

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

COMUNICAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

Organização
ROSA MARIA SEQUEIRA



Comunicação e Globalização

Rosa Maria Sequeira [Org.]

| 2015



FICHA TÉCNICA

Título | Comunicação e Globalização

Organização | Rosa Maria Sequeira

Produção | Serviços de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Edição | CEMRI | Universidade Aberta 2015

Linha de publicação do CEMRI | Comunicação Intercultural | Nº1

ISBN | 978-972-674-772-7

| ÍNDICE

Apresentação | Rosa Maria Sequeira

Educar para la paz: una educación en valores | Maria Emanuel Melo de Almeida

Novas culturas virtuais. Uma aplicação para o desenvolvimento de competências de cidadania e comunicação intercultural | Daniela Mira

Implicados na Internet: jovens europeus e magrebinos e as relações interculturais | Albino Cunha

Percursos da internacionalização da língua portuguesa | Mário Filipe

A avaliação de competência comunicativa intercultural: uma proposta para a mobilidade estudantil | José Marcelo Freitas de Luna; Rodrigo Schaefer

A competência intercultural no ensino. Propostas para a formação de professores | Diana Branco

Oral Narratives: Intercultural Gateway | Dulce Maria Garcia de Oliveira

| APRESENTAÇÃO

Qualquer reflexão séria sobre o mundo atual inclui a palavra globalização. Para alguns a globalização é precisamente o maior desafio para a universidade ao longo da sua história e para a investigação que lhe está associada. Por vezes esta palavra encontra-se relacionada com outras duas, comunicação intercultural, uma relação que deriva do facto de os modos atuais de comunicação envolverem a interação com pessoas de qualquer parte do mundo, tornada possível pelo desenvolvimento tecnológico e pelas interações culturais derivadas de encontros internacionais frequentes, movimentos migratórios, ambientes sociais multiculturais e contextos multinacionais de trabalho. A comunicação intercultural não é só, portanto, uma necessidade social e educativa mas também um desafio académico. Desde o conceito de comunicador universal, introduzido há mais de meio século pela psicologia social e que tinha como referente um leque de capacidades individuais e traços de personalidade, o campo da comunicação intercultural evoluiu desde então de uma maneira muito mais diversificada, dando conta destes múltiplos contextos de aplicação. É a diversificação da investigação ligada a um dos cinco grupos de investigação do CEMRI, o grupo de investigação em Comunicação Intercultural, que esta publicação pretende agora divulgar.

As contribuições do volume, refletindo a diversidade de abordagens e perspetivas, numa diversidade também assumida pelos diferentes idiomas utilizados, incidem em questões relacionadas com a globalização, a educação para a paz, o diálogo intercultural, nomeadamente as relações oriente / ocidente, a conciliação do conhecimento tradicional com a tecnologia moderna, o papel das línguas na comunicação intercultural, nomeadamente da língua portuguesa, e a função da educação na preparação das gerações mais novas para a mobilidade e interação e, sobretudo, para algo tão complexo como a competência intercultural. Embora esta última noção possa ser considerada porventura demasiado tecnicista, poderá contribuir para uma melhor perceção do que está em causa enquanto educação para os valores que são sempre princípios orientadores que motivam a ação e a orientam, e ajudar num programa educativo que prevê resultados e a forma de os avaliar. Assim é dada atenção a propostas pedagógicas

e à formação de professores. Estes contributos que agora se reúnem mostram como a comunicação intercultural conecta vários níveis de significado nas nossas vidas, o pessoal, o local e o global e encontra as questões educativas já levantadas por Ricoeur em *L'Homme faillible* e *Soi-même comme un autre*: a capacidade para ver o eu num outro, para reconhecê-lo como diferente e como igual.

Rosa Maria Sequeira

| EDUCAR PARA LA PAZ: UNA EDUCACIÓN EN VALORES

Maria Emanuel Melo de Almeida

Maria Emanuel Melo de Almeida é investigadora do CEMRI - Centro de Estudos das Migrações y Relações Interculturais, Universidade Aberta, do Grupo de Investigação Comunicação Intercultural.

mariaemanuel.almeida@gmail.com

RESUMEN

La ponencia “Educar para la paz: una educación en valores” evidencia la educación como el principal vehículo de cambio al promover contextos y situaciones de aprendizaje que tornan a cada individuo en creador, responsable y protagonista de su propia vida. Actualmente la sociedad se encuentra bajo la influencia de la globalización y de sus efectos, los cuales pueden ser positivos o negativos. Así la educación debe ser no solamente una respuesta a estas cuestiones sino también estar asociada a una reestructuración, en el ámbito de los proyectos educativos, la formación de los docentes y las orientaciones curriculares. Por lo tanto es necesario que exista una formación del ser humano, en función de su crecimiento personal y social, puesto que sin una educación global es difícil sobrevivir en el mundo de hoy y del futuro. Esta constatación nos lleva a considerar que la principal tarea de la educación consiste en humanizar.

Palabras clave: educación, educación en valores, paz, educar para la paz

ABSTRACT

The document “Educating for peace: educating within values” attempts to prove that education is the main exchange vehicle to promote learning contexts and situations that can make each and every person a creator, responsible and protagonist of his/her own life. Nowadays’ society is under the influence of globalization and its effects, which can both be positive and negative. Therefore education must not only be a response to these questions but also be associated with a restructuring process of educational projects, teacher training and syllabus guidelines. So that it can be so, the human being must be trained on behalf of his personal and social growth, as without a global

education it'll be difficult to survive in today's and in the future's world. This being so we must accept that the most important role of education is to humanize.

Keywords: education, educating for peace, educating within values, peace

1. INTRODUCCIÓN

Más que nunca urge educar en valores, pues no se puede pensar una escuela neutra, porque siendo hecha por personas y para personas está continuamente en un proceso de interacción que obliga a elecciones y a valores. Así, educar para la paz no es una cuestión neutra puesto que exige una elección de valores. No se trata de una paz pacífica sino activa y revolucionaria porque no desea dejar las cosas como están, sino contribuir efectivamente a la transformación del medio en que se encuentra inserto.

Un aspecto importante a destacar se relaciona con la alteración de los valores que se encuentra en la sociedad actual. Por eso es necesario educar de un modo personalizado, adecuado a las circunstancias de cada individuo dando particular énfasis al significado de *aprender a ser*.

Es a través de esta permanente búsqueda de la realización personal que se desarrolla la conciencia de la necesidad del otro para ser feliz y de ahí la importancia de *aprender a vivir juntos*, lo que implica la construcción de la paz. En lo que se refiere a la paz es importante destacar el aspecto subjetivo de este valor o sea el referente a la paz interior que se manifiesta en el equilibrio y en la armonía del ser humano consigo mismo, lo cual se refleja en el modo como se convive con los demás y con la naturaleza.

La educación posee una grande tarea: educar para la paz lo que presupone reforzar los valores de la tolerancia, de la comprensión, del respeto, de la solidaridad y de la justicia, entre otros, y contribuir para eliminar de la sociedad la violencia, la guerra, la injusticia, la intolerancia y la inestabilidad.

Es también importante destacar que el derecho a vivir en paz es un derecho fundamental inherente a la dignidad de la persona y de su libertad. Tal como se desea para las

futuras generaciones un ecosistema equilibrado, también se debe tener en cuenta el derecho de vivir en una sociedad en paz, como base de una ciudadanía democrática y responsable.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede decir que una cultura de paz debe recuperar, desarrollar, promover y cultivar los valores del compromiso social, de los derechos humanos, la justicia, la igualdad y la solidaridad, puesto que proporcionan a cada individuo el placer de cooperar, ser solidarios y ser felices, contribuyendo así a la implementación de una cultura de paz.

La educación para la paz puede ser vista como un poliedro multifacético en que cada una de sus facetas representa distintos aspectos: educación para la ciudadanía, educación para la tolerancia, educación para los derechos humanos, educación para la democracia, educación para el desarrollo y otros.

Esta ponencia desea tratar de forma global la educación para la paz, no obstante sean importantes todas las perspectivas referidas; se abordarán aspectos personales y sociales de la educación, que según las orientaciones del Reporte sobre Educación para el Siglo XX (Delors, 1996), pueden ser: educación en valores, promoción de los valores, aprender a ser, aprender a vivir juntos, educación para la paz y educar vs una cultura de paz.

Se puede decir aún que la educación está en el centro del proceso de la construcción de la paz, puesto que es a través de esta que se desarrolla en los individuos los valores considerados como germen de la paz: el respeto, la cooperación, la solidaridad, la igualdad, la libertad, la justicia, la no violencia, la tolerancia, la democracia, entre otros.

Además la educación debe promover el espíritu de apertura, factor esencial, en un mundo donde la interdependencia de las naciones y de los pueblos se intensifica día para día.

Educar para la paz es comprender la diferencia, es estar abierto al diálogo en una actitud de respeto y de aceptación por las diferencias de cada individuo mirando a la edificación

de una cultura de paz. Según el Reporte de Delors 1996 pueden ser considerados los ejes de la educación para la paz, dos de los cuatro pilares de la educación al largo de la vida: *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos* (p. 77).

En este contexto la cultura de paz debe ser el primer objetivo de cualquier política educativa, puesto que su finalidad es asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos, mientras la ciudadanía democrática es una expresión de la cohesión social que permite a los individuos participar libremente en la organización de la sociedad según determinados principios y valores. Estos valores son representaciones de la justicia, del bien común, de los derechos individuales y de las responsabilidades colectivas sobre los cuáles se fundamenta la decisión de vivir juntos.

2. EDUCACIÓN EN VALORES

No obstante existan distintas interpretaciones sobre la presencia o ausencia de valores en la educación, está claro que no puede existir la educación sin valores, puesto que es un proceso valioso que debe ser propuesto a los educandos.

Según Ortega, Mínguez y Gil (1996) el acto educativo no puede existir sin valores, porque en este caso sería solamente un acto educativo y no un proceso educativo. No hay el ser humano biológico despojado de cultura y de valores, pues es a través de ellos que el individuo puede ser entendido.

Por lo tanto, educar supone una formación en valores, pues sin esos es imposible que cada persona crezca plenamente y se prepare para la vida y para la integración en la sociedad. Así, se está siempre expuesto al poder de los valores e/o anti-valores no siendo posible ignorarse su influencia en la construcción del proyecto de vida de cada ser humano. Como dice Goethe (citado en Yarce, 2004: 134) "solamente aprendemos de quien amamos", así los valores nunca pueden ser impuestos, sino propuestos a través de las actitudes y comportamientos de las personas que hacen parte de nuestro universo relacional.

Según Yarce (2004) para educar en valores es necesario descentralizar la mente, no prenderla a esquemas tradicionales y hacer lo mismo con el corazón, no permitiendo que se apegue a cosas materiales o a determinadas personas o grupos. El corazón debe ser más universal en lo que respecta a los afectos en modo que el proyecto de vida pueda ser animado por el deseo de hacer el bien y construir relaciones humanas que sean justas.

La educación en valores presupone “aprender a soñar” (Yarce, 2004: 138) esto es confrontarse con la construcción de sí mismo y enfrentar la identidad de su propia vida. Es característica de la educación contribuir para la promoción de ideas, de voluntad de vivir, de cambiar el mundo, de enfrentar el imposible y de motivar para la construcción de un mundo mejor.

Como intervinientes en el proceso educativo los profesores deben consciencializarse del material que tienen entre las manos, el alumno/a que no es un material duro sino maleable: cerebro, inteligencia emocional, sentimientos, valores y por lo tanto es necesario orientarlo con amor, tolerancia, profundo respeto por su dignidad, no imponiendo sino haciendo florecer el mejor de su yo.

Por su lado, la educación debe ser global y permanente, pues debe promover el desarrollo integral del ser humano al largo de la vida, oponiéndose a los límites que fragmentan y reducen el individuo. No se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos sino ir construyendo cuotidianamente un saber en constante evolución para lo cual es indispensable la existencia de un cuadro de valores.

3. PROMOCIÓN DE LOS VALORES

La preocupación de promover los valores está latente en todos los sistemas educativos internacionales. En la sociedad actual verificase la preocupación de desarrollar una ética que creé las bases de la convivencia en la sociedad, puesto que los problemas con que la escuela se debate son mediatizados por los condicionamientos del momento presente que son las alteraciones de la sociedad originadas por el mayor pluralismo y

diversidad, y también los cambios provocados por los contextos sociales en que se encuentran insertados los alumnos.

Según Álvarez et al. (2000: 44) “relacionar la escuela con los valores tiene mucho que ver con la calidad de la enseñanza”, al paso que para Camps (1998) educar es “enseñar a vivir”, aspecto que conecta la educación con la ética y que conduce a una educación más humanizada.

Escámez (1986) refiere la necesidad de educar en valores cuando actualmente existe una honda crisis de valores en la familia, en la autoridad y en la religión. Así, las instituciones educativas, especialmente la escuela, insertada en una época de confusión de valores, debe ayudar los jóvenes a identificar y clarificar sus propios valores en modo a tomaren sus decisiones. Este es un grande desafío de la escuela de nuestro tiempo.

Según Ortega, Mínguez y Gil (1996) los valores sirven como orientaciones para la vida de los seres humanos, en la medida que son expresiones idealizadas capaces de satisfacer sus necesidades. Los valores son la base que permiten hacer o no una determinada acción o tener una postura delante de un hecho personal o social. No obstante hoy en día, el crecimiento económico quiera hacer ver que solo tiene valor lo que produce dinero, la prosperidad económica no es suficiente para se alcanzar el bien estar social. Esté sin justicia, sin tolerancia, sin solidaridad y sin la presencia de los valores fundamentales es una quimera. Para Fullat (1995: 44) “los hombres son más vertebrados tramite los sentimientos que por los saberes”.

No existe la posibilidad de concretar el proceso educativo sin los valores, puesto que el ser humano biológico no existe sin cultura, sin valores por medio de los cuales es interpretado.

La relación afectiva que se establece por medio de los valores entre los educandos y los educadores en el proceso enseñanza aprendizaje es más importante que la trasmisión de los conocimientos. Por lo tanto no es suficiente saber, sino es necesario utilizar el saber con el sentido libertador y solidario. Es necesario ayudar las personas a

desarrollar sus capacidades, enséñalas a convivir con la diversidad y ayúdalas a descifrar el conocimiento. Esto es posible cuando los educadores interiorizan los valores. Urge, por lo tanto, ayudar a pensar, a hacer, a convivir y a ser, lo que significa no utilizar el conocimiento adquirido en su beneficio propio sino colocarlo al servicio de la sociedad y de los valores.

4. APRENDER A SER

Es importante tener presente que el desarrollo del ser humano, desde el nacimiento hasta la muerte es un proceso que empieza en el conocimiento de sí mismo para abrirse a la relación con el otro. Así, la educación es un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración continua de la personalidad. Pero, la educación es al mismo tiempo un proceso individualizado y una construcción social interactiva. Al largo de la historia se ha verificado que la educación tiene su inicio en una perspectiva individual y solo después se verificó la necesidad de una educación colectiva y actualmente una educación para todos y todas.

Urge traspasar los límites de la propia individualidad donde las relaciones están muertas, donde se está expuesto al narcisismo del yo y donde el yo es todo. Puesto que la verdadera afirmación de sí mismo proviene del don de sí, esto es, no afirmarse sino ofrecerse por amor. “me dono por lo tanto soy” (Cicchese, 2006: 241). Cada uno debe donarse al otro, el que significa acoger al otro tal como él es.

En esta realidad surgen retos como el de la fraternidad universal, cultura del donar y del donarse a los demás. Pero todo depende de cada uno, se logra renunciar a los condicionalismos y estereotipos mentales, la fraternidad puede ser una realidad, porque cuando se encuentra otra persona deja de verse, sino se ve a sí mismo y el otro pasa a ser otro yo.

El reto consiste en armonizar pensamiento y experiencia, puesto que no podemos vivir solamente para nosotros sino para los demás. La humanidad asignada a los demás es viva y operante, lo que hace comprender como es posible haber una nueva convivencia humana, no individualista, sino personal y comunitaria que integra la humanidad. Donde

resulta que cada ser humano es protagonista de una experiencia que consiste en vivir unos para los otros, con la conciencia que antes de todo, se es persona en relación con los demás.

5. APRENDER A VIVIR JUNTOS

Se define relación como un conjunto de interacciones entre individuos que no están limitadas al tiempo, pues las interacciones pasadas también influyen las futuras (Hinde, 1981).

Distintos modelos teóricos optaron por una perspectiva comunitaria, colectiva y relacional que considera las relaciones interpersonales, la comunicación y la cooperación como base fundamental para el desarrollo personal y social (Habermas, 1984; Harrè, 1984; Bruner, 1992; Vygotskij, 1978) y afirman que él se-en-relación se hace cuando la persona se abre al otro.

La relación surge como una necesidad primaria que se encuentra en el ADN de cada persona; éste es considerado la llave de lectura necesaria para comprender el desarrollo humano y la capacidad de empatía y de altruismo, así como el significado intenso que tienen las relaciones sociales. El otro es aquel que me hace ser (Cavaleri & Tapken, 2004) y la relación es la categoría del ser y del actuar de la sociedad (Donati, 1994).

Se la persona es tal debido a los demás, quiere decir que es a través de la relación que tiene la capacidad de colocarse delante de otro y ser por el reconocido. Así la relación envuelve las personas, transfórmalas, condiciona exteriormente y estimula interiormente (Araújo, 2005). Es con el relacionamiento que se hace la experiencia afectiva del propio yo y del otro hasta ser autónomos, libres, iguales en dignidad y al mismo tiempo diferentes. Hay todavía la dimensión de la reciprocidad (Cavaleri & Tapken, 2004) la cual no es vista en función del individuo (del yo, del interior) o en función del otro (de la sociedad, del exterior, del sistema), sino es una dimensión real propia, distinta de las otras dos e introducida entre ellas como una interface imposible de ser eliminada; es el espacio donde se constatan las diferencias y donde es posible la acogida. Cuando se reconoce el otro se acoge su diversidad y se entiende la diferencia de que el otro

es portador. El reconocimiento de la alteridad determina cualitativamente la relación, porque en la diversidad hay algo de único para ofrecer. La relación se torna movimiento que va y que viene, lleno de valores como la confianza, el acogimiento, la escucha, el don y la distribución. El don corresponde a una lógica de libertad y de gratuidad en sus tres momentos constituyentes: el dar, el recibir y el restituir (Araújo, 2005). En este modo el don permite comprender e interpretar la dinámica de los relacionamientos y así es posible vivir juntos.

6. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Definir educación para la paz no es fácil, puesto que tiene distintas concepciones.

Es importante referir que los conceptos de educación y de paz no son neutrales, porque presuponen lo esfuerzo de acomodación de los individuos a los valores predominantes de la sociedad. Se la socialización es el proceso de interiorización/asimilación de ciertos hábitos y valores según la sociedad a que se pertenece y hace parte de la construcción social de la realidad, el niño descubre quien es, en la medida que se inserte en la sociedad. Siendo así los individuos extraen de la sociedad su identidad, sus papeles y su visión cósmica del mundo. La educación es fundamental en la trasmisión de estos presupuestos, de los modelos sociales y de los valores que configuran el propio educando y su función en el mundo.

Al contrario de la simple escolarización, la educación es hecha al largo de la vida: es un proceso en la cual intervienen los múltiples elementos constitutivos de cada sociedad; no es neutra; puede ser considerada como un acto consciente que se orienta para un determinado modelo de sociedad y de ser humano. En este proceso es importante no solamente el compromiso de los educadores/profesores como profesionales, sino también como personas.

Educarse para la paz siempre que se interviene en un proceso educativo que contribuye para alejar el peligro de la guerra, terminar con las zonas pobres del planeta, enseñar para la no violencia, aprender a considerar el conflicto como medio de cambio

y resolverlo de modo no violento, integrar el educando/alumno en el proceso de transformación de la sociedad en el sentido de la justicia.

Para Haavelsurd (1976) no existe educación para la paz, se no se sor pasa el dominio de las palabras, se no hay acción, se el profesor decide unilateralmente lo que se tiene y como se tiene que aprender, se no se sustituyen las estructuras dominantes por otras más igualitarias, se no hay una estrategia de transformación y se no se posee una aceptación critica de ciertos contenidos más o menos oficiales. En este sentido es necesario conectar la investigación, la educación y la acción.

Otro concepto de educación para la paz es definido por Rojo (1995) como un proceso que visa la construcción de una respuesta a la crisis del mundo actual, la cual se basa en la agresión del ser humano contra sí mismo, contra los otros y contra la naturaleza. Según este autor la educación para la paz es una respuesta que se apoya en la busca de concientización de la persona y de la sociedad, en modo a considera la armonía del ser humano con sí propio, con sus semejantes y con la naturaleza como sustrato de la sociedad. Esta triple armonía se alcanza con la contribución de la educación para la paz y presupone la ligación de tres dimensiones educativas: la persona que visa el cambio del comportamiento a nivel de las relaciones interpersonales y en la adquisición de actitudes contemplativas, autónomas, no violentas y de alegría delante de los placeres de la vida; la socio-política reguladora de las relaciones de justicia y de convivencia en la sociedad; e la ambiental o ecológica que desarrolla el cambio de conducta delante de la naturaleza afectada por la agresiones bélicas, destructivas de la atmosfera y del medio ambiente en general.

Delante del expuesto pódese definir educación para la paz como una acción educativa permanente, al largo de la vida, facilitadora y promotora de relaciones positivas y armoniosas de la persona con si propia, con los demás, con la naturaleza y con el trascendente, que permite la resolución de los conflictos de modo no violento y que tiene como meta la justicia, la libertad, la igualdad, la fraternidad y la edificación de una cultura de paz que es garante de una existencia feliz y pacífica del individuo y de la sociedad.

Todavía es importante realzar las características y las implicaciones básicas de la educación para la paz que son mencionadas por Jares (1983, 1986, 1991, 1996) cuando refiere que educar para la paz consiste en un modo especial de educar para los valores; tiene como principal objetivo recuperar la idea de paz positiva; es una educación desde y para la acción, consta de un proceso continuo y permanente, puede hacer parte de la dimensión transversal del currículo englobando todos los elementos y etapas educativas; presupone conjugar la teoría con la práctica, de modo especial la concordancia entre los fines a alcanzar y los medios a aplicar; tiene como objetivos y contenidos la educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación para el desarme, la educación intercultural, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto y la desobediencia. Al final, educar para la paz implica la necesidad de existir un cuerpo docente comprometido pedagógica y socialmente con la construcción de una cultura de paz.

7. EDUCAR VS UNA CULTURA DE PAZ

Presentemente se verifica que en las relaciones de convivencia hay una degradación que respecta a toda la sociedad y cada individuo como miembro responsable de la misma (Jares, 2003).

Así, es necesario educar en un modo personalizado, dando particular atención al hecho de *aprender a ser* (Delors, 1996). Es todavía importante reforzar el valor de la cultura del ser que mira a la intimidad, a la realización personal y a la búsqueda de la felicidad, en oposición a la cultura del tener que es materialista y consumista.

En la relación personal se desarrolla la consciencia de la importancia del otro para ser feliz y por lo tanto la necesidad de *aprender a vivir juntos* (Delors, 1996), lo que conduce a la construcción de la paz.

De las diferentes interpretaciones que puede tener la paz, su sentido aglutinador es muy amplio pudiendo abracar en toda su extensión el aspecto intra-individual, inter-personal, inter-estatal, internacional, todas las esferas de la vida, incluyendo la ética y la religiosa.

En el siglo XXI, la paz no es todavía patrimonio de la humanidad.

La paz debía ser real y tangible en la existencia diaria de todas las personas, porque es indispensable para que todo el ser humano pueda tener una vida digna y segura.

La paz resulta de una convivencia humana justa a partir de la cual los individuos alcanzan los objetivos personales, familiares y sociales.

La paz es considerada como uno de los más altos valores, como un fenómeno vasto que engloba varios conceptos: armonía, justicia social, bien estar, tranquilidad y equilibrio interior necesarios para se alcanzar el ideal deseado de la paz.

La paz es más que el resultado de algo no deseado, como la ausencia de guerra (paz negativa), es fundamentalmente un fenómeno positivo y un valor humano. Es importante referir que no siempre la paz fue considerada sobre una perspectiva positiva, porque era entendida como un concepto centrado en los conflictos entre los estados, puesto que su primera definición consistía en la ausencia de guerra.

Por lo tanto se puede decir que la paz es un proceso referente al ser humano, contribuyendo para la promoción de su dignidad, de la justicia, de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad, de la responsabilidad y de otros valores que le están inherentes. La paz no es algo que viene de afuera, pues nasce adentro del individuo y se refleja en los relacionamientos con si propio, con la sociedad y con la naturaleza. La paz es deber ser de cada individuo inserido en la complejidad de la sociedad, es todavía una respuesta gratuita para con la naturaleza, sustento de la vida humana que debe ser preservada en función de las futuras generaciones (Almeida, 2011).

Se refiere todavía que vivir en paz es un derecho fundamental inherente a la dignidad de la persona y a su libertad.

Según Edgar Morin (2002: 11), "la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con la naturaleza deben ser las palabras clave del mundo en transformación" y sigue diciendo que la educación para la paz debe ser tratada en toda la sociedad y

cultura sin excepciones.

En este sentido Jares (2001a y 2001b) habla de una cultura de paz que se basa en el respecto por la diferencia, por la diversidad y que elimina la noción de enemigo.

Actualmente, donde se vive un neoliberalismo implacable que conduce al mercantilismo de la democracia es urgente dar un nuevo impulso a la cultura democrática, o sea, a una cultura de paz que se construya con el debate, la crítica, el diálogo en la libertad de expresión y en la creatividad.

Por lo tanto, una cultura de paz debe desarrollar, promover y cultivar los valores del compromiso social de los derechos humanos, de la justicia, de la igualdad, de la libertad y de la solidaridad, pues son una más valía para la humanidad, al permitir que cada individuo tenga el placer de compartir, de cooperar, de ser solidario y de ser feliz contribuyendo para la construcción de una cultura de paz.

8. REFLEXIONES FINALES

Por lo expuesto se constata que el futuro de la humanidad exige la construcción de la paz a través de la educación, de la ciencia y de la comunicación, porque la lucha por el derecho a la paz inspirada en el ideal democrático de la dignidad, de la igualdad y del respecto por las personas es el camino más seguro para erradicar la exclusión, la discriminación, la intolerancia y la violencia que amenaza la cohesión de las sociedades y conduce a los conflictos armados.

La humanidad se encuentra delante de un grande desafío: construir un mundo donde se viva en paz, democrático, próspero y justo. Para tal es imprescindible una educación para la paz, caracterizada como un proceso dinámico y permanente creador de las bases de una nueva cultura: la cultura de paz que se evidencia como la expresión del aprender a pensar y actuar de forma distinta y que permita un relacionamiento equilibrado y armonioso entre las personas con sí mismas, con los demás y con el medio ambiente. Así la consciencia holística de la educación para la paz corresponde a una noción cósmica y ecológica.

En lo que respecta la cultura de paz, esta debe ser el principal objetivo de cualquier política educativa, puesto que su objetivo es asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos. Hay todavía que sobre rayar que la ciudadanía democrática es una expresión de la cohesión social que permite a los individuos participar libremente en la organización de la sociedad. El refuerzo de los lazos sociales supone que los miembros de la sociedad establezcan un conjunto de principios y valores que no son neutros sino diferentes representaciones de la justicia, del bien común, de los derechos individuales y de las responsabilidades colectivas sobre las cuales se fundamenta la decisión de vivir juntos.

Actualmente las sociedades sufren alteraciones que cambian el sistema de valores, entre los cuales se destaca el creciente individualismo que implica el dominio de la esfera privada sobre los espacios públicos; la expansión planetaria de las economías transnacionales que reducen la influencia de los estados sobre el desarrollo democrático; el fenómeno de la migración con su contribuyo cultural que no está libre de conflictos; las políticas económicas; el desarrollo científico y tecnológico que originan cambios en la organización del trabajo; el avance de las nuevas tecnologías que abre otras oportunidades para un mundo plural y diverso. Como efecto de todas estas transformaciones surgen nuevas necesidades y por lo tanto nuevos objetivos que la educación no puede despreciar.

Como conclusión se puede decir que la educación para la paz no se puede dividir en distintas dimensiones o dominios, porque siendo la paz, como derecho humano, la base de la educación es importante conectar la paz interna, con la paz social y la paz con la naturaleza en modo a construir una cultura de paz.

En este contexto la construcción de una cultura de paz a través de la educación exige aprendizajes específicos, como sea el aprender a vivir juntos y el desarrollo de estrategias que permiten la construcción de un pensamiento común centrado en el concepto de paz positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M.E.M. (2011). *A educação para a paz no ensino das Ciências Naturais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Álvarez, M^a et al. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum* (1^a ed.). Barcelona: Graó.
- Araújo, V. (2005). Relazione sociale e fraternità: paradosso o modello sostenibile? *Nuova Umanità*, 162, 851-870. Bruner, 1992.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. Camps (1998).
- Cavalleri, P. & Tapken, A. (2004). La relazione di reciprocità e l'altro nella psicologia contemporanea. *Nuova Umanità*, 152, 196-216. (Cicchese, 2006: 241).
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Asa/UNESCO.
- Donati, P. (1994). *Teoria relazionale della società*. Milano: Franco Angeli.
- Escámez, J. (1986). *Los valores en la pedagogía de la intervención. Conceptos y propuestas (III)*. Valencia: Papers d'Educación.
- Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.
- Haavelsurd, M. (1976). *The negotiation of peace education, Conferencia internacional sobre Expanding Dimensions of World Education*. Turquia: Universidade de Haceteppe.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacom Press.
- Harrè, R. (1984). *Personal being*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hinde, R. (1981). The bases of the science of interpersonal relationship. Em S. Duck, R. Gilmour (Ed.) *Personal relationships. Vol. 1: Studying Personal Relationships*. London: Academic Press.
- Jares, X.R. (Ed.) (1983). Educación para la paz. *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 69-72.
- _____ (Ed.) (1986). *Educar para arma-la paz*. A Coruña: Via Láctea.
- Jares, X.R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

_____ (Ed.) (1996). *Construir a paz. Cultura para a paz*. Vigo: Xerais.

_____ (2001a). *Aprender a conviver*. Vigo: Xerais.

_____ (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

_____ (2003). A escola não só deverá ensinar o respeito pelas instituições democráticas mas ela própria ser um exemplo prático e quotidiano de organização democrática. *Jornal a Página da Educação*, 123, 11. in: <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2473> (23 de março 2006).

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ortega, P., Mínguez, R. & Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

Rojo, R.M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yarce, J. (2004). *Valor para vivir los valores. Como formar a los hijos con un sólido sentido ético*. Barcelona: Belacqva.

NOVAS CULTURAS VIRTUAIS. UMA APLICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E DA COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Daniela Mira

Daniela Mira nasceu em 1981, em Faro, mas vive em Silves e trabalha um pouco por toda a parte. Fez formação entre o Algarve, a Universidade de Lisboa e a Universidade de Sussex, onde terminou o Mestrado em Educação Internacional e Desenvolvimento. Após alguns anos de trabalho nesta área nos Balcãs, Índia e Brasil, é agora aluna de Doutoramento em Relações interculturais na Universidade Aberta.

RESUMO:

Este artigo foca-se nas novas tecnologias de informação e sua ligação ao desenvolvimento da participação cívica e da consciência intercultural, principalmente nas camadas mais jovens da população. Também analisa uma nova área de pesquisa proposta por Robert Shuter em “Intercultural New Media Studies: The next frontier in intercultural communication”, que examina as relações entre comunicação intercultural, novas tecnologias de informação e cultura. Este artigo passa depois à identificação da forma como uma nova aplicação multiplataformas pode ajudar ao desenvolvimento dessas capacidades cívicas e culturais em crianças e jovens adultos, ao mesmo tempo que aumente o interesse em envolvimento futuros com *policymaking* e com o desenvolvimento de novas estratégias para lidar com problemas *glocais*.

Palavras chave: Novas tecnologias de informação; Comunicação intercultural; Intercultural New Media Studies; Participação cívica; Consciência cultural

ABSTRACT:

This paper focuses on new media and its connection to the development of civic participation and intercultural awareness, particularly in the younger demographics. It also analyses a new research area defined by Robert Shuter in his paper “Intercultural New Media Studies: The next frontier in intercultural communication”, which examines

the relationships between intercultural communication, new media and culture. It then goes on to identify the ways in which a new multiplatform application might help develop these civic and cultural skills in children and young adults while peaking their interest in further engagement with policymaking and the development of new strategies for coping with *glocal* problems.

Key words: New media; Intercultural communication; Intercultural New Media Studies; civic participation; cultural awareness

Recent research shows that if we want to revitalize and sustain democratic citizenship, working to raise levels of civic knowledge and information would be one effective strategy, and a sensible place to begin.

Galston, 2007: 623

1. INTRODUÇÃO

Vivemos numa época de globalização e revolução digital, em que lidamos com novos e estimulantes desafios nas mais variadas áreas, e a Comunicação Intercultural (CI) não é exceção a esta regra. Esta revolução traz-nos maior facilidade de comunicação entre várias fronteiras culturais e uma renovada necessidade de transformar e reanalisar as teorias de CI, de forma a adaptá-las à era digital (Samovar et al, 2014). Segundo Saint-Jacques, a globalização é “*um processo extremamente enriquecedor, que abre a mente a novas ideias e experiências (...) e promove a integração e a remoção de barreiras culturais*” (2014: 51 [tradução nossa]), além de trazer vários desafios. Segundo Shuter, uma das formas de lidar com esses desafios surgir-nos-ia através da área de Intercultural New Media Studies (INMS), que analisa a CI na sua ligação com as novas tecnologias de informação e promete a exploração de uma nova fronteira na CI (Shuter, 2012). Neste trabalho, analisarei a proposta de Shuter para a criação de um novo campo na CI juntamente com teorias de outros autores relativamente ao campo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Em seguida, apresento uma aplicação móvel direcionada ao desenvolvimento de competências de CI e de cidadania para crianças a jovens, apoiada em parte pela proposta de Shuter.

2. NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Desde o início dos anos 90, pesquisadores começaram a tomar em consideração o campo das NTIC e sua influência no estudo da CI (Cheong, Martin & Macfadyen *apud* Yuan, 2013). No entanto, sendo que tanto a CI quanto as NTIC são áreas em constante evolução, qualquer pesquisa que diga respeito a estas duas entidades terá necessariamente de lidar com constantes obstáculos em termos de definição de conceitos, incluindo várias questões ligadas à relação entre cultura, sociedade e os novos meios de comunicação (Yuan, 2013). Estas dificuldades incluem também a definição dos vários campos das NTIC, que acabam por ser áreas demasiado novas e em constante evolução, e por isso cheias de incertezas e instabilidades (Lievrouw, 2004). Um exemplo destas dificuldades é analisado por Baym, que levanta a questão da *“pesquisa na internet e sua definição como disciplina ou simplesmente como algo por identificar”* (Baym, 2005: 230, tradução nossa). No entanto, as NTIC são já usadas como ferramentas para fomentar o diálogo intercultural e trazer para a ribalta lutas de minorias e de grupos marginalizados (Smith Pfister & Soliz, 2011). Contudo, a influência das NTIC na sociedade e particularmente na CI exige mais pesquisa e estudo para poder ser corretamente avaliada e usada como ferramenta para desenvolvimento de competências em CI (Shuter, 2012), visto também que *“a atribuição de significado é um pré-requisito e preparação para a ação”* (Barnlund, 1998: 349 [tradução nossa]).

