



Mestrado em Português Língua Não Materna

A Competência Intercultural no Ensino:

*Propostas para formação contínua de
professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.*

DIANA MANUEL SOUSA BRANCO

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Maria Sequeira.

Setembro 2011

“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais.

A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender.”

(DELORS, 1996: 50)

Resumo

Esta investigação incide na formação contínua de docentes no que respeita à competência intercultural. Assim, pretende lançar um olhar sobre as concepções pedagógicas dos docentes das várias áreas disciplinares face à competência intercultural bem como sobre as necessidades de formação contínua por eles sentidas e possíveis caminhos a percorrer na programação de acções de formação a promover dentro da temática em questão.

Tendo em conta a problemática em estudo e o universo em análise, a saber, docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que leccionaram em escolas da Região Autónoma da Madeira durante o ano lectivo de 2010/2011, recorreremos ao inquérito por questionário como técnica dominante. Os professores revelam alguma preocupação com a educação intercultural e demonstram interesse em frequentar formação na referida área, no entanto, admitem não implementar regularmente práticas pedagógicas interculturais nem abordar conteúdos culturais mais profundos, que propiciam uma melhor percepção da individualidade, da alteridade e das relações entre o Eu/Outro.

Considera-se, então, indispensável consciencializar os docentes face à importância do ensino da competência intercultural em todas as aulas do currículo do ensino básico, e promover momentos de investigação, reflexão sobre a temática para que desenvolvam um profissionalismo intercultural e ajam no terreno, implementando projectos e práticas pedagógicas interculturais junto dos discentes com quem trabalham e junto de toda a comunidade de aprendizagem que é a escola.

Por estarmos convictos de que é fundamental a aposta em acções de formação contínua para docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no âmbito da competência intercultural no ensino, alicerçaram-se duas propostas de linhas orientadoras para uma futura programação devidamente definida e fundamentada de acções de formação contínua de professores, uma para a área das línguas e outra para as restantes áreas disciplinares.

Palavras-chave: Formação contínua de docentes. Competência intercultural. Competência comunicativa intercultural. Interação. Consciência crítica. Comunicador intercultural. Cidadania intercultural.

Abstract

This study focuses on the continuous professional development of teacher education regarding the intercultural competence. Therefore, with this research we seek to look upon the pedagogical conceptions of the teachers of the different subjects regarding to the intercultural competence, so as to their continuous professional development needs and to the possible paths of programming teacher's professional development within this theme.

Taking in account the issue under study and the universe under analysis, namely, the teachers of the 2nd and 3rd cycles of basic education schools who have taught in Madeira during the school year 2010/2011, we used the questionnaire as a dominant technique. Teachers show some concern about intercultural education and demonstrate interest in pursuing teachers' education in this area. Nevertheless, they admit not applying intercultural educational practices frequently nor addressing the deeper cultural content, which provide a better understanding of individuality, otherness and the relationships between the Self and the Other.

It is then essential to increase awareness among teachers towards the importance of teaching intercultural competence in all classes of different subjects, and to promote research, reflection on this theme in order to develop an intercultural professionalism on the teachers, leading them to implement intercultural projects and intercultural teaching practices among the students they work with and to the entire learning school community.

Because we believe that it is vital to invest on continuous professional development for teachers of the 2nd and 3rd cycles of basic education schools in the framework of intercultural competence, we propose guidelines for properly defined and reasoned programming of teachers' education, one specifically for the field of languages and another for the remaining subject areas.

Key-words: Teachers education. Continuous professional development. Intercultural competence. Intercultural communicative competence. Interaction. Critical awareness. Intercultural speaker. Intercultural citizenship.

Résumé

Cette étude se concentre sur la formation continue des enseignants en ce qui concerne la compétence interculturelle. Son but est, alors, réfléchir sur les conceptions pédagogiques des enseignants des différentes matières scolaires par rapport à la compétence interculturelle ainsi que sur les besoins de formation continue ressentis par eux et les parcours possibles pour programmer des actions de formation sous le thème en question.

Vu le problème étudié et l'univers analysé, à savoir, les enseignants des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement fondamental qui ont enseigné dans les écoles de l'archipel de Madère pendant l'année scolaire 2010/2011, on a utilisé l'enquête comme technique dominante. Les professeurs dévoilent une certaine inquiétude pour l'éducation interculturelle et démontrent l'intérêt de suivre une formation dans ce domaine, toutefois ils admettent ne pas appliquer régulièrement des pratiques d'enseignement interculturelles ni aborder des contenus culturels plus profonds, qui fournissent une meilleure compréhension de l'individualité, de l'altérité et des relations entre le soi et l'autre.

On considère, donc, indispensable que les enseignants de toutes les matières scolaires prennent conscience de l'importance de l'enseignement de la compétence interculturelle et qu'on promeuve des moments d'investigation et réflexion sur le thème en question pour qu'ils se développent comme professionnels interculturels et agissent dans l'école, en appliquant des projets et des pratiques interculturels près des étudiants avec qui ils travaillent et de toute la communauté scolaire.

Comme nous sommes convaincus qu'il est essentiel investir dans la formation continue des enseignants des 2^{ème} et 3^{ème} cycles de l'enseignement fondamental concernant la compétence interculturelle, on a proposé des lignes directrices pour une postérieure programmation adéquate et justifiée d'actions de formation continue des enseignants, une pour les professeurs de langues et l'autre pour les enseignants des autres matières scolaires.

Mots-clés: Formation continue des enseignants. Compétence interculturelle. Compétence communicative interculturelle. Interaction. Savoir s'engager. Locuteur interculturel. Citoyenneté interculturelle.

Agradecimentos

O trabalho que se apresenta não teria sido possível sem a presença e o apoio de muitos que foram estando presentes e apoiando este meu atribulado percurso. Por isso, aqui deixo o meu agradecimento a todos eles.

À Professora Doutora Rosa Maria Sequeira que me apoiou e encorajou sempre na prossecução deste projecto, me deu preciosas indicações e orientações quanto à concepção e estrutura do mesmo, e se disponibilizou para acompanhar o trabalho que foi feito em tão curto espaço de tempo, devido a contratempos da nossa realidade escolar.

A todos os meus colegas professores que colaboraram na fase de recolha de dados através do inquérito por questionário e sem os quais seria impensável chegar aqui.

Às professoras e amigas Rafaela Melim e Rosalina Gomes pela sua amizade e disponibilidade para me ajudar tanto na correcção do resumo em inglês como na tarefa de análise de dados.

A todos os meus familiares directos e amigos mais chegados que me apoiaram nos momentos mais difíceis, ajudando e dando ânimo para a concepção deste trabalho.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: A formação contínua de professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) em Portugal	
1.1 Formação Contínua de docentes em Portugal: outros desafios	7
1.2 Breve panorâmica da formação contínua em Portugal na área da interculturalidade	14
1.2.1 A competência intercultural e a formação contínua de docentes	14
1.2.2 A necessidade da construção da formação contínua de professores com a para a competência intercultural	18
Capítulo 2: A competência intercultural	
2.1 O conceito de “interculturalidade” - breve abordagem	26
2.2 A competência intercultural na educação	29
2.3 Didáctica de Línguas – que desafios?	35
2.4 A competência comunicativa intercultural	39
2.5 Formação de um cidadão intercultural	46
2.5.1 O trabalho da identidade	50
2.5.2 O trabalho da alteridade	52
2.5.3 O trabalho da relação Eu/Outro	54
Capítulo 3: A competência intercultural no ensino: Trabalho de campo	
3.1 Problemática	58
3.2 Metodologia	59
3.2.1 Instrumento de recolha de dados	60
3.2.2 Amostra	62
3.3 Análise e discussão de dados	65
3.3.1 As concepções dos professores sobre interculturalidade e linhas de actuação	81

Capítulo 4: Apresentação de propostas para acções de formação contínua	
4.1 A competência intercultural no ensino: Que caminhos para a formação contínua dos docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico?	84
4.1.1 Proposta de acção de formação contínua para docentes da área das línguas	90
4.1.2 Proposta de acção de formação contínua para docentes de outras áreas disciplinares	98
Considerações finais	105
Limites da pesquisa e encaminhamentos	108
Referências bibliográficas	109
Anexos	117

Introdução

A crescente mobilidade humana, o esbatimento de fronteiras, as novas exigências do mercado de trabalho internacional e a possibilidade real de comunicação global têm vindo a configurar uma nova perspectiva da aprendizagem em geral, e de línguas em particular.

Assistimos à emergência de “processos (e valores) como os de intercompreensão e intercultura [...] Subjazem-lhe os valores de identidade, respeito, solidariedade, cooperação e humanidade. E as atitudes de escuta, diálogo, co-construção” (ALARCÃO, 2008: 11).

Este fenómeno espelha-se também na sociedade portuguesa que tem vindo a debater-se mais agudamente nos últimos anos com a problemática da multiculturalidade, uma vez que se vê confrontada não só com a presença de diversas etnias no seu seio, como também com o fenómeno da globalização e da interdependência mundial.

Por sua vez, esta realidade reflectiu-se ao nível educativo, sendo que assistimos, nas nossas escolas, à entrada de uma grande diversidade de alunos, tanto no que diz respeito às origens sociais, como à herança cultural e aos estilos de aprendizagem. É portanto cada vez mais irreal continuar a encarar a população estudantil portuguesa como homogénea. Se até dentro de uma turma de falantes nativos já existia heterogeneidade, uma vez que cada discente traz consigo uma identidade e cultura próprias, o aumento do fluxo migratório para o nosso país veio amplificar a diversidade linguística e cultural presente nas nossas salas de aula.

O nosso jovem aluno vê-se cada vez mais confrontado com a necessidade de comunicar com o Outro, e ainda perceber e compreender-se a Si Mesmo e ao Outro que com ele convive. Desafio ao qual se junta a necessidade cada vez mais proeminente de se preparar para enfrentar um mundo global, sem grandes fronteiras geográficas e exigente ao nível profissional, para o que se deve perspectivar não só como cidadão português, mas também europeu e do mundo, ou seja, um cidadão internacional intercultural.

O professor, por sua vez, vê-se todos os dias confrontado com a necessidade de atribuir um papel mais activo ao aluno na construção da sua própria aprendizagem, de diferenciar as suas práticas pedagógicas dentro das comunidades de aprendizagem que são as turmas, e de reflectir sobre o seu papel na sociedade. Compreendemos, então, que de pouco significarão orientações legislativas ou até revisões feitas aos programas e materiais didácticos, se os próprios docentes, independentemente da área leccionada, não se consciencializarem da indispensabilidade do desenvolvimento da competência [comunicativa] intercultural, e se não se reconstruírem eles próprios como professores, comunicadores e cidadãos interculturais. E, como tal, revela-se essencial compreender como percebem os docentes este ensino que caminha no sentido de uma melhor apreensão e reflexão crítica acerca dos problemas culturais e da alteridade, ao mesmo tempo que apela ao desenvolvimento da competência [comunicativa] intercultural.

É neste contexto que se inscreve o presente trabalho de investigação, fundado no pressuposto de que é necessário preparar todos os professores, não só de línguas mas também os das outras áreas disciplinares, para o ensino da competência intercultural. Como tal, considerámos importante deter o nosso enfoque nas representações que os docentes têm da competência intercultural, nas práticas pedagógicas interculturais que actualmente levam a cabo, e nas necessidades que sentem ao nível da formação contínua para posteriormente propor linhas orientadoras de formação contínua para os professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Para isso, procurámos analisar a competência intercultural no ensino, através da identificação das principais facilidades e dificuldades encontradas pelos docentes quando em interacção com alunos de outras línguas e culturas, e através da percepção das actividades interculturais desenvolvidas nas práticas pedagógicas de vários docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Procurámos igualmente reflectir sobre as necessidades de formação contínua de docentes, e propor linhas orientadoras para a mesma na área da interculturalidade e comunicação para docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (professores com formação no ramo das línguas e noutras áreas).

A escolha desta temática de investigação prende-se, pois, com vários aspectos que consideramos importante sintetizar. Antes de mais, sabemos que

o sistema de ensino português, principalmente nos anos de escolaridade do Ensino Básico, tem vindo a receber cada vez mais população que, nos últimos tempos, tem imigrado para o nosso país¹, e para quem a língua e cultura portuguesas são um desafio, associado a uma necessidade de integração na comunidade escolar e de sucesso académico nas várias disciplinas. Face a esta realidade, os respectivos professores vêm-se confrontados com a necessidade não só de ensinar as várias matérias a alunos com diferentes estilos de aprendizagem, que nem sempre dominam a língua portuguesa nem os hábitos culturais do nosso país, como ainda de preparar os alunos de origem portuguesa para lidar com a alteridade, sentindo-se, muitas vezes, sem rumo e com a necessidade de orientação para as suas práticas pedagógicas.

No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (BIZARRO & BRAGA, 2008: 63).

Segundo Azevedo (1999) é importante que se deixe a mania de consumir o ensino entendido como a mera transmissão ou transferência de conhecimentos em doses de quarenta e cinco ou noventa minutos, e fomentar novamente o hábito de aprender, o gosto de descobrir por si, de compreender, de inter-relacionar saberes, construindo lentamente um modo próprio de ser e estar e compreendendo com muito mais facilidade a alteridade.

Uma segunda ordem de razões prende-se com a globalização e a concorrência internacional que exigem cada vez mais um conhecimento maior sobre as diferenças culturais, sendo que a competência [comunicativa] intercultural é imprescindível para quem deseja ter sucesso no mercado mundial. Daí que os docentes devam encarar o ensino desta como prioritário e

¹ Segundo dados recolhidos em 2006-2008 de um inquérito levado a cabo pelo MISI (Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação) no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o português, 42.332 alunos estrangeiros frequentam o sistema escolar português, sendo notória uma preponderância de alunos estrangeiros inscritos nos vários anos de escolaridade do ensino básico. (*Relatório de Português Língua Não Materna*, 2009)

essencial na promoção da aproximação de diferentes perspectivas do mundo e do pensamento, e na formação de um jovem adulto apto para se lançar no mercado internacional de trabalho, o que justifica a pertinência deste estudo.

Ao lado dos saberes tradicionais e dos saberes-fazer profissionais, os empregadores valorizam cada vez mais o saber-ser: a capacidade para aprender perante novas circunstâncias, o espírito criativo, a capacidade de resolução de novos problemas, as competências de comunicação interpessoal, a capacidade de trabalhar em equipa e de assumir responsabilidades autonomamente e as competências necessárias para recolher, tratar e utilizar a informação (AZEVEDO, 1999: 21).

Assim, é importante preparar os docentes para a promoção de práticas pedagógicas de manutenção da diversidade na unidade, nomeadamente através da compreensão, tolerância e respeito entre falantes das diferentes línguas, a fim de fomentar um “vouloir vivre ensemble” internacional (LANG, 2005), rentabilizando, ao mesmo tempo, os repertórios e capacidades linguísticas e cognitivas dos alunos na construção da competência intercultural.

[...] À medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande [...] as línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas (CHIMBUTANE apud DUARTE, 2005: 186).

Nesta linha, torna-se relevante trabalhar no âmbito da formação de docentes do Ensino Básico (2º e 3º ciclos), propondo linhas orientadoras de formação contínua que contribuam para a programação concreta e planificação bem definida de acções de formação que ajudem os próprios docentes a lidar melhor com a alteridade e com a sua individualidade, a comunicar interculturalmente, a exercer uma cidadania intercultural e a trabalhar de uma forma organizada, sistematizada, coerente e cooperativa a competência intercultural nas diversas aulas, rentabilizando as experiências pessoais dos discentes no que respeita o contacto com outras línguas e culturas, preparando-os para o futuro.

Assim, iniciamos a nossa investigação com um primeiro capítulo que constitui o enquadramento teórico do estudo relativo à formação contínua de professores, onde pretendemos dar conta dos caminhos que a formação contínua de docentes tem percorrido e dos desafios que se lhe colocam actualmente. Neste capítulo, exploramos também a formação contínua no âmbito da interculturalidade.

O segundo capítulo fornece-nos a sustentação teórica referente à competência intercultural no ensino. Trata-se de uma abordagem à conceptualização teórica de interculturalidade, aos desafios actuais da Didáctica de Línguas, e aos modelos de competência intercultural na educação e competência comunicativa intercultural, que nos remetem para o conceito de comunicador intercultural e para a perspectivação de uma consciência cultural crítica na relação estabelecida com o Outro. Aqui também se aborda a importância da promoção de uma cidadania intercultural, através do trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação do trabalho de campo. Assim, expomos brevemente a problemática e metodologia, onde abordamos as questões investigativas, as hipóteses levantadas, metodologia utilizada bem como o instrumento utilizado para recolha de dados, a saber um inquérito por questionário aplicado a docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que leccionaram na Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2010/2011. Apresentamos igualmente a análise e discussão dos dados recolhidos através do inquérito e as respectivas conclusões.

Num quarto capítulo, desenvolvemos duas propostas de linhas orientadoras para a formação contínua de docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (uma na área das línguas e outra nas restantes áreas disciplinares), a partir da sustentação teórica do estudo e dos dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário.

Terminamos com algumas considerações finais que julgamos pertinentes, identificando ainda algumas limitações da nossa investigação e pistas para futuros estudos, conscientes de que a aposta em programas concretos de acções de formação contínua para docentes na área da interculturalidade é fundamental na reconstrução da identidade dos nossos cidadãos do mundo.

Capítulo Um

A Formação contínua de professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) em Portugal

1.1

Formação Contínua de docentes em Portugal: outros desafios

“Se pensamos que há que reinventar a escola, primeiro é necessário reinventar a profissão”
(*AYERS apud PERES, 2006: 128*)

As políticas gizadas para a educação em todos os países da União Europeia têm considerado a formação de professores como uma das suas prioridades, visando adaptá-la aos desafios sociais. Também na investigação em Ciências da Educação a formação dos professores tem vindo a afirmar-se como um domínio privilegiado, embora ao volume dos estudos produzidos não pareça corresponder a resolução dos problemas que vêm sendo enunciados desde há alguns anos.

Em Portugal, a formação contínua de docentes tem vindo nas últimas décadas a adquirir importância e a ser objecto de preocupação por parte do Ministério da Educação, reflectindo-se nas suas políticas.

Desde 1986 que a Lei de Bases do Sistema Educativo reconheceu que a formação contínua é um direito de todos os profissionais da educação e se destina não só a assegurar o completamento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais numa perspectiva de educação permanente como ainda a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

Três anos mais tarde, em 1989, o Decreto-Lei nº 344/89 definiu, no seguimento da Lei de Bases, a formação de educadores e de professores como um dos vectores fundamentais da educação no nosso país. Destaca-se a importância da adaptação da formação à nova orgânica do sistema de ensino, aos objectivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objectivos de cada nível de escolaridade.

Daí que a formação contínua seja encarada não só como um direito mas também como um dever dos professores, visando a melhoria da competência profissional do docente, a promoção da investigação aplicada, o incentivo da participação activa na inovação educacional e na melhoria da qualidade do

ensino e o proporcionar da aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

Em termos de carreira, a formação contínua continua a contribuir para a mobilidade docente e passa a ser necessária para a progressão na carreira, facto que se estende até aos dias de hoje, tal como estabelecido mais recentemente no Estatuto da Carreira Docente – Decreto-Lei 75/2010 de 23 de Junho – e na avaliação do Desempenho de Docentes – Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho – que, para além de a considerarem um dos requisitos necessários à progressão na carreira, a encaram como uma formação profissional ao longo da vida que incorpora os conhecimentos e as competências adquiridas na prática profissional.

Para dar resposta às preocupações supracitadas, aparece em 1992 o Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro que define as linhas de estruturação do sistema de formação contínua destinado a abranger um universo alargado de professores. O regime jurídico estabelecido desde então é alterado pela Lei nº 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei nº 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, realça a valorização pessoal e profissional do docente, em articulação com o trabalho que desenvolve ao nível do seu estabelecimento de educação/ ensino.

Assiste-se a um “movimento de deslocalização da formação contínua de fora para dentro da escola, correspondendo, neste plano, ao discurso da autonomia das escolas” (Conselho científico pedagógico, 1999: 3). Desta forma, de acordo com o artigo 3º do Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro a formação de docentes para a vida é essencial para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, para o aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes, para a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas, como incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional que, por sua vez, estimulam processos de melhoria ao nível das escolas e dos territórios educativos em que elas se integram e o apoio a programas de reconversão profissional.

Para alcançar estas finalidades, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua considera várias linhas de acção de formação centradas na escola e nos contextos de trabalho, das quais se destacam a problematização, na realidade da comunidade escolar e educativa, dos deveres e papéis profissionais do professor; o desenvolvimento de uma cultura de co-interrogação de práticas e saberes que possibilite a partilha e a interacção social; a reflexão e discussão de métodos e técnicas de organização da vida escolar; a organização de grupos de encontro para discussão e reflexão de problemas da prática profissional; a planificação e programação de projectos educativos e de investigação; e a problematização das relações entre a sociedade e a escola (Idem: 10).

Saliente-se ainda que as acções de formação deverão incidir de acordo com o artigo 6º do Decreto-Lei nº 249/92 sobre as ciências de especialidade, ciências da educação, prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência e formação ética e deontológica, podendo revestir diferentes modalidades quer centradas nos conteúdos quer nos contextos escolares.

Devem ainda ser devidamente avaliadas e promover a avaliação dos formandos que têm, entre outros, o direito de escolher [sempre que possível] as acções de formação que mais se adequam ao seu plano de desenvolvimento profissional, participar na elaboração do plano de formação definido e cooperar com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou promovam círculos de estudos.

Cada acção de formação contínua não pode ser oferecida sem autorização prévia, concedida pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e deve-se concentrar de preferência nas práticas profissionais e reflexões dos professores. Estas podem abranger não apenas a sala de aula mas também a escola e a comunidade educativa e devem atender às diferentes lógicas dos actos profissionais, a saber, lógica do saber disciplinar, lógica do aluno, lógica do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor e lógica institucional (Idem: 4).

Neste âmbito, levantam-se questões acerca da eficácia da formação contínua aplicada em Portugal no seguimento destas políticas educativas. Na verdade, “a lógica da Formação Contínua de Professores articulou-se sempre

com objectivos quantitativos de desenvolvimento do sistema educativo e não com os objectivos de desenvolvimento da profissão docente” (CHAVES, 2006: 27). E, de facto, a frequência de acções de formação com aproveitamento não é garantia de melhoria da qualidade do desempenho, traduzida em melhores resultados junto dos alunos, tal como é preconizado. Além disso, a capacitação do professor pode derivar de múltiplas ocasiões, porventura mais fecundas do que as de hetero-formação; refira-se, nomeadamente, “a auto-formação resultante do envolvimento, individual ou em grupo, na resolução dos problemas encontrados no desenrolar da actividade docente na turma, na escola e na interacção desta com a comunidade” (CAMPOS, 1995: 42). Daí que seja necessário projectar todo um outro sistema de formação contínua de maneira a que esta vise essencialmente o envolvimento do professor em todo o processo de formação, a adopção de outras condutas profissionais e consequentemente a melhoria do ensino.

Esse novo sistema de formação deve considerar um novo entendimento do conceito de docente, profissional que inicia a sua aprendizagem na educação pré-escolar, passando pelo Ensino Básico, Secundário e Superior, continuando sempre em formação enquanto adulto consciente e crítico que se preocupa com a sua educação para a vida pessoal e profissional, “em devir e inserido, em acção no tempo presente” (RODRIGUES, 2007: 14). Ou seja, um profissional que se encare como um encenador do elenco de alunos que prepara para a peça da vida e ao mesmo tempo como um perpétuo discente, actor principal da sua própria existência. Uma formação ao longo da vida

[...] onde se aprende não só a fazer melhor ou de novo isto ou aquilo, mas também e sobretudo a pensar o que se é e o que se quer ser, as relações com os outros, e o mundo em mutação tão acelerada, onde se aprende a avivar a capacidade de empreender e de inovar em novos contextos, onde se pode reconstruir, a cada passo da vida, a dignidade humana e uma textura social e solidária. Um processo pluridimensional que extravasa em muito as missões dos sistemas escolares, inscrevendo-se na sociedade, na cultura, na cidadania e no trabalho (AZEVEDO, 1999: 61).

Neste sentido, Nóvoa defende que a formação contínua tem como grande desafio conceber a “escola como um ambiente educativo, onde

trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NOVOA, 1991, apud CHAVES, 2006: 30). Esta nova compreensão pressupõe que os docentes assumam um papel activo na

[...] concepção de concretização do fenómeno educativo, numa lógica que concilie teoria e prática e na base de um conhecimento profissional que lhes compete construir. Um conhecimento profissional que resulte de uma consciência colectiva, aberto ao questionamento e à actualização [...] (MORGADO, 2007: 66).

Espera-se do professor que assuma “um papel preponderante, já que lhe são exigidos novos saberes e novas formas de actuação pedagógica e didáctica, cabendo-lhe ainda o desempenho de um conjunto variado de tarefas tanto ao nível da própria instituição escolar, como da própria comunidade educativa” (Ibidem).

Hoje, o docente não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe. É visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo. Espera-se que ele seja formador e que transmita informações e valores fundamentais, ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas (ESTEVES, 1993: 41-42).

Deve, então, ser um profissional detentor de um conhecimento pedagógico rigoroso, consistente e especializado, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível da sua adequada comunicação nos processos de aprendizagem, capaz de trabalhar cooperativa e colaborativamente não só com os outros colegas, mas também com os alunos e com todos os agentes educativos da comunidade escolar. Ou seja, a formação contínua ao longo da vida

[...] terá que assentar na construção de um verdadeiro conhecimento profissional à altura dos tempos, das conclusões da investigação científica, artística e tecnológica e, sobretudo, do novo enfoque que essas conclusões assumem face à nova epistemologia que está subjacente ao novo paradigma de docente (TAVARES & BRZEZINKI, 1999: 28).

Encarando desta forma o docente, e tendo em conta que, tal como refere Nóvoa (1992), mais do que nunca os processos de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana, facilmente se entende que actualmente a formação contínua mais susceptível de favorecer a melhoria das práticas pedagógicas é a interactiva-reflexiva que implica o carácter voluntário da formação, excepto em situações que exijam a obrigatoriedade da aprendizagem de determinados conteúdos, imposta pela necessidade proeminente de leccionação de conteúdos novos, como foi o caso do Dicionário Terminológico para o conhecimento explícito da língua portuguesa e até do Novo Acordo Ortográfico, por exemplo.

A formação interactiva-reflexiva é ainda caracterizada pela autonomia, pela cooperação em torno da resolução de problemas e encontro de soluções, pela descoberta pessoal através da experiência, da reflexão e compreensão crítica do mundo. Uma nova forma de fazer formação contínua baseada essencialmente na investigação - na investigação por exemplo das histórias de vida dos alunos com quem se lida, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser, e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada também na reflexão.

E a inovação que decorre deste tipo de formação contínua de docentes em interacção colectiva e reflexão deve-se orientar para a melhoria de práticas, preparando e antecipando o futuro, uma melhoria que não implica a negação ou esquecimento do passado ou da tradição. Muito pelo contrário, é partindo do que conhecemos, do que fazemos, das tradições que temos que podemos inovar e melhorar realmente, enfrentando a realidade humana e social em permanente devir.

Não podemos esperar da formação contínua respostas mágicas ou receitas para os problemas do quotidiano, podemos esperar que a formação contínua implique mais os profissionais da educação e os ajude a aperfeiçoarem-se e reflectirem criticamente sobre a sua prática e sobre os tais problemas do dia-a-dia, levando-os a experimentarem novas práticas que permitirão contribuir cada vez melhor para a formação permanente dos alunos.

Devemos, desta forma, conceber as escolas “como lugares de formação, de troca de experiências e partilha de saberes que consolidam redes de

formação mútua, em que cada professor possa, ao mesmo tempo, ser formador e formando” (CHAVES, 2006: 30).

Por isso, se defende uma concepção de formação contínua que abarque as suas múltiplas dimensões, isto é, que

[...] integre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que tenha em conta a localização da formação centrada nos contextos organizacionais, que adopte um modelo construtivista optando pelo paradigma investigativo pela forma interactiva-reflexiva que leve à emancipação profissional, fazendo dos professores autores da sua própria formação, numa estratégia grupal e geradora de inovações que levem à alteração das práticas que é suposto a formação contínua mudar, tendo como objectivo primeiro o sucesso educativo dos alunos (Idem: 35).

“Esta formação pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992 apud DA CRUZ, 1993: 5).

Parece-nos, pois, inquestionável que, para além de se legislar sobre a necessidade e obrigatoriedade da formação contínua, se implementem cada vez mais modalidades de formação contínua que possibilitem a melhoria das práticas pedagógicas, permitam a reflexão crítica acerca das mesmas em cooperação e colaboração com os pares, e promovam a respectiva avaliação eficaz do impacto que a formação teve nas experiências levadas a cabo em contexto de sala de aula com os alunos. Só neste sentido “o professor se sentirá membro activo [...] na construção de um projecto que, nascido da colaboração efectiva de todos, seja capaz de fazer da formação contínua um processo de formação pessoal e profissional do próprio professor” (MADALENO, 2010: 120), que se encara não só como um profissional português, mas europeu e também do mundo.

1.2

Breve panorâmica da formação contínua em Portugal na área da interculturalidade

“Educar o homem significa educá-lo para construir o mundo”
(GONÇALVEZ, 1989 apud PEÇAS, 1999: 297)

1.2.1

A competência intercultural e a formação contínua de docentes

A formação contínua de docentes, como já foi referido, tem vindo gradualmente a adquirir bastante importância nas últimas décadas, quer no campo da investigação científica quer ao nível das políticas educativas europeias e portuguesas, sendo um dos requisitos para a progressão na carreira. Pretende-se uma formação contínua para a vida que vá ao encontro de uma valorização pessoal e profissional do educador/ docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve no seu estabelecimento de ensino.

Ora, embora em Portugal a formação de professores tenha sido marcada pelo signo da qualificação e formação contínua de docentes, a oferta desta formação nem sempre é a mais adequada e tem, muitas vezes, uma concepção formativa de racionalidade técnica traduzida numa aquisição de conhecimentos prévios à acção profissional, isolando a componente científica da componente pedagógica, as disciplinas teóricas das metodológicas (NÓVOA, 1992). Esta concepção tem vindo lenta e progressivamente a mudar com o aparecimento de múltiplas acções na área das novas tecnologias aplicadas à leccionação de cada área curricular disciplinar. Mas um longo caminho ainda deve ser percorrido e é necessário criar uma maior oferta no âmbito das necessidades sentidas pelos docentes que trabalham diariamente com a comunidade educativa em que se inserem.

Por isso, e tendo em conta o mercado de trabalho e comunicação cada vez mais globais e a realidade multicultural que convive diariamente conosco no espaço escolar, uma das áreas que emerge na sociedade contemporânea e em que se torna importante investir é a da interculturalidade e comunicação.

Não obstante esta necessidade, o certo é que no nosso país as acções de formação na área supracitada têm sido tímidos raios de luz que na última década começaram a intensificar-se. Consultando o site do Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua² facilmente nos apercebemos que pouca ainda é a oferta de acções de formação na área da interculturalidade promovidas pelas entidades devidamente creditadas, a saber universidades, escolas superiores de educação, centros de formação de professores, associações sindicais e associações científicas de docentes.

Registam-se algumas acções cujos temas aparentam focar a competência intercultural, como podemos aferir pela lista que se segue:

- a) *O professor de línguas estrangeiras: um mediador cultural* (APPI FORMA);
- b) *Comunicar na diferença – métodos aumentativos e alternativos de comunicação* (Centro de Formação “Os Templários”, Centro de Formação da Associação de Escolas Bragança Norte);
- c) *Língua Portuguesa e integração na comunidade de acolhimento* (Centro de Formação “Os Templários, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Santo Tirso e Valongo – CFAE Sebastião da Gama, Centro de Formação de Associação de Escolas MaiaTrofa, Centro de Formação Maria Borges de Medeiros, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular);
- d) *Eu e os outros* (Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano, Centro de Formação de Associação de Escolas de Terras de Montado, Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré, Centro de Formação Professor);
- e) *Ambientes e colaboração na escola: aprender com a diversidade* (Centro de Formação Professor João Soares, Centro de Formação de Professores da Associação de Professores para a Educação Intercultural);
- f) *A relação com o Outro* (Centro de Formação Professor João Soares);
- g) *Oficina de formação: educar para a diversidade linguística e cultural* (Centro de Formação ‘Calvet de Magalhães’);

² Disponível em <http://www.ccpfc.uminho.pt/>.

