhecimento, mais informação, por isso, a criança deverá ser capaz de ler para entender o mundo. Ao representar a cultura do Outro, a literatura infantil ensina os leitores a valorizar as diversidades.

Verificámos uma atitude de aceitação e respeito da diferença, ao nível do comportamento e do seu modo de ver o mundo.

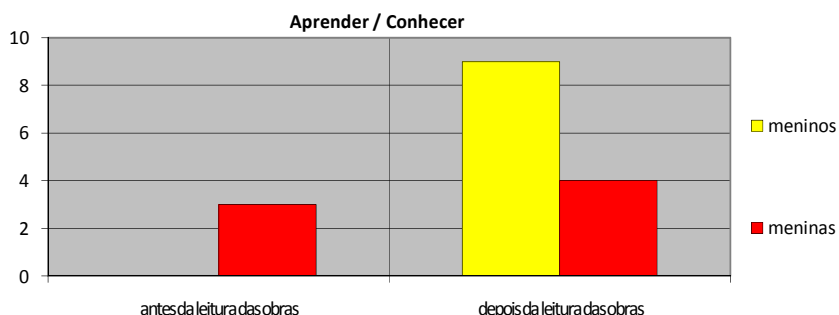


Gráfico 8 – Curiosidade transforma-se em aprender/conhecer

O que é interessante nestes dados é verificar que as meninas pouco mudam de opinião antes e depois de ser feita a leitura das obras, mostrando qual a sua atitude quanto ao modo como olham o mundo que as rodeia; ao contrário dos rapazes que, radicalmente, mudam o seu juízo acerca das razões que os levariam a aceitar o convite. A escola como instituição máxima do sistema educativo deverá tentar resolver estes “impasses” que surgem desta diversidade sociocultural dos seus alunos.

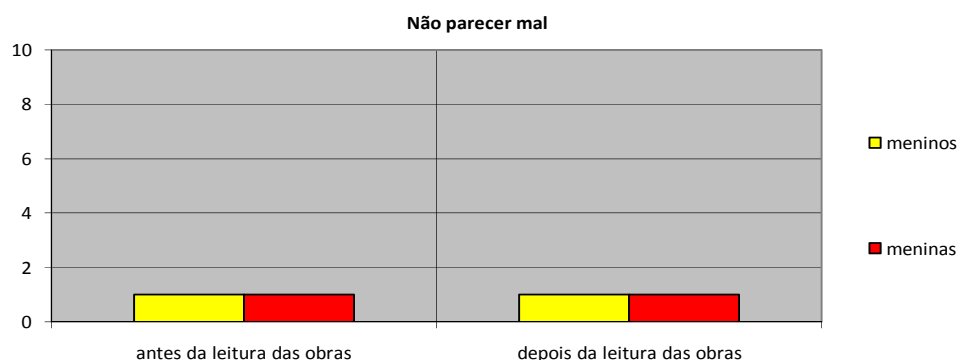


Gráfico 9 – Aceitação do convite para não parecer mal

Por mera curiosidade, há dois alunos, um de cada sexo, que mantêm a mesma opinião: aceitariam o convite para não parecer mal. Houve, neste caso, um encontro de duas culturas diferentes: a do aluno em causa e outra cultura, estranha para ele.

A diversidade dos alimentos apresentados e supostamente dos trajes africanos usados pela mãe do colega, sugere que os alunos se questionem sobre os diferentes costumes e os identifiquem.

A curiosidade é aguçada pelo que não conhecem, pelo que não sabem, pelo que é diferente. A diversidade surge, aqui, representada por intermédio da “diversidade de modos de vida, do estatuto socioeconómico” (Morgado & Pires, 2010). O objectivo é conhecer a sua compreensão das diferenças étnicas por meio de referentes concretos: costumes de outros povos e hábitos alimentares/alimentos de outros países.

b) Quando os alunos foram colocados perante a situação 2 (ver anexo 2)

“Chegaram à tua escola dois meninos de outros países (Moçambique e Itália). A professora diz-te que um deles terá de se sentar contigo na mesma mesa. Qual a tua atitude? O que fazes? Como te sentes? O que farias numa situação destas?”

Os resultados obtidos foram os seguintes:

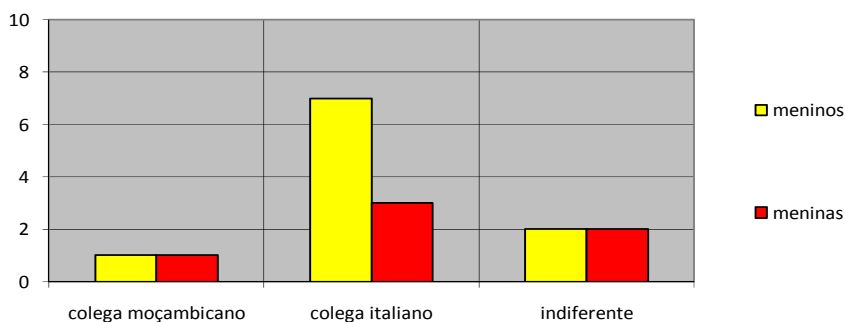


Gráfico 10 – Comportamento dos alunos face à situação 2 (antes da leitura das obras).

Numa primeira abordagem, quer os meninos, quer as meninas mostram um interesse maior pelo colega italiano, ao contrário do colega moçambicano. Apenas dois meninos em dez e duas meninas em seis registam indiferença pela escolha.

Vejamos agora se a opinião dos alunos se altera com a leitura das obras.

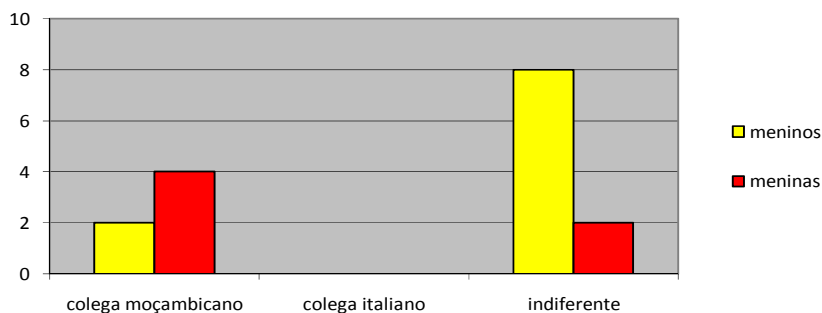


Gráfico 11 – Comportamento dos alunos face à situação 2 (depois da leitura das obras).

Após a análise dos dados recolhidos, pode-se constatar que antes da leitura das obras, a maioria dos meninos – sete em dez - escolheria para seu colega o menino italiano, enquanto apenas metade das meninas o faria – três em seis –, verificando-se que dois meninos e duas meninas mostraram indiferença pela escolha, referindo que não lhes interessava a origem do colega.