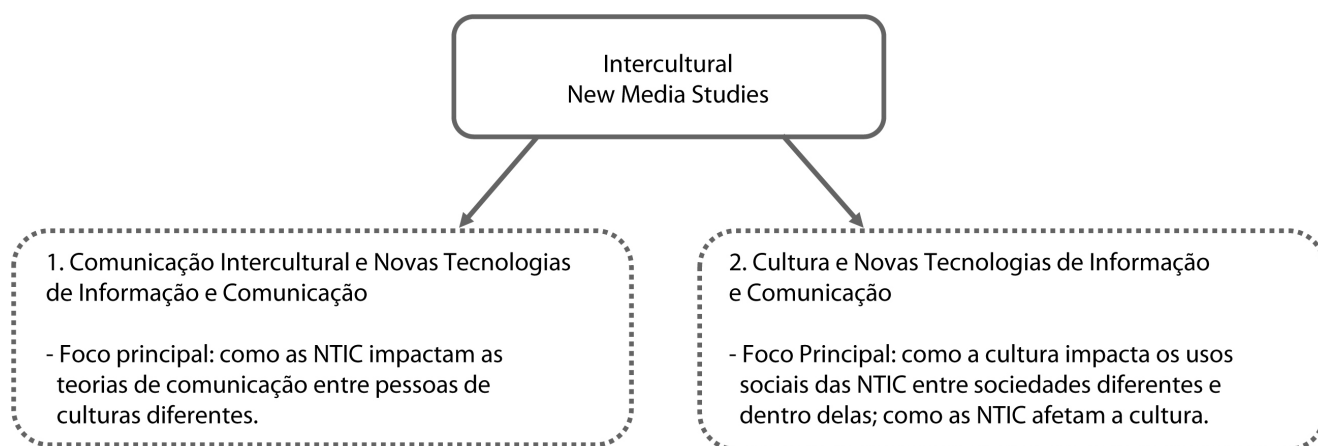
Em termos do papel das NTIC dentro da CI e tendo em conta que *“um melhor conhecimento da composição e valores de diferentes culturas poderá contribuir quer para uma melhor comunicação entre cidadãos de uma sociedade polimorfa com identidades múltiplas quer para o respeito mútuo”* (Sequeira, 2012: 305) e que *“o objetivo da percepção humana é criar um mundo compreensível que possa ser gerido”* (Barnlund, 1998: 350 [tradução nossa]) não será válido perguntarmo-nos se o papel das NTIC poderá ser crucial na percepção de um mundo intercultural neutro onde as competências de CI possam ser desenvolvidas? Não poderá essa percepção ser criada através da internet, auxiliando assim na criação de uma base comum de linguagens partilhadas que não retire valor à especificidade de cada cultura e ao valor de cada indivíduo?

Em parte, Shuter sugere que sim, ao dizer que “*as NTIC são usadas para comunicar instantaneamente com outras pessoas independentemente de fronteiras geopolíticas, tempo ou espaço*” (Shuter, 2012: 219 [tradução nossa]), tal como Singh (2010), que refere a existência de novas culturas virtuais que não são permeáveis ao tempo e ao espaço. Segundo Yuan, “*ao espalharem-se pelo mundo, a Internet e outros meios de comunicação móvel trouxeram uma maior variedade de atores sociais que comunicam e interagem através de regiões geolinguísticas e barreiras culturais*” (Yuan, 2013: 260, tradução nossa). Da mesma forma, Deardorff refere que “*os jovens fazem parte de uma sociedade cada vez mais interconectada, o que exige que adquiram competências interculturais não só para que compreendam a complexidade dos problemas globais, mas também para que desenvolvam a capacidade de colaborar com outros na sua resolução*” (Deardorff, 2009: 315 [tradução nossa]). Shuter parece concordar com Deardorff ao apresentar a nova área de INMS, que abriria caminho para o estudo e análise do papel das NTIC na obtenção destas competências.

3. UMA NOVA ÁREA DE PESQUISA: *INTERCULTURAL NEW MEDIA STUDIES*

Em “*Intercultural New Media Studies: The Next Frontier in Intercultural Communication*”, Shuter (2012) apresenta a sua proposta através de uma estratégia bipartida: por um lado, refere os parâmetros que definiriam o campo de estudos a que chama Intercultural New Media Studies (INMS) e por outro, analisa e enquadra artigos seleccionados que se enquadrariam nesta nova área. Os parâmetros definidos pelo autor dividem-se em duas principais áreas de estudo, segundo esquema abaixo:

Figura 1



Shuter, 2012: 220

Segundo o autor, ambas as áreas são essenciais para o desenvolvimento de INMS, mas a primeira (Fig. 1.1) é a que poderia gerar mais frutos, visto que pode vir a mudar o universo da CI, levando à criação de novas teorias ou ao incremento das existentes. Nesta senda, Shuter refere que há “*várias áreas e teorias importantes na CI (...) que poderiam ser revistas à luz de pesquisas disponíveis na área de NTIC e CI*” (2012: 230, tradução nossa), e propõe algumas áreas que poderiam servir como base para pesquisa futura:

- Identidade Cultural: A forma como as NTIC podem ajudar a moldar ideia de identidade cultural é ainda incerta e poderia ser analisada usando conceitos como identidades virtuais (Singh, 2010), identidades virtuais híbridas (Beniger, 1987; Chen & Dai, 2012) e as relações de poder entre estes novos tipos de identidade e certos poderes hegemônicos (Chen & Dai, 2012, Clothier, 2005; Croucher, 2011), tomando também em consideração que “*as dinâmicas da manutenção de identidades culturais podem ser diferentes em comunidades virtuais e em comunidades orgânicas*” (Shuter, 2012: 223 [tradução nossa]);
- Diálogo Intercultural e Terceira Cultura: Shuter refere a possibilidade de que a Terceira Cultura, enquanto local de otimização de relacionamentos entre indivíduos de culturas diferentes (Casmir, *apud* Shuter, 2012), pode talvez ser mais facilmente construível em comunidades virtuais, desde que se conclua, através de mais análise e pesquisa, se o diálogo intercultural é ou não realmente possível em mundos virtuais (Shuter, 2012: 224, 225);

- Aculturação e Competência Intercultural: segundo Shuter, embora haja muita informação sobre a influência dos *mass media* no desenvolvimento de competências de CI e na aculturação de indivíduos, há pouca pesquisa sobre a influência das NTIC nestes processos (*Ibid.*: 227).

A segunda área de pesquisa para o novo campo de INMS é proposta por Shuter no contexto da relação entre Cultura e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (Fig. 1.2). O autor refere que esta área é apresentada pelo autor como secundária, mas igualmente importante, já tendo sido alvo de mais pesquisa. No entanto, a análise do ponto de situação levanta três principais questões:

- 1) A maioria dos artigos reflete a realidade de um país de cada vez, havendo pouca informação relativamente à forma como estes dois aspetos se relacionam quando incluímos realidades de países diferentes, sendo que há “muito mais análises intraculturais do que interculturais quanto aos usos sociais dos novos media” (Shuter, 2012: 230 [tradução nossa]);
- 2) A pesquisa encontrada refere-se a comunicações móveis, media social, jogos *online*, blogues, email e YouTube, faltando artigos sobre mundos virtuais (*Ibid.*: 231);
- 3) A análise das implicações sociais e culturais das NTIC está maioritariamente ausente nos artigos analisados.

O autor conclui, portanto, que também nesta área secundária há muito por pesquisar e analisar.

Shuter fala da área de INMS como um terreno extremamente fecundo para a criação de novas teorias em CI, visto esta nova área ter o potencial de abalar teorias maioritariamente criadas no século XX que se apoiavam na análise do relacionamento intercultural em comunidades orgânicas, sendo que o relacionamento entre comunidades virtuais pode operar sob diferentes regras (Shuter, 2012; Beniger, 1987). Nesta senda, seria interessante aprofundar a análise de como comunidades e realidades culturais são alteradas pelos novos *media*. Uma sugestão de pesquisa enquadrada pelos parâmetros propostos por Shuter poderia ser feita na forma de uma análise a plataformas das NTIC em que

fossem avaliados e analisados os números de ocorrências em que a comunicação é feita entre participantes de um mesmo país mas de realidades culturais e pertencças grupais diferentes e em que se tentasse verificar o nível de desenvolvimento das competências interculturais desses mesmos participantes antes e depois da utilização prolongada dessa mesma aplicação. Um exemplo daquilo que acredito ser o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural potenciado pelo Facebook apresenta-se na forma da resposta de um grupo de militares a uma situação que envolve a reação de uma jovem muçulmana nos Estados Unidos, após ouvir os comentários de um dos candidatos à corrida pela presidência. Ao ouvir as palavras de Donald Trump acerca da proposta de deportar refugiados e banir a entrada a muçulmanos no país, uma criança ficou aterrorizada. A mãe, em resposta, colocou um *post* no Facebook a que responderam vários militares, de várias realidades culturais. A história encontra-se disponível em: <http://www.upworthy.com/when-donald-trumps-words-scared-this-muslim-girl-these-army-vets-responded-perfectly?c=upw1&u=fa9729bf978dde092718eee4e95dea3cddc0519c>.

As palavras de Saint-Jaques aplicar-se-iam talvez ao que os envolvidos na história terão possivelmente aprendido com esta situação, que poderá ter ajudado, como diz o autor, a “redimensionar os seus valores culturais” (Saint-Jaques 2014: 46): “A compreensão intercultural é a capacidade de compreender as nossas próprias perceções em relação à nossa realidade cultural, as perceções de indivíduos pertencentes a outra cultura e a capacidade de negociar entre as duas coisas” (*Ibid.*: 52, [tradução nossa]).

4. UMA APLICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA E COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

Vários são os autores que reconhecem nas novas culturas virtuais uma certa impermeabilidade ao tempo e ao espaço (Singh, 2010; Shuter, 2012; Deardorff, 2009), pelo que seria lógico partir do princípio que através da utilização das ferramentas que nos são disponibilizadas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) poderíamos encontrar um caminho bastante prolífico para o desenvolvimento de competências de cidadania e comunicação intercultural. Os jovens, em particular,

seriam um bom grupo-alvo com o seu uso constante deste tipo de tecnologia (Bachen *et al*, 2008; Baron & Segerstad, 2010; Boulianne, 2009; Campbell, 2007; Delli Carpini, 2000; Pasek *et al*, 2006).

Muito tem sido o espaço dedicado ao estudo da apatia das gerações mais novas em relação ao papel que têm no desenvolvimento cívico e político dos seus países e instituições (Bachen *et al*, 2008: 290). Igualmente, alguma importância tem sido dada à busca de estratégias que levem ao despertar da consciência cívica e política nas camadas mais jovens da população (Delli Carpini, 2010). Um dos caminhos possíveis para a mudança a que aqui me refiro poderá talvez encontrar-se nas Novas Tecnologias.

O que se propõe neste artigo é uma análise da possível utilidade e pertinência de uma aplicação que ajude a despertar exatamente esta consciência cívica e política, e que ao mesmo tempo desenvolva competências de comunicação intercultural. Tomo como base o exemplo de um projeto chamado Resurgent India, baseado na cidade de Bangalore, e que se foca em problemas estruturais e locais ao disponibilizar uma linha de apoio para onde as pessoas telefonam para alertar para problemas locais (humanos, animais, estruturais, urbanísticos) específicos nos seus bairros. Um dos objetivos do projeto é atender as pessoas e direcioná-las para as autoridades competentes, acompanhando depois os intervenientes na resolução do problema.

Numa primeira fase, a ideia seria transpor este conceito para a realidade europeia, e nesse caso, o que se propõe é a criação de uma plataforma onde as crianças e jovens tomem a si (se possível) a responsabilidade de resolver algumas questões problemáticas nos seus próprios bairros com a ajuda de uma equipa multidisciplinar devidamente capacitada para o efeito, através de uma comunicação horizontal e o mais rápida possível, feita pela aplicação proposta, que estaria disponível para vários tipos de aparelhos e assumiria, *grosso modo*, a estrutura de uma rede social. No caso de situações em que a solução não seja imediata, essa mesma equipa multidisciplinar responsabilizar-se-ia pelo acompanhamento da situação até a sua resolução, juntamente com o jovem (ou grupo de jovens) que a tivessem trazido à atenção da equipa. Dependendo das

situações, o foco poderia ser colocado em instituições específicas para resolver, por exemplo, problemas mais “simples” – como a polícia ou os bombeiros em casos como direitos animais ou questões urbanísticas – e até mesmo os próprios cidadãos, abrindo espaço à responsabilidade a nível micro quando a resolução puder ser feita pelas próprias pessoas. O desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e conflitos pela própria mão seria de extrema importância, já que algumas são as situações em que a resolução seria possível aos cidadãos, mas em que o hábito de deixar que as instituições resolvam o problema sobrepõe-se ao senso comum.

A título de exemplo, refiro uma situação facilmente reconhecível, em que uma garrafa de plástico fica abandonada no chão até que entupa o escoamento das ruas ou caia ao curso de água mais próximo, quando poderia ter facilmente sido removida por qualquer transeunte. E a aprendizagem deste tipo de competências seria particularmente válido, visto que “a geração mais jovem (...) é a que tem menos probabilidade de unir esforços individuais para resolver problemas cívicos” (Delli Carpini, 2010: 342 [tradução nossa]). No caso de problemas mais “complexos” como casos que envolvam direitos humanos, questões legais, etc., elevar-se-ia o problema ao nível político, ajudando os envolvidos a aprender acerca das instituições (à escala nacional ou europeia) que se responsabilizam por este ou aquele problema, chegando talvez até a contactá-las diretamente, numa rede horizontal de resolução de problemas e desenvolvimento de competências. Daqui o objetivo seria saltar para várias outras esferas como a legislativa ou constitucional, incluindo jogadores ao nível macro, como a União Europeia ou representantes dos governos de cada país. O objetivo seria aproximar os cidadãos mais jovens dos responsáveis pelas tomadas de decisão, de forma a criar uma comunicação mais rápida e eficaz entre estes, levando os intervenientes do projeto a envolverem-se em questões como *policymaking* ou o questionamento de políticas existentes, e apelando diretamente à “heterogeneidade e multiplicidade das culturas híbridas” (Clothier, 2005: 45 [tradução nossa]).

Segundo Delli Carpini:

“a participação cívica depende de motivação, oportunidade e capacidade, [mas] motivação só por si não é suficiente, já que os cidadãos precisam de oportunidades para se envolverem na vida pública de forma significativa e (...) as oportunidades são determinadas pela infraestrutura cívica (e pela) capacidade dos cidadãos de aproveitarem as oportunidades disponíveis”

(Delli Carpini, 2010: 243 [tradução nossa])

Por esta lógica, a aplicação proposta poderia em parte resolver esta equação, já que tem como principais termos motivação, oportunidade e capacidade:

- Podemos supor que parte da **motivação** estará possivelmente presente para as novas gerações, já que a aplicação estaria disponível por meio da utilização das NTIC, e particularmente criada para dispositivos móveis. Além disso, o envolvimento direto na resolução das situações em questão – ou na procura dos motivos pelos quais as situações não podem ser imediatamente resolvidas – poderá ser suficiente para garantir um aumento de motivação, já que a falta de confiança nos processos e instituições públicas e governamentais é um dos principais motivos de desinteresse dos jovens na vida cívica (Galston, 2007:625);
- O sucesso do projeto dependeria da disseminação da aplicação por escolas e grupos sociais, mas o fato de estar disponível em qualquer aparelho facilitaria a apresentação da **oportunidade**, já que qualquer situação poderia ser denunciada no momento em que fosse identificada;
- A **capacidade** seria desenvolvida à medida que o projeto evoluísse, já que um dos objetivos principais do mesmo seria dotar os mais jovens de competências de cidadania e comunicação intercultural.

Segundo Clothier (2005: 55 [tradução nossa]), podemos “usar a internet para criar culturas híbridas compostas de diversas influências formativas”. Neste caso, poderíamos dizer que um dos possíveis efeitos deste projeto seria a criação de uma comunidade de conscientização cívica. Alguns académicos defendem que a internet é uma das causadoras do declínio na participação cívica, enquanto outros acreditam, inversamente,

que esta pode ser uma ferramenta de incremento e desenvolvimento de participação cívica (Boulianne, 2009). Através de uma análise do efeito desta aplicação nas populações a ela expostas, poderíamos juntar mais dados para responder a esta questão. Outro assunto no qual a análise dos efeitos desta aplicação poderia lançar uma nova luz seria o da influência das redes sociais na adaptação cultural, se fossem incluídas amostras de migrantes recentes ou refugiados entre os grupos expostos a esta aplicação:

“À medida que as novas tecnologias de informação começam a mudar e desenvolver-se, e à medida que a imigração continua a ser uma questão económica, política e social, o estudo de como a tecnologia influencia os imigrantes em suas novas culturas assume cada vez mais importância.”

(Croucher, 2011, 259 [tradução nossa])

Há já algum tempo que os cidadãos fazem uso das NTIC como forma de protesto e como forma de iniciar revoluções (Smith Pfister & Soliz, 2011). Tendo em conta tudo que foi descrito acima, talvez fosse possível usar a aplicação proposta como forma de iniciar uma revolução de consciência cívica. Muito estudo seria necessário para comprovar esta e várias outras possibilidades aqui descritas, mas talvez a análise de uma aplicação como a que foi proposta - a ser estudada em profundidade desde o seu início, disponibilizada a grupos específicos e possibilitando acesso a uma plataforma onde as frustrações se transformem em situações específicas e por vezes com soluções imediatas – pudesse ser um início de um caminho que nos ajudasse a motivar os jovens, aquele “grupo mais difícil de mobilizar, pois não estão envolvidos nem motivados” (Delli Carpini, 2010: 348 [tradução nossa]).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACQUISTI, A., & Gross, R. (2006). “Imagined communities: Awareness, information sharing, and privacy on the Facebook”, in *Privacy enhancing technologies*, Springer: Berlin / Heidelberg, 36-58.