- h) *Diversidade na aprendizagem e no comportamento – estratégias de intervenção no contexto escolar* (Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré);
- i) *Uma escola para todos e mais alguns: o papel dinâmico e construtivo que a educação deve desempenhar na preparação dos indivíduos e da sociedade do séc. XX* (Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste);
- j) *Educação e diversidade cultural: conhecer, intervir, compreender e inovar* (Centro de Formação de Escolas do Conselho do Seixal);
- k) *Ensinar para não discriminar: PLNM* (Centro de Formação de Escolas Novafofo, Centro de Formação ‘Calvet de Magalhães’);
- l) *A gestão da diversidade* (Sindicato Democrático dos professores da Madeira);
- m) *Formação de professores na e para a intercompreensão através de práticas colaborativas online* (Universidade de Aveiro);
- n) *À descoberta do outro: entre a imaginação e a realidade* (Sindicato dos Professores da Zona Norte);
- o) *Responder à diversidade: estratégias para sala de aula inclusivas* (Escola Superior de Educação João de Deus);
- p) *Percepção da diferença no contexto da expansão europeia e da primeira globalização* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa);
- q) *Diversidade linguística e cultural na escola e sucesso académico* (Instituto da Educação);
- r) *Aprender com a diversidade* (Centro de Formação de Escolas dos Concelhos do Barreiro e Moita).

São igualmente de mencionar as que se relacionam directamente com a competência intercultural e que abrangem as áreas de linguística, de expressões, das ciências sociais e humanas, tal como se pode verificar na lista que se apresenta de seguida:

- a) *A Arte – Fonte de aprendizagem intercultural* (Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Alemão);
- b) *A vertente sócio-cultural na aula de Alemão* (Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Alemão);

- c) *A dança na escola, uma etapa no interculturalismo* (Centro de Formação de Professores da Associação de Professores para a Educação Intercultural);
- d) *Aprendendo a Ser, conhecendo o Outro – dinâmicas cultural na escola* (Centro de Formação de Professores de Associação de Escolas das Terras de Santa Maria);
- e) *A escola a vários tons – dinamização de um espaço pluricultural* (Centro de Formação de Associação de Escolas das Terras de Santa Maria);
- f) *Promoção do bilinguismo e de práticas comunicativas e interculturais na aula de PLNM* (Centro de Formação de Associação de Escolas de Portimão e Monchique);
- g) *A educação intercultural na gestão do currículo de geografia e estudos sociais* (Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Alcobaça e Nazaré);
- h) *Multiculturalidade e gestão intercultural – para uma cultura de diálogo intercultural* (Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste);
- i) *Uma abordagem intercultural dos programas de História e Geografia e História do ensino básico* (Centro de Formação de Escolas António Sérgio);
- j) *Seminário Internacional: Interculturalidade, Comunicação e Desenvolvimento* (Escolas CENFORES);
- k) *Todos podemos crescer: projecto de desenvolvimento de competências na área da interculturalidade* (Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais);
- l) *Interculturalidade e o ensino da História B-learning* (Instituto Superior Miguel Torga);
- m) *Inglês plurilingue e intercultural: construindo práticas curriculares de sensibilização à diversidade* (Universidade de Aveiro);
- n) *Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?* (Universidade de Aveiro);
- o) *Gestão e coordenação de projectos internacionais numa perspectiva de interculturalidade* (Direcção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular);
- p) *Educação linguística e intercultural na educação pré-escolar e ensino básico* (Escola Superior de Educação do Porto);

- q) *Educação intercultural e cidadania* (Escola Superior de Educação João de Deus);
- r) *Representando o Outro na cultura visual Norte-Americana: arte, cultura e identidade* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa);
- s) *Música, educação artística e interculturalidade: a Alma da arte na descoberta do Outro* (Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa);
- t) *Multiculturalidade e interculturalidade no processo educativo* (Centro de Formação de Escolas do Concelho de Almada).

Também se juntam a estas acções creditadas para docentes, algumas iniciativas por parte das universidades e escolas superiores de educação que oferecem cursos de formação avançada na área da interculturalidade e na área das humanidades, integrando disciplinas relacionadas com a temática.

Posto tudo o que foi referido, podemos salientar que a competência intercultural tem vindo a adquirir nos últimos anos uma crescente importância na formação contínua de docentes de várias áreas e níveis de ensino. No entanto, esta relevância ainda é incipiente, pelo que se torna essencial propor linhas orientadoras para acções de formação contínua com e para a competência intercultural, nunca nos alheando do facto de que a função primordial da organização escolar é educar, formar e promover as culturas.

1.2.2

A necessidade da construção da formação contínua de professores com e para a competência intercultural

Aprender a viver com o Outro no nosso mundo dividido por ideias, culturas e interesses é cada vez mais complexo e um desafio constante para todos os cidadãos.

Apesar de vivermos constantemente inundados de ideias relativas à tolerância, paz, direitos humanos, anti-racismo, igualdade de oportunidades, entre tantas outras relacionadas com o multi/interculturalismo, o certo é que no nosso quotidiano nos mais básicos actos de fala vemo-nos confrontados com

várias manifestações de preconceitos, estereótipos, intolerância, racismo, xenofobia, marginalização e exclusão social. A escola não é alheia a tudo isto, e, muitas vezes, é ela um dos palcos destas manifestações por parte de todos os membros da comunidade educativa.

É, por isso, urgente que se deixem os discursos floreados que muitas vezes se fazem acerca dos valores mais belos e se criem efectivamente práticas diárias respeitadoras da diferença e do Outro que nem é assim tão distante de nós como nós julgamos. E para que isso aconteça não basta legislar e pensar só nos discentes, é necessário encarar a escola como um todo de vivências e todos os membros, incluindo pais, pessoal docente e não docente fazem parte de uma comunidade que vive e convive na escola. Na verdade, “...os sentimentos, percepções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais, assumem, cada qual a seu nível, um papel central na criação e desenvolvimento da escola” (RODRIGUES, 2007: 51), que é um microcosmo da sociedade, um local onde cada indivíduo contacta com o Outro e deve ser educado a viver com a diversidade, resolvendo conflitos de uma forma pacífica, através da criação de pontes de diálogo, e não de forma violenta e agressiva.

A educação do nosso século tem, pois, como compromisso a luta “contra a «macdonalização» da educação e, na esfera cultural, contra o imperialismo da cultura dominante” (PERES, 2006: 124).

Esta educação implica uma pedagogia de abertura que permita viver os conhecimentos e conhecer as vivências da individualidade e da colectividade. Por isso,

[...] educar a partir do outro é o novo paradigma educativo. A Europa desenvolveu uma cultura da identidade, mas não uma cultura da diferença. Todos os diferentes têm sido sistematicamente marginalizados e reprimidos: tanto os de fora como os de dentro. Desde sempre a diferença tem sido vista como uma ameaça para a própria identidade [...] (COSTA, 2002 apud PERES, 2006: 125).

E o facto é que só nos conseguimos abrir para a diferença quando nos conhecemos verdadeiramente a nós próprios, e nos apercebemos quão diferentes, por vezes, somos em cada situação que enfrentamos na nossa viagem de aprendizagem e evolução pessoal. Por conseguinte, torna-se

indispensável desenvolver políticas e práticas educativas que promovam este tipo de educação que proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos entre pessoas de culturas diferentes e conseqüentemente um melhor auto-conhecimento.

Aliás, as competências essenciais a alcançar no final da educação básica, previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico, preconizam precisamente esta educação, sendo que quatro dos oito princípios que a sustentam apontam para o desenvolvimento da interculturalidade. São eles a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; 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; e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. Apesar disso, as competências gerais que o aluno deverá ser capaz de atingir no final da educação básica já não são tão explícitas quanto à importância da interculturalidade. Talvez por ainda se encontrar um pouco camuflada nos documentos que o Ministério da Educação produz para o Ensino Básico, também não tenha havido por parte do mesmo uma preocupação em promover a formação de docentes na área da competência intercultural.

Ora se o professor é um dos agentes que trabalha no terreno educativo, educando os discentes, contactando com os restantes membros da comunidade escolar, é imprescindível que esteja devidamente formado para que possa ser o mediador das aprendizagens, levando os discentes e, por vezes, toda a escola a reflectirem e questionarem as suas próprias vivências e aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento da competência intercultural.

Por isso, e tendo em conta a realidade multicultural que convive diariamente conosco dentro e fora do espaço escolar, torna-se necessário investir na formação adequada e consistente de professores ao nível da formação contínua na área da interculturalidade e comunicação.

Àqueles que trabalham diariamente com os discentes exige-se hoje em dia uma nova atitude, como já foi mencionado anteriormente, a de um docente, devidamente formado e em aprendizagem contínua, que diversifica e adapta as

estratégias às necessidades dos alunos com os quais trabalha, e que os orienta no desenvolvimento de competências linguísticas, comunicativas e também interculturais. Este é um trabalho a ser desenvolvido maioritariamente em aula de língua (materna, segunda ou estrangeira), mas também nas diversas disciplinas de todo o currículo nacional. Se na verdade todos somos professores de português, também todos devemos ser professores interculturais, trabalhando a competência intercultural no âmbito das várias matérias leccionadas.

Daí que o docente de hoje, seja ele de que área for, deve ter consciência de que os actos linguísticos de um aluno transmitem todo um capital cultural que ele já possui e que irá aumentar ou reconstruir através da acção pedagógica exercida pelo docente e da interacção estabelecida com os outros alunos. Relativamente a este ponto, pensa-se importante referir as contribuições de Sapir e Whorf que nos possibilitaram duas grandes perspectivas:

- 1 There is nowadays a recognition that language, as code, reflects cultural preoccupations and constrains the way people think.
- 2 More than in Whorf's days, however, we recognize how important context is in complementing the meanings encoded in the language (KRAMSCH, 1998: 14).

Na verdade, as diferentes culturas caracterizam-se por perfis comunicativos diferentes, o que pode desencadear problemas comunicativos em contexto intercultural. "... La méconnaissance des variations culturelles susceptibles d'affecter le fonctionnement des interactions, et plus spécifiquement celui des actes de langage, peut avoir des effets désastreux..." (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001: 8) É portanto indispensável que o professor tenha esta consciência para evitar situações desagradáveis de desentendimentos, que têm por base hábitos linguísticos e culturais diferentes daqueles aos quais estamos habituados e que consideramos normais.

Torna-se, pois, essencial que o docente ensine o funcionamento dos actos linguísticos bem como a sua utilização na cultura alvo aos alunos estrangeiros como forma de os ajudar na sua integração na comunidade, e que alerte os falantes maternos para as diferentes variações culturais com que

podem vir a lidar, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva acerca da alteridade e evitando ridicularizações que podem ser muito prejudiciais na relação estabelecida com o Outro. Com efeito, “...les locuteurs d’une culture donnée, ayant intériorisé certaines normes communicatives qu’ils estiment évidemment les bonnes, jugent ridicule ou choquante toute déviance par rapport à ces normes...” (Idem: 7), sendo que cabe ao docente trabalhar no sentido de os alertar para estas diferenças nas normas comunicativas observáveis de uma cultura para outra e até dentro da sua própria cultura. Por isso, o docente não deve deixar de levar os alunos a reflectirem sobre a própria heterogeneidade da cultura portuguesa e a diversidade da nossa individualidade, promovendo a consciencialização das percepções dos alunos sobre estas questões, desenvolvendo atitudes críticas e valores para a convivência num mundo global.

Como vemos, não é apenas o desafio de integrar no currículo actividades respeitadoras da diversidade étnica e cultural que se coloca ao professor de hoje, são também os desafios de respeitar a sensibilidade das crianças pertencentes a minorias étnicas e culturais, de adaptar o currículo à diversidade, de sensibilizar para os diferentes usos da linguagem verbal e não verbal, de consciencializar os alunos que mesmo dentro da língua e cultura portuguesas existe heterogeneidade, de promover a comunicação e o diálogo activos como meios de conhecimento de si próprio e do Outro, de desenvolver o sentido crítico em relação a situações de desigualdade, de desenvolver o espírito de cooperação, partilha de saberes e experiências entre grupos de alunos heterogéneos, ou seja, de trabalhar em conjunto com os alunos e com a restante comunidade educativa a competência intercultural.

Neste contexto, o trabalho cooperativo e colaborativo entre aluno/aluno, aluno/professor e professor/professor revela-se necessário e eficaz no fomento da igualdade de oportunidades e da dimensão multicultural da educação.

Poderá também funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na

experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum (COCHITO, 2004: 18).

Desta forma, os discentes e docentes terão a possibilidade de mobilizar estratégias de intercompreensão diversificadas de negociação de sentido, co-construindo as suas próprias aprendizagens e o seu capital cultural.

O desenvolvimento da competência e da comunicação intercultural depende de uma mudança de atitudes por parte do professor, que não poderá seguir adiante se não levar em conta os valores interculturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno intercultural. E nesta linha, parece evidente que seja relevante uma aposta na formação contínua de docentes do Ensino Básico na área da interculturalidade, baseada na autonomia profissional do docente, “construída em enfoques teóricos, técnicos e prático-reflexivos, assumindo-se o modelo crítico como a charneira da reestruturação do verdadeiro profissional, consciente e comprometido com a reconstrução de uma sociedade de cidadãos mais livres, justos, solidários e democráticos” (PERES, 2006: 128).

Acrescente-se, pois, que a promoção de formação na área da interculturalidade ajuda igualmente a repensar toda a operacionalização e concepção da formação contínua de docentes em qualquer área, levando os profissionais da educação a aprender que uns com os outros podem melhorar a sua prática educativa, comprometer e envolver a comunidade educativa na (re) construção da sociedade e modificar a realidade. Na verdade, “o aprender a viver juntos é talvez o grande desafio do nosso século” (Idem: 129) e não só se deve propor e promover formação de docentes nessa área como basear a educação e formação contínua dos professores, seja ela qual for, neste princípio, o da interculturalidade.

Promovendo uma formação contínua de docente com e para a interculturalidade, possibilita-se que o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor seja encarado como um percurso de vida e formação em que a pessoa que habita no professor se constrói por um processo global de autonomização, em busca do seu projecto, da sua própria identidade como processo.

Uma identidade que se pretende como capaz de entender e comunicar com a alteridade, de "fazer alongar as racionalidades" (STOER, 1994: 22), logo, uma identidade intercultural. O professor deve construir-se como investigador, tal como já tinha sido referido anteriormente, ou seja, formar-se como uma pessoa intercultural.

A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa. Por exemplo, ao assumirmos uma atitude de investigação etnológica, podemos, durante um trajecto de elevador, descobrir um mundo de interacções, de códigos, de estratégias que nos tinham passado despercebidos, quando é bem verdade que apanhamos o elevador frequentemente. Da mesma forma, podemos descobrir *nuances*, categorias, e até factos que não estavam assim tão escondidos, quando é necessário codificar as interacções professor-alunos ou registar as sucessivas actividades de apenas um aluno. A investigação obriga a escutar e a olhar com mais atenção [...]. A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade [...]. O que a investigação traz de insubstituível é o confronto com o real [...] (PERRENOUD, 1993: 122-123).

Com efeito, a abertura ao Outro e portanto também à mudança tem uma matriz directora que há que procurar na história de vida de cada um, pelo que nem sempre resultam dos mesmos problemas, oportunidades ou modelos vividos. Na vida de cada sujeito, há acontecimentos críticos, momentos que estimulam o pensamento, que fazem pensar várias vezes antes de escolher um caminho específico. A aposta numa formação investigativa, reflexiva e interventiva permite por isso mesmo minimizar as práticas e representações monoculturais e etnocêntricas, e principiar o dilatar da interculturalidade na pessoa de cada profissional, o que conseqüentemente se reflectirá nas suas práticas pedagógicas e na promoção da competência intercultural e da competência comunicativa intercultural na comunidade de aprendizagem turma e escola.

Capítulo Dois

A Competência Intercultural

2.1

O conceito de “interculturalidade” – breve abordagem

Tendo em conta a realidade no nosso mundo actual, facilmente nos apercebemos que a interculturalidade é um tema de abordagem incontornável, que está intimamente relacionado com um fenómeno social e político de heterogeneidade linguística e cultural, originado principalmente pela crescente globalização e pelo aumento dos movimentos migratórios. É, por isso, um fenómeno relativamente recente. Ressalve-se, contudo, que a heterogeneidade cultural não se restringe à presença de estrangeiros em território considerado nacional, é muito mais abrangente. Na verdade, é importante recordar que “... l’hétérogénéité culturelle traverse les nationaux eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci, à l’intérieur de chacun d’entre eux, se définissent par leur multidimensionnalité culturelle” (ABDALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996: 14).

De qualquer forma, o conceito de “interculturalidade” não reúne consensualidade entre os teóricos, uma vez que lhe correspondem diferentes experiências, ou seja, distintas realidades de países, na medida em que um dos conceitos que compõe a palavra - “cultura” - tem uma grande pluralidade de sentidos, sendo que, no presente trabalho, será entendida como “... intergenerational attitudes, values, beliefs, rituals/ customs, and behavioral patterns into which people are born but that is structurally created and maintained by people’s ongoing actions” (SPITZBERG & CHANGNON, 2009: 6), constituindo, portanto “tudo o que se aprende de uma forma consciente e inconsciente e que se pode transmitir e comunicar” (RAMOS, 2001: 163).

Para além deste facto, a expressão em causa é por vezes confrontada e até mesmo erroneamente confundida com a de multiculturalidade. Na verdade, segundo Abdallah-Pretceille, citada por João Paulo Costa e Teresa Lacerda, “o uso do prefixo *inter* pressupõe que duas ou várias culturas interagem, enquanto que o prefixo *multi* já não assume essa hibridação, mas o convívio de duas culturas estratificadas e hierarquizadas” (COSTA & LACERDA, 2007: 17). Assim sendo, percebe-se que a interculturalidade pressupõe que haja interacção entre culturas, o que decorre naturalmente da convivência de diferentes culturas. Ou seja, numa sociedade multicultural existem relações interculturais, que podem ou não gerar alguns conflitos e/ou confrontos.

No entanto, quando se pretende definir o conceito supramencionado é fundamental considerar o facto de que este surgiu efectivamente nos anos 70, em França, tendo-se rapidamente alargado a toda a Europa, decorrente do contexto específico da emigração e da necessidade de integração dos emigrantes na sociedade e dos seus filhos no sistema educacional. Verifica-se, portanto, que, apesar de actualmente ser uma situação relacionada com diversificados ramos do saber, a interculturalidade encontra-se ligada com o ramo educacional, onde teve as suas primeiras formulações, uma vez que dessa situação surgiu a necessidade de adaptar os métodos e as práticas pedagógicas a uma sociedade onde a multiculturalidade se tornou uma realidade constante.

Evidentemente que houve uma grande diversidade de perspectivas no que diz respeito à noção de interculturalidade, de onde decorre o conceito de interculturalismo, que não é de todo consensual, sendo de referir, por exemplo, Clanet, citado por Filipa Miranda, que o define como “o conjunto de processos – psíquicos, grupais, institucionais – gerados pela interacção de culturas numa relação de intercâmbios recíprocos e numa perspectiva de salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos participantes” (MIRANDA, 2004: 20) ou ainda Bell que o encara como “um processo activo de comunicação e interacção entre culturas para seu mútuo enriquecimento” (Ibidem).

Também por parte dos organismos internacionais e europeus se verificam preocupações crescentes com a interculturalidade que foi considerada no Conselho da Europa como “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo” (Conselho da Europa, 1994 apud LEITE, 2001: 10).

De referir ainda que a Unesco, através da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI desenvolveu um esforço de “negociação intercultural de perspectivas e de filosofias diversificadas de vida” (CARNEIRO, 2009: 75), definindo quatro pilares de aprendizagem para o futuro – Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a viver juntos. É nesta última aprendizagem – Aprender a viver juntos – que vamos encontrar subjacentes os

princípios da interculturalidade, apesar dos objectivos da educação intercultural poderem ser enquadrados dentro de cada um dos pilares mencionados.

Neste âmbito, surge o conceito de educação intercultural, que de acordo com o Guia da Educação Intercultural da Unesco “aims to go beyond passive coexistence, to achieve a developing and sustainable way of living together in multicultural societies through the creation of *understanding of, respect for and dialogue between the different cultural groups*” (Unesco, 2006: 18).

Também a noção de educação intercultural não se revela simples quando discutida entre os investigadores. “Alguns enfatizam o lado internacional, outros o património cultural, a diversidade cultural ou linguística, os problemas do racismo e da xenofobia, os problemas dos imigrantes e de outros grupos minoritários, ou, ainda, questões da equidade” (MIRANDA, 2004: 21). Pode-se, no entanto, citar um deles, Ouellet, que considera a educação intercultural como

Toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários, quer nos minoritários: uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores sócio-políticos capazes de produzir racismo; e uma maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (OUELLET, 1991, apud ACIME).

Posto tudo o que foi dito, a interculturalidade pode ser entendida como a interacção entre várias identidades culturais, pertençam elas à mesma nacionalidade ou não, permitindo o enriquecimento mútuo. Esta interacção implica a compreensão e tomada de consciência crítica das diferenças e semelhanças das atitudes e dos comportamentos humanos nas diversas culturas, e pressupõe atitudes de tolerância, respeito, e de exercício responsável da cidadania não só nacional como internacional, na resolução e mediação de possíveis conflitos que possam surgir. Como tal, está intimamente ligada ao campo educacional uma vez que para a atingir é necessário desenvolver competências: competências interculturais, a promover em contexto escolar, no âmbito de todas as disciplinas.

2.2

A competência intercultural na educação

“Plus qu’un discours sur l’autre, il s’agirait de promouvoir un discours sur les rapports réciproques entre moi et l’autre discours qui constitueraient l’essence même du discours interculturel”

(ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, apud RAMOS, 2001: 155)

Diante da necessidade de se adquirir uma competência intercultural face à demanda cada vez mais premente de encontrar, estabelecer contacto, viver, conviver e trabalhar com interlocutores provenientes de contextos linguísticos e socioculturais variados quer dentro das fronteiras nacionais quer para além delas, começaram a desenvolver-se várias conceptualizações no âmbito desta competência. No início, por volta dos anos 70 e 80, eram bastante dispersas, tendo os esforços para elaborar modelos mais conceptuais sido desenvolvidos apenas desde os anos 90 até ao presente momento.

No entanto, se já o próprio conceito de interculturalidade não é consensual, como já foi referido, e o termo que se lhe antecede “competência” também é bastante contestado no campo nocional (Spitzberg & Changnon, 2009), conceptualizar a competência intercultural é, de facto, um desafio difícil e apresenta-se extremamente diverso nas diferentes disciplinas, terminologias e objectivos de cada conceptualização. Aliás, os próprios modelos conceptuais de comunicação intercultural que nos últimos anos têm sido propostos revelam-se potencialmente etnocêntricos uma vez que foram desenvolvidos no Ocidente (Idem).

No presente estudo, a competência intercultural é encarada como “... the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world” (Idem: 7). Não se trata apenas de abordar aspectos culturais relacionados com o conhecimento, aspectos que qualquer meio de comunicação e informação actual poderia perfeitamente fornecer ao aluno, mas de ajudá-lo a pensar, agir e comunicar interculturalmente. Trata-se de orientar os alunos na aquisição de

[...] foundations, frameworks, skills, and knowledge to develop an understanding of underlying cultural values, communication styles, and worldviews to better understand others' behaviors to interact effectively and appropriately with others and, ultimately, to become more interculturally competent (DEARDORFF, 2009: xiii).

Daí que não seja difícil reconhecer que o desenvolvimento desta competência implica a definição clara de parâmetros que são efectivamente de difícil e complexa avaliação (Spitzberg & Changnon, 2009).

Assim sendo, e tendo em conta que a educação intercultural é encarada actualmente como indispensável para o processo de aquisição da língua em sentido estrito, ao mesmo tempo que se considera um instrumento útil na educação em geral (SEQUEIRA, 2011), o presente trabalho não se cinge à competência intercultural ligada ao ensino das línguas, assunto que será desenvolvido nos pontos que se seguem, mas abrange a competência intercultural na educação em geral, e, desta forma, ligada igualmente a todas as outras áreas disciplinares.

Como tal, as propostas estruturadas de competência intercultural ligadas à educação que serão consideradas integram-se no modelo composicional, que pretende identificar os traços, características e competências consideradas essenciais para uma interacção competente, e no modelo processual, que reflecte sobre as inter-relações específicas entre componentes, modelos da autoria de Darla Deardorff, mais usados no domínio educativo (Spitzberg & Changnon, 2009)³.

Desta forma, consideram-se dois modelos apresentados por Darla Deardorff (2006) e sintetizados por Spitzberg & Changnon (2009) que tiveram como base a metodologia de Delphi na qual vários peritos em interculturalidade participaram para chegar a um consenso sobre a construção de um modelo. Darla Deardoff juntou os dados obtidos e conceptualizou um modelo composicional que assenta numa pirâmide da competência intercultural (cf.

³ Os outros modelos pertencem a três tipos: o *co-orientacional*, que conceptualiza o encontro interaccional da compreensão intercultural, e que será abordado mais adiante aquando da abordagem da competência comunicativa intercultural, através da consideração do modelo de Michael Byram, mais usado no ensino das línguas; o de *desenvolvimento*, que considera o papel da dimensão temporal na interacção intercultural; e o *adaptacional*, que encara a multiplicidade de intervenientes no processo de interacção intercultural e enfatiza o seu ajustamento mútuo. (SPITZBERG & CHANGNON, 2009)

figura 1). Nesta pirâmide, a autora apresenta níveis mais baixos que consistem nas atitudes motivacionais de respeito, abertura, curiosidade e descoberta, que vão gradualmente aumentando, passando por níveis intermédios cognitivos (conhecimentos e compreensão/ competências). A partir destes níveis, os indivíduos aprendentes vão conseguindo atingir os resultados desejados, numa primeira fase ao nível interno, e, posteriormente, ao nível externo, comportando-se e comunicando efectiva e apropriadamente com o Outro.

Segundo Spitzberg & Changnon (2009) este modelo tenta representar figurativamente uma concepção de elementos fundamentais e uma ordem implícita destes com resultados externos, que consistem na comunicação e comportamento efectivo e apropriado em situações interculturais.

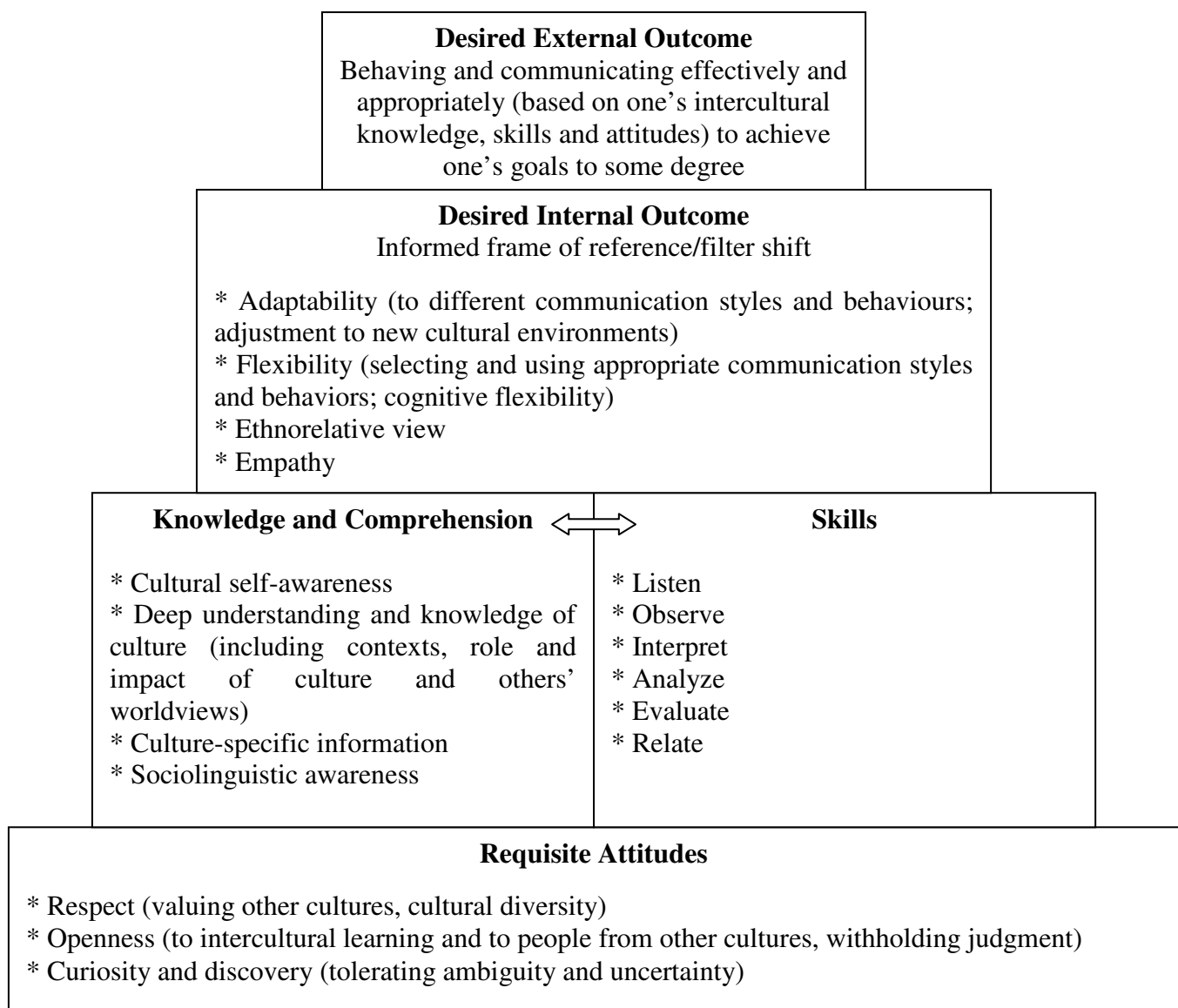


Figura 1: Modelo composicional de competência intercultural – Deardorff

A mesma autora concebeu ainda um modelo processual (cf. figura 2) que identifica, de acordo com Spitzberg & Changnon (2009), atitudes que facilitam a competência intercultural, incluindo respeito, abertura e curiosidade. Ao contrário do modelo anterior que estratificava as várias componentes do modelo numa pirâmide que definia as bases que permitiam ascender ao topo, este modelo interrelaciona-as de acordo com as relações estabelecidas ao mesmo tempo entre cada uma das componentes e as suas dimensões – a individual e a de interação com o Outro. Relações estas que se estabelecem num ciclo que está sempre em constante desenvolvimento e interação.

Segundo Spitzberg & Changnon (2009), neste modelo a motivação é incrementada pela influência da componente “conhecimento e competências”. Estes aspectos seguem um caminho de forma a facilitar trocas de sistemas internos que propiciam a empatia, relatividade étnica e adaptabilidade e que proporcionam o desenvolvimento das atitudes externas desejadas. O modelo prevê um processo interaccional simultâneo que se vai alimentando em quase todos os níveis e que antecipa vários caminhos sequenciais específicos.