A segunda fase dos questionários foi aplicada depois de lidas as obras. Verificou-se, então, um aumento quanto às preferências pelo menino moçambicano. Passou-se de um menino para dois e de uma menina para quatro. Houve um aumento do grau de aceitação da diferença. Com estas respostas os alunos mostraram saber partilhar. A partilha e a cooperação traduzem a tentativa de compreenderem e aceitarem o outro.

Após o conhecimento das várias culturas, a escolha dos alunos tornou-se mais fácil, deixando, assim, de haver uma atitude de escolha declarada por um menino desta ou daquela raça. É-lhes indiferente o conhecimento étnico ou cultural dos meninos. Afinal, se o não conhecimento gera indiferença ou afastamento, provocado pelo medo

do desconhecido, cada vez mais os nossos alunos conhecem meninos de outras raças e isso não os incomoda e aceitam-nos bem.

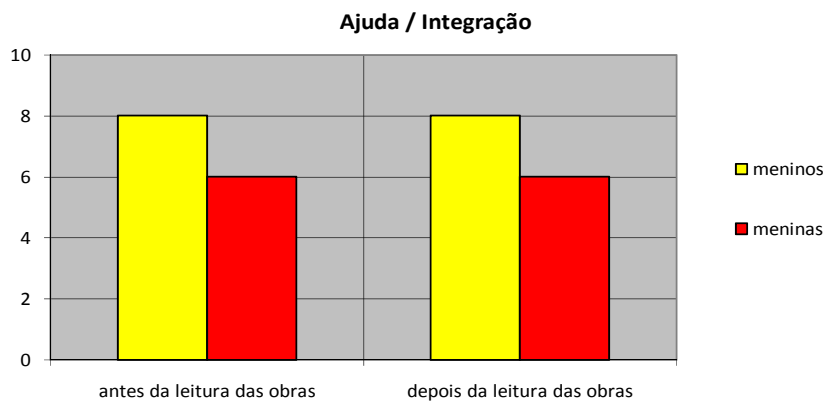


Gráfico 12 – Grau de aceitação perante novas situações.

Quer antes quer após a leitura das obras, a postura dos alunos mantém-se. Em ambos os momentos revelam uma atitude protetora e de entreatajuda pelos colegas, tendo como único propósito a integração dos mesmos no ambiente novo em que se encontram.

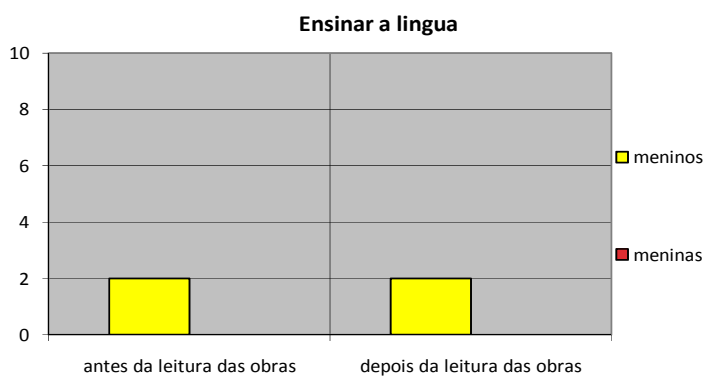


Gráfico 13 – Grau de integração perante novas situações.

Na generalidade, os alunos revelaram uma atitude positiva e de aceitação e acolhimento. A integração do novo colega, independentemente da sua cultura, foi extensiva a todos, meninos e meninas, quer antes, quer depois da leitura dos livros.

Todos mostraram simpatia, acolhimento e atitude de integração do colega no novo ambiente, quer na sala de aula, quer no recreio. Recordamos que as obras lidas chamavam a atenção para questões como as de imigração, racismo e dificuldades de acolhimento e aceitação. As relações eram entre personagens de culturas diferentes. A exploração dessas obras conduziram os alunos a colocarem-se na perspetiva do outro, a sentir as suas dificuldades e a partilhar os seus problemas. Esta situação facilitará uma tomada de consciência da situação e dos constrangimentos vividos pela criança migrante e, conseqüentemente, alguma mudança nas atitudes.

Convém salientar que dois alunos referiram que gostariam de lhe ensinar a falar a sua língua para este poder ter mais facilidade em se integrar, para poderem interagir, para “ele” conhecer os novos amigos, a nova escola. Mesmo depois da leitura dos livros, a posição desses dois alunos manteve-se, não se verificando alteração na posição das meninas, que não focaram esse aspeto.

A preocupação de todos os alunos foi a de fazerem com que o colega, independentemente de ser italiano ou moçambicano, se sentisse bem no novo país, na nova escola, no novo ambiente.

Como te sentes perante uma situação destas?

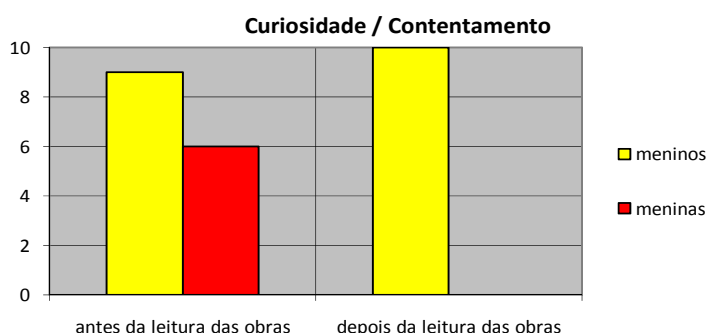


Gráfico 14 – Sentimentos perante a situação 2.

Num primeiro momento, a curiosidade nos novos colegas foi visível na maioria (9/10) dos meninos, sendo que nas meninas a maioria mostrou contentamento e curiosidade pelas culturas dos novos colegas, que eram decerto diferentes da sua. Num segundo momento, e após uma abordagem às várias e diferentes culturas referidas nas obras, apenas os meninos continuam a referir a curiosidade como referência para a aproximação aos novos colegas.

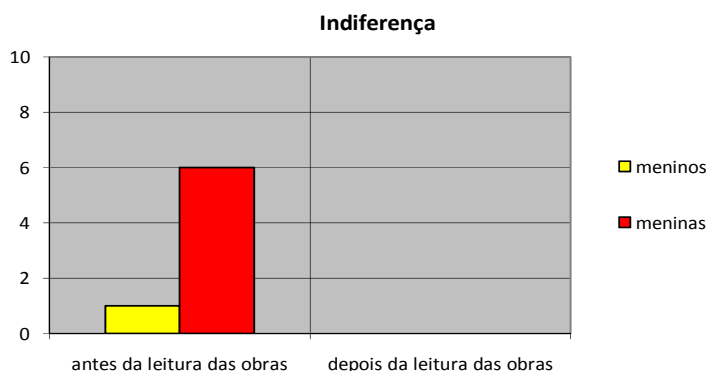


Gráfico 15 – O sentimento de indiferença.