- BACHEN, C., Raphael, C., Lynn, K.M., McKee, K., & Philippi, J. (2008). "Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth", *Political communication*, 25(3), 290-310.
- BARNLUND, D. (1998). "Communication in a global village", *Basic concepts of intercultural communication: A reader*, 35-51.
- BARON, N.S., & Segerstad, Y.A.F. (2010). "Cross-cultural patterns in mobile-phone use: Public space and reachability in Sweden, the USA and Japan", *New Media & Society*, 12, 13-34.
- BAYM, N.K. (2005). "Introduction: Internet research as it isn't, is, could be, and should be", *Information Society*, 21(4), 229-232.
- BENIGER, J. (1987). "Personalization of mass media and the growth of pseudo-community", *Communication Research*, 14, 352-371.
- BOULIANNE, S. (2009). "Does Internet use affect engagement? A meta-analysis of research", *Political Communication*, 26(2), 193-211.
- CAMPBELL, S.W. (2007). "A cross-cultural comparison of perceptions and uses of mobile telephony", *New Media & Society*, 9, 343-363.
- Center For Intercultural New Media Research, <http://www.interculturalnewmedia.com/>, [18 de dezembro de 2015].
- CHEN, G.M., & Dai, X. (2012). "New media and asymmetry in cultural identity negotiation", in Cheong, Martin, & Macfadyen (Eds.), *New media and intercultural communication: Identity, community and politics*, 123-138, New York, NY: Peter Lang.
- CLOTHIER, I.M. (2005). "Created identities: Hybrid cultures and the internet", *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies*, 11(4), 44-59.
- CROUCHER, S.M. (2011). "Social networking and cultural adaptation: A theoretical model", *Journal of International and Intercultural Communication*, 4, 259-264.
- DEARDORFF, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/ Washington DC: Sage Publications.

- DELLI CARPINI, M.X. (2000). "Gen. com: Youth, civic engagement, and the new information environment", *Political communication*, 17(4), 341-349.
- GALSTON, W.A. (2007). "Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research", *International Journal of Public Administration*, 30(6-7), 623-642.
- LIEVROUW, L.A. (2004). "What's changed about new media? Introduction to the fifth anniversary issue of new media & society", *New Media and Society*, 6 (1), 9-15.
- PASEK, J., Kenski, K., Romer, D., & Jamieson, K.H. (2006). "America's youth and community engagement: How use of mass media is related to civic activity and political awareness in 14 to 22-year-olds", *Communication Research*, 33(3), 115-135.
- PASEK, J., More, E., & Romer, D. (2009). "Realizing the social Internet? Online social networking meets offline civic engagement", *Journal of Information Technology & Politics*, 6(3-4), 197-215.
- Resurgent India, <http://resurgentindia.org>, [22 de janeiro de 2016].
- SAINT-JACQUES, B. (2014). "Intercultural Communication in a Globalized World", in Samovar et al., *Intercultural Communication: A Reader*, Boston: Cengage Learning.
- SAMOVAR, Larry A. et al. (2014). *Intercultural Communication: A Reader*, Boston: Cengage Learning
- SEQUEIRA, R.M. (2012). "A comunicação intercultural é uma utopia?" in Petrov et al., *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX*, vol. 3, Santiago de Compostela/ Faro: AIL/ Editora Através, 303-316.
- SHUTER, R. (2012). "Intercultural new media studies: The next frontier in intercultural communication", *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219-237.
- SINGH, C.L. (2010). "New media and cultural identity", *China Media Research*, 6(1), 86-90.
- SMITH PFISTER, D., & Soliz, J. (2011). "(Re) conceptualizing intercultural communication in a networked society", *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(4), 246-251.

YUAN, E. (2013). "Recent literature on new media and intercultural communication",
Journal of Multicultural Discourses, 8(3), 260-265.

Upworthy, www.upworthy.com, [22 de dezembro de 2015].

IMPLICADOS NA INTERNET: JOVENS EUROPEUS E MAGREBINOS E AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Albino Cunha

Albino Cunha é Professor Auxiliar no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas-Universidade de Lisboa e Investigador no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais/CEMRI-Universidade Aberta de Lisboa. acunha@iscsp.ulisboa.pt | acunha@cemri.uab.pt

RESUMO

Deveras marcante para os jovens de ambas as margens do Mediterrâneo, a Internet tem-se constituído como uma privilegiada ferramenta tecnológica de informação e de comunicação com uma importante influência para delinear e promover mudanças sociais, políticas e culturais. Mas pensamos particularmente a Internet no contexto escolar quando entendemos que pode ser um dos verdadeiros caminhos para se promover a aproximação entre as duas margens do Mediterrâneo, porventura, uma outra forma de se repensar as relações interculturais, mesmo que saibamos que não é um caminho fácil. Entre outras iniciativas, especialmente, na área da Educação, o Diálogo «5+5», que reúne dez países das duas margens do Mediterrâneo Ocidental, tem-se revelado uma fórmula de cooperação bem-sucedida para promover uma outra forma de relações interculturais.

Palavras-chave: Relações Interculturais; Educação; Internet; Jovens; Diálogo «5+5»

ABSTRACT

Very significant for young people from both shores of the Mediterranean Sea, the Internet has been established as a prime technological tool of information and communication with an important influence to design and promote social, political and cultural changes. But we think particularly about the Internet in the school context when we understand that it may be one of the real ways to promote closer ties between the two shores of the Mediterranean Sea, perhaps another way of rethinking intercultural relations, even

though we know it is not an easy road. Among other initiatives, especially in the area of Education, the Dialogue '5 + 5', which brings together ten countries of the two shores of the Western Mediterranean region, has proved a successful cooperation scheme to promote a new form of intercultural relations.

Keywords: Intercultural Relations; Education; Internet; Young; Dialogue «5 + 5»

1. INTRODUÇÃO

As sociedades atuais apresentam-se com duas características que, em aparência, se podem interpretar como opostas mas que, na realidade, se complementam: por um lado, uma maior proximidade cultural e, por outro lado, uma grande diversidade cultural. Do contacto entre culturas podem resultar choques ou encontros embora prevaleçam os primeiros visto que estes têm origem, em grande parte, no facto de existir a tendência para julgar os padrões das outras culturas com base nos padrões da nossa cultura (Choueiri, 2008). Tal atitude leva as pessoas a não aceitar ou a aceitar dificilmente esses padrões diferentes dos nossos (Neto, 2008). Estamos perante o etnocentrismo cultural.

2. CONHECIMENTOS E PERCEÇÕES MÚTUOS, EDUCAÇÃO E INTERNET

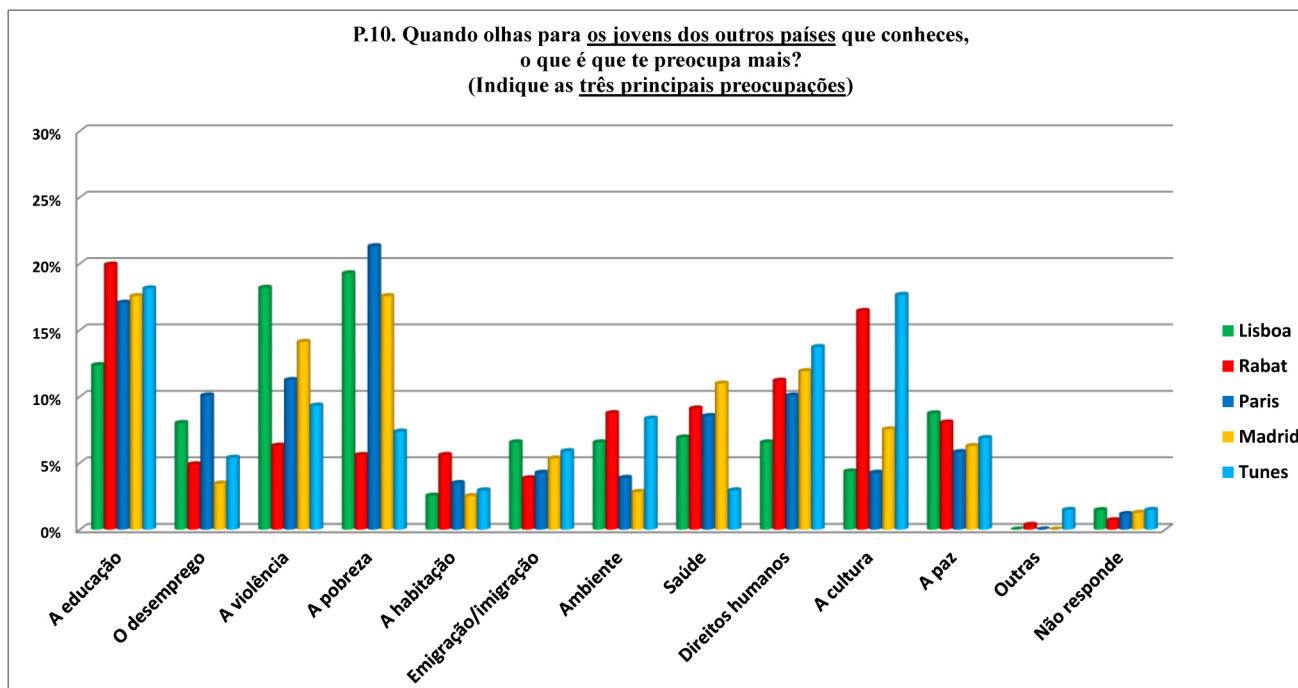
Face a este “estado de espírito”, as tecnologias da informação e da comunicação, muito em particular, a Internet, quando olhamos para as relações entre a Europa e o Magrebe, têm vindo a assumir um papel cada vez mais crescente como modo de aquisição de conhecimentos mútuos e, conseqüentemente, de comunicação intercultural. Mas pensamos a Internet, em particular, no contexto escolar quando entendemos que pode ser um dos verdadeiros caminhos para se promover a aproximação entre as duas margens do Mediterrâneo, mesmo que saibamos que não é um caminho fácil, sobretudo, por razões político-ideológicas (Abidi, 2014; Vallejo, 2012; Ipgrave, 2004). Vale a pena aqui referenciar que, com base no estudo que temos vindo a realizar sobre as relações interculturais entre a Europa e o Magrebe, em particular, sob o olhar dos seus jovens em contexto escolar (Cunha, 2014), quando analisamos o nível de conhecimentos e a formação das perceções entre jovens europeus de Lisboa, de Madrid e de Paris e jovens magrebinos de Rabat e de Tunes, prevalecem, como principais meios, para os primeiros,

a Televisão, os Jornais, os Amigos e a Internet e, para os segundos, a Televisão, a Internet e os Manuais escolares¹.

Quando articulamos estes conhecimentos e perceções destes jovens, por um lado, com as suas principais preocupações quer em relação ao seu próprio país quer em relação aos outros países e, por outro lado, com os seus principais centros de interesse, evidenciam-se como principais tendências respectivamente a educação (a par da pobreza e da violência) (Cf. Gráfico 1) e a Internet (Cf. Gráfico 2). Parece-nos interessantes estes resultados quando os confrontamos com o que, na perspectiva destes jovens, poderia contribuir para melhor conhecer os colegas do outro lado do Mediterrâneo: a necessidade de mais intercâmbios escolares (Cf. Gráfico 3). Se estes intercâmbios têm implícita uma vertente presencial com a promoção de viagens e estadias entre escolas, também têm subjacente a mais-valia da utilização da Internet (e das redes sociais) para mais facilmente aceder ao «outro» e conhecê-lo melhor. Manifesta-se, em particular, na opção da «criação de uma rede de comunicação eletrónica entre as escolas» mas também na «promoção na sala de aula de um espaço de discussão intercultural» (Cf. Gráfico 3). Há uma consciência dos jovens de que a Internet, ao serviço do diálogo intercultural, pode promover e fazer evoluir as perceções mútuas como ainda promover uma melhor aprendizagem e conhecimento da história, da cultura e respectiva língua do «outro» (Cf. Gráfico 4).

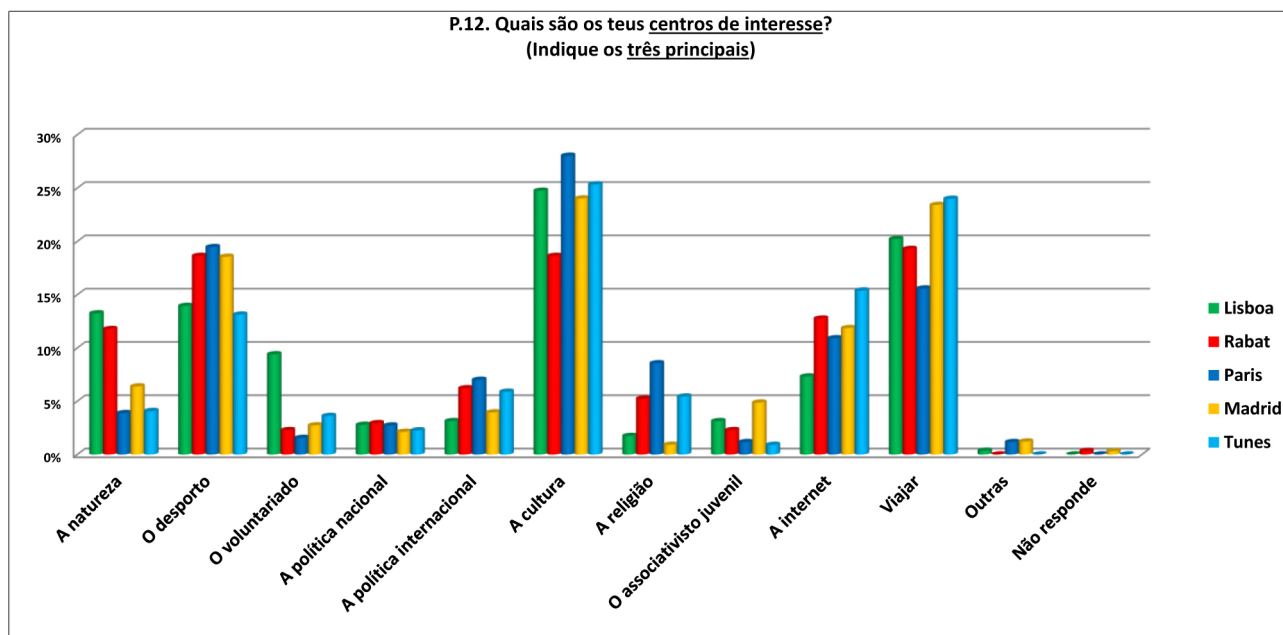
¹ Cf. Cunha, Albino Pereira Guimarães da. (2011). Jovens da Europa e do Magrebe entre alfândegas e pontes do Mediterrâneo: uma abordagem comparativa e intercultural, Catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal, Doc. Electrónico Monografia, Cota S.C. 41819 P. e Fundo Geral Monografias, Cota S.C. 133091 V., p. 312 e seguintes, Anexo 3 – Gráficos dos Dados de caracterização e do Questionário. Cf. ainda, Cunha, Albino Pereira Guimarães da. (2011). Jovens da Europa e do Magrebe entre alfândegas e pontos do Mediterrâneo [Em linha]: uma abordagem comparativa e intercultural – <http://hdl.handle.net/10400.2/2328>, p. 312 e seguintes, Anexo 3 – Gráficos dos Dados de caracterização e do Questionário.

Gráfico 1 – As preocupações em relação aos jovens dos outros países



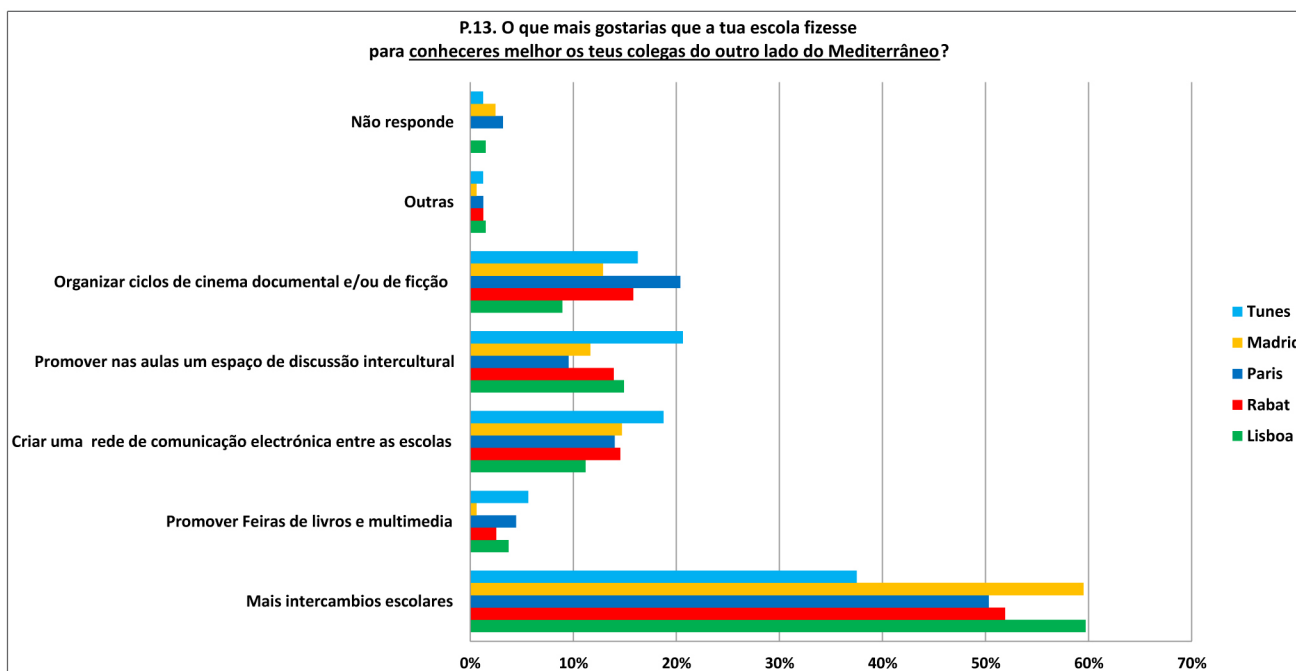
(Fonte: Base de dados – QEM.2009/2010)