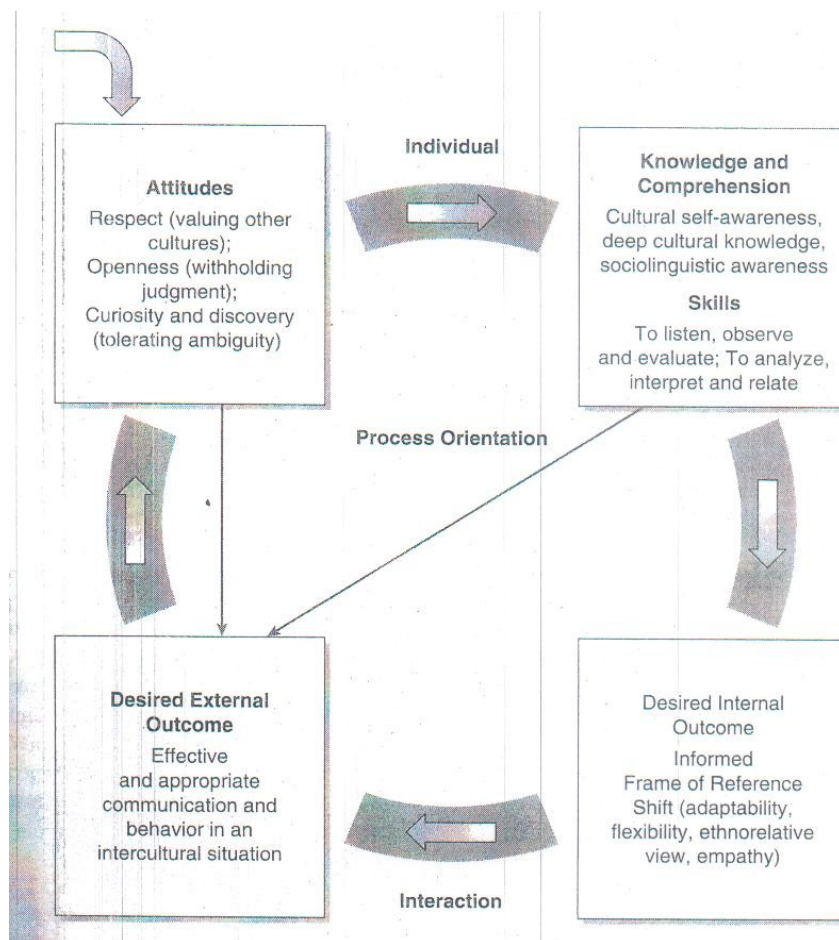


Figura 2: Modelo processual de competência intercultural – Deardorff

Apesar dos pontos fracos, cada um dos modelos expostos assenta nas mesmas componentes dispostas de formas distintas e apresentam-se como conceptualizações que se nos afiguram importantes no âmbito da abordagem da competência intercultural na educação. São modelos orientadores das investigações nesta área, que, apesar de começarem a proliferar, não devem permanecer no campo conceptual da utopia mas sim consciencializar as instituições governamentais e os profissionais da educação para a importância da integração real e concreta desta competência nos conteúdos gerais de todas as disciplinas do currículo escolar do Ensino Básico. A transversalidade da interculturalidade a todas as áreas da educação permite o desenvolvimento da identidade cultural do discente como pessoa individual e como cidadão consciente e crítico pertencente a uma colectividade nacional e internacional.

E se os modelos apresentados fornecem o enquadramento teórico necessário à investigação que visa apresentar uma proposta de acção de formação no âmbito da competência intercultural para docentes de outras áreas disciplinares que não as línguas, não menos importante é, nesta sequência, abordar de forma sumária a avaliação da competência intercultural na educação.

Na verdade, tão importante quanto ter consciência dos possíveis modelos da competência intercultural é ter noção de como avaliá-la em contexto educacional. O ponto de partida para a avaliação da competência intercultural não são os métodos ou as ferramentas mas a definição precisa do que se está a avaliar e o assegurar que os objectivos estão de acordo com o propósito do programa definido (DEARDORFF, 2009).

Segundo Deardorff (idem), é fundamental que se estabeleçam objectivos simples e concretos que especifiquem como os alunos poderão chegar a determinadas metas de aprendizagem relativas à competência intercultural. Revela-se também aconselhável que se escolham aspectos específicos – dois ou três – para se avaliar ao longo de um determinado período de tempo através de um plano de trabalho previamente definido em conjunto com os alunos, se possível dentro da comunidade de aprendizagem turma. Como tal, é essencial determinar quais as componentes da competência intercultural que estão a ser desenvolvidas, considerar as tarefas mais apropriadas e os testes mais adequados (FANTINI, 2009).

Não menos importante é o feedback que o professor avaliador, que se prefere apelidar de docente orientador das aprendizagens, vai dando aos dados recolhidos periodicamente em que estão a ser desenvolvidos os dois ou três aspectos interculturais seleccionados. Esses dados recolhidos podem ser portefólios, relatórios, reflexões, blogues, planos de trabalho individual, tarefas realizadas, entre outros.

Após todo este processo, revela-se, segundo Deardorff (2009), importante avaliar também todo trabalho desenvolvido: as aprendizagens interculturais efectuadas. Esta avaliação que transmite o feedback do aluno também pode ocorrer através de debates, de reuniões organizadas dentro da comunidade de aprendizagem turma, ou dos dados supracitados, entre outros. Esta troca de reflexões entre os intervenientes permite perceber como decorreu o processo e delinear estratégias de melhoria para implementação de outros aspectos relativos à competência intercultural e sua respectiva avaliação.

Como se pode verificar a avaliação da competência intercultural na educação não se restringe à simples avaliação de conhecimentos mas abrange toda uma diversidade de aspectos que requer o uso de uma variedade de técnicas e estratégias.

Some examples include the following: closed and open-ended questions; objective strategies that involve scoring; oral and written activities; active and passive activities; individual and interactive activities in pairs or groups; dialogue, interviews, debate, and discussion; demonstrations, poster sessions, role-plays, and simulations; structured and unstructured field tasks and experiences; questionnaires that require self-evaluation, peer evaluation, group evaluation, and/or teacher evaluation (FANTINI, 2009: 464).

O envolvimento do aluno neste processo é crucial para o seu progresso, e os portefólios são, a nosso ver, instrumentos⁴ relativamente completos e reflexivos que permitem avaliar adequadamente alguns aspectos da competência intercultural na educação não só no final mas desde o início e durante toda a abordagem dos aspectos interculturais.

⁴ A escolha dos instrumentos de avaliação deve ser apropriada e testada em função das necessidades, dos objectivos e das metas de aprendizagem. Uma lista de vários instrumentos para a avaliação da competência intercultural foi apresentada por Fantini (2009).

2.3

Didáctica de Línguas – que desafios?

“A study of language solely as an abstract system would not equip
learners to use it in real world”

(CUNNINGSWORTH, 1995, apud SKOPINSKAJA, 2003: 39)

Face à globalização e à crescente necessidade de formação de um cidadão internacional e de construção de uma Europa comunitária, a diversidade impõe-se como uma realidade inexorável e as noções de plurilinguismo, multilinguismo, interculturalismo e intercompreensão ganham um grande relevo, revelando-se um grande desafio para a Educação. Neste contexto, reconhece-se uma grande importância, dentro do campo da Didáctica de Línguas, não só à Didáctica da Língua Materna e à Didáctica da Língua Estrangeira, mas também à Didáctica do Plurilinguismo, um campo de investigação recente e em expansão que pretende encontrar respostas para o desafio da pluralidade.

Desta forma, a competência plurilingue surge-nos como um conceito central a definir, que consiste, de acordo com Araújo e Sá *et alii* (2000, 2003) na capacidade de gerir os diferentes dados verbais com que os alunos vão contactando sendo transversal à aprendizagem de diversas línguas, constituindo um trunfo para o desenvolvimento de cidadãos capazes de participar activamente numa Europa unida e respeitadora das diferenças linguísticas, históricas e culturais, que constituem elementos de união e desenvolvimento. Assim, o Quadro Europeu Comum de Referência entende por competência plurilingue e pluricultural “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em vários níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa: 2001: 231).

O desenvolvimento desta competência que é, de facto, um entrecruzar de competências diversas, veio apontar para uma nova perspectiva do ensino de línguas estrangeiras, que estabelece como necessária uma mudança quer na formação inicial e contínua dos professores quer nas metodologias de

ensino dentro da sala de aula⁵. No âmbito da investigação em Didáctica do Plurilinguismo surge um dos conceitos fundamentais do presente trabalho: a interculturalidade. Trata-se de um conceito relativamente recente e não é consensual entre os investigadores, como já foi salientado.

O conceito de interculturalismo ultrapassa, desta forma, em larga medida os de pluriculturalismo e multiculturalismo, uma vez que as pessoas negociam os sentidos até se chegar à compreensão mais profunda e verdadeira possível dos sentidos atribuídos à linguagem/língua dos interlocutores.

Ser-se intercultural significa ter-se adquirido competências de interacção e reflexão, assim como de análise relativamente a essa interacção. Desta análise, nasce a capacidade de se relativizarem dados estereotipados que possam impedir a comunicação. Também inclui a necessidade de mediação entre os dois falantes intervenientes para que as identidades culturais, sociais e políticas de ambos não se imiscuem como obstáculos na comunicação (BARROCAS, 2008: 12).

No mundo de hoje não se trata apenas de formar um cidadão linguisticamente competente em várias línguas, a actualidade exige que se invista cada vez mais na interculturalidade para poder formar adultos interculturalmente competentes em dois tipos de tomada de consciência: linguística e cultural. Segundo Byram (2008), o comunicador intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e identidades culturais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas, com o ambiente e que consegue ultrapassar os obstáculos inerentes à diferença num encontro intercultural. É sob essa perspectiva que o autor considera necessário orientar os estudantes de idiomas estrangeiros para uma formação como comunicadores interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo, estando assim mais aptos para enfrentar os desafios de um espaço europeu e internacional cada vez mais multicultural.

De acordo com esta perspectiva, Elys Regina Kraviski e Juliana Bergmann citam Byram & Fleming (2001), que por sua vez citam Le Page &

⁵ Deixando de encarar o “espaço da aula de língua como um espaço exclusivo de uma ou duas línguas (se considerarmos a Língua Materna)”, propondo actividades que incluam várias línguas e contribuindo para o estabelecer de pontes entre línguas e para o abandono da visão compartimentada e estanque que os nossos alunos têm das línguas (ANDRANDE & SANTOS, 2007: 2)

Tabouret-Keller (1985) na definição do conceito de competência intercultural ao nível das línguas como:

[...] la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. (...) esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural, que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o a variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales (LE PAGE & TABOURET-KELLER, *apud* BYRAM & FLEMING, *apud* KRAVISKI & BERGMANN, s/d: 5).

As crescentes exigências do mercado internacional têm originado algumas investigações nesta área maioritariamente viradas ora para reflexões acerca da dimensão intercultural na educação linguística, ora para contribuições relativamente à formação dos professores e à proposta de actividades para o ensino da competência intercultural em aula de língua estrangeira.

No âmbito das Ciências da Educação, campo epistemológico em que integramos a Didáctica das Línguas (DL), está hoje fortemente presente a noção de imagem, a qual coexiste e, frequentemente, se confunde com outras [...], tais como representação, atitude, ou estereótipo. Entende-se que estas imagens são desenvolvidas em interacções complexas que envolvem os participantes e todo um conjunto de outros parâmetros constituintes da situação de comunicação, condicionando a aprendizagem das línguas e a mobilização, em situação de comunicação intercultural, da Competência Plurilingue (CP) (ARAÚJO e SÁ & PINTO *apud* ANDRADE & CANHA, 2006: 62).

Caminha-se no sentido de uma educação mais plurilingue porque menos assenta na valorização de uma língua padrão rígida, pronta a consumir e a imitar. Mas também se progride de uma educação mais plurilingue para uma educação intercultural pois cada vez mais se valoriza a língua como veículo de uma ou várias culturas com as quais importa interagir. Por isso,

No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos

culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (BIZARRO & BRAGA, 2004: 63).

Sabendo que a abertura existe, sabemos que a reconstrução é possível se conhecermos melhor as possibilidades que decorrem dessa atitude de disponibilidade multiplicadora em diferentes e variadas interações.

Sublinha-se, pois, a construção de uma competência que permite aceder a essas aprendizagens e estabelecer passagens e pontes entre língua colocando-as em interação (Conselho da Europa, 2001). Uma competência que valorize a diversidade linguística e fomente a aprendizagem de várias línguas ajudando os aprendentes a “construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas” (Idem: 190).

Por tudo o que foi dito, considera-se que se deve considerar e caminhar para uma Didáctica não só das Línguas mas das Línguas e Culturas que integre o campo da Didáctica do Interculturalismo, contemplando “na formação inicial e contínua de professores, nomeadamente de Línguas vivas estrangeiras, a inclusão de componentes que os habilitem para o exercício do seu papel de conectores entre culturas” (BIZARRO & BRAGA, 2004: 66).

Desenvolver uma Didáctica do Interculturalismo

[...] é assumir que a aprendizagem das línguas estrangeiras, no século XXI, exige que a formação de professores capacite os formandos para compreenderem a sua própria cultura e as outras culturas (europeias e não europeias). Trata-se de uma formação que [...] deverá ser perspectivada de maneira diferente da que se pratica, habitualmente, na qual o centro nevrálgico continua a ser a estrutura da língua (Ibidem).

Na verdade, a uma Didáctica do Interculturalismo subjazem

[...] os valores de identidade, respeito, solidariedade, cooperação, humanidade. E as atitudes de escuta, diálogo, co-construção. Estamos perante o potencial de um renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. Abrem-se pontes com a cultura e a política. Repensa-se a articulação entre língua e cultura e aproxima-se a Didáctica das Línguas do que Galisson (1997) chama de Didáctica da língua-cultura (ALARCÃO, 2008: 11).

Este é o caminho apontado pelas investigações mais recentes na área da Didáctica, a nosso ver, das Línguas e Culturas, em que o ensino de línguas (maternas ou estrangeiras) se revela indissociável do estudo das culturas (ADBALLAH-PRETCEILLE, 1996; Byram, 1997, 2008, 2009; KRAMSCH, 1998, entre outros). E que apontam portanto para uma Didáctica do Interculturalismo em que a competência intercultural se associa à comunicativa, dando origem ao conceito de competência comunicativa intercultural.

2.4

A competência comunicativa intercultural

No domínio do ensino das línguas e do que consideramos a Didáctica das Línguas e Culturas, o conceito de competência intercultural tem, como se referiu, colocado desafios aos investigadores e começado a ser associado ao de competência comunicativa. Com efeito, de acordo com Neuner, citado por Sequeira (2011) a ênfase na competência intercultural (um conceito novo e algo contestado) tem vindo a constituir-se recentemente como princípio organizador dos conteúdos gerais das disciplinas de línguas, falando-se, neste contexto, da mudança da abordagem comunicativa para a intercultural.

Percebeu-se que a comunicação vai muito mais além do que a simples troca de informações e mensagens entre falantes, percebeu-se que comunicar “c’est aussi entretenir une relation dont les rapports de force sont symboliques ou réels” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2008: 16) e que, por isso, o conhecimento das estruturas linguísticas por parte de um falante não se revela suficiente para estabelecer relações com outros falantes, é preciso conhecer também os traços, regras e códigos culturais do Outro, tanto os explícitos como os

implícitos, verbais e não-verbais, compreendê-los, respeitá-los e responder afetivamente a esses elementos culturais diferentes dos nossos.

É necessário entender que uma língua é por natureza multicultural, um espelho multifacetado de identidades e culturas, e o facto de nem sempre termos consciência deste facto leva certamente a muitos mal-entendidos (CAPUCHO, 2006). Como tal, as investigações têm caminhado para uma maior valorização da abordagem sistemática e devidamente integrada da cultura no ensino das línguas. Neste sentido, e de acordo com Sequeira (2011) vão os trabalhos de Patrick Charaudeau, Beacco e Lieutaud ou Geneviève Zarate do lado francês, de Claire Kramsch, Louise Damen e Michael Byram do lado anglo-saxónico, de Lothar Bredella e Gisela Baumgratz-Gangl do lado germânico ou Ana Isabel Andrade e Helena Sá do lado português.

Daí que cada vez mais se fale em competência comunicativa intercultural entendida, de acordo com Byram (2008), como a capacidade para estabelecer uma comunidade de significados e sentidos através das fronteiras culturais, o que envolve processos cognitivos e afetivos, ou como “ [the] impression management that allows members of different cultural systems to be aware of their cultural identity and cultural differences, and to interact effectively and appropriately with each other in diverse contexts by agreeing on the meaning of diverse symbol systems with the result of mutually satisfying relationships” (KUPKA, 2008 apud SPITZBERG & CHANGNON, 2009: 18).

Intercultural communicative competence, then, acknowledges the presence of CC₁ [communicative competence 1] and the development of CC₂ [communicative competence 2] and, in addition, the insights that derive from now being in a position to compare and contrast both. This unique vantage point is an important aspect of intercultural competence and something that a [...] monocultural native of either system cannot possibly access (FANTINI, 2009:458).

Ao desenvolver esta competência, o indivíduo

[...] é capaz de estabelecer relações entre diferentes culturas (internas e externas à sociedade em que se encontra) e de interpretá-las na perspectiva do interlocutor, quer para si mesmo, quer para os outros com quem interage, comportando-se desta forma como mediador entre universos diferenciados que se conciliam

pela actividade de linguagem. Tem um elevado grau de consciência da sua própria perspectiva sobre o mundo e do modo como esta é culturalmente determinada, bem como da dos outros e, a partir do conhecimento dos conflitos inerentes a este distanciamento, é capaz de negociar acordo e regras explícitas de entendimento que tornam o encontro intercultural uma situação única de enriquecimento interpessoal (BYRAM, 1999 apud ARAÚJO e SÁ & CANHA & GONÇALVES, 2003: 163).

As propostas estruturadas da competência comunicativa intercultural ligada ao ensino das línguas pertencem ao modelo co-orientacional⁶ que conceptualiza a experiência interaccional da compreensão intercultural e as suas variantes, focando a atenção na comunicação (SPITZBERG & CHANGNON, 2009). No presente estudo será considerado o modelo de Byram (figuras 3 e 4), que descreve as características principais da competência intercultural dentro do modelo mais abrangente da competência comunicativa intercultural. Byram introduz juntamente com Zarate a noção de comunicador intercultural que ultrapassa a de falante bicultural (BYRAM, 2009).

“Speakers (acquire) over their lifetime a whole range of various rules of interpretation that they use knowingly and judiciously according to the various social contexts in which they live and with which they make sense of the world around them” (KRAMSCH, 1998 apud BYRAM, 2008: 59). Ora, segundo Byram (2008) eles tornam-se interculturais como consequência de serem aprendentes sob as orientações de professores, que devem entender os alunos como individualidades que podem ter o falante nativo como modelo numa ou outra competência mas não necessariamente em todas.

Desta forma, o falante intercultural é bem mais mediador de culturas do que o bicultural pois é capaz de negociar em várias culturas, possuindo uma identidade individual que é flexível na capacidade de combinar aspectos de múltiplas culturas quando em comunicação com outros falantes (SPITZBERG & CHANGNON, 2009). E para o ser deve, de acordo com Byram (2008), ter vontade para suspender os valores mais profundos, pelo menos temporariamente, para ser capaz de perceber e criar empatia com os valores do Outro que são, à primeira vista, incompatíveis com os seus.

⁶ Para referência aos outros modelos ver o ponto 2.2 do presente trabalho.

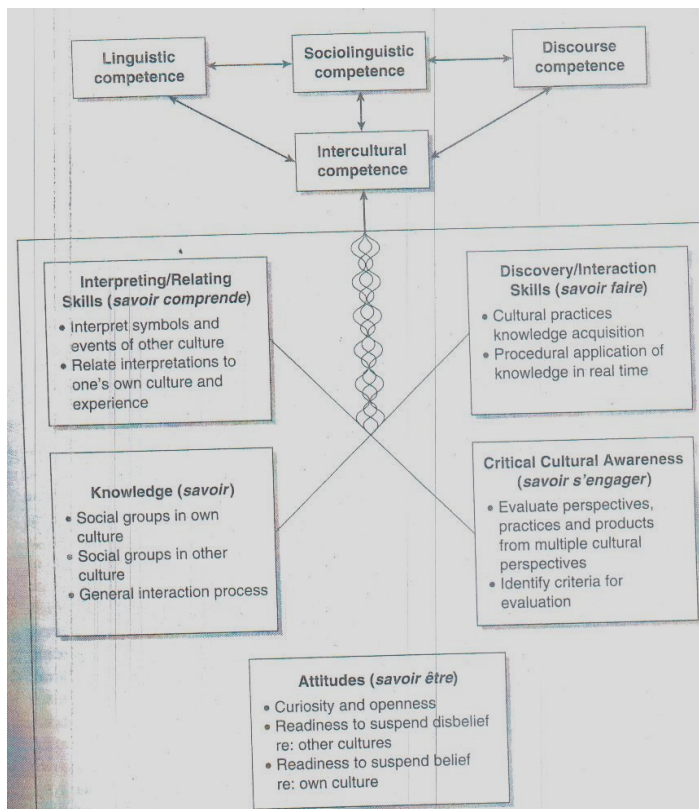


Figura 3: Modelo co-orientacional de competência comunicativa intercultural – Byram

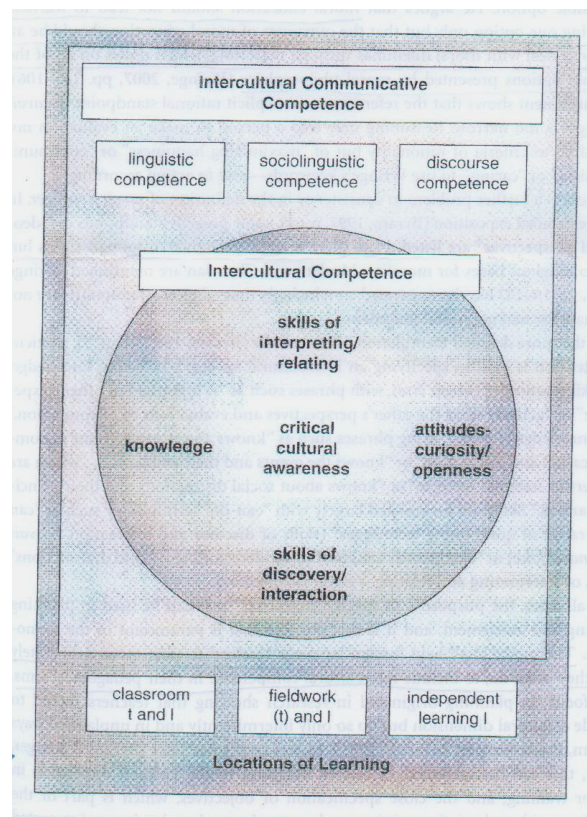


Figura 4: Modelo co-orientacional de competência comunicativa intercultural – Byram

As figuras consideradas apresentam o mesmo modelo, com os mesmos conceitos dispostos apenas de maneiras distintas, sendo que a primeira figura especifica os vários domínios que compõem a competência intercultural enquanto a segunda acrescenta os possíveis locais de aprendizagem. De qualquer forma, as duas expõem de forma clara, simples e esquemática o essencial do que é proposto para o ensino das línguas no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, e dentro deste conceito o de competência intercultural que inclui cinco saberes, “que se vão desenvolvendo e reconstruindo no encontro e interação com o outro e o seu mundo” (PÁSCOA, 2004: 34).

Como se pode observar, a competência comunicativa intercultural inclui a competência linguística⁷, sociolinguística⁸, discursiva⁹ e intercultural. Não descarta, portanto, as outras competências inerentes ao ensino/ aprendizagem de uma língua, antes pelo contrário, correlaciona-as. “A relação de interdependência entre estas [...] dimensões reforça a sua natureza dinâmica e evolutiva ao longo das diferentes experiências interpessoais que o sujeito vai vivendo” (ARAÚJO e SÁ & PÁSCOA apud ARAÚJO e SÁ & CANHA & GONÇALVES, 2003: 165). Assim sendo, a competência comunicativa intercultural, de acordo com Byram (1997) compreende cinco saberes:

- Conhecimento (Saber) – de grupos sociais e dos seus produtos e práticas no país do indivíduo e no país dos outros, e os processos gerais da interação social e individual;
- Atitudes (Saber Ser) – curiosidade e abertura, prontidão para suspender descrença nas outras culturas e crenças na sua própria cultura;
- Competências de interpretação e relacionamento (Saber compreender) – capacidade para interpretar um documento ou evento de outra cultura, para explicá-lo e relacioná-lo com documentos da sua própria cultura;

⁷ A competência linguística é aqui entendida como “a capacidade para aplicar conhecimentos das regras de uma versão standard da língua para produzir e interpretar a língua falada e escrita” (Byram, 2008: 183 [trad. adapt.]).

⁸ A competência sociolinguística entende-se como “a capacidade para dar à língua produzida por um interlocutor significados que não são tidos como garantidos pelo interlocutor ou que são negociados e tornados explícitos com o interlocutor” (Ibidem).

⁹ A competência discursiva é entendida como “a capacidade para usar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de textos em monólogo ou diálogo que seguem as convenções de um interlocutor ou são negociadas como textos interculturais para fins específicos” (Ibidem).

- Competência de descoberta e interação (Saber aprender e fazer) – capacidade para adquirir novo conhecimento de uma ou mais culturas e suas práticas culturais, e capacidade para gerar conhecimento, atitudes, competências sob os constrangimentos da comunicação e interação em tempo real;

- Consciência crítica cultural (saber comprometer-se) – capacidade para avaliar criticamente, e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos da sua cultura e das culturas dos outros países.

Estes saberes estão interligados e são fundamentais na acção intercultural em que o falante se mostra consciente das diferenças e semelhanças entre a sua cultura e a do Outro, conseguindo descentrar-se para ajudar o Outro a agir em conjunto na ultrapassagem de obstáculos resultantes da diferença (Byram, 2008).

A abordagem desta competência pode ser feita segundo três formas, três locais de aprendizagem, tal como Byram (2009) esquematizou no segundo modelo apresentado. São eles: a sala de aula, o trabalho do campo (experiências) e a aprendizagem independente ou autónoma.

A sala de aula favorece o desenvolvimento de *skills* e conhecimentos necessários a um posterior trabalho de campo. A aprendizagem autónoma pode surgir simultaneamente ou após o trabalho de sala de aula ou de campo, dando-se assim uma continuidade ao raciocínio iniciado de forma orientada e controlada, isto é, em sala de aula e com a supervisão do professor (PÁSCOA, 2004: 37).

Salienta-se neste modelo a introdução do saber comprometer-se, *critical cultural awareness* em inglês e *savoir s'engager* em francês, sendo de destacar que o verbo *engager* é de difícil tradução e tem conotações políticas, estando intimamente ligado à educação política (Byram, 2008, 2009). Este novo conceito ligado ao campo da educação em línguas é, de acordo com o mesmo autor, significativo e assegura uma função educacional ao ensino de línguas. O *savoir s'engager* estabelece uma relação mais estreita entre a competência intercultural e a educação para uma cidadania intercultural, levando-nos para um campo de transnacionalidade e transculturalidade.

Por fim, é de referir que “the model shall help foreign language teachers to plan more deliberately than they often do, to include intercultural

competence in their pedagogical aims” (BYRAM, 2009: 324). Na verdade, de acordo com o autor citado, os professores tendem a incluir a dimensão cultural no ensino das línguas de forma não continuada nem planificada.

De acordo com Ana Andrade e Maria Gonçalves (2006) a integração da abordagem cultural não pode ser feita através de uma simplificação ou limitação do seu valor e riqueza, ou seja, ficar apenas por festas ocasionais celebrando e divulgando línguas e culturas diferentes da portuguesa, ou pela oferta de mais línguas estrangeiras adicionadas ao currículo.

Esta integração passa pela promoção de uma prática educativa baseada numa integração curricular coerente e articulada entre si, envolvendo a criação e a manutenção de relações visíveis entre os objectivos e as experiências de aprendizagem quotidianas integradas em contextos que as organizam e articulam, sem o que o currículo se resume a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle, superficiais, abstractas, irrelevantes e rapidamente esquecidas” (BEANE, 2000 apud ANDRADE & GONÇALVES, 2006: 75)

E, segundo Sequeira (2011), as dificuldades maiores na implementação sistemática da comunicação intercultural prendem-se, precisamente, com a aplicação de um modelo integrador e relacional de constructos precisos que não deixe de recorrer ao texto literário, o texto intercultural por excelência. Um modelo que deixe de ligar a cultura a básicos aspectos do nosso dia-a-dia, correndo o perigo de reduzir aspectos culturais que são complexos a traços anedóticos e descontextualizados, correndo mesmo o risco de ajudar na criação de estereótipos.

Este facto pode ser atribuído à falta de atenção dada à dimensão cultural na formação de professores de línguas, sendo que o modelo apresentado providencia uma base para a delineação de linhas orientadoras para os formar, orientando-os no desenvolvimento devidamente integrado da competência comunicativa intercultural nas suas aulas de línguas (BYRAM, 2009). Até porque o ensino de línguas terá de transcender um uso comunicativo em situações concretas (SEQUEIRA, 2011) para que possa ser intercultural e formar cidadãos linguística e socialmente competentes, que usem a língua e a cultura numa perspectiva de comunicação transnacional.

Because language is the primary vehicle for expressing cultural perspectives and participating in social practice, the study of a language provides opportunities to develop insights in a culture that are available in no other way. In reality, then, the true content of the foreign language course is not the grammar and the vocabulary of the language, but the cultures expressed through that language (NSFLEP, 1996 apud BYRAM & RISAGER, 1999: 64).

Não se deve esquecer, no entanto, que ao olhar para outra cultura, o aluno, e até o próprio professor, fá-lo tendo como referência a sua própria cultura, que condiciona a sua forma de observar o mundo, de perceber e compreender a realidade que o circunda. Como tal, faz todo o sentido trazer a realidade sociocultural do aluno para a sala de aula de uma língua materna e/ou estrangeira, levá-lo a reflectir criticamente sobre a mesma, e a confrontá-la com outras realidades e práticas culturais, promovendo uma abordagem intercultural, tal como se encontra estipulado no QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), apesar de reconhecermos que a competência intercultural é apenas vagamente contemplada na parte relativa às competências gerais do referido documento e que as referências concretas a esta competência são nele dispersas e incompletas.

2.5 Formação de um cidadão intercultural

“Citizens in this century need the knowledge, attitudes, and skills to function in their cultural communities and beyond their cultural borders. They also should be able and willing to participate in the construction of a national civic culture that is a moral and just community”
(BANKS, 2004 apud MOREIRA, 2006: 190)

A competência intercultural na educação em geral e a competência comunicativa intercultural no ensino das línguas em particular permitem não só a aquisição de conhecimentos mas o desenvolvimento de várias atitudes que contribuem para o estabelecimento de relações mais positivas e saudáveis

entre os cidadãos do mundo e para a formação do aluno como cidadão intercultural capaz de viver no nosso mundo globalizado e internacional. Na verdade, a promoção destas competências no ensino proporciona

[...] o desenvolvimento, não só de competências individuais «do homem», que permitem interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas, mas igualmente o desenvolvimento de competências de cidadania, de «cidadão», que tornam possível o funcionamento democrático das sociedades (RAMOS, 2001: 156).

Apesar da focalização da atenção hoje em dia se virar para os aspectos económicos e tecnológicos, os aspectos políticos, sociais e culturais não são menos importantes. E a educação pode fazer a diferença, educar interculturalmente para a cidadania, dando igual importância aos conhecimentos, afectos e comportamentos, revela-se essencial para fortalecer o compromisso com a vida pública.

De acordo com Byram (2008), tanto o professor da língua materna, a nacional, como o professor da língua estrangeira desempenham um papel importante na promoção desta cidadania intercultural, que junta a educação política à educação de línguas como resposta para a internacionalização. Diríamos que todos os professores, cada um a seu nível, podem e devem caminhar nesse sentido, trabalhando cooperativa e interdisciplinarmente.

O professor de língua nacional tem assim, segundo Byram (2008), um papel cujo significado cognitivo, afectivo e comportamental simboliza a identidade nacional, sendo que normalmente lhe é dada mais relevância. No que diz respeito ao professor de línguas estrangeiras, ele proporciona, de acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento de capacidades para comunicar com pessoas de outras sociedades, para promover compreensão e atitudes positivas face a outras sociedades e culturas, criando uma consciência crítica da língua como um fenómeno social e pessoal, desempenhando também um papel na formação da identidade do aluno.

No que concerne os professores das restantes áreas, estes devem abordar a internacionalidade em cada uma das áreas que leccionam consciencializando os discentes para as diferentes formas de ver o mundo e de

agir em campos que ultrapassam as línguas, contribuindo também para a formação de um cidadão intercultural.