Segundo Pennac (2002: 25) na leitura é necessário imaginar: o som, a imagem, os cenários, as personagens... E com a leitura, a troca de ideias, o conversar e falar sobre o conteúdo dos livros, o aluno consegue transpor a barreira do não conhecimento, da indiferença e fazer esse exercício de imaginação. A leitura é um ato de criação permanente (Pennac, 2002: 25).

Essa transposição é visível na reação de um aluno que mostrou indiferença, antes da leitura das obras, em escolher um dos colegas: para ele tanto lhe fazia desde que o mesmo “não implicasse com ele”.

Os alunos ficam sempre apreensivos quando têm que lidar com situações novas/desconhecidas. No entanto, com o decorrer das leituras, essa indiferença deu lugar à curiosidade. Curiosidade em descobrir e conhecer uma nova cultura, novas brincadeiras e trocas de experiência, nova língua com *sons diferentes, sotaque diferente*. Houve aceitação da diferença, aceitação do outro.

c) Situação 3 (ver anexo III)

1. Conhece o significado das palavras

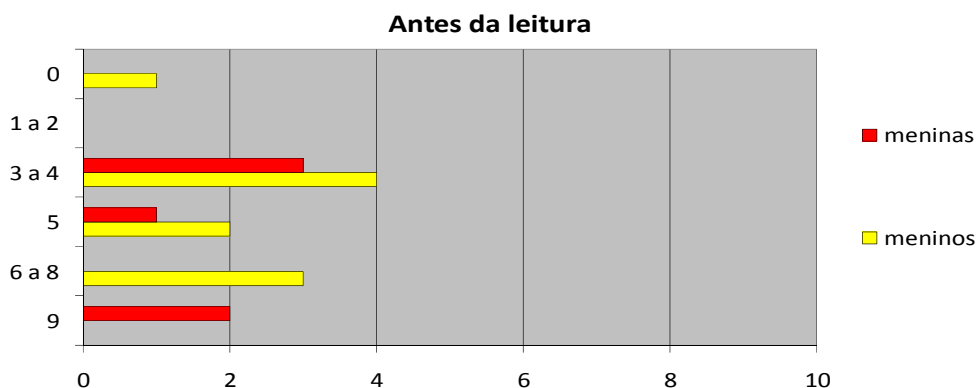


Gráfico 16 – Identificação de vocabulário novo

Perante a lista de palavras apresentadas, a maioria dos alunos identificou três a quatro palavras apenas, mostrando desconhecimento da maioria delas. Apenas duas meninas revelaram um conhecimento da quase totalidade das novas palavras.

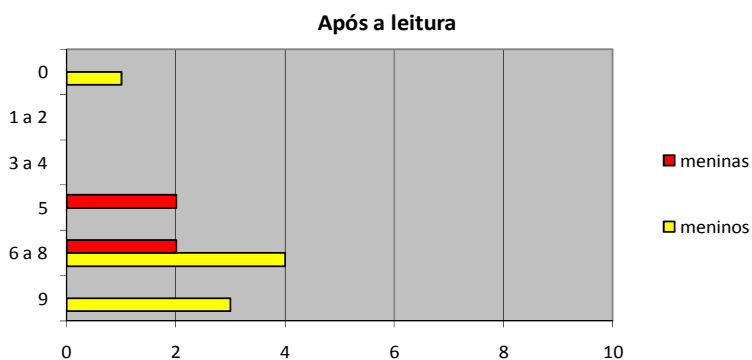


Gráfico 17 – Do desconhecimento para o conhecimento

Após a leitura e as atividades de exploração das obras, há uma diferença relevante quanto aos resultados obtidos, quatro meninos já demonstram um conhecimento entre seis a oito palavras novas, três meninos assinalam já nove palavras. Quanto às meninas, mais de metade – quatro – referem a totalidade dos vocábulos apresentados: o desconhecimento transformou-se em conhecimento.

Em *O Conto dos Chineses* há uma manifesta intenção de dar a conhecer a língua do Outro. O ilustrador representa palavras como “pássaro”, “vinho”, ”pêra” que os personagens do conto apresentam, numa clara tentativa de se darem a conhecer e de divulgarem a sua língua e cultura.

Conhece a origem das palavras

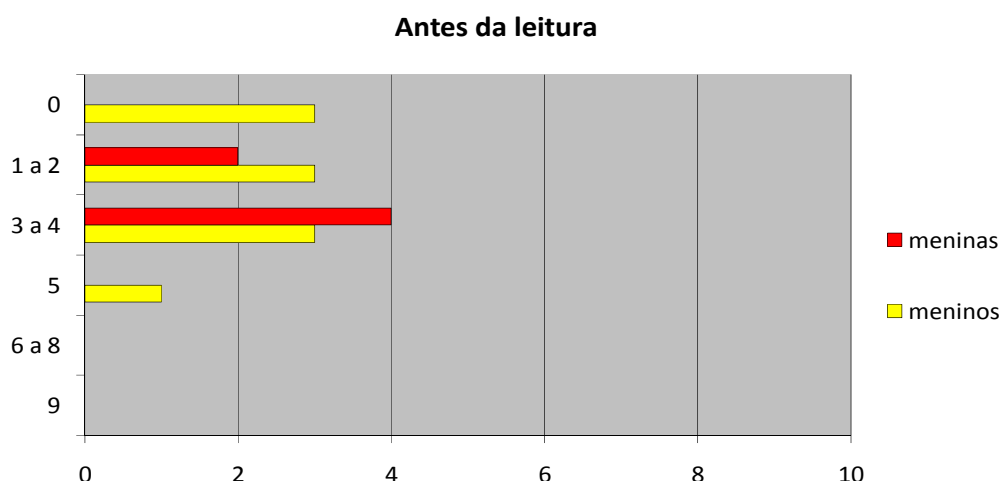


Gráfico 18 – Conhecer a origem de novas palavras (antes da leitura das obras)

A média é de três alunos que revelam conhecimento de menos de metade das palavras apresentadas. Palavras como “celular”, e “shyaolin” não lhes eram estranhas, talvez pela influência das telenovelas brasileiras e dos filmes de artes marciais. No entanto, o desconhecimento da maioria das palavras é relevante, quer nas meninas quer nos meninos. Um menino identificou no máximo cinco palavras e quatro meninas

identificaram quatro palavras. Verifica-se um *constrangimento* quando confrontados com situações novas e desconhecidas.