Gráfico 2 – Os principais centros de interesse



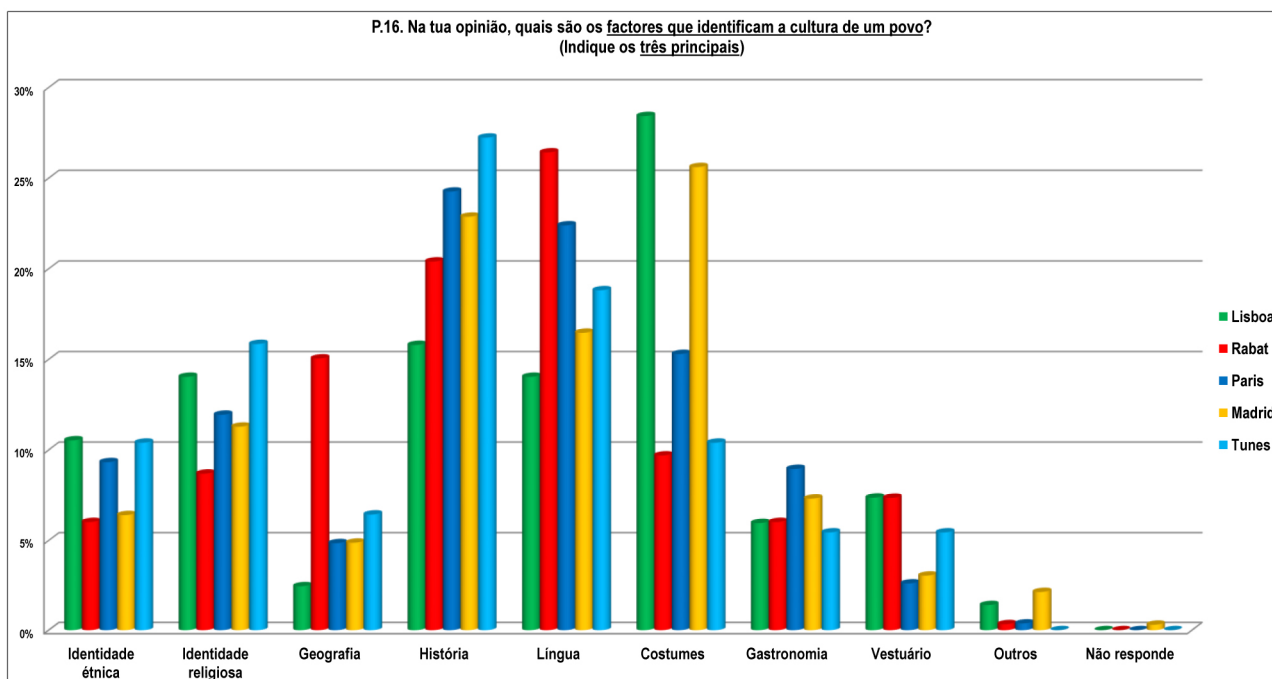
(Fonte: Base de dados – QEM.2009/2010)

Gráfico 3 – O contributo da escola no conhecimento do outro



(Fonte: Base de dados – QEM.2009/2010)

Gráfico 4 – Os fatores de identificação cultural



(Fonte: Base de dados – QEM.2009/2010)

Perante a análise destes resultados, ganha relevância a utilização da Internet e, consequentemente, das redes sociais digitais, como uma ferramenta educativa para promover um repensar das relações interculturais entre a Europa e o Magrebe.

Deveras marcante para os jovens de ambas as margens do Mediterrâneo, a Internet tem-se constituído como uma privilegiada ferramenta tecnológica de informação e de comunicação com uma importante influência para delinear e promover mudanças sociais, políticas e culturais (Fauad, 2010; Sander, 2007; Eloy, 2004).

É certo que a conexão Internet está mais desenvolvida nos países europeus, quando comparamos com os países do Magrebe² mas a diferença é cada vez menor, à exceção da Argélia (Cf. Quadro 1 e Mapa 1). Em virtude dos processos de mudanças sociais e políticas no Mundo Árabe, a adoção da Internet na esfera árabo-islâmica fez-se jogando em dois tabuleiros. Num dos tabuleiros, as autoridades, durante os regimes autoritários, apropriavam-se da Internet instituindo uma normatividade dos usos e manifestando o seu desejo de controlar as subjetividades. No outro tabuleiro, para contrariar esse controlo político desenvolveram-se subterfúgios, por parte da sociedade civil, sempre renovados, com vista a retomar nas suas mãos este poderoso meio de comunicação e de informação. Neste processo de renovação permanente de subterfúgios, a rede Internet apresenta-se como um meio de afirmação de si, de territorialização e de exteriorização. Os acontecimentos políticos e sociais no Mundo Árabe, movidos pelos jovens, representaram, na prática, uma consequência dessa afirmação de si e de exteriorização contrariando qualquer tipo de controlo político (Abidi, 2014; Behr, 2013; Mihoub-Drame, 2005).

Quadro 1. Países por número de utilizadores de Internet (Europa e Magrebe)

Marrocos	20 207 154	61,3 %	2014
Argélia	6 669 927	17,2 %	2014
Tunísia	5 053 704	46,2 %	2014
França	55 221 000	83,3 %	2014
Espanha	36 721 233	84,0 %	2014
Portugal	7 015 519	64,9 %	2014

Elaboração do autor adaptada.

Fonte: (Internet World Stats: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>)

² Cf. o sítio Internet oficial da *Arab Information and Communication Technologies Organization* (AICTO): <http://www.aicto.org/> – Acesso em 13 de novembro de 2015.

Mapa 1. Utilizadores da Internet (Europa e Magrebe – 2014)



Elaboração do autor adaptada.

Fonte: (Internet World Stats – <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>)

3. AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS E A INTERNET

A Internet, pela maior importância atribuída pelos jovens magrebinos (de Rabat e de Tunes), reforça a ideia de que, perante as diferentes possibilidades que os jovens de ambas as margens têm em termos de mobilidade física, os jovens magrebinos acabam por potenciar aquele meio de comunicação e de informação (Silvestri, 2010). Esta autora apresenta mesmo «L'Internet comme instrument privilégié de l'expérience interculturelle»³ (Silvestri, 2010: 47), especialmente para os jovens dos países do sul do Mediterrâneo.

Ao evidenciar os aspetos positivos da comunicação intercultural através da Internet, esta faz com que seja mais fácil ultrapassar determinadas barreiras geográficas, étnicas ou nacionais e, deste modo, fomentar o intercâmbio de ideias que vai para além dos conhecimentos culturais (Vallejo, 2012; Eloy, 2004). Esta forma de socialização virtual permite aos jovens entrar e sair da sua identidade individual e coletiva e exprimir-se para além dos tabus sociais, culturais e políticos. Apercebemo-nos disso pela forma como estes meios de comunicação foram e são agora utilizados para a expressão de

³ «A Internet como experiência privilegiada da experiência intercultural», T. do a.

visões políticas e sociais pluralistas em sociedades que conheceram, durante muito tempo, várias limitações à sua liberdade de expressão (e que, na realidade, continuam a conhecer).

Não podemos desdenhar que das margens do Mediterrâneo, os jovens são os mais implicados na Internet e, de certa forma, inconscientemente exploram, graças a este meio virtual, novas possibilidades de diálogo intercultural tal como o entendemos segundo a definição do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (2009: 21): «Um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos», particularmente quando se considera como elementos indispensáveis desse diálogo intercultural «a liberdade e a capacidade de expressão, assim como a vontade e a capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer.»

Ora, quando olhamos para as relações entre as duas margens, é na sua margem sul que o espaço virtual constitui uma importante rede para obter informações, para comunicar para além das fronteiras e para exprimir a sua consciência cívica (Silvestri, 2010; Mihoub-Drame, 2005).

Em face das expectativas de mudança social para a construção de sociedades mais democráticas e pluralistas, no caso dos países do Magrebe, mas também para a consolidação de sociedades harmoniosas e equilibradas confrontadas com um contexto de grave crise económica e social, que tem promovido facilmente atitudes e comportamentos mais radicalizados, no caso dos países da Europa, explorar e potenciar a Internet ao nível educativo constitui-se, no nosso ver, uma oportunidade para se repensar as relações interculturais. Concretamente, trata-se de fomentar nas escolas uma educação humanística consubstanciada no verdadeiro conhecimento e na compreensão de outros povos e culturas. Uma educação humanística que implica necessariamente a participação desses povos e culturas no processo de conhecimento e compreensão mútuos para evitar leituras enviesadas e preconceituosas. Certamente a Internet pela sua pronta e holística dimensão temporal e espacial pode facilitar e potenciar esse processo educativo. Mas ao mesmo tempo terá de evitar a ilusão dos

jovens com o conhecimento fragmentário que a Internet também disponibiliza a par daquele veiculado pelos meios de comunicação de massa (Said, 2004).

Ao potenciar-se uma utilização pragmática e humanística das diversas formas de comunicação digital no contexto escolar (Vallejo, 2012; Molénat, 2008), isto permitiria aos jovens possuir uma ferramenta pedagógica nomeadamente no âmbito das disciplinas de História/Geografia ou das Línguas para melhor conhecer e compreender «o outro» e a si próprio e, subseqüentemente, desenvolver boas práticas interculturais na escola com os seus colegas deste lado como do outro lado. E como o jovem é produto de um contexto social e familiar, estas práticas teriam repercussões na família e na sociedade (Akkari, 2009a).

4. A ESCOLA E A INTERNET

A escola, como um dos principais agentes de socialização, a par da família, dos meios de comunicação social, de outros grupos sociais (amigos, grupos de referência: clubes desportivos, associações de jovens, etc.), tem nas sociedades atuais um importante papel a desempenhar nomeadamente quando ela própria procura adaptar-se aos efeitos da globalização nos modos de vida e nos valores (Bureau International d'Éducation, 2004). Na realidade, as escolas são, hoje em dia, espaços multiculturais e, cada vez mais, interculturais. O aumento dos contactos e da interdependência a nível mundial (com as suas repercussões ao nível regional e nacional) transforma a maneira como o mundo se apresenta aos jovens e também altera a maneira como o olham e o seu próprio modo de viver (Appadurai, 2009). O acesso aos modelos culturais de todo o mundo possibilita que os jovens construam a sua identidade também com referência a esses novos valores a que têm acesso. Por exemplo, os jovens partilham os gostos musicais e as formas de vestir com muitos jovens de outros países e de outras culturas. E é o que acontece nos jovens que vivem entre duas margens de um mesmo mar, o Mediterrâneo, feito de unidade e diversidade (Alméras e Jolly, 2010).

A escola, dado o tempo que efetivamente os jovens aí passam, é um meio que lhes vai permitir a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências,

indispensáveis nos dias de hoje. Neste processo, para além dos métodos tradicionais pedagógicas da escola, que se vão atualizando, os meios de comunicação de massa como a televisão e os meios tecnológicos de informação e de comunicação como a Internet têm um contributo fundamental (Oliveira e Sequeira, 2012; Boujaoude, 2007). Isto porque podem ser integrados como forma e fonte de aprendizagem. A escola é um importante espaço de convívio e sociabilidade juvenis, onde colegas e grupos de amigos têm um papel essencial no tomar de atitudes, no defender pontos de vista, em alargar perspetivas de análise e no afirmar de personalidades (Akkari e Payet, 2010).

Não obstante os diferentes contextos nacionais e culturais, é na escola que se verifica uma boa parte da educação do jovem e onde este partilha muitas das suas vivências com os seus pares. Neste sentido, a escola acaba por desempenhar, nos diferentes países e respetivos sistemas educativos, um papel semelhante: o de promover, através dos seus programas escolares e, em particular, através dos professores como agentes educativos privilegiados, a sensibilização e consciencialização para determinados problemas marcantes e comuns da nossa sociedade globalizada aos quais se associam determinados interesses e valores próprios dessa sociedade que identificaríamos com “o humanismo do diverso” (Abdallah-Pretceille, 2005: 34). Sabemos que outros agentes educativos como a família e os meios de comunicação de massa intervêm no desenvolvimento pessoal e social do jovem. Mas a sua longa inserção na escola e o seu contacto permanente, partilhado e, por vezes, saudavelmente conflituoso, com os seus pares e os seus professores, permite ao jovem estar mais atento às preocupações e aos desafios que a vida lhe coloca discutindo-os, precisamente com todos podendo, de uma forma ou de outra, confrontá-los e filtrá-los contribuindo para a sua experiência de vida (Abdallah-Pretceille, 2011; Sanches, 2009).

5. A COOPERAÇÃO EDUCATIVA MEDITERRÂNICA: O «DIÁLOGO 5+5»

O «Diálogo 5+5», constituindo-se como um quadro de diálogo informal com vista a abordar qualquer questão de interesse comum, é uma iniciativa lançada pela França

em 1983⁴ que, depois de uma fase de dormência durante os anos de 1990, volta a ganhar vitalidade a partir de 2001 (Aubarel, 2003). Centrando-se sobre o Mediterrâneo, o «Diálogo 5+5» agrupa cinco países da margem norte: Espanha, França, Itália, Malta e Portugal, e cinco países da margem sul: Argélia, Líbia, Marrocos, Mauritânia e Tunísia (Artus *et al.*, 2004). Este formato acaba por evidenciar as relações específicas existentes entre a Europa do Sul e o Magrebe. Tem, deste modo, na base, o Processo de Cooperação do Mediterrâneo Ocidental com o objetivo de reforçar o diálogo político e a cooperação em áreas de interesse comum entre os países da bacia ocidental do Mediterrâneo e promover o desenvolvimento económico do Magrebe nomeadamente a muito incipiente e difícil integração magrebina visto que os cinco países do Magrebe constituem a União do Magrebe Árabe⁵. Além da vertente política, ao nível de ministros dos Negócios Estrangeiros, desenvolveu-se a cooperação em várias outras, em particular nas da Diplomacia, Defesa, Migrações e Assuntos Internos, Transportes, Ambiente, Educação, Ensino Superior e Investigação Científica e Agricultura/Segurança Alimentar⁶.

Não obstante tratar-se de um quadro de diálogo informal, a iniciativa «5+5» tem-se revelado uma fórmula de cooperação bem-sucedida que aproveita o seu grau de homogeneidade para contribuir para uma maior integração na área mediterrânica. O seu desenvolvimento inscreve-se na perspectiva mais alargada da União para o

⁴ Cf. *5+5 Dialogue Chronology of the main meetings (2003-2013)*. *ECONOMIC FORUM of the Western Mediterranean*: http://www.westmediterraneanforum.org/wp-content/uploads/2013/09/131017_chronology5+51.pdf – Acedido em 14 de novembro 2015.

⁵ A União do Magrebe Árabe – ou UMA que em árabe significa «comunidade» – foi fundada em 1989, através do Tratado Constitutivo de Marraquexe, pela Argélia, Marrocos, Tunísia, Líbia e Mauritânia. Um dos objetivos da UMA, em virtude de uma comunidade de história, de religião e de língua comum, é precisamente “a consolidação das relações de fraternidade que unem os Estados membros e os seus povos.” Cf. o sítio Internet oficial da UMA: <http://www.maghrebarabe.org/fr/index.cfm> – Acesso em 3 de junho de 2012.

⁶ DECLARAÇÃO DE LISBOA. XVI Conferência dos Ministros do Interior do Mediterrâneo Ocidental (CIMO), 18 e 19 de maio de 2015. [Em linha]. Disponível em: <http://www.sg.mai.gov.pt/RelacoesInternacionais/OrganizacoesMultilaterais/CoopMediterraneoOciden/Documents/Declara%C3%A7%C3%A3o%20XVI%20CIMO%20-%20PT.pdf> (Consultado: 12/11/2015).

Mediterrâneo (UPM)⁷ para a qual é chamada a desempenhar um papel de laboratório de ideias.

6. O «DIÁLOGO 5+5 EDUCAÇÃO»

No que diz respeito à área da Educação, o «Diálogo 5+5» é uma iniciativa relativamente recente que, como quadro do encontro regular dos ministros da Educação, procura promover uma verdadeira cooperação regional entre os dez países das duas margens do Mediterrâneo ao nível dos seus sistemas educativos (Tawil, Akkari e Azami, 2010). A primeira reunião ocorreu em 2009, em Biarritz (França), precisamente sobre o tema das novas tecnologias de informação e da comunicação com o lema: «Uma educação digital de qualidade para todos.»

Não obstante as diferenças entre os sistemas educativos dos dez países do «Diálogo 5+5», todos apresentam as mesmas preocupações quanto a este domínio nomeadamente a vontade de promover iniciativas e dinamizar ações com vista a desenvolver redes de parcerias entre os países membros no sentido de assegurar a infraestrutura necessária para o acesso ao conhecimento e de otimizar a integração das tecnologias de informação e de comunicação educativas (TICE) nas metodologias de ensino/aprendizagem e práticas pedagógicas. Para esse efeito, os dez países membros elaboraram um plano de ação assente em cinco pontos (5+5 Education, 2009):

- 1) A elaboração de uma «Carta 5+5 de Internet» na escola com vista a criar em cada jovem as condições para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes no sentido de se tornar um cidadão responsável desempenhando plenamente o seu papel na sociedade de informação aproveitando e utilizando as potencialidades oferecidas pelas tecnologias de informação e da comunicação;

⁷ Sobre a evolução da Parceria Euro-Mediterrânica, do Processo de Barcelona à União para o Mediterrâneo, cf. o dossiê do *Anuario Med 2009*, «Del Proceso de Barcelona a la Unión por el Mediterráneo» in *Med 2009*, pp. 73-154. Cf. ainda a *Joint Declaration of the Paris Summit for the Mediterranean, Paris - 13 July 2008*. Disponível em: http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/web/documentos/ue/2008/20080714_decl_conjunta_ue_med.pdf – (Consultado: 13/01/2011) e a *Final Statement, Marseille, 3-4 November 2008*. Disponível em: http://ue2008.fr/webdav/site/PFUE/shared/import/1103_ministerielle_Euromed/Final_Statement_Mediterranean_Union_EN.pdf – (Consultado: 13/01/2011).