Si l'enseignement [...] a pour mission d'assurer la survie des individus dans un monde en mutation et d'assurer aux ressortissants de différentes nationalités et cultures des conditions de coexistence dignes, il devra en priorité redéfinir ces concepts entérinés dans de nombreux accords internationaux [...] tels que «compréhension entre les peuples», «cohabitation pacifique», «lutte contre la discrimination, l'oppression et l'exploitation». Il lui faudra aborder ces concepts de manière critique et les charger d'un contenu concret (BAUMGRATZ-GAUGL, 1993: 25).

Desta forma, conseguir-se-á promover uma consciência cultural crítica abrangente que ajuda a tornar o que é estranho no mundo do indivíduo nalgo mais familiar, e o que lhe é familiar em estranho.

Na verdade, uma pessoa crítica mais facilmente se compromete com a sociedade e age no mundo, tornando-se num cidadão do mundo, “an individual who accepts global responsibilities or expands his or her social consciousness to include the people of other countries” (STRAIN & CATES, 1999 apud MOREIRA, 2006: 197).

Assim, a escola pode contribuir para o que Byram (2008) chama de terceira socialização do aluno, em que professores e outros agentes educativos ajudam os discentes a compreender novos conceitos – crenças, valores e comportamentos – principalmente através da aquisição de uma nova língua, que desafia os conceitos existentes e dados como garantidos naturalmente, mas também através de um conhecimento mais aprofundado da sua própria língua e cultura ou da aquisição de novos conhecimentos noutras áreas.

Esta terceira socialização permite a formação de uma identidade internacional (Idem), que leva à construção de uma sociedade menos egocêntrica e menos etnocêntrica pois permite que os alunos se envolvam activamente no que aprendem questionando, analisando e avaliando criticamente práticas culturais, reconhecendo formas democráticas de acção como valores, e agindo como cidadãos activos e interventivos.

Byram (2008) considera que a educação para as línguas tem um grande potencial para desenvolver a competência comunicativa intercultural que por

sua vez pode complementar a educação política tornando-se numa educação para uma cidadania intercultural. Esse potencial reside, segundo o mesmo autor, no facto das línguas providenciarem a competência linguística necessária para travar conhecimento com pessoas de outros países e línguas num processo democrático, mas também a capacidade para uma consciência crítica cultural, introduzindo uma perspectiva de mediação e negociação. A partir daqui facilmente se caminha para a promoção de uma educação para a cidadania intercultural que facilita experiências de cidadania intercultural que acontecem quando pessoas de diferentes grupos sociais e culturais se envolvem em actividades políticas e/ou sociais. E facilmente se proporcionam momentos de análise crítica e reflexão acerca das experiências de cidadania intercultural e de outras possíveis experiências do género (Idem).

Acrescente-se que as outras disciplinas curriculares podem também ter um grande potencial na promoção de uma cidadania intercultural, complementando o trabalho feito nas aulas de línguas, dotando os alunos de mais ferramentas que lhes permitam uma maior e melhor intervenção no mundo em que vivem e com o qual convivem.

Com efeito, de acordo com o autor citado, tornar-se um cidadão intercultural envolve uma mudança psicológica e comportamental, incluindo uma mudança na percepção da própria identidade e compreensão das relações do EU com o Outro e envolve também um ensino devidamente planeado, com objectivos e conteúdos concretos, e estratégias bem definidas por docentes devidamente formados e competentes interculturalmente, também eles cidadãos interculturais.

E isto é propiciado pelo desenvolvimento da competência intercultural na educação em geral e na das línguas em específico, sendo que é de dar particular relevância, tanto ao nível do ensino como da formação de professores, ao trabalho da identidade, da alteridade e da relação do Eu com o Outro.

2.5.1

O trabalho da identidade

Para se desenvolver uma verdadeira competência [comunicativa] intercultural levando à formação de um cidadão intercultural não se pode descurar o trabalho da própria identidade do aluno que constitui um dos pilares da interculturalidade.

Na verdade, a identidade de cada um vai-se construindo à medida que se cresce e se interage com o Outro, que pode ou não pertencer à mesma cultura e/ou etnia que nós próprios. Ao analisar as suas práticas culturais e as do Outro, e ao reflectir sobre as mesmas, um indivíduo começa a perceber-se melhor, a perceber melhor o seu próprio mundo e até a tomar consciência da alteridade da sua individualidade.

Na verdade, como afirma Porcher (1986) “chacun croit voir le monde tel qu’il est, parce que chacun croit que le monde est tel qu’il le voit”, no entanto, uma educação intercultural permite trabalhar a visão que cada pessoa tem de si própria e do mundo que percebe.

Pela descoberta da sua cultura materna, [o discente] será levado a compreender os mecanismos para fazer parte de qualquer cultura. Quanto mais consciente estiver dos critérios implícitos de classificação da sua própria cultura, mais capacidade terá para objectivar os princípios implícitos de divisão do mundo da cultura estrangeira. Portanto, o objectivo não é apenas pragmático – oferecer ao aluno os meios para organizar o seu discurso de modo coerente e interagir com os estrangeiros; ele é também e, sobretudo, formador – saber desenvolver um sentimento de relatividade das suas próprias certezas, o que ajuda o aluno a dar conta da ambiguidade de situações e de conceitos próprios a uma cultura diferente (DE CARLO, 1998 apud DE ALMEIDA, 2008: 131).

Convém não esquecer que

[...] podem igualmente haver diferenças culturais e problemas de comunicação com indivíduos e grupos que habitam o mesmo país e partilham a mesma língua ou a mesma religião, já que os problemas de comunicação intercultural derivam, em grande parte, de diferenças na percepção dos objectos e dos acontecimentos sociais dos membros desses grupos (RAMOS, 2001: 166).

Como tal, “os nossos sistemas de valores, as nossas crenças, atitudes, a nossa visão do mundo e dos outros, a nossa organização social, exercem influência sobre as nossas percepções” (Idem: 167) e é importante ter consciência que “a cultura é acção, interacção, comunicação. O indivíduo não é somente o produto da sua cultura, mas também a constrói, a reconstrói, a recria, em função das problemáticas e das estratégias diversificadas e num contexto marcado pela diversidade e pela pluralidade [de individualidades]” (Idem: 165).

Com efeito, de acordo com Samovar (1981) citado por Natália Ramos, “um princípio fundamental da comunicação intercultural é a consciencialização de que o mundo, que percebemos e em relação ao qual comunicamos, poderá não ser o mesmo mundo, vivenciado por uma pessoa de outra cultura [e até da mesma] e que ela procura exprimir” (Ibidem).

Para que se estabeleçam experiências interculturais em que os falantes sejam efectivamente interculturais fazendo uso adequado das competências desenvolvidas no âmbito da interculturalidade, é necessário que se trabalhe a sua própria identidade, o auto-conhecimento não só de si como indivíduo mas das suas próprias práticas culturais e da visão que o próprio tem do mundo. Ou seja, é importante

Aprender a conhecer-se a si mesmo e à sua própria cultura. É importante aprender a identificar os seus sentimentos e atitudes. É necessário ter consciência dos seus preconceitos e atitudes etnocêntricas e egocêntricas, do seu próprio estilo de comunicação, assim como ter consciência de que não comunicamos somente através de actos conscientes e deliberados, mas também inconscientes e por toda a nossa forma de interagir com o meio envolvente (Idem: 171).

Também é fundamental perceber que “cet autre nous menace non pas de l'extérieur, de manière directe, mais de l'intérieur, en mettant en question nos idéaux, nos valeurs [...] Et partant notre identité” (CLANET, 1985 apud RAMOS, 2001: 168). Daí que “o movimento de descentração que implica o processo intercultural conduz a melhor delimitar a sua própria identidade, já que o olhar do Outro ajuda a revelar-me a mim mesmo” (Idem: 173).

Assim sendo, o trabalho da identidade revela-se um dos pontos fulcrais do desenvolvimento da competência [comunicativa] intercultural, ajudando o aluno, cidadão nacional e do mundo, a conhecer-se, a perceber que não se podem dar como melhores e garantidas as nossas visões do mundo, e a construir uma relação mais profunda não só com a sua própria língua e cultura mas também com a do Outro.

2.5.2 O trabalho da alteridade

Outro dos pontos fundamentais do desenvolvimento de uma competência [comunicativa] intercultural é precisamente o trabalho da alteridade, a descoberta do Outro e das mais variadas formas de com ele interagir socialmente.

“Aprender a descobrir os quadros de referência dos outros, aprender a conhecer os códigos culturais respectivos, permitirá estabelecer relações mais abertas e mais flexíveis, podendo conduzir a contactos interculturais e a comunicações mais diversificadas, enriquecedoras e satisfatórias” (RAMOS, 2001: 172). Para além disso, como já foi referido anteriormente, o confronto do Eu com o Outro, permite que o próprio Eu se consciencialize da sua própria alteridade. Até porque “entendemos que todos carregamos o território e a cultura onde nascemos e temos uma capacidade ilimitada para aprender a conviver e a viver com os outros” (PERES, 2006: 122).

Ora a alteridade não se trabalha somente através do conhecimento do Outro e das suas práticas culturais, na verdade, um indivíduo pode ter um grande conhecimento acerca do Outro e ter consciência de como com ele deve interagir e, contudo, não agir como cidadão intercultural. Ser um cidadão intercultural “não é uma atitude que vem espontaneamente de dentro de nós; é muito mais o resultado de um percurso difícil, que passa pela consciencialização intrínseca do nosso olhar em direcção ao Outro” (LADMIRAL e LIPIANSKY, 1989 apud DE ALMEIDA, 2008: 135).

Isto porque trabalhar a alteridade ultrapassa em larga escala o simples conhecimento e o saber fazer, abarca também o trabalho das atitudes, saber ser, e vai ainda mais longe até ao que Deardorff (2009) chamou de resultados internos e externos ou até ao que Byram (2008) definiu como a consciência

crítica cultural. Com efeito, para trabalhar a alteridade é necessário desenvolver uma consciência crítica cultural do Outro e de nós próprios de forma a haver uma modificação interior dos nossos pontos de vista e percepções do mundo bem como uma alteração dos comportamentos exteriores. É necessário

[...] evitar julgamentos rápidos e superficiais, evitar os estereótipos e as atitudes egocêntricas e etnocêntricas, o que permitirá [ao aluno] escutar e colocar-se no lugar do Outro, de forma a tentar compreender [...] o seu ponto de vista, o que permitirá descentrar-se. A atitude e a prática da descentração dá-nos a capacidade de visualizarmos uma situação através de várias perspectivas, ajuda cada um de nós a adoptar uma certa distância em relação a si mesmo e conduz à auto-reflexão (RAMOS, 2001: 172).

De facto, o simples conhecimento do Outro e das suas práticas culturais pode originar apreciações parciais e levianas relativamente à forma como o Outro percebe o mundo. Até porque “uma das constatações para a qual os resultados apontam é para a tendência de os contextos escolares desenvolverem imagens estereotipadas acerca das línguas e dos seus falantes” (ARAÚJO e SÁ & PINTO, 2006: 235). É necessário, pois, que se “multipliquem situações que potenciem a desconstrução das imagens estereotipadas, em particular encontros interculturais efectivos, com vista a favorecer dinâmicas de reconstrução” (Idem: 237).

E é nessa desconstrução e reconstrução de imagens do Outro que se deve basear o trabalho da alteridade para que se torne efectivamente no desenvolvimento de capacidades no âmbito da competência intercultural. E evidentemente que o espaço privilegiado para este trabalho é a aula de língua.

A sala de aula torna-se então um local privilegiado onde esses mecanismos podem ser questionados, onde outros modos de relação entre as culturas de origem e a estrangeira podem ser propostos, onde paradigmas de uma visão de mundo etnocêntrica e hegemónica podem ser postos de lado em favor de uma percepção e consciencialização de um mundo cada vez mais plural, onde as culturas devem buscar um diálogo conciliador e transformador, valorizando a aproximação, sem precisar de abrir mão das suas diferenças (DE ALMEIDA, 2008: 134 [adapt.]).

Na aula de língua, podem-se, desta forma, desenvolver práticas pedagógicas interculturais, trabalhando a alteridade, levando o aluno a conhecer, analisar e questionar criticamente diferentes práticas culturais, e interagir ou simular interação com o Outro que se vai progressivamente reconhecendo como diferente e igual. Reconhecer o Outro como diferente “é admitir que existem outras referências, outros costumes, outras maneiras de interpretar os comportamentos do estrangeiro relativizando o próprio sistema de valores” (Idem:136). Por outro lado, reconhecer o Outro como igual “é considerá-lo pertencente à mesma humanidade que eu, à mesma «aldeia global»” (Ibidem).

E nas experiências que vão sendo levadas a cabo com o Outro, de forma sistemática, devidamente programada e integrada, é que vamos encontrando e percebendo o enorme tesouro da diversidade que constitui o nosso mundo.

2.5.3 O trabalho da relação Eu/ Outro

É com a abordagem da identidade e da alteridade que se proporciona o trabalho do terceiro ponto essencial da competência [comunicativa] intercultural: a relação Eu/ Outro. Na verdade, só através da auto-compreensão, da compreensão do Outro, e da percepção acerca da forma como o Outro nos vê se consegue interagir com vários indivíduos e agir no mundo como cidadão crítico e consciente da sua intervenção.

“La culture comme la langue est un lieu de mise en scène de soi et des autres” (ABDALLAH- PRETCEILLE e PORCHER, 1996 : 61). E quando se dá o encontro entre culturas, o encontro intercultural, o Eu inter-relaciona-se com o Outro, relativizando os pontos de vista de cada um e mediando os possíveis conflitos que possam surgir. Neste âmbito, o trabalho da relação Eu/ Outro complementa o trabalho da individualidade e da alteridade, fazendo o aluno reflectir criticamente acerca das possíveis relações que pode estabelecer com a alteridade, e ajudando-o a compreender que o Outro o vê e o percebe de uma forma diferente, não coincidente com a visão que o aluno tem de si e dos seus próprios valores culturais.

Mais uma vez a aula de línguas revela-se um local privilegiado para o trabalho desta relação, uma vez que apresenta aos discentes diversas realidades, implicando a inter-relação do Eu com o Outro, que nem sempre está fisicamente presente, mas faz sentir a sua presença através da língua em aprendizagem, que transporta consigo os valores culturais de um povo. Esta relação da individualidade com a alteridade exige dos alunos a compreensão de visões diferentes do mundo, levando-os, segundo Byram e Planet (2000) ao crescimento pessoal, à aquisição de pontos de vista diferentes e à análise crítica de si mesmo e da sociedade que nos envolve.

S'ouvrir à l'autre sans perdre son identité permet de maintenir la référence à la position de l'élève apprenant une langue étrangère dans le contexte national [...]. Grâce à l'apprentissage de la langue étrangère, l'individu se voit offrir une chance pour que cette position ne devienne pas la frontière de sa perception et de sa pensée [...]. Il pourra au contraire percevoir son appartenance à des groupes plus larges qui tendent vers l'humanité dans son ensemble (BAUMGRATZ-GAUGL, 1993: 20).

Na verdade, a relação que se estabelece entre o Eu e o Outro durante as aulas de línguas maioritariamente, é de extrema importância na aquisição de uma competência comunicativa intercultural. E o trabalho deste tipo de relação permite, segundo Byram e Planet (2000) que os alunos reflectam acerca dos clichés [que positivos ou negativos são sempre *caricaturizadores*] que desenvolvem, e compreendam a sua própria identidade, e a forma como os outros os percebem a eles, bem como o tipo de relação que podem estabelecer com o Outro e ainda quais as relações existentes entre a língua e cultura do aluno e do outro falante.

C'est pourquoi l'enseignement des langues étrangères à l'école devrait plus que jamais préparer les individus à la cohabitation dans des sociétés internationalisées et multiculturelles. Faire de la langue un médiateur entre la conscience individuelle et la réalité, et un moyen de compréhension entre les hommes d'origines nationales et culturelles diverses, devient un objectif prioritaire (BAUMGRATZ-GAUGL, 1993: 34).

Mais uma vez as aulas das restantes áreas disciplinares apresentam-se como espaços complementares do trabalho da relação Eu/ Outro nas mais diversas áreas do saber, orientando os discentes no desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da forma como o Outro percebe e vivencia os conhecimentos relativos a cada uma das outras áreas do saber. “Só com uma «pedagogia de abertura», que permita viver os conhecimentos e conhecer as vivências, é que poderemos mergulhar na magia e na aventura do agir comunicacional, apostando na negociação de sentidos e significados” (PERES, 2006: 125), e na relação entre a individualidade e a alteridade.

Assim, o indivíduo, através da sua língua, contacta com a alteridade, o que lhe permitirá fazer comparações entre a sua cultura e a do Outro e conseqüentemente desenvolver valores e atitudes, a capacidade de aprender a aprender, de resolver constrangimentos, a flexibilidade, a adaptabilidade, a criatividade, desenvolvendo uma competência intercultural. Através dela estará mais apto a interagir, estabelecendo relações com o Outro e o seu mundo. (PÁSCOA, 2004: 30)

Capítulo Três

A competência intercultural no ensino: Trabalho de campo

3.1 Problemática

A matriz teórica deste estudo assenta, como se apresentou, em dois eixos essenciais que se constituem como referencial e orientação do trabalho de campo, a saber a formação contínua de professores e a competência intercultural.

Procurando então aprofundar o conhecimento acerca das relações que se estabelecem entre as temáticas abordadas no enquadramento teórico, este estudo pretende analisar a competência intercultural no ensino, identificando as principais facilidades e dificuldades encontradas pelos docentes em interacção com falantes de outras línguas/ culturas, percebendo as percepções dos docentes acerca desta temática, e verificando as actividades interculturais desenvolvidas nas práticas pedagógicas de vários docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Pretende ainda reflectir sobre as necessidades de formação contínua de docentes na área da interculturalidade e comunicação para propor módulos orientadores de formação contínua na área da interculturalidade para docentes dos níveis de ensino supracitados (docentes com formação no ramo das línguas e noutras áreas).

Para tal, o presente estudo norteou-se pelas seguintes questões investigativas:

- ◆ Quais as estratégias de construção/ negociação de sentido utilizadas por docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico quando em contacto com turmas multiculturais?
- ◆ Qual a importância que os professores atribuem à competência intercultural?
 - De que forma promovem a competência intercultural na sua prática pedagógica?
- ◆ Que módulos poderão ser propostos para a formação contínua de docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no âmbito da competência intercultural?

Na sequência desta problemática, definiram-se as hipóteses de investigação que a seguir se apresentam:

H1: A existência de formação contínua na área da interculturalidade é necessária e pode contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no sentido de uma melhor compreensão e aceitação da diversidade cultural da sociedade bem como de uma maior capacidade de comunicação e interacção entre pessoas de culturas diferentes.

H2: A interculturalidade, a transversalidade da competência intercultural, o ensino das atitudes na escola, a cidadania, e o trabalho colaborativo e cooperativo são conteúdos fundamentais na formação de docentes para uma promoção adequada da competência intercultural.

3.2 Metodologia

O estudo insere-se numa metodologia de investigação de natureza quantitativa, tentando recolher, apresentar, descrever e interpretar dados relativos à competência intercultural nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Contudo e devido à complexidade inerente ao objecto de estudo deste trabalho, procurou-se colocar em permanente diálogo a abordagem quantitativa com a qualitativa uma vez que a “abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos” (ESTRELA, 1992: 102).

A escolha deste tipo de abordagem justifica-se pela possibilidade de aceder a uma visão holística da problemática, assumindo-se como uma metodologia fundada na realidade, tendo em vista a obtenção de dados sobre um conjunto alargado de docentes relativos a um certo número de questões pré-determinadas sobre a interculturalidade. Isto permite-nos não só a tomada de consciência dos processos de negociação de sentidos entre os docentes e os aprendentes estrangeiros, que não têm o português como língua materna, e das práticas pedagógicas interculturais levadas a cabo pelos mesmos, mas também a compreensão da importância do desenvolvimento da competência

intercultural no ensino do século XXI e da necessidade de formação contínua nesta área.

Para este efeito recorreremos à análise descritiva de inquéritos por questionário administrados a professores do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, uma vez que, apesar dos limites inerentes a este tipo de método de recolha de informação, revelam-se instrumentos que permitem “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008: 189). Neste caso, possibilitam uma perspetivação da competência intercultural no ensino e uma análise aprofundada das práticas pedagógicas interculturais dos indivíduos da população seleccionada.

Trata-se, pois, de um método de decisão estatística descritiva que permite a “recolha, classificação, apresentação e descrição dos dados” (CARVALHO, 2002: 94) que servirão de base para a proposta de dois módulos de linhas orientadoras para a formação contínua de docentes na área das línguas e nas outras áreas do conhecimento.

3.2.1 Instrumento de recolha de dados

Como já foi mencionado, o nosso estudo utilizou como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário¹⁰, na medida em que permite a obtenção de respostas individuais, através das quais “o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se se eles não o explicitassem” (GHIGLIONE e MATALON, 1997: 58), dando-nos ainda “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (QUIVY, e CAMPENHOUDT, 2008: 189).

Assim, e tendo em conta o número elevado dos sujeitos que constituíam o universo e, conseqüentemente, a amostra do estudo, que a seguir se caracteriza, seleccionámos a técnica de inquérito por questionário, uma vez

¹⁰ Ver Anexo I, p.118.

que a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem (BORG e GALL, 2002). Para além dos motivos apresentados, outros também contribuíram para a selecção desta técnica de inquirição: o baixo custo de distribuição por uma área geográfica um pouco alargada; o tempo reduzido na obtenção dos dados; a confidencialidade/anonimato das respostas; e a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Contudo, e tal como referem Ghiglione e Matalon (1993), esta técnica apresenta algumas fragilidades relacionadas com o facto da recolha de dados ser feita de um modo indirecto, sem a presença do investigador, não lhe permitindo pedir esclarecimentos sobre assuntos que tenham ficado menos claros nem ao respondente pedir explicações sobre as questões formuladas.

Assim, para que os dados recolhidos se tornassem dignos de confiança, tentou-se reunir os seguintes pressupostos: rigor na escolha da amostra e na conceptualização dos instrumentos, formulação clara e reduzida ambiguidade das perguntas, correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência do inquirido. Neste estudo, a construção do questionário baseou-se nos pressupostos teórico-conceptuais relativos aos conceitos-chave, aos objectivos e às questões de pesquisa, que o legitimam e enquadram.

Inicialmente, o inquérito foi sujeito a uma pré-testagem. Aplicámos o pré-teste do questionário a uma amostra de vinte professores de diferentes disciplinas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico da Escola B+S Prof. Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo, pelo facto de nos encontrarmos a leccionar nessa escola. Realizámos este procedimento para garantir a aplicabilidade no terreno e avaliar se o questionário estaria de acordo com os objectivos inicialmente definidos.

A versão definitiva do inquérito é constituída por uma secção que tem como objectivo a recolha dos dados pessoais dos professores, outra secção que apresenta um conjunto de itens relacionados com a realidade intercultural com a qual contactam os docentes respondentes, uma terceira secção sobre as concepções da relação pedagógica professor/ aluno no âmbito da interculturalidade, uma quarta parte acerca da informação e formação dos professores em interculturalidade, uma quinta secção acerca das práticas

pedagógicas e experiências interculturais, e, finalmente, uma última parte acerca das necessidades de formação sentidas no âmbito da interculturalidade. As questões são maioritariamente para respostas de tipo fechado, contendo, no entanto, duas perguntas de carácter aberto.

Por uma questão de proximidade local, o inquérito foi aplicado a duzentos e um docentes da Região Autónoma da Madeira (RAM), que leccionaram no ano lectivo de 2010/2011 em seis escolas da região, duas escolas pertencentes a cada uma das três zonas pedagógicas, nomeadamente as escolas Básica 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia e Básica 2º e 3º ciclos Bartolomeu Perestrelo, pertencentes à zona A; as escolas Básica 2º e 3º ciclos da Torre e Básica e Secundária do Porto Moniz, pertencentes à zona B; e as escolas Básica 2º e 3º ciclos do Caniçal e Básica e Secundária Prof. Dr. Francisco de Freitas Branco, pertencentes à zona C. Esta selecção justifica-se pelo facto de se pretender uma amostra representativa das diferentes realidades vivenciadas por diversos docentes da RAM.

A partir das conclusões retiradas desta recolha de informação apresentaremos, de modo fundamentado, uma proposta de linhas orientadoras para duas acções de formação contínua para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: uma destinada a docentes da área das línguas e outra destinada a docentes de outras áreas.

3.2.2 Amostra

A amostra deste estudo é, então, constituída por duzentos e um professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da RAM, no decorrer do ano lectivo 2010-2011.

No que diz respeito ao sexo, constata-se que o feminino representa a maioria da amostra, com 72% contra 28% de professores do sexo masculino (cf. gráfico1).

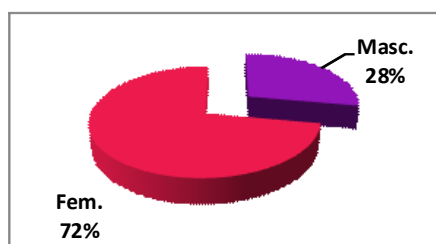


Gráfico1: Sexo

Quanto ao nível etário, podemos verificar através dos dados que a seguir se apresentam (cf. gráfico 2) que a maioria relativa dos docentes respondentes tem idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (44%), seguida de perto por docentes pertencentes à faixa etária dos 41 aos 50 anos (32%), pelo que se considera uma amostra relativamente jovem.

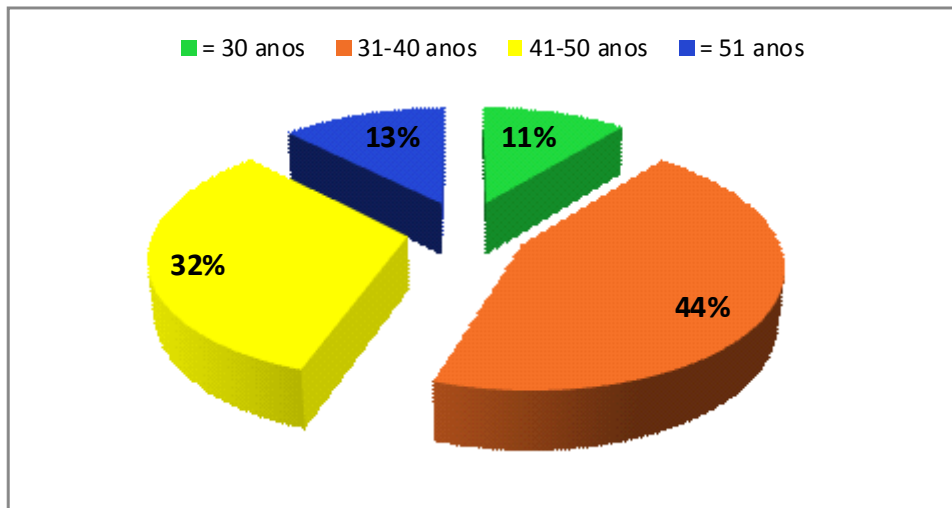


Gráfico 2: Idade

No que se refere à nacionalidade todos os respondentes são portugueses, à excepção de um docente de nacionalidade venezuelana.

No que concerne a variável habilitações literárias, a maior parte dos docentes (81%) possui licenciatura, (4%) bacharelato, (5%) pós-graduação, (9%) mestrado e (1%) doutoramento (cf. gráfico 3).

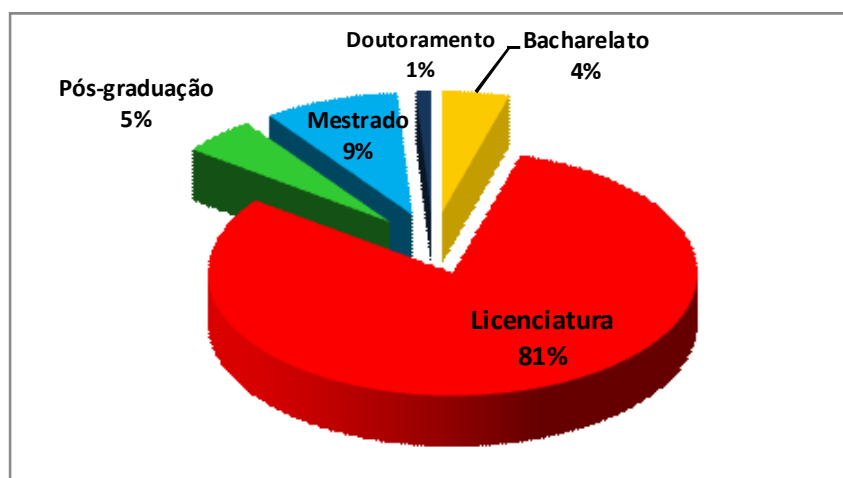


Gráfico 3: Habilitações literárias

Em relação ao tempo de serviço dos docentes inquiridos, podemos observar que quer os 11-15 anos, quer os 21 ou mais anos apresentam frequências muito próximas, 27% e 29% respectivamente (cf. gráfico 4).

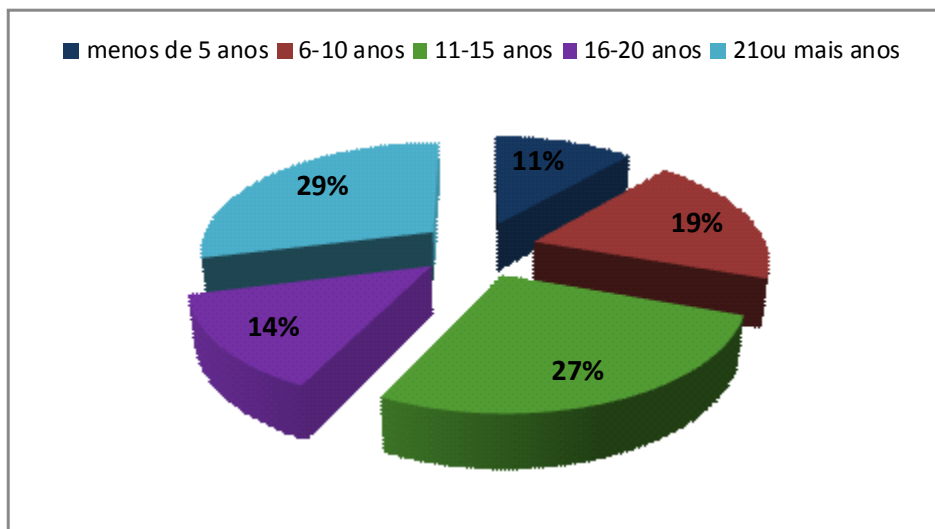


Gráfico 4: Tempo de serviço

No que se refere à variável nível de ensino, pode verificar-se que a maior parte dos professores respondentes leccionam ao 3º ciclo do Ensino Básico (cf. gráfico 5).

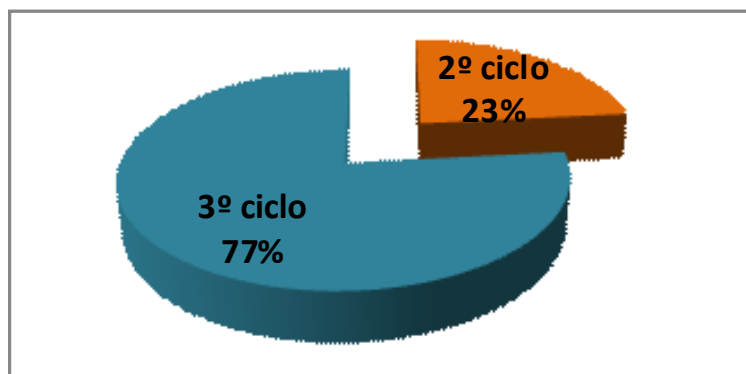


Gráfico 5: Nível de ensino

No que diz respeito às áreas disciplinares leccionadas pelos docentes respondentes, verifica-se que são variadas, passando por todas as áreas disciplinares leccionadas nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. De acordo com o que é relevante para o presente estudo, considerar-se-á a seguinte divisão: área das línguas (Português, Francês e Inglês), e as restantes áreas

disciplinares (Matemática, Físico-Química, Ciências Naturais, Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação, História, Geografia, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Musical e Educação Moral Religiosa e Católica). Daí que se verifique uma maior frequência de respondentes entre os professores das outras áreas disciplinares que não as de línguas (cf. gráfico 6).