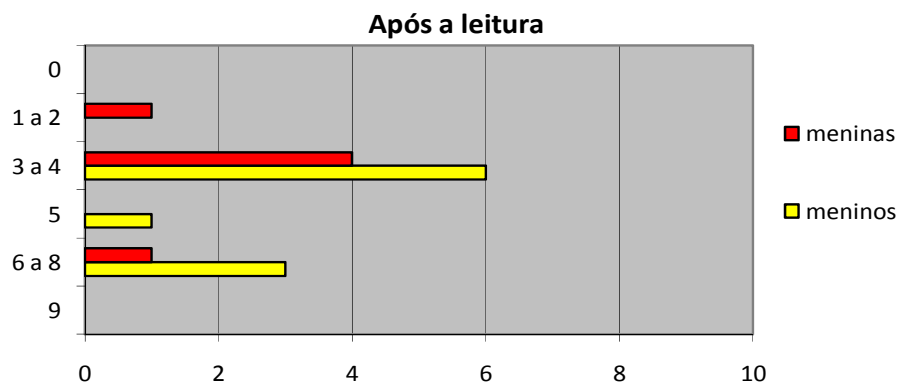


Gráfico 19 - Conhecer a origem de novas palavras (depois da leitura das obras)

Nesta atividade, após o contacto com os livros e a leitura das obras, os alunos identificaram já um maior número de palavras. Há um reconhecimento da diversidade de culturas. Os meninos revelaram um aumento de conhecimento e compreensão do Outro, reconhecendo a existência de diversas culturas. Passaram de cinco para oito palavras identificadas.

Durante todo o processo de realização destas atividades, direcionadas para os valores, pretendeu-se levar os alunos a pensar e a refletir sobre os valores, as crenças, contribuindo, deste modo, para a construção da sua identidade pessoal.

De um ponto de vista de educação intercultural, a verificação de um caso de injustiça - na leitura da obra *Café com Leite* -, e a sua resolução final, “permite ao leitor tomar contacto com modos alternativos de avaliar uma mesma situação” (Morgado & Pires, 2010: 212). No final das três leituras foi possível fazer uma comparação entre elas, entre as várias personagens, do ponto de vista da variação étnica, socioeconómica, e dos seus modos de pensar. Possibilitou-se, aos alunos, entender perspetivas culturais diferentes das suas e refletir sobre elas.

Conclusões

“Se tu és diferente de mim, não me diminuis, enriqueces-me”.

Antoine Saint-Exupéry

Discute-se a educação para os valores, para a igualdade de oportunidades, para a tolerância, para a paz, para a educação inter/multicultural, para a educação ambiental e antirracista, muito embora estejamos ainda confrontados com manifestações de intolerância, preconceito, racismo.

Este trabalho incidiu sobre a problemática da utilização da literatura infantil, existente no fundo documental de uma biblioteca escolar, para promover a interculturalidade, pois afinal a literatura deve preparar as crianças para a vida. Pensou-se assim na literatura infantil como prática cultural que responde de forma estética e ética à realidade.

Outro aspeto salientado incidiu na necessidade da promoção entre as crianças de uma leitura crítica, questionando-se o texto sobre o que ele diz, como, para quê, porquê, para quem, contribuindo deste modo para a promoção de raciocínios mais complexos e, tendo presente também a temática do nosso estudo, para o desenvolvimento intercultural dos alunos.

A literatura infantil é igualmente uma oportunidade para espreitar outros mundos, para aceder imaginativamente a outros modos de estar e de sentir, pensar, agir, fazendo igualmente os leitores “tomar consciência da própria cultura [...] em relação com outros modos de estar, de fazer e de pensar e procurar entender as culturas que são diferentes” (Morgado, 2006: 219).

Pretendeu-se apresentar outras realidades a partir da literatura abordando temáticas no âmbito multicultural. Propôs-se a utilização deste tipo de livros para sensibilizar os alunos para a existência de diferentes culturas, para favorecer a compreensão do Outro que é diferente, ultrapassando deste modo sentimentos de exclusão e intolerância. Assim, a literatura de carácter multicultural poderá beneficiar todas as crianças, neste caso, quer as do grupo maioritário, como as dos grupos minoritários representantes na escola, como é o caso dos meninos chineses, da menina guineense e dos meninos brasileiros. Por isso, a escolha das obras foi importante, pois referem e retratam características desses grupos, numa tentativa de permitir que as crianças reflitam e debatam sobre essa realidade.

O papel do professor responsável da biblioteca é, portanto, simples: há que promover o encontro das crianças com livros que as possam seduzir, pois são esses livros que podem conquistar leitores. A biblioteca escolar deve oferecer, então, uma grande variedade, para que cada um possa encontrar o livro que lhe desperte o prazer de ler.

De seguida, é necessário que os alunos “amem” os livros, conseguindo esse amor ao livro, à leitura, com atividades de leitura orientada na sala de aula ou na biblioteca e com animações. Pode ser que cada aluno descubra, então, autonomamente, o seu caminho para o livro que mais o agrada.

Mas tal como nós precisamos de alimento para continuar a nossa marcha pelo caminho da vida, também o aluno necessita para o seu percurso escolar. É, pois, importante que a escola continue sempre e sempre a desenvolver a competência leitora e que a biblioteca escolar continue a apostar na promoção da leitura, nas suas múltiplas vertentes. E uma dessas vertentes reside no diálogo que a literatura estabelece com a sociedade, levando também a que o leitor possa reflectir sobre essa mesma sociedade e sobre a realidade que o envolve.

Após a apresentação do trabalho, é altura de se apresentarem as conclusões deste longo percurso, não esquecendo os objetivos iniciais que se propuseram.

Fizemos um trabalho de pesquisa e tentámos um enquadramento de acordo com a evolução das novas sociedades, com particular ênfase nos elementos relacionados com a educação intercultural. Neste enquadramento, abordámos ainda o papel da

biblioteca escolar e da leitura no âmbito de uma educação promotora do diálogo intercultural. Neste sentido, apresentaram-se alguns critérios que têm sido apontados para a selecção de obras promotoras desse diálogo e que nos serviram também de base para a selecção dos três livros que foram utilizados nas atividades desenvolvidas, descritas e analisadas na parte empírica deste trabalho.

As obras foram lidas, enquadradas, explicadas, discutidas e dialogadas. Tentámos fazer uma leitura crítica, numa perspectiva de compreensão do mundo representado nas mesmas. Os alunos identificaram e reconheceram as diferenças entre si e os outros, e aprenderam a aceitar a diversidade. Salientou-se, deste modo, a importância que a biblioteca escolar poderá desempenhar, através da utilização dos livros, e da intervenção do PB, como meio de contacto com esta nova realidade, com esta diversidade cultural. Reforçou-se a ideia de que a escola é um local de diversidade cultural, diversidade essa que tentou ser transposta dos livros para a própria escola.

Finalmente, fez-se uma leitura comparada das três obras, realçando o papel de cada um de nós na identificação, compreensão, aceitação e integração do Outro, de outras realidades. Os alunos puderam, assim, conhecer outras culturas e valorizá-las, manifestando atitudes de tolerância e aceitação, reconhecendo o direito de cada um à própria identidade cultural.