- 2) A definição de condições para o estabelecimento de uma certificação comum das competências em TICE dos professores da região mediterrânica permitindo a estes, de qualquer disciplina, a possibilidade de desenvolver uma utilização profissional das TICE no âmbito das práticas pedagógicas na sala de aula e, de forma mais alargada, no quadro profissional;
- 3) A elaboração de um serviço de informação/formação para a utilização das TICE na sala de aula consubstanciado na iniciativa *Pairform@nce*, um dispositivo inovador de formação online dos professores para desenvolver a melhor utilização das TIC na sala de aula e o trabalho em rede propondo, para isso, percursos e conteúdos de formação num ambiente digital adaptável a diferentes contextos;
- 4) O desenvolvimento de um conjunto de ações para a promoção da geminação digital entre os países da área mediterrânica – uma dessas ações é o *eTwinning*⁸ (destinado aos professores e alunos dos ensinos básico e secundário) que propõe parcerias entre estabelecimentos escolares de países da área mediterrânica com o objetivo de favorecer a comunicação entre os jovens de línguas e culturas diferentes e sensibilizar os alunos para a cultura mediterrânica graças a intercâmbios entre turmas sobre temas comuns;
- 5) O desenvolvimento e intercâmbio de conteúdos pedagógicos digitais comuns que passaria pelo desenvolvimento de um fundo comum de recursos pedagógicos e de recursos multimédia para a aprendizagem das línguas que se tornaria elemento facilitador de uma aproximação cultural.

São pistas para um Mediterrâneo digital, para um espaço digital comum que possa promover o que entendemos ser necessário nesta área geocultural, o de repensar as relações interculturais através da escola, mais concretamente, por ser a nossa área privilegiada de investigação, no Mediterrâneo Ocidental. Passa impreterivelmente por criar as mesmas condições para o acesso à educação, à formação, à aprendizagem ao longo da vida, afinal, uma das principais preocupações dos jovens europeus e magrebinos. Mas sabemos que existem condições diferenciadas quer sociopolíticas,

⁸ A ação *eTwinning* foi lançada em 2005 pela Comissão Europeia e integrada desde 2007 no programa «Educação e formação ao longo da vida.»

quer socioeconómicas quer socioculturais quando olhamos para os dois lados da margem do Mediterrâneo. Este plano de ação do «Diálogo 5+5 Educação» é, entre outros mecanismos, um contributo para diminuir as diferenças e promover o acesso à igualdade de condições.

Um plano de ação que se articula com um outro mecanismo em construção, a criação de um espaço digital – um espaço “.med”⁹ – que permitiria valorizar o papel das TICE para o desenvolvimento económico e humano na área mediterrânea promovendo a par da educação e da formação, a inovação. Mas isso implica passar de uma lógica de mão-de-obra para uma lógica de cérebro de obra, de passar ou atualizar do ou o modelo educativo assente em infraestruturas tradicionais para um modelo que privilegie as infraestruturas inovadoras, isto, a literacia tecnológica, a literacia digital. Para isso, quer nos países europeus quer nos países magrebinos, a construção de uma sociedade que possa oferecer a igualdade de oportunidades no setor digital necessita de um reforço das capacidades e responsabilidades dos jovens, necessita de uma análise partilhada dos sistemas educativos da região para propor respostas comuns, como o plano de ação «5+5 Educação» acima referenciado, nomeadamente quando no horizonte estão os grandes desafios da formação profissional e da empregabilidade, certamente mais problemático nos países do Magrebe, mas também bem presente nos países europeus.

7. PARA UM REPENSAR JUVENIL E DIGITAL DAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

No atual contexto global de pluralismo cultural, importa evidenciar e desenvolver a pertinência e o interesse de desenvolver programas e projetos educativos que considerem cada vez mais as competências (inter) culturais e linguísticas nos currículos escolares sendo que a utilização da Internet e das redes sociais digitais, muito em particular no espaço educativo, constitui, na nossa perspectiva, uma importante ferramenta complementar que deve ser desenvolvida com vista a promover, de

⁹ Cf. Gilles, L.; Hammaoui, W.; Musso, P. (Coord.) (2011). «Vers un espace .med. La confiance dans la société numérique méditerranéenne», Rapport du groupe d'experts tic ipemed. Paris: Institut de Prospective Économique du monde Méditerranéen (IPEMED). [Em linha]. Disponível em: http://www.ipemed.coop/adminlpemed/media/fich_article/1337003913_IPEMED_TIC_Espace_med_FR.pdf (Consultado: 12/11/2015).

forma descomplexada, a interculturalidade nos sistemas educativos do espaço euro-mediterrânico.

Neste sentido, parece-nos interessante explorar a pertinência e o desenvolvimento, no âmbito das relações entre a Europa e o Magrebe, de uma iniciativa como o «Diálogo 5+5 Educação». Este projeto, embora ainda numa fase inicial, ao procurar mobilizar as sinergias entre os seus países membros no sentido de construir pontes digitais em meio escolar, apresenta-se como um dos instrumentos privilegiados particularmente porque envolvendo os jovens através da escola na promoção de um repensar das relações interculturais entre a Europa e o Magrebe.

Não podemos esquecer que, para além da necessidade de se repensar os conhecimentos e as perceções entre os países da Europa e do Magrebe, os importantes fenómenos de mobilidade humana, particularmente para os países europeus, trouxeram, com o decorrer do tempo, alterações na composição demográfica das escolas fazendo com que muitas delas se tornassem locais onde coexiste uma efervescente mistura de culturas e religiões. Através deste «Diálogo 5+5» ao nível das questões educativas que necessariamente implica a participação de todos na construção de instrumentos comuns para melhor responder às diferenciadas dinâmicas políticas, sociais, económicas e culturais das respetivas sociedades, as escolas, como espaços de transnacionalidade e de formação para a interculturalidade, e a conseqüente promoção da Internet e das redes sociais digitais, constituem-se como ferramentas privilegiadas para a promoção do diálogo intercultural (da comunicação intercultural).

Importa naturalmente realçar o contributo dos jovens para esse diálogo intercultural, para um repensar das relações interculturais, sobretudo, quando são efetivamente os mais implicados na Internet e nas redes digitais. Graças a este meio, constantemente exploram novas possibilidades de diálogo intercultural. A escola deve potenciar uma utilização pragmática e pedagógica das diversas formas de comunicação digital. Constitui-se, sem dúvida, como um meio de excelência na promoção do conhecimento e da comunicação para a aproximação entre as sociedades europeias e magrebinas. As escolas, entendemos, não o têm explorado suficientemente, o que acaba por prejudicar

uma genuína e consistente promoção de uma cultura humanista que tanto faz falta perante os diversos acontecimentos terroristas por todo o mundo.

Quando o défice de compreensão mútua entre a Europa e o Magrebe advém da leitura estereotipada dos seus objetos nomeadamente a maior ênfase dada ao tema da religião e da interpretação descontextualizada dos seus conteúdos e dos seus significados e simbolizações, a escola, consubstanciada na utilização da Internet e das redes digitais, deve constituir-se como o local para o desenvolvimento de ações concretas com vista a colocar os debates não no domínio do confronto das ideologias e das culturas etnocentradas mas no da convergência dos valores de diversidade, de compreensão e de abertura rumo a um humanismo universal.

Os sistemas educativos, na realidade, não têm uma vocação específica para serem hierarquizados (apenas) a partir dos meios materiais de que dispõem. Devem ser trabalhados a partir da sua capacidade em difundir saberes coerentes com exigências científicas do desenvolvimento e da visão universal da humanidade. Parece-nos ser este a mais-valia de um «Diálogo 5+5 Educação» que, como instrumento de convergências das políticas públicas ao nível educativo, acaba por melhorar o acesso ao conhecimento e comunicação mútuos com consequências numa melhor comparabilidade dos sistemas educativos e na promoção de uma melhor e mais qualificada mobilidade humana, em particular, ao otimizar-se a integração das tecnologias de comunicação e informação educativas nas metodologias de ensino/aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

A realidade multicultural das sociedades contemporâneas, fortemente marcadas pelas mobilidades humanas, nomeadamente as sociedades europeias onde existe uma forte presença de migrantes da área cultural arabo-muçulmana, desafia os sistemas educativos a pensarem numa realidade social quantitativa e qualitativamente pluricultural e intercultural. Isso significa uma abordagem contemporânea e contextualizada das vivências sócio-históricas e socioculturais com recurso às tecnologias de informação e da comunicação educativas que permite fazer variar os pontos de vista, as novas linguagens discursivas seculares e religiosas, as pertenças e as escalas de tempo e de espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2011). «De l'interculturel à l'humanisme du divers» in *Education permanente*, 186, mars 2011, p. 17-20.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2005). «Pour un humanisme du divers», *VST - Vie sociale et traitements*, 2005/3 no 87, p. 34-41.
- ABIDI, H. (2014). «Révolutions arabes. Suite ou fin» in *Afrique Magazine*, n° 343, Avril 2014, pp. 30-37.
- AKKARI, A. (2011). *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*, Barcelona: Icaria Antrazyt.
- AKKARI, A.; PAYET, J.-P. (Eds.). (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, Bruxelles: De Boeck.
- AKKARI, A. (2009a). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève.
- AKKARI, A. (2009b). «De la construction à la consolidation des systèmes éducatifs au Maghreb» in *Carrefour de l'Education*, 27(1), 227-244.
- ALMÉRAS, G. e JOLLY, C. (2010). *Méditerranée 2030. Panorama et enjeux stratégiques, humains et économiques*, Paris: Institut de prospective économique du monde méditerranéen/IPEMED.
- APPADURAI, A. et al. (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ARTUS, P. et al. (2004). «'5+5', la ambición de una asociación reforzada» in *AFKAR/IDEAS*, verano de 2004, pp. 101-104.
- AUBAREL, G. (2003). «Relanzamiento del Diálogo 5 + 5: por un plan de acción para el Magreb» in *AFKAR/IDEAS*, Diciembre de 2003.
- BEHR, T. (2013). «Les conséquences du printemps arabe sur les relations euro-méditerranéennes», in *MED 2013*. (2013). *Anuario IEMed del Mediterráneo*, Barcelona: IEMed, pp. 85-90.

- BENNANI-CHRAÏBI, M. e FARAG, I. (Dir.). (2007). *Jeunesses des sociétés arabes. Par-delà les menaces et les promesses*, Paris: Editions Aux Lieux d'Être.
- BOUJAOUDE, S. (2007). «Competencias educativas del siglo XXI para el desarrollo del Mediterráneo: calidad y relevancia curricular» in *IEMed 2007. El año 2006 en el espacio euromediterráneo*, Barcelona: IEMed/Fundació CIDOB, pp. 91-100.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. (2004). *Une Éducation de qualité pour tous les jeunes. Réflexions et contributions issues de la 47e session de la conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO*, Paris: UNESCO.
- CARCELÉ, M. O. (2009). «Mediterráneo occidental: en busca de una estructura» in *AFKAR/IDEAS*, Invierno 2009/2010, pp. 44-46.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*, Barcelona: Ed. Areté.
- CHOUËIRI, R. (2008). «Le 'choc culturel' et le 'choc des cultures'» in *Entrechocs culturels. Espaces et tensions sociétales*, revue Géographie et Cultures, nº 68, Paris: L'Harmattan, pp. 5-20.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2014). *Education et diversité religieuse en Méditerranée occidentale*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CUNHA, A. (2014). *Jovens da Europa e do Magrebe. Repensar as Relações Interculturais*, Lisboa: Nova Veja.
- ELOY, M.-H., (2004), *Les Jeunes et les Relations Interculturelles. Rencontres et dialogues interculturels*, Paris: L'Harmattan.
- FAUAD, W. (2010). «Facebook y la juventud árabe. ¿Activismo social o liberación cultural?» in *Awraq, Revista de análisis y pensamiento sobre el Mundo Árabe y islámico contemporáneo*, nº 2, 2º semestre 2010.
- FLORENSA, S. (2010). «La Unión por el Mediterráneo: retos y ambiciones» in *IEMed 2010, Anuario IEMed del Mediterráneo*, pp. 61-70.
- HASSANI-IDRISSI, M. (Dir.). (2013). *Méditerranée. Une histoire à partager*. Montrouge: Bayard Editions.

- IBRAHIM, M. (2009). «Unité et diversité des identités euro-méditerranéennes» in *International Journal of Euro-Mediterranean Studies*, volume 2, 2009, Number 2, pp. 151-170.
- IPGRAVE, J. (2004). «Construire des ponts électroniques: le dialogue interreligieux para courrier électronique à l'école primaire», in *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*, Actes de la conférence, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, pp. 109-119.
- MIHOUB-DRAME, S. (2005). *Internet dans le monde arabe. Complexité d'une adoption*, Paris: L'Harmattan.
- MOLÉNAT, X. (2008). «Internet, la pensée sans frontières?» in *Géographie des idées - Mensuel n° 189 - Janvier 2008*, pp. 36-37.
- MONCLÚS, A. e SABAN, C. (Coords.). (2013). *Diálogo de culturas y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- NETO, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outro*. 3ª Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, D. e SEQUEIRA, R.M. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*, Direção: Maria José Grosso, Lisboa-Porto: Lidel.
- SAID, E. W. (2004). *Orientalismo*, Lisboa: Edições Cotovia.
- SANCHES, M. de F. C. (Org.). (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto: Porto Editora.
- SANDER, E. (2007). «Comment Internet change notre façon de penser» in *Sciences Humaines*, Mensuel N° 186 – octobre 2007, pp. 45-47.
- SILVESTRI, S. (2010). «Comportements, interactions et praxis du dialogue» in Claret, A. e Aubarell, G. (2010). *Tendances Interculturelles Euromed 2010. Le Rapport Anna Lindh 2010*, pp. 43-49. Disponível em: http://www.euromedalex.org/sites/default/files/AnnaLindhReport2010_FR.pdf – (Consultado: 19/09/2011).
- TAWIL, S., AKKARI, A. e AZAMI, B. (2010). *Education, diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale*, Rabat: UNESCO, Bureau multipays de Rabat.

UNESCO. (2002). Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, Paris: UNESCO.

VALLEJO, A. P. (Coord.). (2012). *La Interculturalidade en un Mundo Digital em Red*. Madrid: Editorial EOS.

VIDAL, L. (Coord.). (2006). *Los retos de le educación básica en los países del mediterráneo Sur. Documento de trabajo nº 8*, Madrid/Barcelona: Fundación Carolina/IEMEd.

5+5 Education. (2009). *Une éducation numérique de qualité pour tous*. Biarritz, France, 28 et 29 Septembre 2009. [EM linha]. Disponível em: http://media.education.gouv.fr/file/09_septembre/01/9/5+5-education-dossier-presse_121019.pdf (Consultado: 22/09/2011).

PERCURSOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Mário Filipe

Docente da Universidade Aberta desde 1996 onde é Professor Auxiliar, doutorado em Estudos Portugueses, Política de Língua (2006) pela UAb. Desde 2009, integra o Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI). Foi Vice-Presidente (1999-2002) do IPOR (Macau) e Vice-Presidente do Camões, IP (2010-2012). É responsável por Unidades Curriculares nas áreas do multilinguismo e política de língua em mestrados da UAb.

RESUMO

A internacionalização da língua portuguesa como língua de comunicação global. Da revolução de Abril de 1974 à atualidade, quatro décadas construindo um percurso de partilha, de concertação internacional e institucional, numa perspetiva de afirmação da diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Política de Língua, Língua Portuguesa, Internacionalização, Globalização, CPLP, Promoção da Língua.

ABSTRACT

The Portuguese language internationalisation as a language of global communication. From the Portuguese democratic revolution of April 1974, four decades building a path of multilateral cooperation, international and institutional concertation, within a cultural and linguistic diversity perspective.

Key words: Language Policy; Portuguese Language; Internationalisation, Globalisation, CPLP, Language Spread.

Passaram-se mais de 40 anos sobre 25 de Abril de 1974. A data e o que com ela se comemora afetou todos os setores da vida portuguesa, de toda a sociedade, de todos os falantes da língua portuguesa, tanto em Portugal como em África ou na Ásia. A língua que os autores do ato revolucionário que nos permitiu viver hoje em democracia tinham

por sua, passou, através do ato por eles praticado, a ser também deles, mas em partilha com os novos países surgidos como consequência da Revolução dos Cravos.

Portugueses e brasileiros deixaram de ser os únicos interlocutores nos assuntos que à “sua” língua diziam respeito, para passarem a ter mais 5 (e depois 6) companheiros de uma jornada de cujo caminho não alcançavam os contornos, dificuldades e vontades singulares. Certo, apenas, que 1975 trouxera 5 novos países que reclamaram também para si a língua portuguesa como sua língua oficial¹. Este ato teve um impacto não previsto ou pensado, não avaliado, não percebido no seu alcance e não considerado nas suas consequências, durante mais de duas décadas. A realidade, porém, veio a demonstrar – e a sobrepor-se aos atos ou omissões de todos –, que também a língua foi permeável à influência do 25 de abril. Hoje sabemos que os anos 1974/1975 constituíram um tempo particularmente importante pois os acontecimentos políticos que se produziram nesta época estão na génese involuntária do que constituiu para a língua portuguesa a oportunidade para a sua internacionalização. Isto abriu caminho, na cena internacional, a um lugar que ela não tinha, pelo aumento súbito do conjunto de países que a passaram a ter como também sua.

1. O CONTEXTO INTERNO

Internamente, em Portugal – num percurso que foi mais longo no tempo e produziu resultados noutra contexto – a liberdade e a democracia permitiram o reconhecimento de uma língua, até então sem estatuto oficial e em perigo de desaparecer. Tal foi possível porque a democracia é também o respeito pelas línguas e culturas autóctones que coexistem no mesmo território, ou em parcelas dele, sem que o reconhecimento de uma constitua uma ameaça a outra. O reconhecimento da língua mirandesa² como língua regional obrigou a que, pela primeira vez na sua História, Portugal tivesse de inscrever na sua Lei Fundamental, qual a sua língua oficial. E assim, a Constituição da República

¹ Quer a tenha inscrito na sua Constituição, quer o tenham assumido de facto, como S. Tomé e Príncipe e a Guiné-Bissau.

² Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa, Lei n.º 7/99, de 29 de janeiro. Página consultada em 2015/12/3.

Portuguesa, na sua quinta revisão, em 2001, estabelece no seu artigo 11.º, ponto 3³, que a sua língua oficial é o português. No entanto, desde a 4.ª revisão Constitucional, de 1997, que a língua gestual portuguesa tinha passado a ser referida na Constituição Portuguesa, no seu artigo 74.º, alínea h)⁴, nos seguintes termos:

“Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Não tendo estatuto oficial, é-lhe reconhecido o estatuto de língua de acesso à educação e promotora de igualdade de oportunidades. Texto que se mantém na revisão de 2005, em vigor.

2. O CONTEXTO EXTERNO

Mas voltando ao plano internacional, os novos países que então se tornaram independentes fizeram a escolha soberana de estabelecer a língua portuguesa como a sua língua oficial. E esse ato independente de exercício de soberania foi determinante. Na verdade, ainda antes da Revolução de Abril, a língua portuguesa já não era apenas a língua do colonizador, era também a língua dos partidos da luta armada pela independência.

São bem conhecidas as posições de Amílcar Cabral⁵ e de Samora Machel⁶ sobre o papel da língua portuguesa, tal como ficou bem conhecido o papel da língua portuguesa na luta de libertação nacional de Timor-Leste. O mesmo já se passava na literatura dos militantes opositores ao regime colonial, nas suas publicações, por exemplo, nas edições da Casa dos Estudantes do Império, onde jovens como Agostinho Neto, José Craveirinha e outros, publicaram a sua obra em língua portuguesa.

³ http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/crp_2001.pdf. Página consultada em 2015/12/3.

⁴ http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/crp_1997.pdf. Página consultada em 2015/12/3.

⁵ Amílcar Cabral sobre a língua portuguesa in PIRES LARANJEIRA (1995: 405-408) *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta. <http://www.slideshare.net/atpalma/amilcar-cabral-sobre-a-lingua-portuguesa-in-pires-laranjeira>. Página consultada em 2015/12/3.

⁶ Numa frase que lhe foi atribuída “a Língua portuguesa é como uma G3, nas mãos dos portugueses oprime, nas nossas, liberta”.

Os novos países trouxeram à língua portuguesa uma dimensão internacional pluricontinental e subseqüentemente, a presença como língua de trabalho nas organizações internacionais regionais em África e, em breve, na Ásia⁷.

De um tempo em que dois países tinham a língua portuguesa como sua, e sobre isso concordavam em discordar, por exemplo nas tentativas falhadas de reformas ortográficas⁸, passou-se a uma realidade de sete e já neste século, de oito e, agora, nove.

Ao assumirem a língua portuguesa como sua, os novos países contribuíram decisivamente para o crescimento da língua portuguesa e para a sua afirmação global. A forte aposta na educação consolidou a língua portuguesa nos respetivos sistemas de ensino, no quadro interno da CPLP, sem que isso impedisse a introdução, em alguns destes países, das línguas nacionais, nos primeiros anos do ensino básico, numa fórmula bilingue.

3. QUANTOS FALANTES TEM UMA LÍNGUA?

No início deste século, algumas entidades que se dedicam a analisar o número de falantes das diversas línguas no mundo atribuíam à língua portuguesa cerca de cento e noventa milhões de falantes, outro, uma das referências neste campo, o *sítio Ethnologue*⁹, atribuía na sua edição de 2015, duzentos e três milhões de falantes à língua portuguesa. Não se pode deixar de olhar este número sem resistir a compará-los com os dados, por exemplo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)¹⁰ porque, comparando-o com a projeção do número de habitantes atuais do Brasil, duzentos e cinco milhões, os números do *Ethnologue*, nem os dez milhões de portugueses que vivem Portugal, são considerados nestes números, omitindo-se assim claramente os outros seis países da

⁷ Próxima adesão de Timor-Leste à ASEAN.

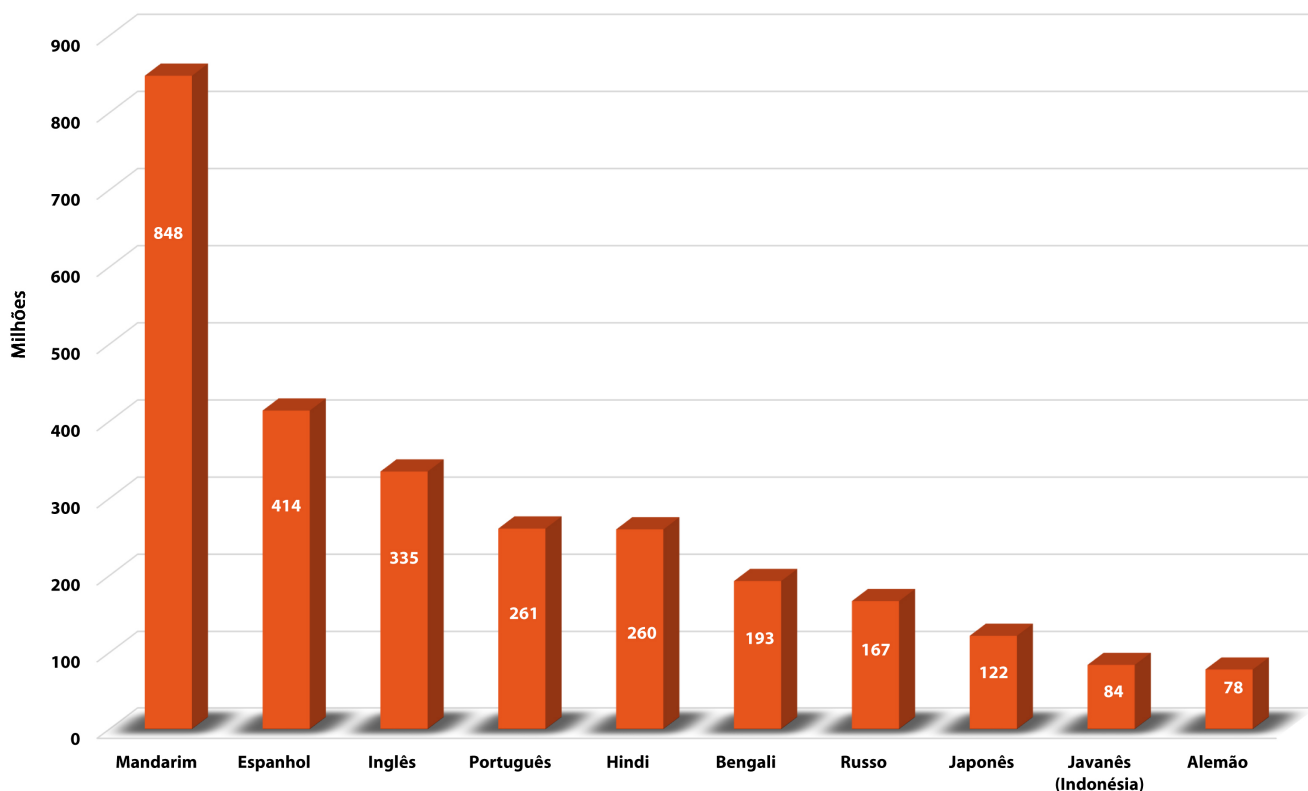
⁸ Cf. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>, Página consultada em 2015/12/13.

⁹ <http://www.ethnologue.com/statistics/size>. Página consultada em 2015/12/3. Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2015. *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.

¹⁰ <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Página consultada em 2015/12/3

CPLP. Uma das razões para este facto é a recolha de dados. Os dados referentes ao Brasil são de 1998 e os de Portugal, por exemplo, de 2012¹¹.

Número de falantes

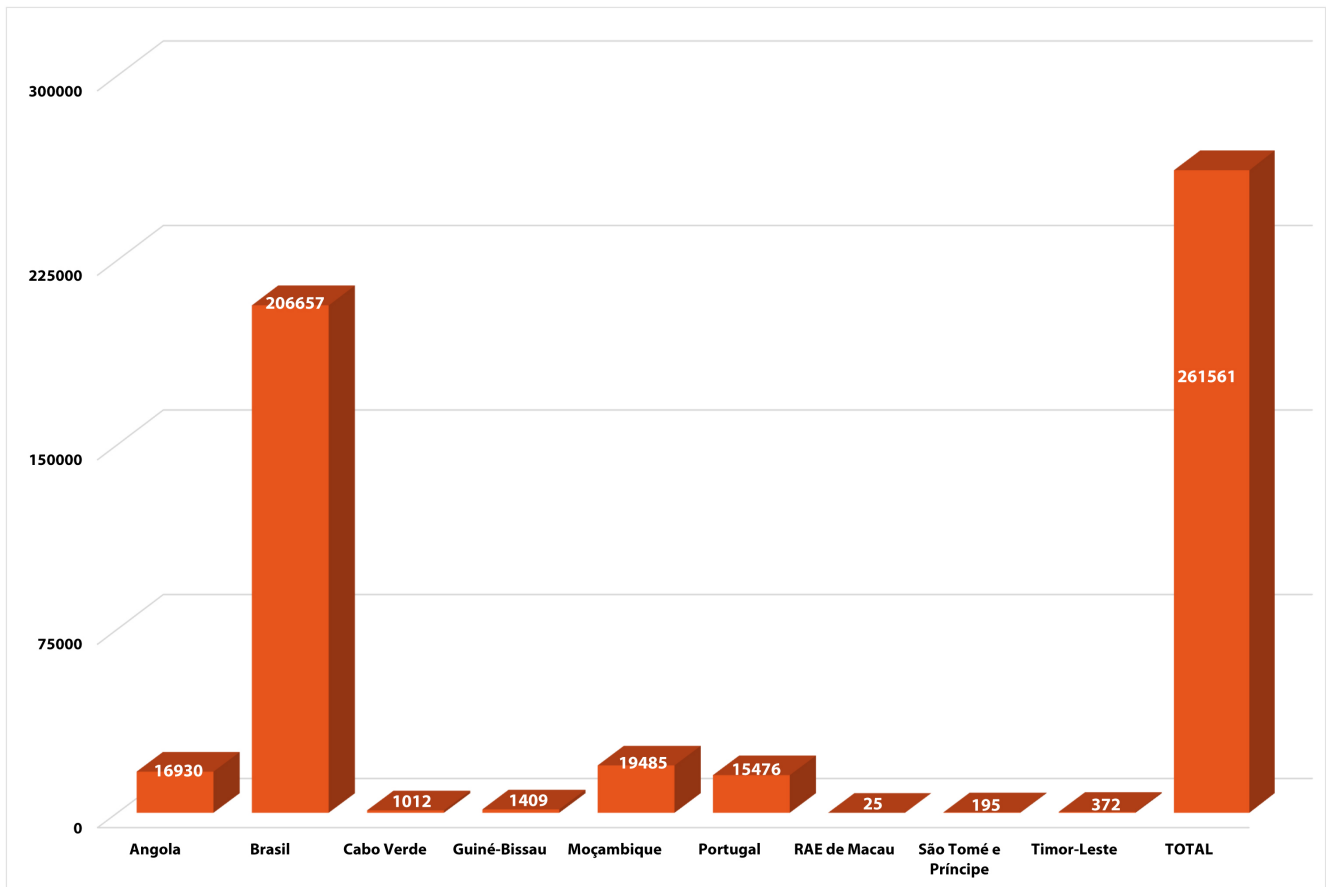


Fontes: Para todos os países à exceção de Portugal: [Ethnologue](#) (línguas maternas)

Fonte Relativa à população: [Nações Unidas](#)

¹¹ Quadro apresentado pelo Observatório da Língua portuguesa, com o seguinte texto: “Algumas publicações apresentam o árabe entre as 10 línguas mais faladas. De facto, existe um árabe “padrão” e mais de 25 árabes dialetais, os quais constituem todos, evidentemente, línguas vivas. O árabe padrão ou literário é uma língua “comum” que não tem nenhum locutor como língua materna. A língua árabe com maior número de falantes é a do Egito, com 54 milhões de falantes.” <http://observalinguaportuguesa.org/as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>. Página consultada em 2015/12/3.

Tentemos então perceber quem são os falantes de língua portuguesa no mundo, considerando não só os falantes em cada país, mas igualmente as respetivas diásporas.¹²



Fonte: Observatório da Língua Portuguesa. Outubro 13, 2015

¹² Fontes: População de Macau: Portal do Governo da RAE de Macau
Restante população: Nações Unidas.

* **As percentagens de falantes foram consideradas com base em:**

- taxas de alfabetização em cada país, segundo estimativas da CIA e UNESCO:
 - Cabo Verde; Guiné-Bissau; São Tomé e Príncipe e Timor-Leste
 - Angola; Moçambique e Portugal

Portugal e Brasil

Foi considerado o valor de 100% de falantes

Angola

Foi considerada uma taxa superior (+1 ponto percentual)

Timor-Leste

Foi considerada uma taxa inferior, dado que a alfabetização poderá ter sido feita noutra língua, nomeadamente em *Bahasa*.

Falantes de Português

	População residente (milhares)	Percentagem considerada*	Emigrantes (milhares)	Falantes de Português (milhares)
Angola	22820	72%	500	16930
Brasil	203657	100%	3000	206657
Cabo Verde	508	90%	555	1012
Guiné-Bissau	1788	62%	300	1409
Moçambique	27122	70%	500	19485
Portugal	10676	100%	4800	15476
RAE de Macau	624	4%	0	25
São Tomé e Príncipe	203	91%	10	195
Timor Leste	1173	30%	20	372
TOTAL	268571		9715	261561

Um trabalho da Universidade de Otava¹³ (Canadá), na página do SLMC, Gestão Linguística do Canadá, refere o seguinte: excetuando os EUA, o Reino Unido, o Canadá, a Irlanda, a Austrália e a Nova Zelândia, “o inglês é a língua materna de uma parte insignificante da população em todos os outros países exceto a África do Sul (5,7%). Contudo, se aos trezentos e seis milhões de falantes nativos dos países atrás referidos, adicionarmos os da Índia, África e Oceânia, o total sobe para trezentos e setenta e quatro milhões. Este é o número estimado de falantes nativos de inglês no mundo, em sentido estrito.

“English is the mother tongue of a fairly insignificant portion of the population in all other countries except **South Africa** (5.7% or two million people). However, if we add the number of native English speakers in the countries listed above to those in India, Africa, and Oceania, the total increases from 306 million to 374 million. This is the number of English speakers (or Anglophones) in the world, strictly speaking.” (http://www.slmc.uottawa.ca/english_world_status)

Independentemente do número de falantes nativos, o que ressalta numa breve comparação é que nos países de língua portuguesa as percentagens de falantes da

¹³ http://www.slmc.uottawa.ca/english_world_status, Página consultada em 2015/12/13.

língua como (L1) em África é muito superior à dos países que têm a língua inglesa como língua oficial¹⁴ e que ascenderam à independência desde finais dos anos 1950 até meados dos anos 1960. O que não deixa de ser significativo porque o número de falantes da língua portuguesa em África, como primeira (L1) ou segunda língua (L2) cresceu apenas depois das bem mais tardias independências (1975) dos países africanos que hoje fazem parte da CPLP.

A língua portuguesa é particularmente relevante em África e na América do Sul, não por ser a língua mais falada no hemisfério sul, mas pelo fator de atratividade que isso tem representado para novos falantes como língua estrangeira em ambos os continentes. Tem uma presença multissecular na Europa, mas é igualmente falada na Ásia. Hoje, por opção soberana dos países e regiões que a adotaram como sua língua oficial, detém um peso demográfico e geopolítico que justifica, pela crescente dinâmica de intervenção internacional dos países-membros da CPLP, uma presença mais efetiva nos organismos internacionais de decisão política multilateral de que estes países fazem parte.

Os desafios atuais da língua portuguesa, como os da sua afirmação nos *fora* internacionais, da sua valorização enquanto língua de aprendizagem como língua estrangeira – quer nos sistemas curriculares de ensino, quer *fora* dele –, e o da valorização das culturas que se expressam nesta língua e também enquanto língua de ciência, e que são desafios partilhados pelas grandes línguas internacionais de modos e formas diversas. Quanto maior for a sua exposição pública, nos *media* tradicionais ou na Internet¹⁵, maior será a sua contribuição para a valorização social e económica daqueles que a falam, seja como língua materna, segunda ou como língua estrangeira.

Maior exposição deve significar maior utilização, maior exposição aos falantes ou àqueles que, ainda que passivamente, a passam a reconhecer mesmo que não a percebiam. Ao crescimento dos falantes corresponde igualmente um maior grau de atratividade para novos falantes.

¹⁴ Sobre a língua francesa não existe um estudo fiável semelhante.

¹⁵ As 10 Línguas mais usadas na Internet – número de utilizadores por língua: em 2010 – 82,5 milhões; em 2013 – 121,8 milhões; em 2015 – 131,6 milhões – o Português é a 5.ª língua na Internet.

4. VALOR SOCIAL E VALOR ECONÓMICO

Valor social e valor económico da língua não são dissociáveis. A imagem de uma língua economicamente valorizada tem reflexos na valorização social dos seus falantes.

A consciência do falante do estatuto do prestígio da língua, ou das línguas, que usa determina a forma como age e reage perante a possibilidade e o à-vontade para a(s) usar, por exemplo, num congresso ou na comunicação com as administrações¹⁶, com os centros de poder e decisão, na rua, em casa, no meio familiar ou com amigos.