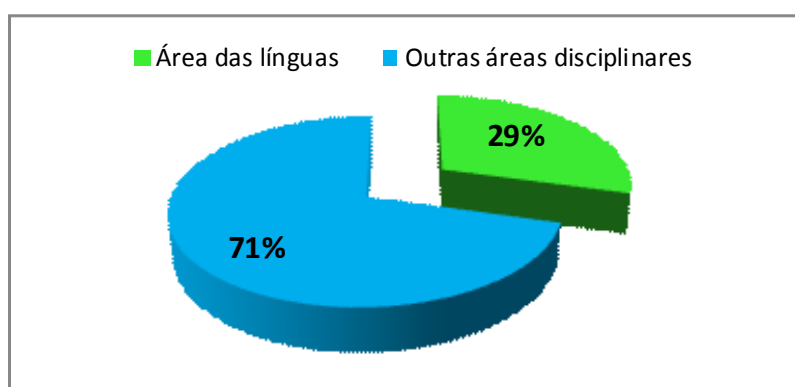


Gráfico 6: Área disciplinar

3.3 Análise e discussão de dados

A apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos por questionário serão apresentados de acordo com a ordem das respostas às questões formuladas.

Para a análise de dados foi utilizada a estatística descritiva: médias frequências e percentagens para a maior parte das questões de carácter fechado. Quanto às questões de tipo fechado que apresentam um conjunto de itens acerca dos quais os respondentes manifestaram o seu grau de importância ou de frequência de acordo com uma escala, utilizou-se uma escala tipo Likert, que permitiu medir “a atitude do sujeito somando, ou calculando a média [e a moda] do nível seleccionado para cada item” (CUNHA, 2007: 24)

No que diz respeito aos dados obtidos através de questões abertas, estes foram analisados numa perspectiva qualitativa directa do seu conteúdo, pois “é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (CARMO e FERREIRA, 1998: 251).

A Realidade intercultural com a qual contactam os profissionais respondentes

Quanto à análise da experiência profissional directa com a interculturalidade, agrupámos as questões nº 7 e 8.

7. As suas turmas integram alunos de diversas etnias e/ou culturas? (pergunta nº 7 do inquérito)

Os valores obtidos nesta questão demonstram que os professores respondentes pouco ou nada contactam com alunos de diversas etnias e/ou culturas aquando da leccionação das suas aulas. Destaque-se que nenhum docente referiu leccionar a turmas em que mais de metade ou a grande maioria dos alunos pertencessem a etnias e/ou culturas diferentes (cf. gráfico 7).

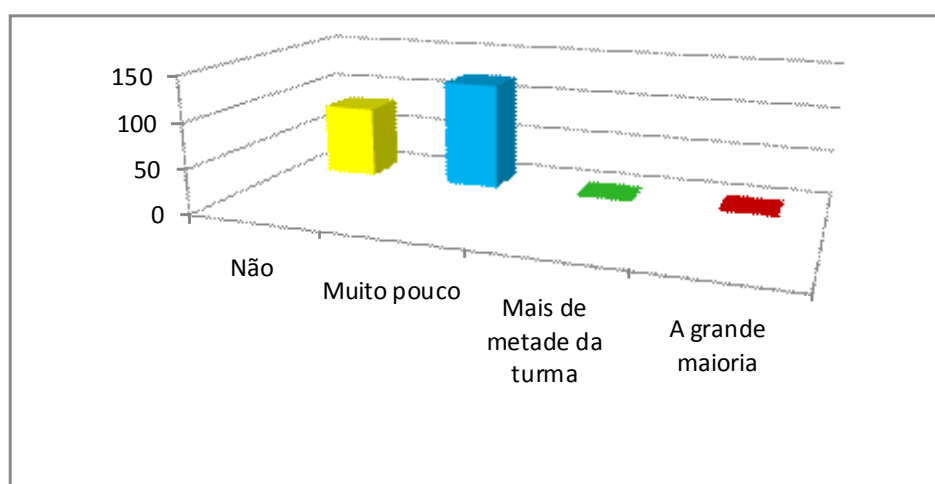


Gráfico 7: Experiência profissional directa com a interculturalidade

8. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos oriundos de diversas etnias e/ou culturas? Pontue de 1 a 7, sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante (pergunta nº 8 do inquérito).

O que ressalta dos dados obtidos nesta questão é que os docentes apontam a integração na turma e o acompanhamento das disciplinas da área linguística e científica como as mais importantes dificuldades apresentadas pelos alunos oriundos de diversas culturas. Por outro lado, indicam que a percepção dos hábitos culturais do nosso país e dos códigos culturais veiculados através da comunicação são dificuldades de menor importância por eles sentidas.

De salientar igualmente que a média arredondada de cada dificuldade apontada varia entre a pontuação 4 e 5, o que significa que, no global, todos os item são considerados relativamente importantes pela maior parte dos professores respondentes (cf. tabela 1).

Pontuação	1	2	3	4	5	6	7	Média	Moda
Dificuldades									
Integração na turma	22	28	13	24	19	19	40	4,3	7
Integração na escola	22	22	33	18	28	20	24	4,0	3
Comunicação com os seus pares	15	13	32	17	36	19	33	4,4	5
Acompanhamento das disciplinas da área linguística	13	9	31	30	14	26	75	5,0	7
Acompanhamento das disciplinas da área científica	27	9	25	17	23	36	27	4,3	6
Percepção dos hábitos culturais do nosso país	29	38	13	34	13	18	17	3,5	2
Percepção dos códigos culturais veiculados através da comunicação	28	29	24	18	23	23	16	3,7	2

Tabela 1: Importância atribuída às dificuldades apresentadas pelos alunos oriundos de diversas etnias e/ou culturas

B Concepções sobre a relação pedagógica professor/aluno no âmbito da interculturalidade

Relativamente a este item, pudemos avaliá-lo através do reagrupamento das questões nº 9, 10, 11 e 12.

9. Concorda com a seguinte frase? Quanto maior for o número desses alunos numa turma maior é a dificuldade do processo de ensino/ aprendizagem. (pergunta nº 9 do inquérito)

Os resultados obtidos nesta questão mostram que a maioria dos docentes (61%) concorda com a frase contra (39%) que discorda (cf. gráfico 8).

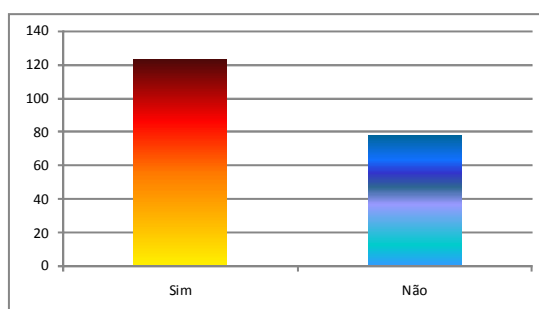


Gráfico 8: Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem quando na presença de alunos oriundos de etnias e/ou culturas diferentes

10. A presença de alunos oriundos de outras culturas nas aulas provoca desconforto aos professores? (pergunta nº 10 do inquérito)

Quanto aos valores recolhidos nesta questão, constata-se que a maioria dos professores considera que a presença de alunos de culturas diferentes provoca algumas vezes desconforto (40%). Saliente-se ainda que uma grande parte assinalou que poucas vezes (30%) ou nunca (26%) essa presença causava desconforto e escassas foram os respondentes (4%) que apontaram que o desconforto ocorria frequentemente e nenhum referiu sempre (cf. gráfico 9).

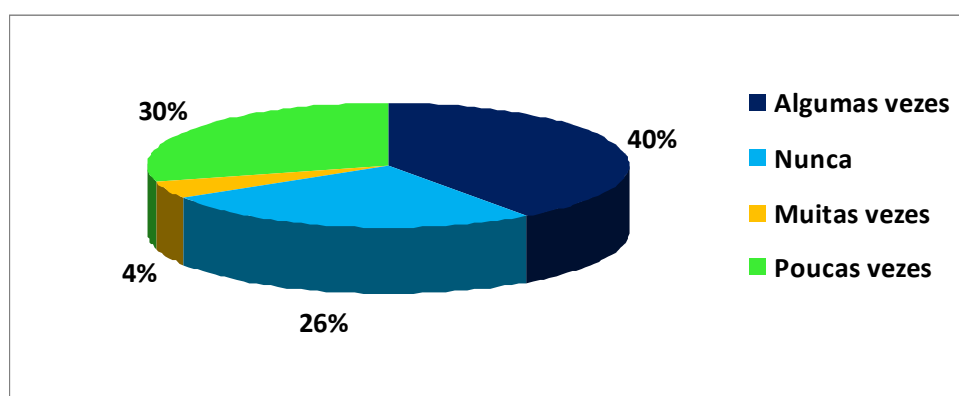


Gráfico 9: Desconforto causado pelos alunos oriundos de etnias e/ou culturas diferentes

11. No caso de se ter deparado com problemas específicos quando em contacto com discentes de diversas etnias e/ou culturas, a que se deveram essencialmente esses problemas? Assinale no máximo três opções (pergunta nº 11 do inquérito)

Maioritariamente, os docentes apontam a dissemelhança dos códigos linguísticos como o maior problema com que se deparam quando em contacto com alunos de diversas culturas. (cf. tabela 2).

Razões da ocorrência de perturbações da relação pedagógica	Frequência de respostas	Percentagem dos respondentes que seleccionaram esta razão
Diferença de hábitos comportamentais	55	27%
Disparidade de hábitos culturais	63	31%
Desigualdade de valores e crenças	45	22%
Diferença de motivações	63	31%
Deficit intelectual/ académico	19	9%
Dissemelhança dos códigos linguísticos	128	64%
Não responderam	30	15%

Tabela 2: Razões da ocorrência de perturbações da relação pedagógica professor/aluno

Curioso é o facto de apenas 15% dos inquiridos não ter respondido à questão referindo que não se depara com problemas quando em contacto com discentes de diversas etnias e/ou culturas, quando muitos tinham sido os que na questão anterior tinham afirmado que nunca ou poucas vezes os alunos oriundos de outras culturas provocavam desconforto aos docentes.

12. Aponte de entre as seguintes hipóteses as duas que julga serem mais importantes para assegurar a comunicação com alunos de diferentes etnias. (pergunta nº 12 do inquérito)

Após a análise dos resultados obtidos, verifica-se que a capacidade para ultrapassar obstáculos resultantes da diferença e o conhecimento das palavras e estruturas das duas línguas são as duas hipóteses mais apresentadas pelos docentes como as mais importantes para assegurar uma boa comunicação com alunos de diferentes etnias e/ou culturas. Por outro lado, a hipótese menos apontada é a noção das diferenças de valores/ crenças entre duas ou mais culturas (cf. tabela 3).

Hipóteses mais importantes para assegurar a comunicação com alunos de diferentes culturas	Frequência de respostas	Percentagem dos respondentes que seleccionaram esta hipótese
Conhecimento das palavras e estruturas das duas línguas	89	44%
Consciência das semelhanças e diferenças dos códigos culturais	61	30%
Noção das diferenças de valores/ crenças entre duas ou mais culturas	51	25%
Capacidade para ultrapassar obstáculos resultantes da diferença	126	63%
Competência para ser um mediador de línguas/ culturas	55	28%

Tabela 3: Hipóteses mais apontadas para assegurar uma comunicação eficaz com alunos de diferentes etnias e/ou culturas

C Informação/ Formação sobre a interculturalidade

Quanto à informação e formação que os respondentes têm acerca do tema interculturalidade e comunicação, analisou-se através das respostas obtidas às questões nº 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

13. Já recebeu formação no âmbito da interculturalidade? (pergunta nº 13 do inquérito)

Os resultados obtidos nesta questão mostram que a maioria dos docentes (93%) nunca recebeu formação nesta área, sendo que uma pequena percentagem (7%) já recebeu formação inicial ou contínua na área da interculturalidade (cf. gráfico 10).

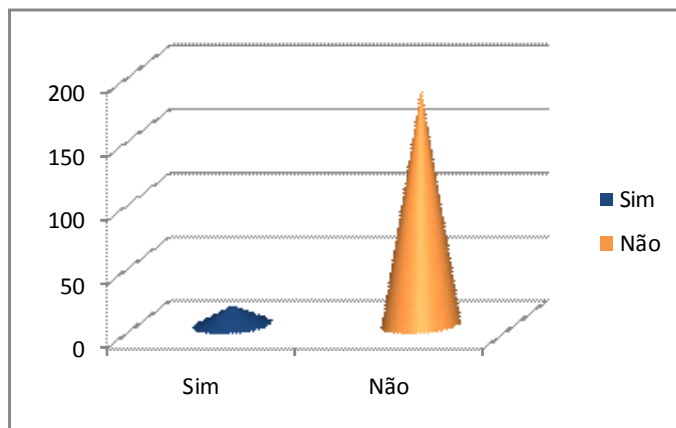


Gráfico 10: Formação recebida no âmbito da interculturalidade

Saliente-se que dos quinze inquiridos (7%) que receberam formação no âmbito da interculturalidade, cinco receberam-na como formação inicial e pertencem aos grupos de Geografia, História e Matemática. Dos outros dez que receberam formação contínua, cinco pertencem à área das línguas e efectuaram formação no âmbito do ensino de Língua Portuguesa a alunos estrangeiros, e cinco pertencem a outras áreas disciplinares (Educação Física, Educação Tecnológica, Educação Visual, Geografia e Tecnologias da Informação e da Comunicação) e receberam-na no âmbito de clubes europeus, do projecto internacional Comenius e de algumas acções de formação relacionadas com a temática.

14. Sente-se informado sobre o tema da educação intercultural? (pergunta nº 14 do inquérito)

Os resultados recolhidos nesta questão demonstram que a maior parte dos docentes não se sente bem informado acerca da educação intercultural. Verifica-se, então, que 38% não se sente nem mal nem bem informado, 37% considera que está mal informado e 15% sente-se muito mal informado, o que perfaz um total de 90% de respondentes que não se consideram bem informados em interculturalidade. Por outro lado, constata-se que 8% dos

inquiridos se sente bem informado sobre o tema e 2% considera que está muito bem informado (cf. gráfico 11).

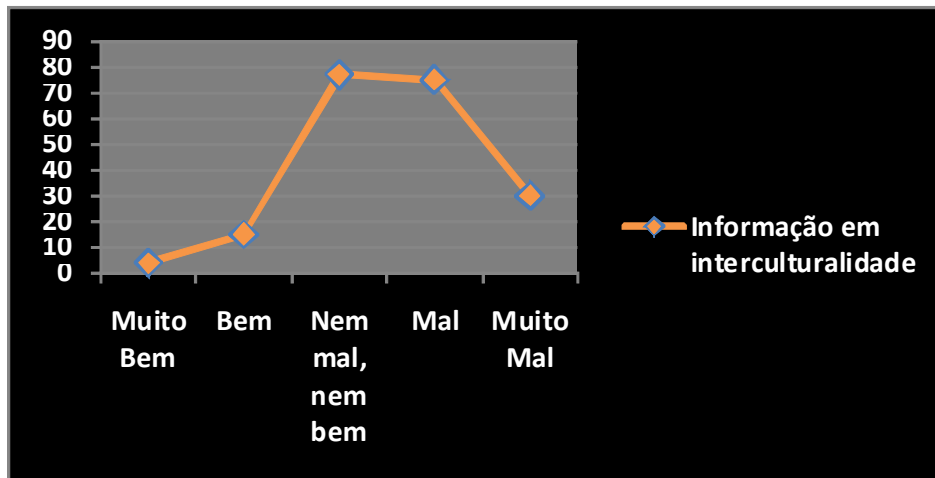


Gráfico 11: Informação em interculturalidade

15. O que entende por educação intercultural? (pergunta nº 15 do inquérito)

Os dados obtidos nesta questão de resposta aberta permitem verificar que uma grande parte dos respondentes entende a educação intercultural como a educação para o conhecimento, a compreensão e comunicação entre duas ou mais culturas diferentes, o que leva ao desenvolvimento de atitudes como o respeito e a tolerância pelo Outro. Trata-se, pois, de uma perspectiva que contempla, no âmbito da competência comunicativa intercultural definida por Byram (1997), as atitudes, o conhecimento e a competência de descoberta e interação, revelando ainda uma perspectiva educativa mais prática virada para a formação integral do aluno cidadão. A título de exemplo citam-se as seguintes definições recolhidas:

“Conjunto de práticas que visam um maior conhecimento sobre outras culturas, etnias, religiões, nacionalidades que promovem a tolerância, o respeito e a aceitação da diferença”

“Educação baseada no conhecimento e compreensão das culturas nas sociedades modernas e capacidade de comunicar, com respeito, entre pessoas de culturas diferentes”

“É a promoção e o desenvolvimento de acções educativas que permitam a aquisição e apreensão dos hábitos culturais de povos diferentes, visando uma maior compreensão destes”

Há ainda vários respondentes que apontam para uma definição totalmente diferente revelando uma vertente apenas educativa e limitada ao ambiente escolar bem como aos alunos oriundos de etnias e/ou culturas diferentes. Essa definição aponta para a educação intercultural como a educação para alunos de países diferentes que tem como objectivo integrá-los na escola da sociedade de acolhimento, como se pode confirmar através da transcrição da seguinte definição:

“Educação intercultural é aquela que integra na escola alunos vindos de diferentes países com diferentes etnias e/ou culturas”

Também se verifica que vários respondentes definem educação intercultural apenas numa perspectiva de conhecimentos que envolvem duas ou mais culturas, demonstrando que dão mais importância aos saberes relacionados com os vários grupos sociais, os seus produtos e as suas práticas. A título exemplificativo cita-se a seguinte definição dada por um dos respondentes:

“Educação intercultural é o conhecimento das culturas desenvolvidas em vários países e dos valores de um povo”

Saliente-se ainda que, pontualmente, surgiram definições como as que se seguem:

“Educação intercultural é aquela que prepara os indivíduos para a aceitação das diferenças dos Outros como naturalidade sem as empolar nem as disfarçar”

“É aprender como ser mediador e entender as diferentes culturas para utilizar dentro e fora da sala de aula com os diferentes alunos”

“É educar para ter a capacidade de se ser cidadão do mundo”

“Quando no processo ensino-aprendizagem se desenvolve a valorização e conhecimento dos outros, promovendo igualmente a mesma atitude em relação à nossa cultura. A escola deve orientar os seus membros no conhecimento de cada cultura existente no seu meio de forma a fomentar o enriquecimento mútuo”

Considera-se importante referir estas definições que apareceram pontualmente pois apresentam perspectivas que ora focam a desmistificação de estereótipos e aceitação natural da diferença; ora apontam a mediação como componente da educação intercultural; ora abrangem uma dimensão de falante intercultural como alguém que se encontra preparado para ser internacional; ora contemplam o conhecimento da nossa própria cultura como forma de educar interculturalmente e conhecer-se melhor. São, por conseguinte, perspectivas que deixam transparecer uma preocupação com o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural no âmbito da educação intercultural.

Mencione-se finalmente que 18% dos docentes inquiridos não responderam a esta questão, o que ainda é uma percentagem elevada.

16. Considera-a transversal a todas as áreas? (pergunta nº 16 do inquérito)

Os resultados obtidos mostram que a maioria dos docentes encara a educação intercultural como transversal a todas as áreas disciplinares (cf. gráfico 12).

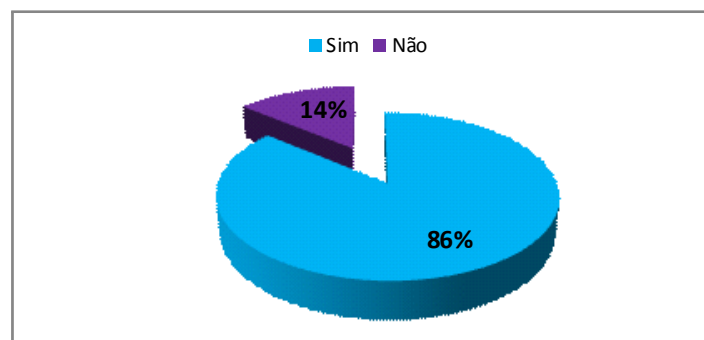


Gráfico 12: Transversalidade da interculturalidade

17. A prática de uma educação intercultural ajuda os próprios alunos da mesma etnia a conhecerem-se e a respeitarem-se melhor entre si. (pergunta nº 17 do inquérito)

Os resultados recolhidos demonstram que a maior parte dos respondentes concorda com a afirmação, demonstrando que reconhecem os benefícios da prática de uma educação intercultural (cf. gráfico 13).

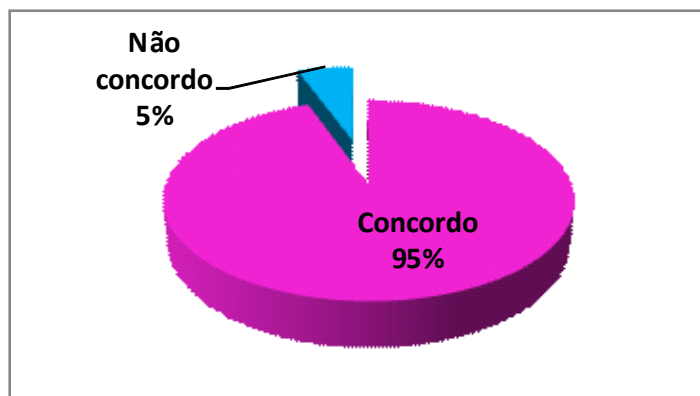


Gráfico 13: Benefícios da prática de uma educação intercultural

18. Apenas os professores que ensinam directamente os alunos minoritários necessitam de formação específica. (pergunta nº 18 do inquérito)

Os resultados recolhidos demonstram que a maior parte dos respondentes discorda da afirmação, admitindo que todos os professores, mesmo os que não leccionam directamente a alunos de diferentes etnias e/ou culturas precisam de uma formação específica na área da interculturalidade (cf. gráfico 14).

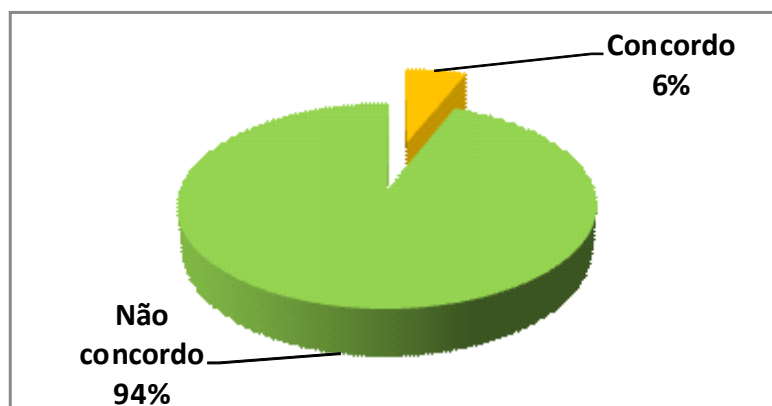


Gráfico 14: Formação em interculturalidade

19. Que importância atribui à educação intercultural em comparação com o ensino da gramática e outras competências? (pergunta nº 19 do inquérito)

Quanto aos valores obtidos nesta questão, verificámos que a maioria dos docentes (81%) considera que o ensino da competência intercultural é tão

importante quanto o ensino das outras competências. Dos restantes, 12% julga ser menos importante e 7% mais importante (cf. gráfico 15).

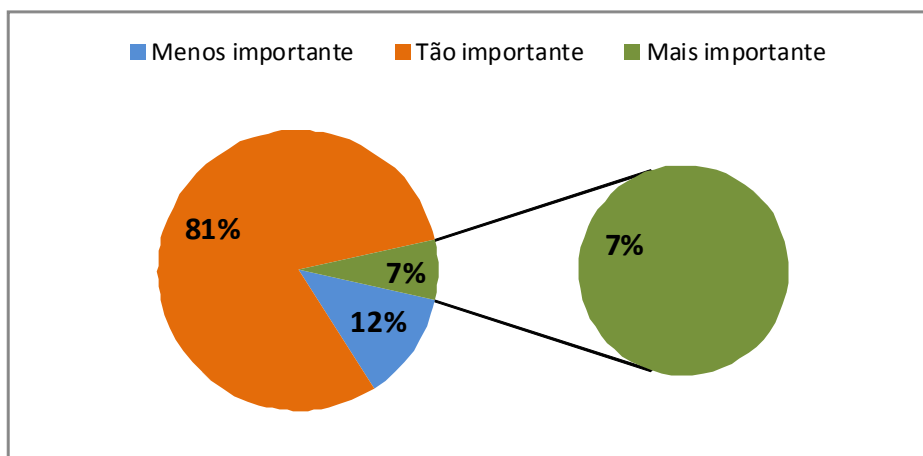


Gráfico 15: Opinião sobre a importância da educação intercultural

Ainda relativamente à questão 19, foi solicitado aos respondentes que justificassem a importância atribuída ao ensino da competência intercultural em comparação com as demais competências. Verifica-se, então, que os docentes inquiridos que a consideram tão importante como as outras competências o justificam maioritariamente pela necessidade de todas as competências serem trabalhadas de forma igual e global pois estão interligadas e pelo facto de hoje em dia o ensino só da língua e dos conteúdos académicos não ser suficiente para preparar um discente para se integrar numa sociedade multicultural e num mundo global. Há quem aponte igualmente como razão o facto da educação intercultural contribuir para a partilha de pontos de vista, respeito pelos outros, cooperação, factores que são determinantes para o sucesso de qualquer aluno. Não deixam ainda de focar a importância da educação intercultural para a integração dos alunos em novas culturas, e também para a criação da nossa própria identidade enquanto indivíduos, enquanto competência transversal a todas as áreas que abrange a área de formação da pessoa.

Constata-se que os que a consideram menos importante, o fazem por pensarem que é mais importante desenvolver outras competências fundamentais relacionadas com os conteúdos de cada disciplina, e que o desenvolvimento da tolerância e do respeito são conteúdos para serem abordados na área curricular não disciplinar de formação cívica.

Averigua-se que os poucos respondentes que a julgam mais importante o fundamentam com a presença da multiculturalidade e da interculturalidade no nosso quotidiano, referindo que é impensável educar num mundo globalizado sem contemplar conteúdos que desenvolvam uma competência intercultural.

De mencionar é ainda que 28% dos respondentes não justificaram a sua escolha, deixando a resposta em branco.

D

Práticas pedagógicas e experiências interculturais

No que diz respeito às práticas pedagógicas interculturais dos docentes inquiridos, foram colocadas as questões nº 20, 21, 22 e 23.

20. Que tipo de actividades implementa para os alunos compararem e reflectirem sobre outras culturas? (pergunta nº 20 do inquérito)

Relativamente a esta questão, solicitou-se a cada docente que indicasse a frequência com que colocava em prática cada uma das actividades referidas. Constata-se que a maior parte dos respondentes poucas vezes promove práticas pedagógicas interculturais, uma vez que a maior parte das respostas se reparte entre as frequências *nunca* e *algumas vezes*.

Saliente-se que a actividade *Troca de conhecimentos/ experiências sobre as outras culturas* é apontada como sendo a que mais vezes é posta em prática uma vez que as respostas se repartem maioritariamente entre as frequências *algumas vezes* e *frequentemente*. Em contrapartida, a actividade *Visionamento de filmes que retratem realidade culturais diferentes* é a actividade que mais vezes indicam como menos utilizada, apresentando como moda a resposta *nunca* (cf. tabela 4).

Considera-se ainda de relevar que foram apontadas por três respondentes três outras actividades postas em prática para além das consideradas. São elas: exposições orais acerca de aspectos culturais específicos de um país; análise de documentos científicos sobre investigadores de diferentes nacionalidades; e troca de correspondência e de experiências de diferentes realidades.

Práticas pedagógicas	Nunca	Algumas Vezes	Frequen- temente	Sempre	Média	Moda
Trabalhos de grupo relacionados com os conteúdos programáticos, procurando integrar nos grupos elementos de culturas diferentes	62	104	26	9	Algumas vezes	Algumas vezes
Debates sobre as diferenças culturais	42	115	39	7	Algumas vezes	Algumas vezes
Leitura de textos de diferentes culturas	79	82	36	4	Algumas vezes	Algumas vezes
Leitura de textos sobre as diferenças culturais	63	96	36	6	Algumas vezes	Algumas vezes
Troca de conhecimentos/ experiências sobre as outras culturas	34	104	51	12	Algumas vezes	Algumas vezes
Trabalhos de pesquisa acerca dos diferentes hábitos culturais	70	100	28	3	Algumas vezes	Algumas vezes
Visionamento de filmes que retratem realidades culturais diferentes	93	86	17	5	Algumas vezes	Nunca
Outras	---	1	1	1	---	---

Tabela 4: Frequência das práticas pedagógicas interculturais

21. Como ajuda os discentes a evitar os mal-entendidos culturais? Pontue de 1 a 5, sendo 1 o menos frequente e 5 o mais frequente. (pergunta nº 21 do inquérito)

Quanto aos valores obtidos nesta questão, verifica-se que os respondentes, para evitar mal-entendidos culturais, recorrem ao fomento da curiosidade e abertura relativamente a outras culturas e à promoção do conhecimento de diferentes práticas culturais. Por outro lado, fomentam com menos frequência a avaliação crítica das atitudes dos alunos quando em interacção com o Outro e desenvolvem igualmente com menor frequência actividades de reflexão acerca dos estereótipos culturais (cf. tabela 5).

Práticas de prevenção de mal-entendidos culturais	1	2	3	4	5	Média	Moda
Fomentando a curiosidade e abertura relativamente a outras culturas	21	16	22	23	113	4,0	5
Promovendo o conhecimento de diferentes práticas culturais	20	29	45	45	53	3,4	5
Ajudando a conhecer as diferenças culturais no seio da cultura de origem do aluno	19	37	57	40	37	3,2	3
Desenvolvendo actividades de reflexão acerca dos estereótipos culturais	42	46	43	39	14	2,7	2
Fomentando avaliação crítica das atitudes dos discentes quando em interacção com o Outro	55	31	35	29	35	2,8	1

Tabela 5: Práticas de prevenção de mal-entendidos culturais

22. A experiência com pessoas de outras culturas afectou o seu ensino? (pergunta nº 22 do inquérito)

No que diz respeito a esta questão, é de notar que não existe uma maioria considerável numa resposta: 31% dos docentes afirma que em nada as experiências interculturais afectaram o seu ensino, 25% considera que as referidas experiências afectaram em alguma coisa o seu ensino, 19% dos inquiridos refere que a sua prática foi muito pouco ou um pouco afectada pelas experiências interculturais e apenas 6% responde que a sua prática foi muito afectada (cf. gráfico 16).

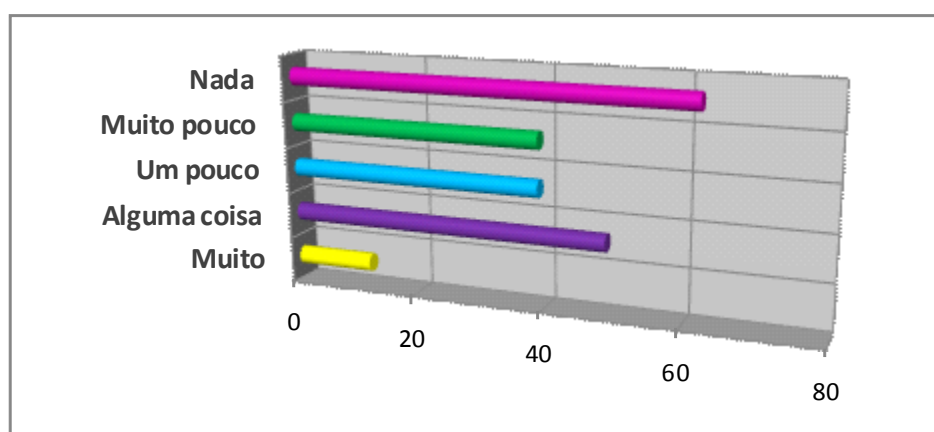


Gráfico 16: Mudança de práticas provocada por experiências interculturais

23. Que aspectos da cultura considera mais importante ensinar? Assinale no máximo quatro opções (pergunta nº 23 do inquérito)

Com a análise dos resultados, sublinha-se que os docentes respondentes consideram mais importante ensinar os hábitos quotidianos/ estilos de vida; a situação geográfica do país e características sociais e políticas; os valores e crenças; e desmistificar estereótipos culturais. Em contrapartida apontam os usos da linguagem não-verbal e as actividades de lazer das respectivas sociedades como os aspectos da cultura menos importantes (cf. tabela 6).