Podemos concluir que as atividades propostas despertaram o interesse e a motivação, estimulando a leitura. Nos dias que se seguiram às atividades, houve, na biblioteca escolar, um aumento da procura destas mesmas obras por parte dos alunos. A procura levou a que o professor bibliotecário os direcionasse para outras, dentro da mesma temática, valorizando e divulgando assim, o fundo documental da biblioteca. Segundo Berg (citado por Morgado & Pires, 2010: 109), saber ler criticamente significa “ser capaz de compreender o mundo em que se vive, representado na obra, e as tradições em que a obra se insere”.

Os textos da literatura infantil contribuem verdadeiramente para um “processo de conhecimento e de transformação social” (idem: 108). É importante para os alunos que estes alternem dois tipos de leitura: oral e silenciosa, uma vez que a leitura silenciosa favorece a compreensão e a rapidez, enquanto a leitura oral favorece a

aquisição da entoação, da expressão e do aperfeiçoamento da pronúncia: ambas se complementam.

As medidas propostas no início do ano letivo, no sentido de promover entre outros aspetos, o respeito pela opinião dos outros, o respeito e compreensão do Outro, acompanhadas das atividades de leitura desenvolvidas na aula ao longo do ano letivo, permitiram que os alunos repensassem elementos relacionados com a sua maneira de estar e refletissem sobre as relações interculturais, o que os levou a uma mudança de atitudes e valores face ao Outro, a um reconhecimento do valor do Outro, do diferente, “como uma mais-valia e não como um obstáculo à sua efetiva comunicação” (Vieira, 2006: 119), o que é visível na análise dos gráficos sobre os dados obtidos.

Senão vejamos: os registos efetuados pelos alunos no final da leitura de cada livro, com as suas impressões sobre a obra, remetem para essa compreensão: “os meninos têm uma língua diferente, costumes diferentes e vestuário...mas os sentimentos são semelhantes/iguais”. Sobre *Nunca Unca* referiram que “a alimentação, as brincadeiras e a cor de pele são diferentes, mas por dentro somos todos iguais”; em *O Conto dos Chineses* “só a cor da pele e os olhos são diferentes, mas o coração e o sangue é igual”.

A utilização pedagógica de histórias deste tipo permite-nos [...] favorecer a adoção de uma perspectiva intercultural nos alunos, sensibilizando para a existência de diferentes culturas; tentar que os mesmos ultrapassem sentimentos de intolerância e desrespeito e a tendência para excluir os outros. (Vieira, 2006: 125).

A literatura infantil apresenta a realidade em que vivemos, servindo, deste modo, de meio de comunicação e de instrumento de desenvolvimento da aprendizagem, na formação da personalidade do indivíduo. No contacto com a literatura infantil, a criança pode adquirir conhecimento das diversidades sociais e culturais, vitais na sua formação e construção como ser crítico, consciente e ativo, servindo esta de veículo de comunhão e troca de valores. A biblioteca escolar deve, então, em articulação estreita com a escola, exercer a sua função: formar leitores, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos. No final deste trabalho, a reação geral dos alunos à diversidade foi positiva, dizendo que têm coisas iguais e diferentes

deles, demonstrando reconhecimento, aceitação e respeito pelas diversidades encontradas.

A literatura infantil é uma aliada do professor, uma vez que o ajuda a que os alunos compreendam o mundo que os rodeia, “orientando e estimulando o aluno a querer saber mais, incentivando-o [à leitura], à pesquisa (Pinto, 2007: 62). A biblioteca escolar necessita, então, de ter à disposição dos seus utilizadores um vasto reportório literário.

Um constrangimento surgido no decorrer deste trabalho foi a seleção da linha de investigação, uma vez que há opções que acabam por valorizar determinadas facetas e dimensões, sendo outras, abandonadas ou menos valorizadas. Por outro lado, é necessária também uma referência ao facto de se ter limitado a recolha de dados a um grupo reduzido de alunos, remetendo assim para a realidade de um pequeno número de alunos, inseridos num determinado contexto. Este aspeto naturalmente que limita a possibilidade de se generalizarem os resultados aqui obtidos.

Um estudo comparativo entre realidades socioeconómicas e culturais diferentes permitiria um manancial de conclusões bem mais profícuo, no entanto, o projeto que desenvolvemos, num contexto limitado, não deixou de apontar para alguns resultados interessantes representativos do papel que a literatura para os mais novos, através da biblioteca escolar e do professor bibliotecário, pode desempenhar no âmbito de uma educação intercultural. É nossa convicção de que atividades similares realizadas com outros grupos de alunos conduzirão verdadeiramente à construção de imagens mais positivas sobre a relação entre os povos e entre indivíduos de origens diferentes, contribuindo para o aperfeiçoamento do diálogo intercultural.

Gostaríamos, também, de referir que este trabalho nos permitiu descobrir que o fundo documental da biblioteca escolar onde exercemos funções, poderia estar melhor documentado, quanto a obras sobre esta temática, não fornecendo, de momento, a variedade que seria desejável quanto a histórias tradicionais dos e sobre os países de origem dos alunos que se encontram a frequentar a escola. O que nos permitiu tomar já medidas nesse sentido, quanto à aquisição de algumas obras, para o próximo ano letivo.

A saber:

- *Histórias e Lendas de África*, Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel;

A Biblioteca Escolar e a diversidade cultural

- *O jantar chinês e outros contos*, Braga, Maria Ondina;
- *Mitos e Lendas da Terra do Dragão*, Suoying, Wang e Alves, Ana Cristina;
- *Ynari – A Menina das Cinco Tranças*, Ondjaki, Danuta Wojciechowska;
- *Rãs, Príncipes e Feiticeiros – 8 histórias dos 8 países que falam Português*, Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel;

entre outros.

A nível profissional, este trabalho fez-nos perceber e acordar para as dificuldades existentes e que os alunos de outras culturas enfrentam no seu dia-a-dia, no ambiente escolar: problemas de integração, da língua, de sociabilização.

Referências Bibliográficas:

AIEX, N. K. (1989). *Literature as Lessons on the Diversity of Culture*. Eric Digest. Disponível em <http://eric.ed.gov>

ALMEIDA, A. S. (2007). *A educação em Meios Rurais e a Multiculturalidade*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/627/1/LC313.pdf>

ALMEIDA, J. C. (2005). A escola e a diversidade cultural. In *A Página da Educação*, nº 142. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=142&doc=10629&mid=2>

ALMEIDA, M. E. M. (2008). *Educação para a Paz em Ciências Naturais do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Tese Doutoral, Universidade da Coruña. Disponível em ruc.udc.es/dspace/.../997/.../Almeida_MariaEmanuelMelode_1vol.pdf

ANDRÉ, J. M. (2009). Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas. In *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 35. Disponível em www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/interpretacoes_do_mundo

ANTUNES, A. et al. (s.d.). *Como a Comunidade de Prática vê a Escola*. Disponível em <http://www.entreculturas.pt/Descoberta.aspxhttp://www.aedi2008.pt/Details.aspx?tabId=19?to=226>

ARMENGOL, T. D. (2005). Ilustración, Comunicación, Aprendizaje. In *Revista de Educación*, número extraordinário. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>

AZEVEDO, F. J.F. (2007). *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

BAGANHA, M. I. [et al] (2006). Imigrantes de Leste em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos* – 2º Semestre.

Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos

BANKS, J. A. (1991). *Curriculum Guidelines for Multicultural Education*. Disponível em <http://www.socialstudies.org/positions/multicultural>

BARBOSA, R. A. (1987/88). *DIVERSIDADE E MULTIPLICIDADE DE CULTURAS. O papel do escritor no Novo Mundo* . Disponível em

http://www.rogerioandradebarbosa.com/textos_mensagens/t_diversidade.asp

BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BASTOS, G. (2004). Children's literature in school libraries. In Penny Moore and al (ed.), *From Aesop to e-book the story goes on*, Selected papers IASL Reports, pp. 122-129.

BEZERRA, M. A. C. (2011). Encontro com o livro. In *CRB-8 Digital*, São Paulo, v. 4, n.º 1, pp. 11-16, Disponível em <http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/56/58>

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CALDIN, C. F. (2005). Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. In *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 10, n.º 2, Jan/Dez.

CANEN, A. & OLIVEIRA, Â. M. A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In *Revista Brasileira de Educação: Set/Out/Nov/Dez.*, n.º 21. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>

CARDOSO, Carlos (1994) Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê? In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*". Lisboa: IIE. Disponível em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/secundario/documents/diferenciar_pedagogias.pdf

CARDOSO, C. M. (2005). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CASTELLS, M. (1999). *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CLANET, Claude (1993). *L'Interculturel: introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

COMISSÃO EUROPEIA (1998). “*Racista, eu?*”. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Disponível em <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

COSTA, A. F. et al. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/>

DAGGE, A. (2006). *As bibliotecas Escolares e o papel do bibliotecário*. Disponível em http://bibliotecasescolares.weblog.com.pt/arquivo/2006/10/as_bibliotecas.html

Déclaration Universelle de l'Unesco sur la Diversité Culturelle (2001). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Reorganização curricular do ensino Básico*. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>

Decreto-Lei n.º 27/2005, de 4 de Fevereiro. In *Diário da República – I SÉRIE-A* (Alteração ao Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de Novembro). *Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas*. Disponível em www.acidi.gov.pt/docs/Legislacao/LPortuguesa/.../DL27-2005.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Perfis gerais de Competência*. Disponível em www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../dl241_01.pdf

Decreto-Lei n.º 251/2002 de 22 de Novembro. *Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas*. Disponível em http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_251_2002.htm

Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/documents/diferenciar_pedagogias.pdf

DIREÇÃO GERAL DO LIVRO E DAS BIBLIOTECAS (2012). *Promoção da Leitura*. Disponível em <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/livro/promocaoLeitura/Paginas/Promo%C3%A7%C3%A3odaLeitura.aspx>

EPIM (European Programme for Integration and Migration) (2005). Disponível em <http://www.epim.info/>

FARMHOUSE, R. (2010). *Educação intercultural: mudar mentalidades, caminhar para o sucesso*. Disponível em http://www.acidi.gov.pt/_cf/26897

FERREIRA, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2005). *European Programme for Integration and Migration (EPIM)*. Disponível em

<http://www.gulbenkian.pt/index.php?section=19&artId=1857>

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

GONÇALVES, D. S. (2009). *Nunca Unca*. Setúbal: Contra Margem.

GONÇALVES, S. (2010). *Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos*. In *Revista Ibero-Americana de Educação*. N.º 54/4. Disponível em <http://www.rioei.org/3913.htm>

HENRI, J. & BOYD, S. (2002). *Teacher Librarian Influence: Principal and Teacher Librarian Perspectives*. In *School Libraries Worldwide*, volume 8, Number 2. Disponível em www.iasl-online.org/files/july02-henri-boyd.pdf

HILL, A. & HILL, M. M. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

IFLA - *Multicultural Library Manifesto* (2009). Disponível em <http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-multicultural-library-manifesto>

“Importa que as nossas dificuldades sociais e económicas não se transformem numa questão sobre as migrações”. In B-i, ACIDI, *Revista nº88*, Janeiro/Fevereiro 2011. Disponível em <http://www.acidi.gov.pt/index.php/banco-de-informacao/bi>

Interculturalism Intercultural Education in the Primary School – Guidelines for Schools (2008/2011). ScoilMhuire Convent Primary School. Disponível em <http://www.conventprimaryroscommon.ie/page.php?pageid=19>

ITURBE, K. O. (2004). *El poder del libro y la lectura – aires de libertad para el Pensamiento cautivo*. Disponível em <http://www.fundalectura.org>

“*Juventude*” (2000). Decisão nº 1031/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. Disponível em http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&type_doc=Decision&an_doc=2000&nu_doc=1031&lg=pt

LEITE, C. (2001). O lugar da escola e do currículo numa sociedade multicultural. In AAVV *Ênfases e omissões no currículo*, S. Paulo: Papirus Editora. Disponível em www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

LEITE, C. (2003). Questões do currículo e da educação intercultural. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5495>

LEITE, C. (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – implicações para a formação de professores*. Disponível em repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2073/2/22729.pdf

LEITE, C. (2008), entrevista in *Diário de Notícias*, 24 de Março. Disponível em <http://www.dnoticias.pt/imprensa/diario/44704/madeira/109278-apesar-da-diversidade-cultural-falta-formação-aos-professores>

LIMA, J. Á. & PACHECO, J. A. (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Livro Verde sobre a Educação de Crianças Oriundas da Imigração (2008a). Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0002_pt.html

Livro Verde sobre Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE (2008b). Disponível em http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_pt.html

LOUIE, B.Y. (2006). *Guiding Principles for Teaching Multicultural Literature*.

Disponível em

<http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/journals/rt/v59/i5/abstracts>

LU, M.Y. (1998). *Multicultural Children's Literature in the Elementary Classroom*.

Eric Digest. Disponível em <http://www.ericdigests.org/1999-2/literature.htm>

MAGALHÃES, I. (2008). *Café com Leite*. Lisboa: Calendário.

MARQUES, R. (2011). Seminário “*Diversidade e Identidade Nacional na União Europeia: Desafios multiculturais*”. Lisboa: Instituto Português de Relações Internacionais. Disponível em <http://www.entreculturas.pt/oOutro.aspx?to=150>

MARTINS, G. O. (1993). *Escola de cidadãos*. Estarreja: Editorial Fragmentos.