Aspectos da cultura considerados mais importantes pelos docentes	Frequência de respostas	Percentagem dos respondentes que seleccionaram esta hipótese
Situação geográfica do país e características sociais e políticas	108	54%
Dimensão pessoal	48	24%
Hábitos quotidianos/ Estilos de vida	124	62%
Situações familiares/ Encontros e desencontros de gerações	35	17%
Condições de habitação, trabalho e formação	57	28%
Actividades de lazer das respectivas sociedades	28	14%
Literatura	39	19%
Temas da actualidade	65	32%
Valores e crenças	97	48%
Desmistificação de estereótipos culturais	86	43%
Actos de fala que veiculam hábitos linguísticos e culturais	66	33%
Usos da linguagem não-verbal	11	5%

Tabela 6: Aspectos da cultura considerados mais importantes

E Necessidades de formação

Para testar as necessidades de formação sentidas na área da interculturalidade foram analisadas as respostas obtidas às questões nº 24, 24.1 e 25.

24. Considera que a frequência de formação na área da educação intercultural lhe poderia ser útil? (pergunta nº 24 do inquérito)

Os valores obtidos nesta questão demonstram que a esmagadora maioria dos professores (99%) gostaria de frequentar uma acção de formação contínua na área da interculturalidade e comunicação (cf. gráfico 17).

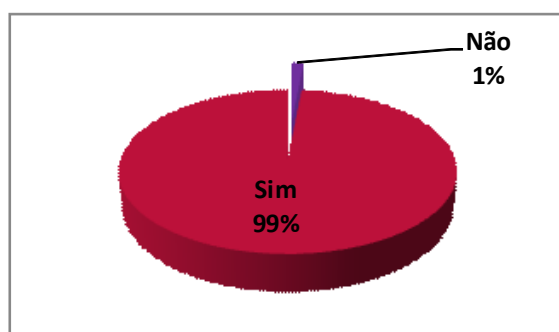


Gráfico 17: Vontade de frequência de formação contínua na área da interculturalidade

24.1 De que forma? Assinale no máximo duas opções (alínea nº 24.1 do inquérito)

Quanto aos resultados obtidos nesta questão, verifica-se que a maior parte dos docentes respondentes considera que a utilidade da frequência de formação contínua na área da interculturalidade seria para aquisição de mais formação sobre a temática em questão e para melhoria da prática pedagógica individual (cf. tabela 7).

Utilidade da formação contínua na área da interculturalidade e comunicação	Frequência de respostas	Percentagem dos respondentes que seleccionaram esta hipótese
Utilidade profissional	90	45%
Aquisição de mais informação sobre a interculturalidade	102	51%
Melhoria da prática pedagógica	101	50%
Troca de experiências e pontos de vista	52	26%
Necessidade de aprofundar os conhecimentos na área	41	20%

Tabela 7: Utilidade da formação contínua na área da interculturalidade e comunicação

25. Que temáticas gostaria de ver abordadas? (alínea nº 25 do inquérito)

Após a análise dos valores obtidos nesta questão, constata-se que a maioria dos docentes respondentes aponta que gostaria de frequentar acções de formação no âmbito da interculturalidade que incidam sobre as estratégias de ensino intercultural aplicadas à sala de aula (cf. tabela 8).

Acções de formação desejadas	Frequência de respostas	Percentagem dos respondentes que seleccionaram esta hipótese
Estratégias de ensino intercultural aplicadas à sala de aula	165	82%
Análise de projectos de educação intercultural já realizados	61	30%
Adaptação dos programas curriculares aos problemas da interculturalidade	79	39%
Análise crítica dos manuais relativamente à interculturalidade	41	20%
Diferenças culturais entre os vários povos	74	37%
Outras	3	1%

Tabela 8: Necessidades de formação

3.3.1

As concepções dos professores sobre interculturalidade e linhas de actuação

Após a análise de todos os resultados obtidos, constata-se que grande parte dos docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico da RAM não contacta muito com alunos oriundos de etnias e/ou culturas diferentes no seu dia-a-dia profissional, no entanto, considera que grande parte desses alunos sentem dificuldades e quanto maior for o número desses alunos maiores são as exigências no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da maior parte ter algumas noções acerca da educação intercultural, não possui, contudo, grande formação nesta área, sentindo-se pouco informado sobre o assunto, demonstrando tendência para conectar a diversidade primeiramente com as diferenças visíveis como a nacionalidade, a etnicidade, entre outros. Não obstante, os docentes respondentes reconhecem que a prática de uma educação intercultural é necessária mesmo para os discentes da mesma cultura, apesar de não sentirem que as experiências interculturais tenham afectado a sua forma de ensinar.

Declaram igualmente que poucas actividades interculturais são implementadas na sua prática pedagógica diária, deixando transparecer que não têm muita noção acerca de como desenvolver concretamente a competência intercultural nas suas aulas e que por isso todos os professores necessitam de formação na área da interculturalidade.

Os aspectos da cultura que consideram importantes ensinar vão no sentido dos hábitos quotidianos e da situação geográfica de cada país que são aspectos muito redutores relativamente aos aspectos culturais que devem ser ensinados. Como refere Sequeira (2011), vários autores ligados ao ensino de línguas estrangeiras como Robert Galisson e até a outras áreas do saber como o antropólogo Pierre Sansot desaprovam a «religião da quotidianidade que não nos será de nenhum socorro para resolver os nossos problemas». Poucos são, por outro lado os docentes que valorizam o ensino da literatura numa perspectiva intercultural, desvalorizando aspectos como os usos da linguagem não-verbal e até o ensino da literatura, quando o texto literário pode desempenhar um papel determinante, tal como refere a autora citada (idem),

uma vez que exige a suspensão do julgamento prematuro e a abertura e adaptabilidade que são resultados esperados de um trabalho de comunicação intercultural, envolvendo ainda a complexidade cognitiva que uma aula baseada em situações simples do quotidiano não pode prever.

É de referir que os professores em questão demonstram interesse em frequentar acções de formação contínua na área da educação intercultural, nomeadamente em temáticas relacionadas com o desenvolvimento de estratégias de ensino intercultural aplicadas à sala de aula para se sentirem mais informados acerca da temática e melhorarem a sua prática pedagógica.

É de salientar, desta forma, que se verifica a confirmação da primeira hipótese levantada uma vez que de acordo com os docentes respondentes a existência de formação contínua no âmbito da interculturalidade e comunicação é necessária e pode contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no sentido de uma melhor compreensão e aceitação da diversidade cultural da sociedade bem como de uma maior capacidade de comunicação e interacção entre pessoas de culturas diferentes. Relativamente à segunda hipótese, pode-se inferir através das respostas a algumas questões do inquérito, nomeadamente as questões nº 15, 16, 20 e 21, que é importante para uma promoção adequada da competência intercultural que a formação de docentes contemple efectivamente conteúdos como a interculturalidade, a transversalidade desta competência, o ensino das atitudes na escola e o trabalho colaborativo/ cooperativo.

Depois de se ter percebido que os docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico sentem necessidade de frequentar acções de formação na área da interculturalidade, nomeadamente, como já foi referido, no que diz respeito às estratégias de ensino intercultural aplicadas à sala de aula, incluindo os conteúdos supracitados, conclui-se que esta será a linha de conduta para a apresentação devidamente fundamentada e enquadrada das duas propostas de linhas orientadoras para acções de formação de docentes, uma para a área das letras e outras para as outras áreas disciplinares, na quarta parte do presente trabalho.

Capítulo Quatro

Apresentação de propostas para acções de formação contínua

4.1

A competência intercultural no ensino: Que caminhos para a formação contínua dos docentes de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico?

Este capítulo surge na sequência de todas as considerações teóricas das questões que têm sido abordadas ao longo do presente trabalho: a formação contínua de professores e a competência intercultural, bem como dos resultados obtidos através da aplicação de um inquérito no âmbito da interculturalidade a docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de escolas da Região Autónoma da Madeira.

Na verdade, não estamos em crer que a abordagem cultural tenha sido um objectivo norteado pela nossa escola. O que pode ser o resultado de directrizes pouco concretas por parte da política linguística europeia para o ensino-aprendizagem, principalmente das línguas. Com efeito, como menciona Sequeira (2011), a dimensão europeia pretende estabelecer um difícil equilíbrio entre conteúdos estritamente comunicativos, por um lado, e interculturais educacionais, por outro, ora lidando de uma forma simplista com realidades contraditórias, ambivalentes e indefinidas, ora simplesmente as ignorando. O que propicia, de acordo com a mesma autora, que, por sua vez, cita Chavez (1996), o entendimento da construção da interculturalidade como “fictícia” e não real.

Talvez por isso, também não tenha havido um investimento sólido e bem estruturado na formação adequada de professores para o desenvolvimento da competência intercultural.

Por consideramos relevante essa forte aposta na formação de professores, apresentaremos duas propostas de linhas orientadoras para acções de formação contínua no âmbito da interculturalidade: uma relativa à área das línguas e outra às outras áreas disciplinares. Estas linhas orientadoras têm como propósito servir de base para a elaboração de programas concretos, devidamente planificados e calendarizados de acções de formação relativas ao trabalho da competência intercultural no ensino, tendo como destinatários professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de cada área disciplinar.

Com efeito, consideramos que o ensino de línguas, seja a materna ou as estrangeiras, propicia por si só a abordagem intercultural, contudo, somos da opinião que todas as disciplinas, cada uma na sua área de especialidade, têm um papel complementar no desenvolvimento da competência intercultural na educação com o objectivo de melhorar a vida em sociedade e fazer crescer as competências para o exercício dos diversos papéis sociais. Por isso, é de todo relevante a proposta de linhas orientadoras para outras áreas que não só a área das línguas.

Em primeiro lugar, considera-se importante salientar que a formação contínua de professores no âmbito da competência intercultural é uma necessidade sentida pelo corpo docente, tal como se pôde verificar aquando da análise dos dados obtidos nos inquéritos por questionário, e revela-se também exigida pela sociedade actual. Não se tratam somente de exigências relacionadas com a necessidade cada vez mais crescente de lidar com a heterogeneidade cultural presente na nossa sociedade e nas nossas escolas que acolhem alunos e cidadãos oriundos das mais variadas etnias e/ou culturas. Tratam-se igualmente de exigências da sociedade contemporânea que tem vindo progressivamente a abolir fronteiras quer através do frequente hábito de viajar para além do seu próprio país, como através do mercado de trabalho que deixou de se cingir ao mercado nacional, e até através da comunicação com o mundo, via Internet (para além dos outros meios de comunicação social), caminhando no sentido de uma comunicação mais global.

Para além do mais, apesar da falta de consensualidade quanto à definição dos conceitos relacionados com a temática da interculturalidade,

[...] um dos aspectos em que há unanimidade [entre os investigadores] diz respeito à necessidade de introduzir esta perspectiva na formação inicial e contínua de docentes que os influencie no sentido de estarem atentos à diferença e disponíveis para adaptar as suas práticas educativas aos alunos com quem trabalham (SOEIRO & PINTO, 2006: 116).

Só assim se poderão formar profissionais interculturais e devidamente preparados para formar cidadãos interculturalmente competentes. Com efeito,

[...] future directions for teacher education and development should place intercultural competence at the foundation of this work, both in terms of its process and content dimensions in both the domestic as well as international domains. Broadening teachers' understanding and ability to think, communicate, and interact in culturally different ways and from multiple perspectives, [...] will be no easy task [...]. Nevertheless, this is an aspect of all people's education which can no longer be ignored (CUSHNER & MAHON, 2009: 317).

Em segundo lugar, é de mencionar que para se trabalhar a competência intercultural com os discentes é essencial que os próprios docentes a desenvolvam. Na verdade, se os alunos precisam de, inicialmente, ter espírito de abertura relativamente a outras culturas antes de conseguirem assimilar e usar o conhecimento cultural, tal como defende Singerman (1996) citado por Byram e Risager (1999), ou seja, a competência [comunicativa] intercultural, também se torna fundamental que os professores demonstrem preocupação com estes assuntos e espírito de abertura para eles próprios desenvolverem esta competência de forma a conseguirem orientar os alunos a adquiri-la.

Segundo Byram (2008) é necessário educar os professores, prepará-los para educar os alunos sobre valores nas sociedades. A consciência crítica é fundamental, e para ensinar interculturalmente é preciso que os próprios professores também pensem crítica e interculturalmente. É necessário que questionem, problematizem a sua própria concepção e a concepção que têm do Outro, tal como um verdadeiro comunicador intercultural.

Neste âmbito, é preciso enfrentar o desafio de reconstrução do próprio modelo de formação contínua a ser posto em prática. Considera-se que um modelo de formação investigativa e reflexiva se revela mais adequado ao desenvolvimento de uma competência [comunicativa] intercultural. Isto porque “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnica, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991 apud MIRANDA, 2004: 75).

E, desta forma, o padrão de formação que se defende pretende reforçar a atitude do profissional reflexivo,

[...] representante da sociedade na escola, transmissor e cultor dos conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e em cada momento valoriza, mas também co-construtor dessa mesma sociedade, gestor de aprendizagens, dinamizador de contextos formativos, membro dinâmico de uma escola que se quer viva, questionadora, autónoma [...] (ALARCÃO, 2001 apud ARAÚJO e SÁ & CANHA & GONÇALVES, 2003: 170).

Torna-se, portanto, necessário que a formação de professores considere estes aspectos e envolva os docentes na reflexão acerca das questões inerentes à interculturalidade, uma vez que quando se pretende o comprometimento com o mundo exterior e o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica para uma cidadania intercultural é fundamental considerar alguns aspectos como (BYRAM, 2008):

- a maneira de preparar professores para este tipo de ensino;
- a forma de avaliar esta competência nos alunos;
- a posição a tomar quando se proporcionam discussões sobre assuntos morais e políticos;
- a forma de lidar com os requisitos afectivos de mediação de diferentes pontos de vista;
- os critérios a usar para decidir os tópicos a abordar, já que alguns podem ser muito sensíveis ou mesmo tabus nalgumas sociedades;
- a forma de encorajar os alunos a comprometerem-se e agirem de forma natural.

Questões que, consideradas no âmbito de uma visão de *investigação-reflexão-acção*, permitem que tanto os docentes que programam as acções de formação na área da competência intercultural no ensino bem como aqueles que frequentam as acções e implementam práticas educativas interculturais se questionem criticamente na ânsia de melhor reflectir e co-construir projectos interculturais de intervenção didáctica junto dos discentes, deixando de lado o ensino compartimentado dos aspectos culturais. A formação contínua deve, então, predispor os docentes

[...] para a aquisição de conhecimentos sócio-culturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sócio-económicas têm no

desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade dos professores se questionarem e de aprenderem a aprender (LEITE, 1996 apud OLIVEIRA, 2001: 28).

Posto tudo o que foi referido, é de mencionar que as orientações relativas à modalidade de formação a desenvolver no âmbito da temática em consideração são, a nosso ver, comuns a todas as áreas que nos propomos abordar nos pontos que a seguir se apresentam.

Por isso, refira-se que a formação contínua a desenvolver no âmbito da competência intercultural no ensino para docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico deverá funcionar, na nossa opinião e tendo por base o que foi apresentado ao longo do presente estudo, numa modalidade de oficina de formação, centrando-se preferencialmente nas práticas profissionais dos docentes dentro da sala de aula mas também no seio de toda a comunidade educativa. Assim, proporciona-se a criação de oportunidades para os docentes analisarem e conceptualizarem a competência [comunicativa] intercultural como um processo dinâmico de co-construção de sentido, caracterizado pela interacção e inter-relação entre indivíduos que estão capacitados para relativizar o seu ponto de vista e valores e para resolver e mediar conflitos que possam surgir; para criarem e experimentarem propostas de actividades sobre temas do programa da disciplina, nas quais são desenvolvidas simultaneamente as competências inerentes à disciplina e a competência intercultural; e para desenvolverem uma consciência crítica profissional da necessidade de promover mais espaços de investigação, de reflexão e de acção que favoreçam o desenvolvimento desta competência e a disponibilidade afectiva para nela se envolverem.

Na formação de professores a desmontagem e o questionamento de preconceitos constituem uma tarefa necessária, muito embora se situem num campo de sensibilidades muito fortes. Antes de mais, o formador tem que se questionar a si próprio, no que diz respeito às suas representações sobre os professores em formação e quanto às suas “verdades” (LEITE & PACHECO, 2008: 110).

Aconselha-se ainda que as oficinas de formação funcionem em regime misto de trabalho presencial e autónomo, em horário pós-laboral, distribuído harmoniosamente ao longo de um ano lectivo, com um número aconselhável de aproximadamente vinte formandos e com um número de horas presenciais não superiores a cinquenta. Este tipo de formação parece-nos mais adequado uma vez que possibilita a realização de *investigação-reflexão-acção* na área da interculturalidade através da alternância entre momentos de apropriação das ideias fundamentais relativas ao desenvolvimento da competência [comunicativa] intercultural, momentos de concepção e aplicação/experimentação de práticas pedagógicas interculturais, e momentos reflexivos acerca dos conhecimentos adquiridos e experiências levadas a cabo. Esta modalidade de formação apresenta-se ainda como uma potencial propiciadora de partilha de saberes e de trabalho cooperativo entre docentes.

Para além do mencionado, as oficinas de formação que decorrem ao longo de um ano lectivo permitem a avaliação do processo e não apenas do produto, o que é fundamental para o trabalho da competência [comunicativa] intercultural, como já ficou claro ao longo do presente estudo. Aqui destaca-se o papel que os portefólios desempenham como instrumentos de avaliação do processo evolutivo do formando, levando-o a descrever e analisar reflexivamente as suas experiências tanto no âmbito da acção de formação como das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas, e até a investigar projectos e artigos relacionados com o tema em abordagem, lendo-os e comentando-os. Ou seja, faz-se do docente formando um sujeito activo da sua própria aprendizagem, um papel que também ele deve promover junto dos seus alunos, proporcionando-lhes momentos de experimentação, discussão, reflexão, aplicação e avaliação de conhecimentos e atitudes.

A utilização do portefólio nas acções de formação permite detectar dificuldades e agir em tempo útil, ajudando o aprendente, possibilitando a compreensão tanto da complexidade, como da evolução do saber pessoal, valorizando a reflexão sobre o processo da aprendizagem e aprofundamento do auto-conhecimento (GONÇALVES, 2002, KOHONEN, 2002 apud ANDRADE & GONÇALVES, 2006: 77).

De forma a planificar estas oficinas de formação convém ter presente a necessidade de explicitar as actividades a realizar nos momentos de trabalho presencial e autónomo, os meses de duração da acção bem como o número previsto de sessões mensais e o número de horas planificado para as sessões presenciais e as de trabalho autónomo.

Assim sendo, apresentar-se-ão, nos pontos que se seguem, linhas orientadoras concretas e mais específicas para a programação de acções de formação no âmbito da competência intercultural no ensino, cuja síntese se encontra em anexo ao presente estudo¹¹.

4.1.1 Proposta de acção de formação contínua para docentes da área das línguas

Já constatámos que o sucesso do processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira ultrapassa o mero domínio linguístico do idioma em causa e radica, em grande medida, na aquisição de competências relacionadas com questões socioculturais e sociolinguísticas associadas aos conjuntos populacionais que o utilizam. Só assim será possível comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos (Oliveras, 2000).

Les langues vivantes y compris dans le système éducatif, doivent répondre à des finalités qui n'étaient pas jusqu'alors les leurs. Elles contribuent à la formation d'une nouvelle identité supranationale (...) Pratiquer une langue, c'est être disponible pour un contact vécu avec cette langue, sous la double contrainte d'une volonté politique et d'une nécessité économique (ZARATE, 1995 apud ARAÚJO e SÁ & CANHA & GONÇALVES, 2003 : 166).

É de salientar, contudo, que o contacto com os conteúdos culturais poderá ser pouco eficaz ou até mesmo contraproducente, na medida em que muito facilmente se pode cair nos clichés e estereótipos que, regra geral, se associam aos diferentes povos ou às diferentes nacionalidades.

¹¹ Ver Anexo II, pág. 123.

It is vitally important that students do not treat the information about the world cultures as a curiosity, or, even worse, ridicule it. [...] Both the teacher and the students have to fully understand that intercultural knowledge is indispensable for successful communication all over the world. Stereotyped views and prejudices will prevent students from developing intercultural competence (CHLOPEK, 2008: 17-18).

Assim sendo, e no âmbito do ensino de línguas e da formação de professores de línguas, a construção da competência comunicativa intercultural deve, de acordo com Byram e Risager (1999), levar os docentes a aumentar a sua própria consciência cultural e competência intercultural; a considerar como podem mudar os seus métodos para promover estas capacidades nos alunos; e considerar a sua mudança de professores de línguas para professores de comunicação intercultural.

Por isso, tem vindo a ser defendido que a formação se apoie numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em situações reais dos conhecimentos construídos e/ou aprofundados. É, portanto, uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (LEITE, 2005: 372).

Nesta perspectiva, uma formação de docentes de línguas nesta área tem obrigatoriamente que ser sólida, baseada em competências claras, objectivos concretos, conteúdos bem definidos, estratégias e actividades cuidadosamente delineadas e uma avaliação adequada, de forma a consciencializar o docente da sua alteridade, do seu perfil como comunicador intercultural e das práticas que pode levar a cabo nas suas aulas de línguas para formar alunos interculturais, verdadeiros cidadãos internacionais.

Tendo por base o modelo conceptual de Byram (1997, 1999, 2008, 2009) apresentado no segundo capítulo, facilmente se percebe que um aspecto fundamental a considerar em acções de formação de docentes é o trabalho da comunicação intercultural, a consciencialização por parte do docente em que consiste esta comunicação e que competências envolve. Como tal, considera-se que também o docente deve desenvolver ao longo da oficina de formação

em interculturalidade as competências que, posteriormente, considerará nas suas aulas para orientar os seus alunos no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural.

Por isso, e tendo como base Byram (1997, 1999, 2008, 2009) apontam-se como saberes a desenvolver na formação contínua de docentes de línguas para trabalhar a competência intercultural dentro do modelo mais abrangente de competência comunicativa intercultural os que a seguir se apresentam:

- Atitudes de curiosidade, tolerância, abertura, prontidão para se descentrar da visão que tem do mundo, para partilhar significados, experiências, afectos e negociar comunicações com o Outro;

- Conhecimento relativamente ao enquadramento e à conceptualização teórica da competência intercultural, ao perfil do falante intercultural, às práticas culturais e sociolinguísticas do seu país e comunidade e à forma como os outros os vêem, e às práticas culturais não só da língua que lecciona, mas de outras com as quais contactou ao longo da vida;

- Competência de interpretação e relacionamento para ouvir e compreender um texto literário e não literário, interpretar, analisar e avaliar criticamente um evento cultural, um documento de outra cultura, e relacioná-los com os da sua própria cultura, orientando o discente neste mesmo processo através da gestão adequada de actividades pedagógicas devidamente planificadas. Capacidade para trabalhar cooperativamente na delineação de projectos interculturais de intervenção didáctica;

- Competência de descoberta e interacção para que autonomamente aprenda e se relacione com novas línguas e práticas culturais, seja capaz de gerir as competências adquiridas para interagir com o Outro, perspectivando de melhor forma o ensino de estratégias de mediação de conflitos. Capacidade para investigar, reflectir e experimentar novos projectos e práticas pedagógicas no ensino da competência comunicativa intercultural;

- Consciência crítica cultural que se traduz na capacidade de planificar criticamente actividades de análise e perspectivação crítica de produtos culturais variados, como também de lançar um olhar crítico sobre os manuais de línguas e materiais que utiliza, e os textos que selecciona para trabalhar a competência comunicativa intercultural nas suas aulas de língua.

Considerando os saberes a desenvolver no âmbito da competência intercultural que se integra, ao nível das línguas, num conceito mais abrangente, o de competência comunicativa intercultural, devem definir-se objectivos concretos. Consideramos como objectivos gerais para a formação contínua de docentes de línguas os seguintes:

- Disponibilizar-se afectivamente para o encontro consigo mesmo e com o Outro;
- Tomar conhecimento, enquadrar, analisar e conceptualizar a competência comunicativa intercultural no seu todo;
- Identificar valores implícitos ou explícitos em textos, documentos e eventos da sua própria cultura e de outras culturas;
- Perceber o processo dinâmico das experiências comunicativas interculturais que permitem a co-construção de sentido mediante a mobilização dos vários saberes;
- Tomar consciência da forma como se vê o mundo e da forma como os outros o vêem;
- Desenvolver um melhor conhecimento acerca do trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro;
- Experimentar situações de comunicação e mediação intercultural;
- Analisar encontros interculturais;
- Compreender a importância da competência comunicativa intercultural no ensino de línguas;
- Desenvolver uma posição crítica consciente relativamente à abordagem cultural em aula de línguas, através da comparação Eu/ Outros;
- Consciencializar-se para a necessidade de promover espaços de reflexão crítica e de acção pedagógica que favoreçam a integração da competência comunicativa intercultural;
- Desenvolver as competências necessárias à concepção e avaliação de projectos de intervenção didáctica e à promoção de práticas pedagógicas devidamente orientados para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural nos discentes.

A partir dos que julgamos serem os objectivos gerais para uma formação de docentes de línguas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no âmbito da

competência intercultural no ensino, pensa-se que os programas de acções de formação contínua elaborados devem conceber objectivos mais específicos e concretos para cada actividade a desenvolver. Só assim, se conseguirá perceber o que é esperado do formando no final do percurso formativo de uma dada oficina de formação.

Depois de clarificadas as competências e os objectivos gerais, não se podem deixar de ponderar os conteúdos a abordar neste tipo de formação. Assim, considera-se fundamental a abordagem dos seguintes conteúdos:

- Enquadramento legislativo da competência intercultural e justificação da necessidade da sua implementação;
- Competência comunicativa intercultural (conceito, conceptualizações, competências e saberes envolvidos);
- Perfil de comunicador intercultural;
- O trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro;
- Factores de sucesso e insucesso da interacção com o Outro e possíveis estratégias de resolução e mediação de conflitos;
- A competência comunicativa intercultural e o ensino de línguas;
- Características do docente e do discente intercultural;
- Cidadania intercultural;
- Metodologias, estratégias e actividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural em aulas de línguas;
- Avaliação do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nos alunos;

A partir da abordagem destes conteúdos, os formandos deverão considerar também os aspectos culturais concretos a serem abordados nas aulas de línguas com os discentes de forma a evitar uma abordagem demasiado simplificada e superficial dos mesmos.

De acordo com BYRAM (1993) citado por HURST (2006), uma abordagem a conteúdos culturais nas aulas de línguas com os alunos poderia contemplar os seguintes conteúdos:

- Identidade social e grupos sociais (classes sociais, identidades regionais, minorias étnicas);
- Interacção social (diferentes níveis de formalidade);

- Crenças e comportamentos (crenças morais e religiosas; rotinas diárias);
- Instituições políticas e sociais (instituições estatais, saúde, justiça, segurança social, governos locais);
- História nacional (eventos históricos e contemporâneos como marcas de identidade nacional);
- Geografia nacional (factores geográficos como significantes para os membros da comunidade);
- Estereótipos e identidade nacional (o que é típico, estereótipos de símbolos de nacionalidade);

Acrescentar-se-ia que os hábitos culturais veiculados através dos actos de fala bem como os usos da linguagem não-verbal também são conteúdos importantes a ser considerados na abordagem cultural no ensino das línguas, bem como os símbolos e produtos culturais, valores e padrões de comportamento ou experiências culturais que permitam a reflexão sobre eventuais conflitos. Destaca-se ainda o papel da literatura como potencial estruturadora de um conhecimento mais aprofundado de qualquer cultura, e de um pensamento mais reflexivo e crítico em relação ao Outro e às interações estabelecidas entre o Eu e o Outro. Na verdade, na opinião de Sequeira (2011) a leitura literária exige a suspensão do julgamento prematuro e a abertura e adaptabilidade que são resultados esperados de um trabalho de comunicação intercultural. Mas também envolve a complexidade cognitiva que uma aula baseada em situações simples do quotidiano não pode prever.

Estas considerações tornam-se relevantes na medida em que as acções de formação contínua de docentes de línguas são espaços privilegiados para a tomada de consciência de que nos programas do ensino básico (2º e 3º ciclos), aqueles a que se reportam o presente estudo, segundo Sequeira (idem), os conteúdos culturais esgotam-se nas áreas temáticas, sobre eles não incide qualquer sugestão metodológica, ao contrário do que sucede com outro tipo de conteúdos, e não há qualquer atenção às convenções sociais no uso da língua. E, portanto, torna-se fundamental a sua abordagem para que os professores consigam perspectivar de forma clara e objectiva como poderão planificar, implementar e avaliar actividades interculturais, que contemplem conteúdos culturais profundos, que ultrapassem os dos hábitos rotineiros de um povo.

Ora para orientar os formandos na análise e reflexão crítica acerca dos conteúdos no âmbito da competência comunicativa intercultural, não se podem descurar as estratégias e actividades bem definidas para as oficinas de formação que proporcionarão aos docentes de línguas uma melhor perspetivação de si próprios como professores de comunicação intercultural e das práticas pedagógicas interculturais que podem levar a cabo para proceder à abordagem cultural nas suas aulas. São actividades que devem orientar o professor formando na descoberta das diferentes formas de estar no mundo, através da criação de oportunidades de reflexão e de análise de textos e de situações.

Apresentam-se, pois, de seguida exemplos de estratégias/ actividades concretas que podem integrar um programa de formação contínua na área em consideração:

- Análise de textos e documentos acerca da competência comunicativa intercultural e do modelo de Byram;
- Co-construção conjunta de conceitos relativos à competência comunicativa intercultural;
- Leitura e comentário crítico de textos (literários e não literários) e documentos (escritos, áudio e/ou vídeo) que retratem realidades culturais diferentes e textos que abordem não só a temática em questão como o seu enquadramento nos domínios supra mencionados;
- Confronto de perspectivas acerca da competência comunicativa intercultural, da sua colocação em prática junto dos discentes, e reflexões críticas acerca das mesmas;
- Observação e análise de situações de comunicação intercultural de sucesso e insucesso;
- Simulação de diferentes tipos de experiências interculturais;
- Adaptação da autobiografia de encontros interculturais proposta por Byram (2008)¹² à realidade pedagógica do professor para possível aplicação junto dos seus alunos;

¹² Ver anexo III, pág. 127 que contém uma cópia do original (BYRAM, 2008: 240-245)

- Trabalho cooperativo para resolução e mediação de conflitos resultantes de mal-entendidos culturais;
- Debates de ideias acerca da temática em questão;
- Realização de trabalhos em projecto investigativos de forma cooperativa sobre os conteúdos abordados ao longo da oficina de formação;
- Análise crítica de planificações e de textos pertencentes a manuais escolares no âmbito das línguas;
- Produção de textos reflexivos acerca da temática abordada;
- Concepção de projectos de intervenção didáctica orientados para a promoção da competência comunicativa intercultural junto dos alunos;
- Implementação, durante o tempo de trabalho autónomo e entre sessões, dos projectos concebidos e posterior reflexão conjunta nas sessões presenciais;
- Partilha de experiências de implementação de práticas pedagógicas interculturais;
- Criação de ateliers de línguas estrangeiras desconhecidas, durante uma sessão presencial (mediante recursos humanos) para que os docentes tomem consciência dos diferentes factores que influenciam ou condicionam o processo de ensino/ aprendizagem de uma língua;
- Elaboração individual de portefólios de aprendizagem e reflexão;
- Criação de um blogue da oficina de formação em interculturalidade para partilha de informação, materiais, trabalhos e experiências, e esclarecimento de dúvidas.