MARTINS, M. M. e VIANA, F. L. P. *O Papel do Livro na Formação Intelectual da Criança: a Importância do Livro, Antes de Ler*. Disponível em

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/183/Se%20E%201%20PapeldoLivro120.pdf?sequence=1>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Competências Essenciais, Currículo Nacional do Ensino Básico*. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx

MORAN, J. M. (1997). Como utilizar a Internet na educação. In *Revista Ciência da Informação*. Brasília, 26-2, Maio/Agosto 1997. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>

MORGADO, J.C. (2001). *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa.

MORGADO, M. (2010). Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os leitores para a Vida”. in *Revista Educareducere*, nº 22, ano XIV, Junho 2010. Disponível em <http://www.ipcb.pt/index.php/publicacoes-ipcb/educareducere>

MORGADO, M. (2006). Interculturalidade e ficção infanto-juvenil em linha: Ler o quê, para quê e como? Anexo dos *Congressos 6º SOPCOM/8º LUSOCOM*. Disponível em http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/sopcom_iberico/sopcom_iberico09/paper/view/File/446/444

MORGADO, M. & PIRES, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.

MORGADO, M. (2012). *Multiculturalismo*. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1556&rtemid=2

MORIN, E. (2003). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Nem melhor, nem pior, apenas diferente! Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=pgy7NRQixX8>

OLIVEIRA, Rui de (2010). *Refletindo sobre as águas das imagens – Pelos Jardins Boboli (parte2)*. Disponível em

ruideoliveira.blogspot.pt/search?q=pelos+jardins+boboli

OULLET, Fernand (1991). *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.

PEDRO, M. S. (2002). Tendências Narrativas e Influências das Novas Tecnologias – A Situação Portuguesa. In *Atas do Congresso Hispano-Luso de Literatura Infantil e Juvenil*. Disponível em www.esb.ipbeja.pt/sameiro/sameiro.pdf

PENNAC, D. (2002). *Como um romance*. Porto: Asa.

PERRENOUD, P. (2008). *La Pédagogie Différenciée; Des Intentions À L'Action*. ESF Editeur.

PERRENOUD, P. (2003). O ensino não é mais o mesmo!. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Março/Abril, nº 50, p. 31-33.

Disponível em

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_09.html

PIAGET, J. (1978). *Para onde vai a educação?*. Lisboa: Livros Horizonte.

PINTO, M. H. R. (2007). *O contributo das Bibliotecas Escolares para a construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade do Porto. Disponível em

<http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/353>

PIRES, J. C. (2009). *O Conto dos Chineses*. Lisboa: D. Quixote.

PIROFSKY, K. (2012). *Race, Gender and Disability in Today's Children's Literature*. Disponível em <http://www.edchange.org/multicultural/papers/literature2.html>

RAMOS, F. B. & PANOZZO, N. S. P. (2004). Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. In *Revista de Estudios Literários*. Universidad Complutense de Madrid.

REBANAL, J. F. (1999). Cuentos para la convivencia. In *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, nº 8. Disponível em <http://www.imaginaria.com.ar/00/8/cuentos.htm>

ROBLEDO, B. H. (...). Gianni Rodari, un defensor de la vida. Disponível em <http://www.cuatrogatos.org/articologiannirodari.html>

RODARI, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. In *Imaginaria*, revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Nº 125, de 31 de marzo de 2004. Disponível em <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

RÓDRIGUEZ, M. J. R. (2005). Más de 100 recursos en internet sobre lectura y educación. In *Revista de Educación*, número extraordinário. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>

SACRISTÁN, J. G. et al. (2010). *Saberes e Incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata S.L. (Capítulo IX: El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento).

SALAS, R. et al. (2002). *Multicultural Literature: Broadening Young Children's Experiences*. In *Early Childhood Literacy: Programs & Strategies To Develop Cultural,*

Linguistic, Scientific and Healthcare Literacy for Very Young Children & Their Families, 2001 Yearbook.

SANTANA, I. (1998). *Como organizar un canto de leitura na sala de aula. Interacção com a biblioteca da escola*. Ministério da Educação. Bibliotecas Escolares.

SEQUEIRA, F. (2002). A Literacia em Leitura. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 15, nº2, p. 51-60.

SHORT, K. & FOX, D. (2004). *The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature: A Critical Review*. Disponível em <http://uacoe.arizona.edu/short/Publications/Cultural%20Authenticity.pdf>

TODD, R. (2001). *Transitions for preferred futures of school libraries*. Disponível em: <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>

TODD, R. (2006). *The 2006 IASL Conference*. Lisbon, Portugal, 3-7 July. Disponível em <http://www.iasl-online.org/events/conf/2006/conference2006-speakers.html>

TOMÉ, M. C. & BASTOS, G. (2010). A ilustração na literatura para jovens: a imagem do Outro .In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord). *Actas do 8º encontro Nacional de Investigação em leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: CIEC – Centro de Investigação em estudos da criança da Universidade do Minho.

TOMÉ, M. C. & BASTOS, G. (2009). *Encontrar o outro nos livros – A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global*. (texto não publicado)

The IFLA Multicultural Library Manifesto (2006). Referendado pela UNESCO em Abril de 2008. Disponível em <http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-multicultural-library-manifesto>

TVESCOLA, Salto para o futuro (2009). *A arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Ministério da Educação, ano XIX, N°7 – Junho/2009. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/203955Artedeilustrar.pdf>

ULLASTRES, A. M. (2005). La lectura como estratégia para el cambio educativo. In *Revista de Educación*, número extraordinário. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005.htm>

VEIGA, M. J. A. (2000). *Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a Leitura em Portugal na viragem do século*. Disponível em www.casadaleitura.org

VEIGA, Isabel et al (1996). *Lançar a rede*. Lisboa: ME.

VIANA, F. L. et al (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. 5 – Investigação e Prática Docente*. Coimbra: Edições Almedina.

VIEIRA, A. M. C. (2006). *O contributo da Literatura Infantil para a Educação Intercultural – Experiência em contexto de sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/639>

VIEIRA, R. (1999). Ser Inter/multicultural, in *A Página da Educação*, n.º 78. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=78&doc=7627&mid=2>

WYMAN, S. L. (2000). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Coleção cadernos do CRIAP, n° 14. Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo III

Situação 3

| |
|---|
| Idade ____ Ano ____ Turma ____ Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> |
|---|

1. Conheces estas palavras? Qual a sua origem? O que significam?

Faz a ligação.

| Palavras | Significado | Origem |
|------------|--|------------|
| Cafuné | Conversa fiada | Africana |
| Moleque | Festinhas | |
| Celular | Miúdo | |
| Shyaolin | Saltar à corda | Brasileira |
| Cafundó | Telemóvel | Árabe |
| Bula-bula | Termo conhecido entre praticantes e apreciadores de artes marciais | |
| Pêra-cajú | Fruto | Chinesa |
| Chakalka | Lugar longínquo | |
| Ma salaama | Adeus | |
| | | Ucraniana |

Anexo IV

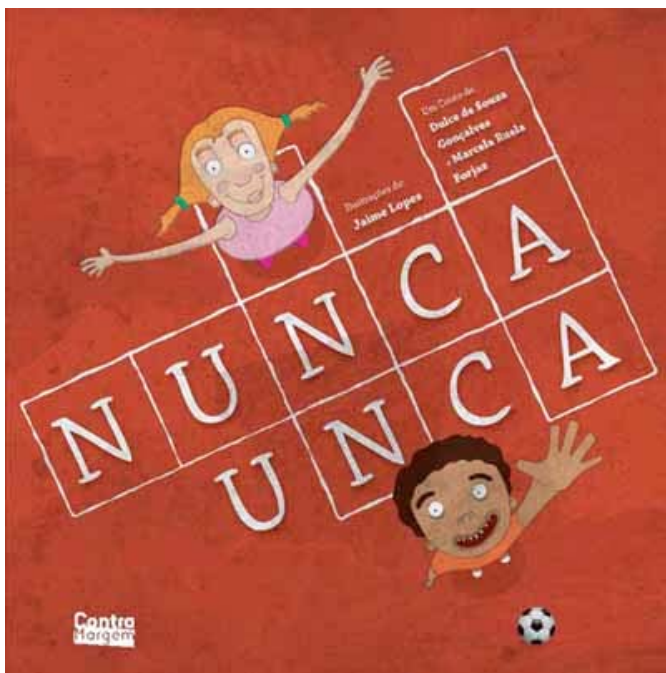
Livros utilizados



Biografia da Autora⁵

Isabel Magalhães nasceu no Porto. Licenciada em Primeira Infância, lecciona atualmente em escolas da rede pública. Estimular o Maravilhoso e incutir valores de carácter perene, sempre foi o objectivo da sua escrita. A primeira obra literária para crianças publicada em 2006, *Planeta Azul?*, teve como preocupação fomentar nos mais jovens a necessidade de preservar o Planeta de todas as agressões a que tem sido sujeito. “*Café com Leite*”, está subordinada ao tema: multiculturalidade e inclusão social.

⁵ Cf. http://www.calendario.pt/index.php?id=6&tbl=cal_autores



Biografia das Autoras⁶:

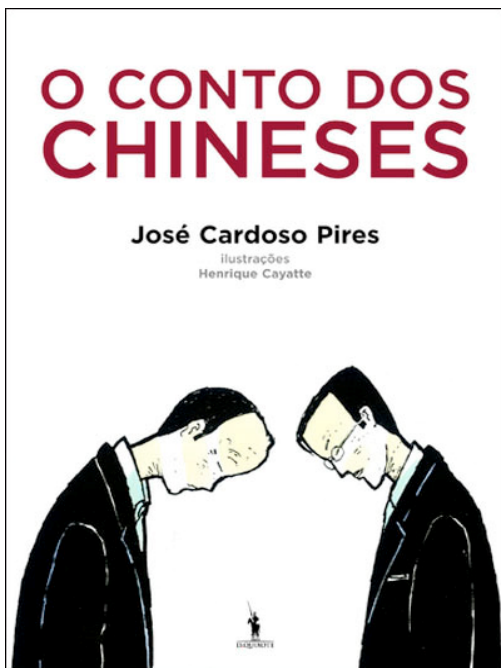


Dulce de Sousa Gonçalves, nascida em Lisboa no ano de 1973 e



Marcela Ruela Forjaz nasceu em Lisboa a 6 de Maio de 1965. Passou a infância em Moçambique, em Lourenço Marques. Formou-se em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas (FCML) de Lisboa em 1989 e terminou a especialidade de Ginecologia /Obstetrícia em 1998, no Hospital de São Francisco Xavier. Em 2008, publicou um livro dedicado às grávidas *Entre Barrigas*, em parceria com uma amiga que se encontrava grávida. Publicou o livro infantil *Nunca Unca*, no âmbito do 50.º aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, dedicado à integração das crianças imigrantes.

⁶ Cf. <http://www.esferadoslivros.pt/autores.php?id=223>



José Cardoso Pires [S. João do Peso/Castelo Branco, 1925 – Lisboa, 1998]⁷

Foi viver para Lisboa muito cedo. Após conclusão do liceu, frequenta o curso de Matemáticas Superiores da Faculdade de Ciências, que abandona para se alistar na Marinha Mercante como praticante de piloto sem curso. Desde então, a sua atividade profissional centrou-se em torno da literatura e do jornalismo cultural, tendo sido diretor literário de várias editoras, diretor da revista *Almanaque*, diretor adjunto do jornal *Diário de Lisboa* (1974), redator da *Gazeta Musical e de Todas as Artes* e crítico literário da revista *Afinidades*. A partir de 1974, dedicou-se exclusivamente à escrita literária. Do romance à sátira política, passando pelo teatro e pela crónica, José Cardoso Pires é considerado um dos maiores e melhores prosadores e contadores de histórias da literatura portuguesa contemporânea, tendo obras traduzidas numa quinzena de línguas.

⁷ Cf. <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/Portugues/autores/Paginas/PesquisaAutores1.aspx?AutorId=8407>

Nunca tendo integrado qualquer corrente literária específica – considerava-se a si próprio um «integrado marginal» –, acusa, no entanto, influências várias, desde o neorrealismo, no início da carreira, ao surrealismo, passando por Tchekov e por autores americanos como Poe, Hemingway. A ligação do autor ao jornalismo começou na adolescência e manteve-se regularmente, sendo os marcos mais importantes deste percurso as passagens pela revista *Almanaque*, pelo *Jornal do Fundão*, pelo *Diário de Lisboa* e pelo *Público*.

A sua escrita carrega em si um cariz cinematográfico, com a adaptação ao cinema de textos seus, entre eles “Balada da Praia dos Cães”, realizado por José Fonseca e Costa, que lhe valeu o Grande Prémio de Romance e Novela da Associação Portuguesa de Escritores.

A sua obra tem sido premiada internacionalmente (Prémio União Latina, Roma, 1991; Astrolábio de Ouro do Prémio Ultimo Novecento, Pisa, 1992), tendo, em Portugal, o conjunto da obra sido distinguido com a atribuição, em 1997, do Prémio Pessoa e, em 1998, do Prémio Vida Literária da Associação Portuguesa de Escritores. Foi ainda condecorado com a Ordem da Liberdade e a Grã-Cruz de Mérito Cultural.