A lista das estratégias/ actividades passíveis de promoverem a competência comunicativa intercultural junto de quem a deve ensinar nas escolas não se esgota aqui, estas são, contudo, a nosso ver, sugestões que se consideram pertinentes.

Por fim, há que considerar o aspecto da avaliação dos formandos. Como já foi mencionado, considera-se o portefólio como um instrumento central para a avaliação dos formandos pois permite aceder a uma grande quantidade de informação pertinente sobre as concepções dos docentes acerca da competência comunicativa intercultural, o trabalho efectuado, e o seu percurso de formação ao longo daquele período de tempo. Para além disso, possibilita a

percepção do trabalho investigativo feito pelos formandos acerca da temática em questão.

Apesar de se considerarem os portefólios como os instrumentos mais eficazes na avaliação dos formandos, convém não esquecer que mais importante do que definir os instrumentos de avaliação é definir claramente o que se espera do formando, e até conceber diferentes descritores de desempenho que permitam posicionar o docente, e posteriormente o discente, relativamente ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Ou seja, importa que tanto formador como formando e tanto professor como aluno tenham consciência dos objectivos específicos a atingir em cada uma das competências que compõem a competência comunicativa intercultural, e dentro da competência intercultural dos saberes essenciais para o seu desenvolvimento (atitudes, conhecimento, competência de interpretação e relacionamento, competência de descoberta e interacção e consciência crítica cultural). Até porque avaliar alguns destes saberes torna-se demasiado subjectivo e, por vezes, bastante árduo, uma vez que envolve diferentes percepções da mesma realidade.

Por isso, e embora a questão da avaliação desta competência não seja fácil, a definição clara do que é esperado desenvolver e um feedback periódico por parte do formador são fundamentais, e o portefólio como instrumento avaliativo proporciona o acesso ao processo de aprendizagem, às reflexões feitas acerca do mesmo e à auto-avaliação do formando e do aluno enquanto actores principais dos seus percursos evolutivos e formativos.

4.1.2

Proposta de acção de formação contínua para docentes de outras áreas disciplinares

Dado o carácter transversal e multidisciplinar da competência intercultural, facilmente se compreende a necessidade de alargar as propostas de linhas orientadoras de acções de formação contínua de docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico a outras áreas disciplinares. Já salientámos que as aulas de línguas são espaços fundamentais para o desenvolvimento da referida

competência, no entanto consideramos que todas as outras disciplinas podem exercer um papel complementar no trabalho da mesma. Com efeito,

Intercultural, citizenship and human rights education should be an integral part of an entitlement to education. Entitlement to a good education includes not only a grasp of languages but also competencies in literacy and numeracy. These skills are part and parcel of young people's acquiring an understanding of political literacy and acquiring knowledge, expertise and skills as active citizens (GUNDARA, 2002: 27-28).

Só através da concepção de um trabalho conjunto entre todos os docentes se pode levar os alunos a desenvolverem plenamente uma competência intercultural e a tornarem-se cidadãos interculturais preparados para viver no nosso mundo global. Segundo Byram (2008) o ensino de línguas é necessário mas não suficiente para dar resposta às novas necessidades decorrentes da globalização. É necessário que seja acompanhado por uma internacionalização de todo o currículo da escolaridade obrigatória, o que significa que também os docentes de outras disciplinas devem ensinar explicitamente a dimensão intercultural, pelo que se torna necessária a formação contínua nesta área.

Como tal, as linhas orientadoras que poderão servir de base à programação concreta de acções de formação no âmbito da interculturalidade para docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de outras áreas disciplinares que não as línguas fundamentar-se-ão nos modelos de competência intercultural na educação de Darla Deardoff (2009) já referidos no segundo capítulo. A estas conceptualizações que ajudam a fundamentar as orientações apresentadas juntar-se-ão algumas ideias defendidas por Byram (1997, 1999, 2008, 2009) para o ensino das línguas e que serão devidamente adaptadas.

Desta forma, apontam-se como áreas a desenvolver na formação contínua de docentes de outras áreas disciplinares os seguintes:

- Atitudes de curiosidade, tolerância, abertura, respeito, prontidão para se descentrar da visão que tem do mundo, para partilhar significados, experiências, afectos e negociar comunicações com o Outro;

- Conhecimento relativamente ao enquadramento e conceptualização teórica da competência intercultural, ao perfil de cidadão intercultural, às

práticas culturais e sociolinguísticas do seu país e comunidade e à forma como os outros os vêem, e às práticas culturais do Outro em geral;

- Competência de interpretação e relacionamento que corresponde à capacidade de gestão de práticas pedagógicas interculturais junto dos alunos que incluam observação de fenómenos culturais, audição e compreensão de textos, interpretação, análise e avaliação crítica de eventos, documentos, mapas, gráficos relativos a outras culturas, e relacioná-los com os da sua própria cultura. Capacidade para trabalhar cooperativamente na delineação de projectos interculturais de intervenção didáctica;

- Competência de descoberta e interacção que consiste na capacidade para aprender autonomamente, adaptar-se a diferentes estilos de comunicação, relacionar-se com novas práticas culturais, e gerir as competências adquiridas de forma a interagir com o Outro. Equivale ainda à capacidade para investigar, reflectir e experimentar práticas pedagógicas no ensino da competência intercultural;

- Consciência crítica cultural correspondendo à capacidade para programar criticamente projectos de intervenção didáctica e práticas pedagógicas de análise, comparação e perspectivação crítica de produtos culturais variados, como também para reflectir conscientemente acerca dos textos que escolhe para o trabalho da competência intercultural nas aulas da disciplina que lecciona.

Ao construírem estes saberes em interacção, conjugando motivação atitudinal com conhecimento e capacidades, os professores irão desenvolver internamente uma visão *etnorelativa*, ou seja, não etnocêntrica nem egocêntrica, relativamente ao mundo que os rodeia, conseguindo comportar-se e comunicar efectiva e apropriadamente com os alunos de forma a orientá-los na construção de uma identidade intercultural.

Desta forma, a formação contínua para professores de outras áreas disciplinares deve-se nortear pelos seguintes objectivos gerais:

- Disponibilizar-se afectivamente para o encontro consigo mesmo e com o Outro;
- Tomar conhecimento, enquadrar e analisar os conceitos teóricos relativos à competência intercultural na educação e os seus objectivos;

- Identificar valores implícitos ou explícitos em textos, documentos e eventos da sua própria cultura e de outras culturas;
- Perceber o processo dinâmico das experiências interculturais que permitem a co-construção de sentido mediante a mobilização dos vários saberes;
- Desenvolver um melhor conhecimento acerca do trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro;
- Combater os seus próprios estereótipos e preconceitos;
- Analisar encontros interculturais;
- Experimentar situações de mediação intercultural;
- Compreender a transversalidade da competência intercultural e a importância da necessidade da construção de uma identidade intercultural;
- Desenvolver uma posição crítica relativamente aos assuntos culturais específicos de cada área disciplinar, através da comparação Eu/ Outros;
- Consciencializar-se para a necessidade de promover espaços de reflexão crítica e de acção pedagógica que favoreçam a integração da competência intercultural;
- Desenvolver as competências necessárias à concepção e avaliação de projectos de intervenção didáctica e à promoção de práticas pedagógicas devidamente orientados para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos discentes.

A partir destes objectivos gerais, pensa-se que, tal como para as acções na área das línguas, os programas elaborados para formação contínua de docentes noutras áreas disciplinares devem delinear objectivos mais específicos e concretos para cada actividade a desenvolver.

Após as orientações relativas aos saberes e aos objectivos, considera-se importante a ponderação dos seguintes conteúdos a abordar:

- Enquadramento legislativo da competência intercultural e justificação da necessidade da sua implementação;
- Competência intercultural (conceito, modelos, competências e saberes envolvidos);
- Características do docente e do discente intercultural;

- Identidade intercultural;
- Cidadania intercultural;
- O trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro;
- Factores de sucesso e insucesso da interacção com o Outro e possíveis estratégias de mediação de conflitos;
- A transversalidade da competência intercultural;
- A competência intercultural e o ensino das várias disciplinas relativas às áreas não linguísticas;
- Conteúdos culturais específicos de cada área disciplinar;
- Metodologias, estratégias e actividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de uma competência intercultural;
- Avaliação da construção da competência intercultural nos alunos.

Ora para orientar os formandos na análise e reflexão crítica dos conteúdos supracitados, é essencial desenvolver estratégias e actividades bem definidas que proporcionarão aos docentes das outras áreas disciplinares uma melhor perspectivação de si próprios como professores interculturais dentro e fora da sala de aula e das práticas pedagógicas interculturais que podem levar a cabo no âmbito das disciplinas leccionadas. São actividades que devem levar o docente formando a consciencializar-se das diferentes formas de sentir, de fazer, de falar e de criticar.

Apresentam-se, pois, de seguida exemplos de estratégias/ actividades concretas que podem integrar um programa de formação contínua na área em consideração:

- Análise de textos e documentos acerca da competência intercultural e dos modelos de Darla DearDorff e Byram;
- Co-construção conjunta de conceitos relativos à competência intercultural;
- Leitura e comentário crítico de textos (literários e não literários), documentos (escritos, áudio e/ou vídeo), mapas e gráficos que retratem realidades culturais diferentes no âmbito de cada área disciplinar leccionada e que abordem não só a temática em questão como o seu enquadramento;
- Confronto de perspectivas e reflexões críticas;
- Observação e análise de situações de comunicação intercultural de sucesso e insucesso;

- Simulação de algumas experiências interculturais;
- Trabalho cooperativo para mediação de conflitos resultantes de mal-entendidos culturais;
- Debates de ideias acerca da temática em questão;
- Realização de trabalhos em projecto investigativos de forma cooperativa e subordinados à temática *O entrecruzar de culturas em... (Matemática, Ciências Naturais, História, Educação Física, etc.)*;
- Análise crítica de informações várias veiculadas pelos media;
- Produção de textos reflexivos;
- Concepção de projectos de intervenção didáctica orientados para a promoção da competência intercultural junto dos alunos (específicos de cada disciplina ou interdisciplinares);
- Implementação dos projectos concebidos durante o tempo de trabalho autónomo e posterior reflexão conjunta nas sessões presenciais;
- Partilha de experiências de implementação de práticas pedagógicas interculturais nas diversas áreas do saber;
- Elaboração individual de portefólios de aprendizagem e reflexão;
- Criação de um blogue da oficina de formação em interculturalidade para partilha de informação, materiais, trabalhos e experiências, e esclarecimento de dúvidas.

Tal como já foi mencionado no ponto anterior, a lista das estratégias/actividades passíveis de promoverem a competência intercultural junto de quem a deve ensinar nas escolas não se esgota aqui, estas são, contudo, a nosso ver, sugestões que se consideram relevantes.

Saliente-se que os professores das outras áreas disciplinares, especialmente através da comparação, são levados com o desenvolvimento destas actividades a reflectir e tomar uma posição crítica sobre os diferentes pontos das temáticas abordadas, estando, assim, mais preparados para agirem no campo educacional, tanto nas salas de aula como fora delas, levando os discentes a analisar significados culturais no âmbito das temáticas de cada disciplina.

Por fim, há que considerar o aspecto da avaliação dos formandos. Como já foi indicado anteriormente, considera-se o portefólio o instrumento mais adequado para avaliar os formandos uma vez que possibilita o acesso a uma grande quantidade de reflexões sobre as concepções dos docentes acerca da

interculturalidade, sua importância e transversalidade; do trabalho efectuado ao longo da formação; e do percurso de formação, incluindo a percepção da investigação autónoma levada a cabo pelos formandos acerca da temática em questão.

Embora se atribua importância aos portefólios como os instrumentos na avaliação dos formandos, é fundamental considerar concretamente o que se está a avaliar e assegurar que os objectivos estão de acordo com o propósito do programa definido (DEARDORFF, 2009) para a acção de formação. Torna-se, pois, relevante que se defina claramente o que se espera do formando, ou seja, importa que tanto formador como formando e tanto docente como discente tenham consciência dos objectivos específicos a atingir em cada um dos saberes inerentes à competência intercultural, a desenvolver aquando da realização de actividades específicas.

Importa, desta forma, considerar a competência intercultural como um todo, um conjunto de capacidades a construir, tendo sempre em consideração o feedback frequente do docente formador, para posteriormente o professor devidamente formado, em conjunto com os outros professores de todas as áreas disciplinares, poder orientar os seus alunos na construção de uma identidade intercultural.

Cada área disciplinar tem, então, que adquirir e desenvolver o seu próprio espaço na implementação de actividades e/ou projectos interculturais pois cada disciplina pode e deve

[...] favorecer no adulto em formação, uma compreensão, uma capacidade de leitura reflexiva e crítica da realidade profunda, quer de situações globais que enquadram e condicionam os diferentes actores sociais, quer dos contextos locais em que eles se irão mover, capacidade essa que poderá contribuir para o desenvolvimento de características do professor multicultural [, ou melhor, intercultural] (STOER & CORTESÃO apud DE OLIVEIRA, 2001: 30).

Considerações Finais

“L’élaboration d’une authentique communication interculturelle au sein de l’institution éducative constitue certainement l’un des plus hauts et plus difficiles enjeux de ce temps et le moyen le plus sûr de redonner à l’enseignement pertinence, sens et modernité »
(ADBALLAH-PRETCEILLE & PORCHER, 1996)

Partimos para a presente investigação convictos da importância e da necessidade cada vez mais premente da promoção da competência intercultural no ensino como forma de construção de uma interacção saudável entre os vários Seres Humanos e de atenuação de preconceitos, intolerância e exclusão social.

Tanto a conjectura internacional de um mercado e comunicação globais como a realidade multicultural presente na nossa sociedade e, consequentemente, nas nossas escolas justificam e tornam fundamental o trabalho consciente e devidamente organizado da interculturalidade com discentes e docentes. Portanto, e com a consciência de que são os professores quem primeiro é necessário formar para que possam desenvolver projectos e práticas pedagógicas interculturais efectivas junto das “pessoas que moram nos alunos” (AZEVEDO, 1999: 148), apresentámos, com base no enquadramento teórico e no trabalho de campo efectuado, propostas de linhas orientadoras para a formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no âmbito desta temática.

Verificámos que vários docentes já compreenderam que desempenham um papel de orientadores e mediadores na promoção do conhecimento e da personalidade que cada aluno (re) constrói dentro da comunidade de aprendizagem escola em que se insere. Parece-nos também que têm noção de que devem orientar cada discente na aprendizagem, por exemplo, de português, inglês, matemática ou história, entre outras matérias, e na

promoção do aprender a descobrir, a aprender, a viver em conjunto com os demais, a ser crítico e a não tomar o que vê e ouve pelo seu valor aparente, a possuir métodos de análise e a fazer projectos, a comunicar fluentemente, a argumentar e a respeitar as opiniões divergentes, a ser criativo e a exprimir a sua identidade para que possa estar apto a trabalhar no mercado global e a viver no nosso mundo internacional. Ou seja, muitos dos docentes que trabalham hoje nas nossas escolas têm consciência da necessidade crucial de pensar interculturalmente.

Apesar desta consciência, declaram não levar a cabo práticas pedagógicas interculturais devidamente planificadas e integradas em conteúdos culturais com objectivos interculturais, pelo que demonstram interesse em frequentar acções de formação que os orientem a perspectivar mais adequadamente a promoção concreta da competência [comunicativa] intercultural junto dos alunos.

Por isso, chegámos à conclusão que as acções de formação no âmbito da competência [comunicativa] intercultural no ensino devem ser orientadas numa perspectiva de investigação, reflexão e acção para que os docentes possam investigar autonomamente, reflectir de forma crítica sobre os conteúdos abordados, pensar e (re) construir projectos e práticas pedagógicas interculturais que aplicarão no terreno e sobre os quais voltarão a reflectir numa óptica de aprendizagem permanente e formação para a vida.

É preciso desenvolver nos professores atitudes de predisposição e abertura ao Outro, de descentração da sua visão do mundo, de mediação de conflitos interculturais, e promover a capacidade de planificar coerente e estruturadamente projectos didácticos e actividades pedagógicas, abordando os aspectos culturais, no âmbito da disciplina que leccionam, não de forma folclórica mas séria. Consciencializando-os de que o desenvolvimento da competência [comunicativa] intercultural no ensino não passa apenas pela abordagem dos aspectos mais superficiais da cultura do próprio e da do Outro, uma vez que isso até pode levar à criação de atitudes etnocêntricas, egocêntricas e/ou estereótipos mais acentuados, subvertendo as várias conceptualizações da construção da competência intercultural. E levando-os a compreender que para se ser um professor na era da modernidade é essencial abordar de forma seria e pertinente aspectos dos hábitos quotidianos de outros

povos comparando-os com os do próprio, mas também assuntos culturais mais profundos, que fazem parte da riqueza da diversidade, e ainda todos os aspectos culturais veiculados através dos actos de fala, de gestos, olhares, comportamentos sociais, etc.

Ou seja, aquilo para que apontamos é um conceito de formação contínua que “implique os professores na (re) construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares” (LEITE & SILVA, 2002 apud LEITE, 2005: 373). Uma formação contínua que parta da importância de trabalhar na e para a interculturalidade, trabalhe e avalie a operacionalização concreta e reflexiva de práticas pedagógicas interculturais, integradas coerente e concretamente em áreas de conhecimento, competências, objectivos e conteúdos bem definidos.

Desta forma, o presente estudo serviu, por um lado, para colocar em evidência a inevitabilidade da abordagem séria das questões culturais nas diversas aulas do currículo do ensino básico, que carece de uma programação concreta e devidamente fundamentada de acções de formação contínua no âmbito da competência intercultural para professores desses níveis de ensino. E, por outro lado, para, a nível pessoal e profissional confirmar o quanto é imprescindível investir continuamente na (re) construção dos meus olhares sobre o mundo, a escola, as minhas práticas profissionais e interacções sociais.

Limitações da pesquisa e encaminhamentos

Como principais limitações da presente investigação não podemos deixar de apontar que, tratando-se de um estudo cujos inquéritos se limitaram a docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, as conclusões do terceiro capítulo não podem ser totalmente generalizáveis. Porém, somos da opinião que esta limitação não invalida o contributo que o presente estudo pode dar para a formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no âmbito da competência intercultural no ensino, apontando linhas orientadoras para a programação das mesmas bem como fornecendo algumas pistas para trabalhos futuros.

No sentido de possibilitar a continuação da investigação e reflexão acerca da temática abordada e conseqüente produção de conhecimento apontam-se alguns trilhos do caminho que se assume como inacabado.

Como tal, parece-nos importante referir que fica em aberto a programação bem definida de duas acções de formação concretas para se poder verificar o processo evolutivo dos docentes formandos relativamente à interculturalidade e à promoção de práticas pedagógicas interculturais. A implementação das acções de formação permitir-nos-ia verificar até que ponto os formandos seriam capazes de conceber projectos de intervenção didáctica e levar a cabo, de forma bem definida e consciente, práticas pedagógicas interculturais, e quais seriam os reflexos de tais implementações nas aprendizagens e atitudes dos discentes. De qualquer forma, partimos do pressuposto que um trabalho deste género e devidamente implementado beneficiaria os alunos, levando-os a perspectivar mais positivamente a relação com o Outro e a agir melhor em sociedade.

Seria, a nosso ver, importante desenvolver investigações futuras neste campo da implementação concreta das acções de formação contínua junto dos docentes e da análise dos reflexos da mesma do ponto de vista dos aprendentes.

Referências bibliográficas

AA. VV. (2001) - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Lisboa, Asa.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis (1996) - *Éducation et communication interculturelle*, 2ed, Paris, Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006) - “L’intercultural como paradigma para pensar o diverso” in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.77-87.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2008) - “Communication interculturelle en contexte multilingue” in BIZARRO, Rosa [org.], *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Maia, Areal Editores, pp.15-24.

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (s/d), *Educação Intercultural*, disponível em http://www.aulainterultural.org/article.php3?id_article=1578 (acedido a 10-12-2010).

AFONSO, Clarisse (2002) - *Competência intercultural: conteúdos culturais na aquisição da língua estrangeira e sua integração didáctica no ensino do alemão*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, disponível em <http://run.unl.pt/handle/10362/2602> (acedido a 13-06-2011).

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2003) - *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina.

ALARCÃO, Isabel (2008) - “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal”, in BIZARRO, Rosa [org.], *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Maia, Areal Editores, pp.10-14.

ALMEIDA, Sílvia (2006) - *Multiculturalismo*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, disponível em <http://www.scribd.com/doc/525969/Multiculturalismo-RPC-0607> (acedido a 13-10-2010).

ALVES, Sónia (2007) - «“EU&I –European Awareness and intercomprehension”: um desafio europeu», in *Millenium*, nº 33, Maio, Revista do ISPV, disponível em http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_33/7.pdf (acedido a 05-10-2010).

ANÇÃ, Maria H. (1999) - “Da língua materna à língua segunda” in *Noesis*, nº 51, Jul. - Set., disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier0.htm> (acedido a 13-11-2010).

ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, A. S. (2003) - «Former à l’intercompréhension : qu’en pensent les futurs professeurs de langues », in *LIDIL*, nº 28, Lidilem, disponível em http://www.galanet.be/publication/fichiers/link%20Andrade_Pinho_2003.pdf (acedido a 13-10-2010).

ANDRADE, Ana Isabel; CANHA, Manuel (2006) - “Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o pluralismo” in ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M. H. [coord.], *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Cadernos do LALE, série reflexões 2, pp.60-68.

ANDRADE, Ana Isabel; GONÇALVES, Maria de Lurdes (2006) - “Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua” in ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M. H. [coord.], *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Cadernos do LALE, série reflexões 2, pp.74-83.

ANDRADE, Ana Isabel; SANTOS, Leonor (2007) - "Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas : contributos para uma didáctica do plurilinguismo", in CAPUCHO, Filomena *et alii* [org.], *Diálogos em Intercompreensão*, Actas do Colóquio de Lisboa, Lisboa: Universidade Católica Editora, pp.251-262.

ANDRÉ, João Maria (2007) - "Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas", in *Cadernos de Estudo 14*, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/301/S&E14_Interpretacoes%20do%20mundo%20e%20multiculturalismo.pdf?sequence=1 (acedido a 18-10-2010).

ARAÚJO e SÁ, Maria H. [org.] (2000) - *Investigação em didáctica e formação de professores: comunicações apresentadas num Simpósio integrado no I Congresso do CIDIne*, Porto, Porto Editora.

ARAÚJO e SÁ, Maria H.; CANHA, Manuel B.; GONÇALVES, Cristina (2003) - *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*, Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Cadernos do LALE, Universidade de Aveiro.

ARAÚJO e SÁ, Maria H.; PINTO, Susana (2006) - "Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística" in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.227-237.

AZEVEDO, Joaquim (1999) - *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*, Porto, Edições Asa.

BARROCAS, Ana Paula B. de Gouveia (2008) - *Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino secundário através do texto literário em inglês*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, disponível em <http://serv.fcsh.unl.pt/docentes/cccea/mestrado-em-ensino-do-ingles/trabalhos-de-projecto-viva-voce-examinations/ana-barrocas.pdf> (acedido a 12-07-2011).

BASTOS, M.; GONÇALVES, M.; PINHO, A.; SIMÕES, A., (s/d) - "Todas as línguas na aula de línguas: materiais pedagógicos para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário", Aveiro, Universidade de Aveiro, disponível em http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/10.Todas_as_linguas_na_aula_de_linguas.pdf (acedido a 05-10-2010).

BAUMGRATZ-GAUGL, Gisela (1993) - *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette

BELL, Judith (1997) - *Como realizar um projecto de investigação*, 1ª ed., Lisboa, Gradiva.

BENAVENTE, A. (1991) - "Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e 'resistência' à mudança", in STOER, S. [org.], *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento, pp.171-186.

BIZARRO, Rosa (2008) - "O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos" in BIZARRO, Rosa [org.], *Ensinar e Aprender Língua e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Maia, Areal Editores, pp.82-89.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (2004) - *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*, Porto, Universidade do Porto, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf> (acedido a 15-06-2011).

BORG, Walter R.; GALL, Meredith D.; GALL, Joyce P. (2002) - *Educational research: An introduction*, Nova Iorque, Longman.

BYRAM, Michael (1997) - *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, Michael; RISAGER, Karen (1999) - *Language Teachers, politics and cultures*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, Michael; PLANET, M. Tost (2000) - *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle pour l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe Editions.

BYRAM, Michael (2006) - "Developing a Concept of Intercultural Citizenship" in ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M., *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters Ltd, pp.109-127.

BYRAM, Michael (2008) - *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, Michael (2009) - "Intercultural Competence in Foreign Languages – The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education" in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.321-332.

CALDEIRA, E. et alii (2004) - *Aprender com a diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola*, Porto, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, disponível em http://www.m-igual.org/rubricas.aspx?id_seccao=55&id_rubrica=173&ord=2 (acedido a 9-10-2010).

CAMPOS, Bárto Paiva (1995) - *Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CARNEIRO, Roberto (2009) - "A educação intercultural" in LAGES, Mário F.; DE MATOS, Artur T. [coord.] *Portugal: percursos de interculturalidade*, vol IV: Desafios à Identidade, disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf (acedido a 10-05-2011).

CAPUCHO, Maria Filomena (2006) - "Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas" in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.207-215.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (1998) - *Metodologia da investigação*, Lisboa, Universidade Aberta.

CARDOSO, Carlos (2004) - "Pedagogias Diferenciadas para a educação multicultural. Como?", in *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*, Lisboa, IIE, disponível em http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1753 (acedido a 02-10-2010).

CARVALHO, J. Eduardo (2009) - *Metodologia do Trabalho Científico. "Saber-Fazer" da investigação para dissertações e teses*, Lisboa, Escolar Editora.

CAUTERMAN, Marie-Michèle (s.d.) - *É útil a formação contínua dos professores ?*, tradução de Emília Laura Seixas, Porto, Rés-Editora.

CEIA, Carlos (2008) - *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*, Lisboa, Editorial Presença.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise (1992) - "Modelos de formação contínua e estratégias de mudança" in NÓVOA, António [coord.], *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Instituto de inovação educacional, Publicações D. Quixote, pp.141-158.

CHAVES, Maria da Conceição Duarte (2006) - *Atitudes dos docentes face à formação contínua*, Porto, Departamento de Ciências Históricas e da Educação, Universidade Portucalense.

CHLOPEK, Zophia (2008) - "The intercultural approach to EFL teaching and learning", in *English teaching forum*, nº 4, pp.10-19, disponível em <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/08-46-4-c.pdf> (acedido a 10-08-2011).

COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos (2004) - *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, disponível em http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Aprendizagem_N3.pdf (acedido a 19-01-2011).

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1999) - *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*, Lisboa.

CONSELHO DA EUROPA (2001) - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/Gaeri, Porto, Edições ASA, disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.> (acedido em 18-10-2010).

COSTA, João Paulo Oliveira; LACERDA, Teresa (2007) - *A interculturalidade na Expansão Portuguesa: Séculos XV-XVIII*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

CUSHNER, Kenneth; MAHON, Jennifer (2009) - "Intercultural competence in teacher education: developing the intercultural competence of educators and their students" in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.304-317.

DA CRUZ, Maria das Dores Escada Ladeira (1993) - *Necessidades de formação dos professores de línguas estrangeiras do 2º ciclo: distrito de Leiria*, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

DA CUNHA, Luísa (2007) - *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*, Lisboa, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

DE ALMEIDA, Alcinéia Emmerick (2008) - *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira*, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08012009-142542/pt-br.php> (acedido a 02-08-2011).

DEARDORFF, Darla (2009) - "Preface" in Darla Deardorff, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, disponível em http://books.google.pt/books?id=nMpuWfOYsREC&printsec=frontcover&dq=the+sage+handbook+of+intercultural+competence&hl=pt-PT&ei=TVxdTt3zNoSg8QOd74SjAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false (acedido a 10-08-2011).

DEARDORFF, Darla (2009) – "Implementing Intercultural Competence Assessment" in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.477-491.

DEGACHE, C.; MELO, S. (2008) – "Introduction. Un concept aux multiples facettes", in *L'intercompréhension, Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, pp.7-14, disponível em www.aplvlanguesmodernes.org (acedido a 10-01-2011).

DELORS, Jacques *et alii* (1996) - *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto, Edições Asa, disponível em <http://www.microeducacao.com.br/Concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf> (acedido a 20-01-2011).

DE OLIVEIRA, Rosa Maria Gomes (2001) - *Educação Básica e interculturalidade: o caso luso-brasileiro*, Porto, Universidade Portucalense.

DUARTE, José B. (2005) - "Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento" in *Revista Lusófona de Educação*, no.8, Julho 2006, p.185-187, disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200012&lng=pt&nrm=iso (acedido a 15-10-2010).

ECO, Umberto (1995) - *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, 6ª ed., Lisboa, Editorial Presença.

ESTEVES, Ângela (1993) - *A análise de necessidades na formação de professores*, Porto, Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (1992) - "En défense de la pédagogie en tant que science", in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, nº5, Cerse, Université de Caen, pp.99-115.

European Commission Communication on Multilingualism (2005), disponível em http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type doc=COMfinal&an doc=2005&nu doc=596 (acedido a 02-07-2010).

FANTINI, Alvino (2009) - "Assessing Intercultural Competence" in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.456-476.

FERNANDES, Domingos (s/d) - *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> (acedido a 10-10-2010).

FILIFE, Mário (2008) - *Cidadania Europeia e Direitos Linguísticos e Culturais*, comunicação à 11.ª Conferência da Academia Internacional de Direito Linguístico, Direito Língua e Cidadania Global, Lisboa.

FONTES, Carlos (s/d) - *Formação Contínua de Professores Últimas Décadas*, disponível em <http://educar.no.sapo.pt/index.htm> (acedido a 15-10-2010).

GABARDO, Maristella (2009) - "Reflexões sobre a inserção da competência intercultural no ensino/aprendizagem de LEM" in *Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeiras modernas*, nº 19, Eletras, disponível em http://www.utp.br/eletras/ea/eletras19/resumos_ed19/Resumo_19.6_Reflexoes_sobre_a_insercao_da_competencia_intercultural_Maristella_Gabardo.pdf (acedido a 12-06-2010).

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (1993) - *O inquérito: teoria e prática*, Oeiras, Celta Editora.

GONÇALVES, Maria Cristina (2002) - *A formação do professor de línguas para a competência comunicativa intercultural: um estudo em situação de estágio*, Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

GUILHERME, Manuela; PUREZA, José Manuel; DA SILVA, Rita Paulos; SANTOS, Hélia, (2006) - "The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal" in ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M., *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters Ltd, pp.213-231.

GUNDARA, Jagdish S. (2002) - "Social diversity, intercultural and citizenship education in the European Union" in BORGSTRÖM, Maria *et alii*, *A Europe of differences educational responses for interculturalism*, Enschede, CIDREE Secretariat, pp. 27-41.

HUBER-KRIEGLER, Martina; LÁZAR, Ildikó; STRANGE, John (2003) - *Mirrors and Windows: an intercultural communication textbook*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, disponível em http://www.ecml.at/documents/pub123aE2003_HuberKriegler.pdf (acedido a 20-10-2010).

HURST, Nicolas Robert (2006) - "Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks" in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.241-247.

JOKIKOKKO, Katri (2005) - "Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence" in *Intercultural Education*, vol.16, nº1, pp.69-83.

KRAMSCH, Claire (1998) - *Language and Culture*, Oxford, New York, Athens, Oxford University Press.

KRAVISKI, Elys Regina; BERGMANN, Juliana (s/d) - "Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras", in *Revista Saberes* disponível em <http://intersaberes.grupouninter.com.br/1/arquivos/4.pdf> (acedido a 11-07-2011).

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001) - "Variations culturelles dans les comportements communicatifs" in *Actes du VIIIe congrès de l'ARIC*, Université de Genève, pp.24-28, disponível em <http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/8eCongres/DocsOrig/KerbratOrecchioniC%20Traverso%20V%20Symp.pdf> (acedido a 07-08-2011).

LANG, J. (2005) - *Au lendemain du non, la désillusion, ou l'espoir?*, disponível em <http://econon.free.fr/Lang.html> (acedido a 06-10-2010).

LEITE, Carlinda (2000) - "Uma análise da dimensão multicultural no currículo", in *Revista da Educação* disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/AnalRevEducacao.doc> (acedido a 20-10-2010).

LEITE, Carlinda (2001) - *O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural* disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc> (acedido a 20-06-2011)

LEITE, Carlinda (2005) - "Percurso e tendências recentes da formação de professores em Portugal" in *Educação*, ano XXVIII, Set./Dez., n. 3 (57), Porto Alegre – RS, pp.371–389, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2049/2/Percurso%20e%20tend%20a%20aancias%20recentes%20da%20forma%20a7%20a3o%20de%20professores%20em%20Portugal.pdf> (acedido a 15-08-2011).

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia (2008) - "Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural" in *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, jan.-jun., v. 14, n.27, Campo Grande, MS, pp.102-111, disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/actas/CL_NP_SPCE2.pdf (acedido a 10-08-2011)

MADALENO, Olga Maria Coutinho de Oliveira (2010) - *Formação Contínua de Professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: (re)qualificação de competências*, Aveiro, Departamento da Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

MATEUS, M MH; CAELS, F.; CARVALHO, N. (2009) - "O ensino do Português multilingue - O que aprendemos com o Projecto Diversidade Linguística", in *Medi@ções - Revista OnLine*, vol. 1, nº1, pp. 126-141, disponível em <http://mediacoes.eses.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/9> (acedido a 18-10-2010).

MIRANDA, Filipa Bizarro (2004) - *Educação Intercultural e Formação de Professores*, Porto, Porto Editora.

MOREIRA, Gillian (2006) - "Globality and interculturality in the teaching of English" in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.190-199.

MORGADO, José Carlos (2007) - "Novo estatuto da carreira docente: Que desafios?" in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-1, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp.55-75.

NÓVOA, António, [coord.] (1992) - *Os professores e a sua formação*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Publicações D. Quixote.

NÓVOA, António, [org.] (2008) - *Profissão professor*, Porto, Porto Editora.

OLIVERAS, Àngels (2000) - *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos (Memorias para el aprendizaje)*, Madrid, Editorial Edinumen, disponível em http://books.google.com/books?id=RD7wCxJrHuUC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false (acedido a 10-07-2011).

OUTEIRINHO, Maria de Fátima (2006) - “A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural” in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.173-177.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel (2008) - “Educação Multicultural e Formação Docente”, in *Currículo Sem Fronteiras*, v.8, n.1, Jan/Jun 2008, pp.31-48 disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf (acedido a 02-03-2011).

PÁSCOA, Maria Teresa Rodrigues (2004) - *Da consciência metacomunicativa ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural – um estudo em aula de Inglês*, Aveiro, Universidade de Aveiro

PEÇAS, Américo (1999) - “Uma cultura para o trabalho de projecto” in *Escola Moderna*, nº 6, 5ª série, pp.56-61, disponível em http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_mem/americo_pec_rev6.pdf (acedido a 10-04-2011)

PERES, Américo Nunes (2006) - “Educação Intercultural e formação de professores” in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.120-129.

PERRENOUD, Phillippe (1993) - *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa, D. Quixote.

PORCHER, Louis (1986) - *La civilisation*, Paris, Clé International.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) - *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

RAMOS, Natália (2001) - “Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol.35, nº2, pp.155-178.

Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, Lisboa, Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, Ministério da Educação disponível em <http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabid=18&lang=pt-PT> (acedido a 10-10-2010).

Relatório de Português Língua Não Materna (2009), MISI, disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RelatorioPLNM20062008.pdf> (acedido a 15-10-2010).

Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 disponível em <http://pt.legislacao.org/primeira-serie/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-o-29-91-programa-educacao-escolar-social-107226> (acedido a 03-10-2010).

RODRIGUES, Carla Maria Pires (2007) - *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional dos professores: a concepção do projecto educativo como estratégia de desenvolvimento profissional*, Aveiro, Departamento da Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

ROMEO, Rogelio Ponce de León (2006) - “Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal” in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.249-257.

SANTOS, Leonor; ANDRADE, Ana Isabel (2007) – “Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo”, in CAPUCHO *et alii* [éds.], *Diálogos em Intercompreensão*, Édition sur cédérom, UC Editora, Lisboa, disponível em <http://www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel4/20.doc> (acedido a 02-10-2010).

SCHNEIDER, Maria Nilse (2010) - “Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural”, in *Contingentia*, vol.5, nº1, disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewArticle/13321/7601> (acedido a 14-10-2010).

SEQUEIRA, Rosa Maria (2011) - “A comunicação intercultural é uma utopia?”, Comunicação oral apresentada no X congresso da Associação internacional de Lusitanistas em Faro.

SILVA, Ilda Maria Lita Pereira; CONBOY, Joseph Edward (2004) - “Representações dos professores sobre avaliação do desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar?” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, nº1, pp.119-150.

SKOPINSKAJA, Liljana (2003) - “The role of culture in foreign language teaching materials: na evaluation from na intercultural perspective” in LÁZÁR, Ildikó, *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Kapfenberg, Council of Europe, pp.39-68.

SOEIRO, Alfredo; PINTO, Maria (2006) - “O projecto Inter e a educação intercultural” in BIZARRO, Rosa [org.], *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp.115-119.

SPITZBERG, Brian; CHANGNON, Gabrielle (2009) - “Conceptualizing Intercultural Competence” in DEARDORFF, Darla, *The sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC, Sage Publications, pp.2-52.

STOER, Stephen R. (1994) - “Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica», in *Revista de Educação, sociedade e culturas*, disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC1/stoer.pdf> (acedido a 12-06-2011).

TAVARES, José; BRZEZINKI, Iria (1999) - *Construção do conhecimento profissional: um novo paradigma científico e de formação*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

TAVARES, Carla Ferrão (2007) - *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.

TOMLINSON, Carol Ann (2002) - *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Porto, Edições Asa

Uma Escola, Uma Sala de Aula Interculturais (2008) - Secretariado Entreculturas, Lisboa, Ministério da Educação, disponível em http://www.m-igual.org/rubricas.aspx?id_seccao=55&id_rubrica=174&ord=2 (acedido a 12-10-2010).

UNESCO (2003) - *Education in a multilingual world*, Education Position Paper, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (acedido a 15-05-2011).

UNESCO (2006) - *Unesco Guidelines on Intercultural Education*, Paris, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (acedido a 07-06-2011).

VIEIRA, Ricardo (s/d) - “A Construção da Interculturalidade”, in *Página da Educação*, nº1, ano 0, disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7753&mid=2> (acedido a 20-10-2010).

VIEIRA, Ricardo (1999) - “Ser inter/multicultural” in *Página da Educação*, nº78, ano 8, disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=78&doc=7627&mid=2> (acedido a 20-10-2010).

VIEIRA, Ricardo (1999) - “Identidade pessoal: a terceira dimensão do ser” in *Página da Educação*, nº76, ano 8, disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=76&doc=7573&mid=2> (acedido a 20-10-2010).

Anexos

ANEXO I - Inquérito dirigido a professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que leccionem em escolas da RAM

O presente inquérito realiza-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna.

Pretende detectar se os docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico põem em prática pedagogias interculturais, e quais as necessidades de formação que sentem sobre este mesmo assunto.

Por favor, leia atentamente e responda a todas as questões. Nas respostas de tipo “fechado”, é favor assinalar com uma X e, nas de tipo “aberto”, responder de modo sucinto.

É assegurada a confidencialidade e anonimato das respostas. Agradeço a sua colaboração, que é imprescindível para o êxito deste trabalho, pedindo a total sinceridade e objectividade nas respostas.

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 30 anos

31-40 anos

41-50 anos

51 ou mais anos

3. Nacionalidade

Portuguesa

Outra. Qual?

4. Habilitações académicas

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra. Qual?

5. Tempo de serviço

Menos 5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

21 ou mais anos

6. Níveis de ensino que lecciona

2º ciclo

3º ciclo

6.1. Grupo disciplinar a que pertence: _____

6.2. Disciplina(s) que lecciona:

7. As suas turmas integram alunos de diversas etnias e/ou culturas?

Não

Muito pouco

Mais de metade da turma

A grande maioria da turma

8. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos oriundos de diversas etnias e/ou culturas?

(pontue de 1 a 7, sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante)

- | | |
|---|--------------------------|
| Integração na turma | <input type="checkbox"/> |
| Integração na escola | <input type="checkbox"/> |
| Comunicação com os seus pares | <input type="checkbox"/> |
| Acompanhamento das disciplinas da área linguística | <input type="checkbox"/> |
| Acompanhamento das disciplinas da área científica | <input type="checkbox"/> |
| Percepção dos hábitos culturais do nosso país | <input type="checkbox"/> |
| Percepção dos códigos culturais veiculados através da comunicação | <input type="checkbox"/> |

9. Concorda com a seguinte frase?

Quanto maior for o número desses alunos numa turma maior é a dificuldade do processo de ensino/ aprendizagem.

- Sim Não

10. A presença de alunos oriundos de outras culturas nas aulas provoca desconforto aos professores?

- | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| Sempre | <input type="checkbox"/> | Muitas vezes | <input type="checkbox"/> |
| Algumas vezes | <input type="checkbox"/> | Poucas vezes | <input type="checkbox"/> |
| Nunca | <input type="checkbox"/> | | |

11. No caso de se ter deparado com problemas específicos quando em contacto com discentes de diversas etnias e/ou culturas, a que se deveram essencialmente esses problemas? (assinale no máximo três opções)

- | | |
|--|--------------------------|
| Diferença de hábitos comportamentais | <input type="checkbox"/> |
| Disparidade de hábitos culturais | <input type="checkbox"/> |
| Desigualdade de valores e crenças | <input type="checkbox"/> |
| Diferença de motivações | <input type="checkbox"/> |
| Deficit intelectual/ académico | <input type="checkbox"/> |
| Dissemelhança dos códigos linguísticos | <input type="checkbox"/> |

12. Aponte de entre as seguintes hipóteses as duas que julga serem mais importantes para assegurar a comunicação com alunos de diferentes etnias.

- | | |
|--|--------------------------|
| Conhecimento das palavras e estruturas das duas línguas | <input type="checkbox"/> |
| Consciência das semelhanças e diferenças dos códigos culturais | <input type="checkbox"/> |
| Noção das diferenças de valores/ crenças entre duas ou mais culturas | <input type="checkbox"/> |
| Capacidade para ultrapassar obstáculos resultantes da diferença | <input type="checkbox"/> |
| Competência para ser um mediador de línguas/ culturas | <input type="checkbox"/> |

13. Já recebeu formação no âmbito da interculturalidade?

Sim Não

13.1 Se sim, que tipo?

Formação inicial

Formação contínua

Outra. Qual? _____

14. Sente-se informado sobre o tema da educação intercultural?

Muito bem	Bem	Nem mal, nem bem	Mal	Muito mal

15. O que entende por educação intercultural?

16. Considera-a transversal a todas as áreas?

Sim Não

17. A prática de uma educação intercultural ajuda os próprios alunos da mesma etnia a conhecerem-se e a respeitarem-se melhor entre si.

Concordo Discordo

18. Apenas os professores que ensinam directamente os alunos minoritários necessitam de formação específica.

Concordo Discordo

19. Que importância atribui à educação intercultural em comparação com o ensino da gramática e outras competências?

Menos importante	Tão importante	Mais importante

19.1 Porquê?

20. Que tipo de actividades implementa para os alunos compararem e reflectirem sobre outras culturas?

	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Trabalhos de grupo relacionados com os conteúdos programáticos, procurando integrar nos grupos elementos de culturas diferentes				
Debates sobre as diferenças culturais				
Leitura de textos de diferentes culturas				
Leitura de textos sobre as diferenças culturais				
Troca de conhecimentos/ experiências sobre as outras culturas				
Trabalhos de pesquisa acerca dos diferentes hábitos culturais				
Visionamento de filmes que retratem realidades culturais diferentes				
Outras: _____				

21. Como ajuda os discentes a evitar os mal-entendidos culturais?

(pontue de 1 a 5, sendo 1 o menos frequente e 5 o mais frequente)

- Fomentando a curiosidade e abertura relativamente a outras culturas
- Promovendo o conhecimento de diferentes práticas culturais
- Ajudando a conhecer as diferenças culturais no seio da cultura de origem do aluno
- Desenvolvendo actividades de reflexão acerca dos estereótipos culturais
- Fomentando avaliação crítica das atitudes dos discentes quando em interacção com o Outro

22. A experiência com pessoas de outras culturas afectou o seu ensino?

Muito	Alguma coisa	Um Pouco	Muito Pouco	Nada

23. Que aspectos da cultura considera mais importante ensinar?
(assinale no máximo **quatro** opções)

- | | |
|---|--------------------------|
| Situação geográfica do país e características sociais e políticas | <input type="checkbox"/> |
| Dimensão pessoal | <input type="checkbox"/> |
| Hábitos quotidianos/ Estilos de vida | <input type="checkbox"/> |
| Situações familiares/ Encontros e desencontros de gerações | <input type="checkbox"/> |
| Condições de habitação, trabalho e formação | <input type="checkbox"/> |
| Actividades de lazer das respectivas sociedades | <input type="checkbox"/> |
| Literatura | <input type="checkbox"/> |
| Temas da actualidade | <input type="checkbox"/> |
| Valores e crenças | <input type="checkbox"/> |
| Desmistificação de estereótipos culturais | <input type="checkbox"/> |
| Actos de fala que veiculam hábitos linguísticos e culturais | <input type="checkbox"/> |
| Usos da linguagem não-verbal | <input type="checkbox"/> |

24. Considera que a frequência de formação na área da educação intercultural lhe poderia ser útil?

Sim Não

24.1 De que forma? (assinale no máximo **duas** opções)

- | | |
|---|--------------------------|
| Utilidade profissional | <input type="checkbox"/> |
| Aquisição de mais informação sobre a interculturalidade | <input type="checkbox"/> |
| Melhoria da prática pedagógica | <input type="checkbox"/> |
| Troca de experiências e pontos de vista | <input type="checkbox"/> |
| Necessidade de aprofundar os conhecimentos nesta área | <input type="checkbox"/> |

25. Que temáticas gostaria de ver abordadas?

- | | |
|--|--------------------------|
| Estratégias de ensino intercultural aplicadas à sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| Análise de projectos de educação intercultural já realizados | <input type="checkbox"/> |
| Adaptação dos programas curriculares aos problemas da interculturalidade | <input type="checkbox"/> |
| Análise crítica dos manuais relativamente à interculturalidade | <input type="checkbox"/> |
| Diferenças culturais entre os vários povos | <input type="checkbox"/> |
| Outra: _____ | |

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II - Proposta de linhas orientadoras para acções de formação contínua no âmbito da competência intercultural no ensino a professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (Quadro Síntese)

Aspectos		Área das Línguas	Outras áreas disciplinares
Saberes (Que levam à gestão adequada de práticas pedagógicas interculturais)	Atitudes	Atitudes de curiosidade, tolerância, respeito, abertura, prontidão para se descentrar da visão que tem do mundo para partilhar significados, experiências, afectos e negociar comunicações com o Outro	Atitudes de curiosidade, tolerância, abertura, respeito prontidão para se descentrar da visão que tem do mundo para partilhar significados, experiências, afectos e negociar comunicações com o Outro
	Conhecimento	Conhecimento relativamente ao enquadramento e conceptualização teórica da competência intercultural, ao perfil do falante intercultural, às práticas culturais e sociolinguísticas do seu país e comunidade e à forma como os outros os vêem, e às práticas culturais não só da língua que lecciona, mas de outras que foi aprendendo ao longo da vida	Conhecimento relativamente ao enquadramento e conceptualização teórica da competência intercultural, ao perfil de cidadão intercultural, às práticas culturais e sociolinguísticas do seu país e comunidade e à forma como os outros os vêem, e às práticas culturais do Outro em geral.
	Competências de interpretação e relacionamento	Capacidade para ouvir e compreender um texto literário ou não, interpretar, analisar e avaliar criticamente um evento cultural, um documento de outra cultura, e relacioná-lo com os da sua própria cultura, orientando o discente neste mesmo processo através da gestão adequada de actividades pedagógicas devidamente planificadas. Capacidade para trabalhar cooperativamente na delineação de projectos interculturais de intervenção didáctica	Capacidade por parte do docente de outras áreas disciplinares para gerir actividades pedagógicas interculturais junto dos alunos que incluam observação de fenómenos culturais, de audição e compreensão de textos, interpretação, análise e avaliação crítica de eventos, documentos, mapas, gráficos relativos a outras culturas, e relacioná-los com os da sua própria cultura. Capacidade para trabalhar cooperativamente na delineação de projectos interculturais de intervenção didáctica
	Competências de descoberta e interacção	Capacidade para aprender autonomamente e relacionar-se com novas línguas e práticas culturais, e gerir as competências adquiridas de forma a interagir com o Outro, perspectivando melhor o ensino de estratégias de mediação de conflitos. Capacidade para investigar, reflectir e experimentar projectos e práticas pedagógicas no ensino da competência comunicativa intercultural	Capacidade para aprender autonomamente, adaptar-se a diferentes estilos de comunicação e relacionar-se com novas práticas culturais, para gerir as competências adquiridas de forma a interagir com o Outro. Capacidade para investigar, reflectir e experimentar práticas pedagógicas no ensino da competência intercultural
	Consciência crítica cultural	Capacidade de planificar criticamente actividades de análise e perspectivação crítica de produtos culturais variados, como também de lançar um olhar crítico sobre os manuais de línguas e materiais que utiliza, e os textos que selecciona para trabalhar a competência comunicativa intercultural nas suas aulas de língua	Capacidade para programar criticamente projectos de intervenção didáctica e práticas pedagógicas de análise, comparação e perspectivação crítica de produtos culturais variados, como também para reflectir conscientemente acerca dos textos que escolhe para o trabalho da competência intercultural nas aulas da disciplina que lecciona

Objectivos gerais

- Disponibilizar-se afectivamente para o encontro consigo mesmo e com o Outro;
- Tomar conhecimento, enquadrar, analisar e conceptualizar a competência comunicativa intercultural no seu todo;
- Identificar valores implícitos ou explícitos em textos, documentos e eventos da sua própria cultura e de outras culturas;
- Perceber o processo dinâmico das experiências comunicativas interculturais que permitem a co-construção de sentido mediante a mobilização dos vários saberes;
- Tomar consciência da forma como vê o mundo e da forma como os outros o vêem;
- Desenvolver um melhor conhecimento acerca do trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro;
- Experimentar situações de comunicação e mediação intercultural;
- Analisar encontros interculturais;
- Compreender a importância da competência comunicativa intercultural no ensino de línguas;
- Desenvolver uma posição crítica consciente relativamente à abordagem cultural em aula de línguas, através da comparação Eu/ Outros;
- Consciencializar-se para a necessidade de promover espaços de reflexão crítica e de acção pedagógica que favoreçam a integração da competência comunicativa intercultural;
- Desenvolver as competências necessárias à concepção e avaliação de projectos de intervenção didáctica e à promoção de práticas pedagógicas devidamente orientados para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural nos discentes.

- Disponibilizar-se afectivamente para o encontro consigo mesmo e com o Outro;
- Tomar conhecimento, enquadrar e analisar os conceitos teóricos relativos à competência intercultural na educação e os seus objectivos;
- Identificar valores implícitos ou explícitos em textos, documentos e eventos da sua própria cultura e de outras culturas;
- Perceber o processo dinâmico das experiências interculturais que permitem a co-construção de sentido mediante a mobilização dos vários saberes;
- Desenvolver um melhor conhecimento acerca do trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro;
- Combater os seus próprios estereótipos e preconceitos;
- Analisar encontros interculturais;
- Experimentar situações de mediação intercultural;
- Compreender a transversalidade da competência intercultural e a importância da necessidade da construção de uma identidade intercultural;
- Desenvolver uma posição crítica relativamente aos assuntos culturais específicos de cada área, através da comparação Eu/Outros;
- Consciencializar-se para a necessidade de promover espaços de reflexão crítica e de acção pedagógica que favoreçam a integração da competência intercultural;
- Desenvolver as competências necessárias à concepção e avaliação de projectos de intervenção didáctica e à promoção de práticas pedagógicas devidamente orientados para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos discentes.

<p>Conteúdos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento legislativo da competência intercultural e justificação da necessidade da sua implementação; - Competência comunicativa intercultural (conceito, conceptualizações, competências e saberes envolvidos); - Perfil de comunicador intercultural; - O trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro; - Factores de sucesso e insucesso da interacção com o Outro e possíveis estratégias de resolução e mediação de conflitos; - A competência comunicativa intercultural e o ensino de línguas; - Características do docente e do discente intercultural; - Cidadania intercultural; - Metodologias, estratégias e actividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural em aulas de línguas; - Avaliação do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento legislativo da competência intercultural e justificação da necessidade da sua implementação; - Competência intercultural (conceito, modelos, competências e saberes envolvidos); - Características do docente e do discente intercultural; - Identidade e cidadania intercultural; - O trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro; - Factores de sucesso e insucesso da interacção com o Outro e possíveis estratégias de mediação de conflitos; - A competência intercultural e o ensino das várias disciplinas das áreas não linguísticas; - A transversalidade da competência intercultural; - Conteúdos culturais específicos de cada área disciplinar; - Metodologias, estratégias e actividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de uma competência intercultural; - Avaliação da construção da competência intercultural nos alunos.
<p>Estratégias/ Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos e documentos acerca da competência comunicativa intercultural e do modelo de Byram; - Co-construção conjunta de conceitos relativos à competência comunicativa intercultural; - Leitura e comentário crítico de textos (literários e não literários) e documentos (escritos, áudio e/ou vídeo); - Confronto de perspectivas e reflexões críticas; - Observação e análise de situações de comunicação intercultural de sucesso e insucesso; - Simulação de diferentes tipos de experiências interculturais; - Adaptação da autobiografia de encontros interculturais proposta por Byram (2008) à realidade pedagógica do professor para posterior 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos e documentos acerca da competência intercultural e dos modelos de Darla DearDorff e Byram; - Co-construção conjunta de conceitos relativos à competência intercultural; - Leitura e comentário crítico de textos (literários e não literários), documentos (escritos, áudio e/ou vídeo), mapas e gráficos; - Confronto de perspectivas e reflexões críticas; - Observação e análise de situações de comunicação intercultural de sucesso e insucesso; - Simulação de algumas experiências interculturais; - Trabalho cooperativo para mediação de conflitos resultantes de mal-entendidos culturais;

	<p>aplicação junto dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho cooperativo para resolução e mediação de conflitos resultantes de mal-entendidos culturais; - Debates de ideias acerca da temática em questão; - Realização de trabalhos em projecto investigativos de forma cooperativa; - Análise crítica de planificações e de textos pertencentes a manuais escolares no âmbito das línguas; - Produção de textos reflexivos; - Concepção de projectos de intervenção didáctica orientados para a promoção da competência comunicativa intercultural junto dos alunos; - Implementação dos projectos concebidos e posterior reflexão conjunta nas sessões presenciais; - Partilha de experiências de implementação de práticas pedagógicas interculturais; - Criação de ateliers de línguas estrangeiras desconhecidas, durante uma sessão presencial (mediante recursos humanos); - Elaboração individual de portefólios de aprendizagem e reflexão; - Criação de um blogue da oficina de formação em interculturalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debates de ideias acerca da temática em questão; - Realização de trabalhos em projecto investigativos de forma cooperativa e subordinados à temática <i>O entrecruzar de culturas em... (Matemática, Ciências Naturais, História, Educação Física, etc.)</i>; - Análise crítica de informações várias veiculadas pelos media; - Produção de textos reflexivos; - Concepção de projectos de intervenção didáctica orientados para a promoção da competência intercultural junto dos alunos (específicos de cada disciplina ou interdisciplinares); - Implementação dos projectos concebidos e posterior reflexão conjunta nas sessões presenciais; - Partilha de experiências de implementação de práticas pedagógicas interculturais; - Elaboração individual de portefólios de aprendizagem e reflexão; - Criação de um blogue da oficina de formação em interculturalidade.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Definição concreta da evolução esperada relativamente a cada um dos saberes (atitudes, conhecimento, competência de interpretação e relacionamento, competência de descoberta e interacção e consciência cultural crítica); - Definição clara dos objectivos específicos a atingir em cada actividade promovida; - Utilização do portefólio como o instrumento de avaliação privilegiado; - Feedback constante por parte do formador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição concreta da evolução esperada relativamente a cada um dos saberes (atitudes, conhecimento, competência de interpretação e relacionamento, competência de descoberta e interacção e consciência cultural crítica); - Definição clara dos objectivos específicos a atingir em cada actividade promovida; - Utilização do portefólio como o instrumento de avaliação privilegiado; - Feedback constante por parte do formador.

ANEXO III – Digitalização da Autobiografia de Encontros Interculturais de
Byram (2008)

Appendix 4



**Autobiography of
Intercultural Encounters⁸⁵**

What is the Autobiography of Intercultural Encounters?

This autobiography has been designed to help you analyse a specific intercultural encounter that you have experienced. You do this by answering a sequence of questions about various aspects of that encounter.

An intercultural encounter can be an experience you had with someone from a different country, and it can also be an experience with someone from another cultural background in your own country. It might be, for example, someone you met from another region, someone who speaks a different language, someone from a different religion or from a different ethnic group.

This focus is on **ONE** event or experience that you have had with someone different from yourself. For example, avoid talking in general terms about a holiday that you have had, and instead choose just one specific encounter or meeting that you have had with a particular person from another country or culture.

The event could be a visit to that person's house. It could be a meeting with someone from a foreign country or another region of your own country. It could be something that happened whilst on a trip abroad, and so on. Here are some examples from other people:

- For the first time I met a foreigner in Turkey. My mother and I talked to him because we got lost in the town.
- This January I went for a holiday to Egypt. There I got acquainted with a local girl of 11. We met on the beach and first communicated with the help of gestures. I learned that her parents worked at the hotel where my family was staying.
- I went to stay at my friend's house. His parents came to this country from Japan but he was born here.

Choose an experience that was important for you (one that made you think, that surprised you, one that you enjoyed, or difficult etc.) and give the experience a name or title, e.g. 'A South African visitor', 'My Greek experience', 'My first conversation in a foreign language' or 'Staying with a Japanese friend'.

This autobiography helps you to think about the experience by asking you questions about it. Try to answer the questions as honestly as possible. It does not matter if the experience is positive or negative. All experiences are important.

Name

Date of birth

Male/Female

Country

Region of country where you live

Religion

Languages I speak

Encounter number Today's date:

1. THE ENCOUNTER

Title

Give the encounter a name that says something about it.

Description

What happened when you met this person/these people?

Location

Where did it happen? What were you doing there?

Was it ... (please tick one or more)

- study?
- leisure?
- on holiday?
- at work?
- at school?
- other?

Importance

Why have you chosen this experience?

- It made me think about something I had not thought about before.
- It was the first time I had had this kind of experience.
- It was the most recent experience of that kind.

Was it because ...? (please tick one or more)

- It surprised me.
- It disappointed me.
- It pleased me.
- It angered me.
- It changed me.

Add any other reactions in your own words, and say what you think caused your reaction.

2. THE OTHER PERSON OR PEOPLE

Who else was involved?

- Give the name of the person or people if you know it ...
- Write something about them ...

What was the first thing you noticed about them?

What did they look like?

What clothes were they wearing?

Were they were male/female? Older/younger than you? Did they belong to a different nationality or religion or region? Is there any other thing you think is important about them?

3. YOUR FEELINGS

Describe how you felt at the time by completing these sentences:

- My feelings or emotions at the time were ...
- My thoughts at the time were ...
- What I did at the time was ... (for example did you pretend you had not noticed something that was strange? Did you change the subject of the conversation that had become embarrassing? Did you ask questions about what you found strange?) ...

4. THE OTHER PERSON'S FEELINGS

Imagine yourself in the other person's position.

How do you think the other person felt in the situation at the time? This can be difficult, but try to imagine what s/he felt at the time. Happy or upset/stressed, or what? How did you know?

What do you think the other person was thinking when all this happened? Do you think they found it strange, or interesting, or what?

Choose one or more of the following, or add your own and say why you have chosen it:

- For them it was an everyday experience/an unusual experience/a surprising experience/a shocking experience/because ...

Choose one or more of the options below and complete the sentence or add your own ideas ...

- The other people involved in the experience appeared to have the following feelings – surprise/shock/delight/no special feelings/...
- I noticed this because of what they did/said and/or how they looked, for example they ... (say what you noticed) ...
- I am not sure because they seemed to hide their feelings.

5. SAME AND DIFFERENT

Are there *similarities* between the ways you saw the situation and they way they saw it?

- Looking back, if I now compare my ways of seeing it with the other people's/ person's, I can see the following *similarities* ...
- When I talk with them about it, we find there are some *things similar*, for example (please write in the space below *as many things that are similar* as you can) ...
- When I talk with them about it, we find we have the *same opinions*, for example (please write in the space below *as many things you agree about and have the same opinions on* as you can):

Are there *differences* between the ways you saw the situation and they way they saw it?

- Looking back, if I now compare my ways of seeing the situation with other people's, I can see the following *differences* ...
- When I talk with them about it, we find there are some things different, for example (please write in the space below *as many things that are different* as you can)...
- When I talk with the other people about it, this is how we disagree about it ...
- When I talk with them about it, we have some opinions that are different, for example (please write in the space below *as many things you disagree about and have different opinions on* as you can):

How do you see your own thoughts and feelings now?

Choose one or more of the following and complete the sentence OR invent your own:

- The way I acted in the experience was appropriate because what I did was ...
- I think I could have acted differently by doing the following ...
- I think the best reaction from me would have been ...
- My reaction was good because ...
- I hid my emotions by ...

6. TALKING TO EACH OTHER

When you think about how you spoke to or communicated with the other people, do you remember that you made adjustments in how you talked or wrote to them?

First thoughts ...

Further ideas – for example:

- I was talking to them in my own language and I noticed I needed to make adjustments to help them understand me, for example ...
- I wasn't speaking in my own language and I had to make adjustments to make myself understood – to simplify/explain using gestures, by explaining a word, by ...
- I noticed things about how they spoke – that they simplified, that they used gestures, that they spoke more slowly ...

When you think about how you communicated, do you think you already had some knowledge or previous experience that helped you to do this better?

First thoughts ...

Further ideas – for example:

- I already knew things about how people communicate and behave in other groups that helped me to understand the experience and communicate better – I knew for example that ...
- I knew that other people involved in the experience thought and acted differently because of what they had learnt as children, for example ...

7. FINDING OUT MORE

There may have been things in the experience that puzzled you, and you tried to find out more at the time. If you did so, how did you do it?

If you have found out an answer since, how did you do it?

For example:

- There were things I did not understand, so I tried to find out by asking questions at the time/ reading about it / looking on the Internet / asking questions ...
- I used the following sources for information ...
- When finding new information I noticed the following similarities and differences with things I know from my own society ...
- The following things still puzzle me ...

8. USING COMPARISONS TO UNDERSTAND

People often compare things in other groups or cultures with similar things in their own. Did you do this? Did it help you to understand what was happening?

For example:

- The experience involved some things that were similar to what I know in my own group and these are the things I noticed ...
- There were some things that were different from my own group ...

9. THINKING BACK AND LOOKING FORWARD

If, when you look back, you draw conclusions about the experience, what are they?

Complete as many of these as you can ...

- I *liked* the experience for the following reasons ...
- I *disliked* the experience for the following reasons ...
- There were some things that I *approve of* and these are my reasons ...
- There were some things that I *disapprove of* and these are my reasons ...
- Try to imagine that you are telling someone you know well about all this. It could be your brother or sister for example. Do you think they would have the same opinions as you? Would they approve and disapprove of the same things for the same reasons?
- Try to think about why people you know well and who belong to the same group(s) as you (same family, same religion, same country, same region etc.) might have the same reactions and write your explanation here:

Did the experience change you? How?

Did you decide to do something as a result of this experience? What did you do?

Will you decide to do something as a result of doing this Autobiography? If so what?