Um falante de determinada língua em ambiente exógeno¹⁷, que fale não só a sua língua materna, mas também a língua do país em que vive, pode, numa situação de comunicação pública com outros interlocutores que a partilhem usar a sua língua materna e não a do país em que está. Não está necessariamente a revelar falta de integração na sociedade onde vive, significa apenas que sente à-vontade para o fazer, tem consciência de que, naquela situação, pode usar a sua língua e não outra. Não se sente reprimido ao fazê-lo. Para um francês, um espanhol ou um inglês, essa parece ser a atitude natural. Estes falantes têm consciência do valor social e do prestígio da sua língua, quer falem outras línguas estrangeiras, querem sejam monolingues.

A consciência do valor social e cultural de uma língua começa no falante e na consciência que o próprio tem da sua língua. Se um falante em situação social exógena tem uma baixa autoestima linguística e cultural, terá tendência a não se fazer notar falando a sua língua e “apagando” o que culturalmente o identifique como pertencente ao seu grupo de origem, mesmo em situações em que o poderia fazer. Neste caso, falar a língua daquele que o falante mais valoriza, funciona como uma tentativa de escalar na

¹⁶ Locais, nacionais ou comunitárias.

¹⁷ Por exemplo um falante de língua materna portuguesa em França. Os dados da OIF são muitas vezes contraditórios e leves no que consideram um falante de francês <http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/> (Página consultada em 2015/12/13). Os últimos números avançados pelo próprio governo francês, são no mínimo de um otimismo militante e de grande generosidade, até prova em contrário. O Rapport au parlement sur l'emploi de la langue française (2015) afirma, na sua página 116, que é a 4ª língua da internet http://www.culturecommunication.gouv.fr/Media/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Files/publications_dglflf/Rapports/Rapports-au-parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise/Rapport-au-parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2015, dados que o <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm> não corrobora nem de perto, onde o francês é um distante 9.º com 92,3 milhões de utilizadores (Cf. quadro pág. 8). Páginas consultadas em 2015/12/13.

direção ao que supõe ser uma forma de aceitabilidade ao grupo de acolhimento e de integração social.

Independentemente de a realidade demonstrar muitas vezes o contrário, (ou porque o seu nível de proficiência na língua do grupo de acolhimento o denuncia como não pertencente ao grupo, ou porque não partilha o background cultural), um falante que se autolimita no uso da sua língua e cultura e não é reconhecido como par pelo grupo em que se pretende integrar, vive uma dupla desvalorização, a sua própria e a do grupo em que esforçadamente, pretende integrar-se. E a integração tão desejada passa a ser a marca da sua marginalização. A integração não se faz pelo apagamento, mas pela soma das diferenças. É a base das relações interculturais.

Da mesma forma a presença da língua portuguesa nas organizações internacionais tem reflexos na sua imagem externa, como é vista e ouvida pelos falantes de outras línguas e pelos interlocutores internacionais. Mais próximos das pessoas e das famílias, a presença da língua portuguesa nos sistemas de ensino dos países onde residem, deverá ser entendida como um fator acrescido de reconhecimento do valor da sua língua pelos membros das comunidades de língua portuguesa.

Quando um país toma a decisão de introduzir a língua portuguesa no seu sistema de ensino está a reconhecer-lhe valor e está a transmitir um sinal aos seus cidadãos sobre o seu interesse em que se aprenda essa língua.

O estudo sobre o *Potencial Económico da Língua Portuguesa* (Reto, org., 2012), patrocinado pelo Camões IP, refere o que designa como efeito de rede e esse é um fator relevante para a atratividade de uma língua. Quando a Argentina¹⁸ introduz a língua portuguesa como língua estrangeira no seu sistema de ensino não está apenas a dar cumprimento a uma orientação enquanto membro do Mercosul, está, *de facto*, a reconhecer perante os seus cidadãos o valor e a necessidade da aprendizagem desta língua e, por essa via, a aumentar o seu valor social, cultural, mas também económico pela mais-valia que esta lhe dá no mercado de trabalho. Quando a Namíbia decide que a língua portuguesa seja

¹⁸ E o Brasil age de forma igual (em princípio) em relação ao ensino do espanhol.

ensinada nas suas escolas, a par de outras línguas estrangeiras, está a reconhecer o valor da língua portuguesa e a sua importância económica, mas também o valor social para os que a aprendem. Os trinta e oito mil alunos que, no Senegal, aprendem português nos níveis não universitários do sistema escolar, fazem-no não só porque a língua está disponível no sistema, mas porque, estando no sistema, tem valor intrínseco. Os fatores atratividade e empregabilidade trazem a estes alunos a alternativa de frequentarem cursos superiores de formação em língua portuguesa quer queiram vir a ser professores desta língua no seu país quer queiram aumentar o nível da sua proficiência. Não é por isso de admirar que os candidatos ao primeiro ano destes cursos sejam de quase um milhão. O mesmo valerá para o aumento dos alunos de português em várias regiões autónomas de Espanha (Extremadura, Andaluzia ou Galiza) e de alunos de espanhol em Portugal.

5. OS DESAFIOS DA LÍNGUA PORTUGUESA SÃO OS DE UMA GRANDE LÍNGUA

São os desafios da formação, da qualidade dos docentes e das aprendizagens, são os desafios da certificação dessas aprendizagens com valor oficial.

As comunidades de língua portuguesa residentes no estrangeiro (dentro e fora da UE), nomeadamente as gerações mais novas, têm aqui um papel a desempenhar. Fazer-se ouvir, falando não só a língua do país onde vivem e trabalham, mas também afirmando o uso da sua língua e das suas culturas, é torná-la familiar aos ouvidos e olhos dos grupos locais com quem há interação.

6. A REPÚBLICA POPULAR DA CHINA E A LÍNGUA PORTUGUESA

O que vemos hoje um pouco por todo o mundo (e a China é um dado importante neste olhar porque adotou uma estratégia muito clara em relação à língua falada nos países da CPLP) é o resultado da rede que a língua portuguesa agregou. A sua pluricontinentalidade, o facto de, em continentes diferentes, os países que falam português estarem perante a perspectiva de grande desenvolvimento num futuro que é visível já nesta geração, tem aguçado junto dos mais atentos a visão de quem quer estar na primeira linha das oportunidades económicas e de desenvolvimento que estes

países estão a criar. Não admira, por isso, que o português seja ensinado hoje em 22 universidades da RPC ao nível da graduação e que a urgência seja a de formação de quadros e professores mais qualificados.

7. A CPLP E O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO E INFLUÊNCIA NOS FORA INTERNACIONAIS

Brasil, Angola e Moçambique têm condições para se afirmar regionalmente, mas podem ambicionar, como é o caso do Brasil, a desempenhar um papel mais determinante, quer no âmbito das Nações Unidas, quer no âmbito das organizações internacionais das regiões em que se inserem independentemente de crises conjunturais ou do valor das matérias-primas fósseis que possuem. O médio prazo reporá a vantagem para os países de língua portuguesa. A situação política pode ser mais ou menos favorável ou estável num determinado momento, mas evoluirá inevitavelmente pela sucessão de gerações. A sua importância como fornecedores de petróleo ou gás natural aumentará nos próximos anos e a oportunidade de um desenvolvimento continuado não se perderá (embora não possa ser esbanjada).

A influência conjugada que exercem nos *fora* internacionais de que fazem parte permite que essa rede tenha ramificações em todas as outras, para além daquelas em que cada um participa.

Neste aspeto, a descontinuidade geográfica, perspectivada como conjunto de países isolados e ilhas linguísticas de falantes de português, rodeadas de falantes de outras línguas oficiais como o espanhol, o francês, ou o Inglês, pode ser antes considerada um ponto de união entre falantes da mesma língua que exercem também eles a sua influência sobre os outros países, intérpretes de outras línguas globais.

Uma língua beneficia da rede e devolve aos países que a falam o benefício de fazerem parte de um conjunto que vai construindo uma imagem que se vai fortalecendo, quando as condições, como é o caso da língua portuguesa, são favoráveis ao seu desenvolvimento e crescimento.

Esta realidade incorpora a imagem que o falante tem da sua língua e esta relação entre valor económico, valor social e projeção cultural, contamina a imagem que os não falantes têm dessa língua e produz, por essa via positiva, o desejo e a razão de a aprender.

Não está tudo feito, muitos desafios permanecem e permanecerão, porque isso faz parte da dinâmica das línguas e dos povos que as falam. A 2.^a Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, que se realizou a 29 e 30 de outubro, de 2013, dedicou-se a muitos destes desafios.

Para além da discussão sobre os temas que foram abordados na 1.^a Conferência em Brasília, em 2010, e que estiveram na base do Plano de Ação de Brasília¹⁹, e da avaliação sobre os progressos alcançados na execução desse Plano, a 2.^a Conferência teve como tema geral a “Língua Portuguesa Global: Internacionalização, Ciência e Inovação”, que versou a questão da língua portuguesa, não só como língua de cultura e de cultura científica mas como língua de ciência e inovação, nos mais diversos domínios do saber e nos mais diversos suportes, em particular na Internet, enquanto recursos digitais e no processamento computacional das línguas naturais tais como a língua portuguesa.

Foi uma conferência em que a sociedade civil teve oportunidade de influenciar os decisores políticos, pela reflexão, pelos contributos e pela enunciação dos desafios a que eles deverão continuar a dar resposta. O Plano de Ação de Lisboa (PALis)²⁰ teve aqui a sua origem. Os decisores são naturalmente os Governos dos países membros da CPLP, que, conjuntamente, continuarão a buscar formas consensuais de ação conjunta para o desenvolvimento interno e externo da língua portuguesa, como contribuição para um diálogo constante, num mundo multilingue, de uma sociedade global plurilingue de que, quer as línguas nacionais de cada país, quer a língua portuguesa que com elas contacta quotidianamente, sejam exemplo de diálogo intercultural e de desenvolvimento educacional e económico.

¹⁹ <http://www.conferencialp.org/documentos>, Página consultada em 2015/12/13.

²⁰ <http://www.conferencialp.org/>, Página consultada em 2015/12/13.

A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: UMA PROPOSTA PARA A MOBILIDADE ESTUDANTIL

José Marcelo Freitas de Luna

Investigador do CEMRI. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, com publicações nas áreas de Linguística e Educação. Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999) e pós-doutorado, entre 2010 e 2011, na Universidade do Texas em Austin (Estados Unidos). mluna@univali.br

Rodrigo Schaefer

Graduado em Letras (Inglês, Espanhol e Português). Mestre em Educação – Univali. Doutorando em Inglês – UFSC. Professor de Português, Espanhol e Inglês. rodrigochaef2@gmail.com

RESUMO

A crescente mobilidade estudantil não vem acompanhada de avaliação dos resultados dos respectivos programas. Motivado pela necessidade de contribuir com a superação dessa limitação metodológica, o presente trabalho consiste numa proposta de avaliação de competência comunicativa intercultural de alunos universitários. Baseado na pesquisa de Schaefer (2014), tem como suporte teórico Sinicrope, Norris e Watanabe (2007) e Byram (1997). A metodologia evidencia-se por dois modelos indiretos e dois modelos diretos. O estudo encontra-se dividido em duas seções. Espera-se que essa proposta seja utilizada por gestores e professores de instituições de ensino superior na (re)organização de currículos e programas de mobilidade.

Palavras-chave: Interculturalidade; competência comunicativa intercultural; avaliação.

ABSTRACT

The increasing student mobility is not accompanied by assessment of the results of their programs. Motivated by the need to contribute to overcoming this methodological limitation, this research consists of a methodology for assessing the intercultural communicative competence of university students. Based on the research of Schaefer (2014), its theoretical support includes Sinicropo, Norris and Watanabe (2007) and Byram (1997). The methodology is evidenced by two indirect models and two direct models. This article is divided into two sections. It is expected that this proposal will be used by managers and teachers of higher education institutions and in (re)organization of curriculum and mobility programs.

Keywords: Interculturality; intercultural communicative competence; assessment.

1. INTRODUÇÃO

Já não se pode dizer que é recente a mobilidade de estudantes. Seu crescimento, no entanto, precisa ser referido. Por programas como o Erasmus, na Europa, e o Ciência sem Fronteiras, no Brasil, milhares de jovens já participaram ou estão por participar de intercâmbios. No ano de 2014, o governo brasileiro fomentou a mobilidade de mais de 100 mil universitários. Na Europa, berço da instituição universitária, os números são reveladores da identidade acadêmica miscigenada pela antiga, constante e crescente troca de estudantes entre universidades e países.

Desde a criação do programa, o número de estudantes que receberam uma bolsa Erasmus tem vindo a crescer, constituindo um novo recorde: mais de 250 000 estudantes Erasmus num só ano (Europa EU Press Release Database). O número de estudantes em mobilidade no estrangeiro subiu para 268.143 em 2012-2013, representando um aumento de 6% em relação ao período de 2010-2011.

Com a expectativa de manutenção e de crescimento desses programas, pesquisadores de internacionalização de currículos e de competência comunicativa intercultural – CCI – preocupam-se com a avaliação de contributos decorrentes da mobilidade. No Brasil, em particular, algumas pesquisas encontram-se em andamento. Com o financiamento

do CNPq, o projeto Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por Indicadores de Aprimoramento de Competência Linguística, de Luna (2013), por exemplo, justifica-se pela ausência de avaliação dos resultados de programas de mobilidade internacional e pela importância que dados científicos dessas experiências internacionais devem trazer para a avaliação de programas educacionais para o processo de ensino de línguas, para a gestão universitária e para o processo de recrutamento de pessoal no mundo corporativo internacionalizado.

Delimitamos o objeto do presente estudo à pesquisa de Schaefer (2014) que, tendo comprovado a ausência de estudos metodológicos sobre CCI, propõe a avaliação de competência comunicativa intercultural de estudantes universitários a partir dos estudos de Sinicrope, Norris e Watanable (2007). Para esses autores, há três modelos de avaliação de CCI: os modelos indiretos, os modelos diretos e os modelos combinados. Os modelos indiretos, constituídos fundamentalmente por questionários de autoavaliação, dizem respeito a situações interculturais hipotéticas, isto é, àquelas que os sujeitos podem presenciar em contexto cultural diferente do seu próprio. Os modelos diretos, por sua vez, estão relacionados com a utilização de atividades como, por exemplo, portfólio de avaliação, entrevistas e avaliação de desempenho, no caso, as dinâmicas. Por último, os modelos combinados se referem à utilização do modelo direto e do modelo indireto.

Em razão de estarmos falando sobre CCI, importa incidirmos nos conceitos de *cultura* e *interculturalismo*, para assim chegarmos a uma definição de *competência intercultural* e *competência comunicativa intercultural*. Bennett (1993) afirma que o termo *cultura* se relaciona com os valores, as atitudes, os rituais/costumes e os padrões de comportamento com os quais as pessoas estão expostas desde o nascimento e que são transmitidas às gerações seguintes. Walesko (2006) refere-se a *interculturalismo* como um processo de diálogo entre pessoas de diferentes bases culturais, fomentando o respeito e integração. Sobre o conceito de *competência intercultural*, Hanna (2013, p. 6) refere a “habilidade de se escolher um comportamento comunicacional-interacional efetivo em determinadas circunstâncias de compartilhamento entre múltiplas identidades sociais, levando-se em conta as individualidades”. Fantini, por sua vez, define competência comunicativa

intercultural como “[...] um complexo de habilidades necessário para desempenhar efetiva e apropriadamente a interação com outros indivíduos os quais são linguística e culturalmente distintos” (FANTINI, 2006: 2 [tradução nossa]). Nota-se que a definição de competência comunicativa intercultural de Fantini (2006) está estritamente relacionada com a necessidade de os sujeitos obterem êxito nas relações mantidas com sujeitos de outras culturas. Tal constatação serve de base para elaboração de uma proposta de avaliação de CCI apresentada nesse estudo.

As atividades que formam a proposta de avaliação de CCI estão fundamentadas na utilização do modelo combinado. Sobre isso, os autores Sinicrope, Norris e Watanable (2007) afirmam que os métodos combinados de CCI “podem revelar mudanças não identificáveis em métodos indiretos” (tradução nossa), a despeito da necessidade de mais tempo para aplicação se comparado a um modelo indireto, por exemplo. Nessa mesma linha de raciocínio, Fantini (2006) e Straffon (2003) explicam que, em suas pesquisas, foram identificadas mais nuances na avaliação de CCI em comparação com os modelos indiretos.

Esperamos já ter deixado claro que o objetivo do presente estudo é apresentar uma proposta de avaliação de CCI de estudantes universitários alinhada àquela de Shaefer (2014). Esperamos, assim, que o conjunto de instrumentos sirva, a professores e gestores de instituições de ensino superior, para a (re)organização de currículos e programas de mobilidade. Pode também tornar-se útil à adoção de critérios objetivos para o processo de seleção e ingresso em postos do mercado de trabalho contemplam com pouca objetividade o interesse em empregados conhecedores de línguas e culturas estrangeiras.

2. AVALIAÇÃO DA CCI PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Movido pela necessidade de instrumentos de avaliação de CCI, o objetivo da pesquisa de Schafer (2014) foi de “elaborar uma proposta metodológica para avaliação de competência comunicativa intercultural de alunos universitários”. Outra motivação foi o fato de programas de mobilidade internacional disporem de testes que atestam o

conhecimento linguístico dos estudantes, sem, no entanto, avaliarem, com base em modelos e correspondentes escalas de gradação, a competência intercultural dos participantes.

No intuito de alcançar esse objetivo, houve a necessidade de, primeiramente, conhecer as dimensões e as escalas de avaliação já existentes. Para isso, o texto dos autores Sini-crope, Norris e Watanable (2007) foi fundamental, uma vez que proporcionou à pesquisa um histórico das principais abordagens e modelos de avaliação de CCI. O segundo passo consistiu em elaborar um instrumento. Assim, fez-se uma adaptação do modelo proposto por Byram (1997), elaborador do projeto INCA (INCA: projeto de Avaliação de Competência Intercultural)¹, que tem por objetivo, entre outros, desenvolver instrumentos de avaliação de CCI. O INCA dispõe de um modelo combinado contendo os seguintes instrumentos: cenários (modelo indireto), questionários (modelo indireto) e dramatizações (modelo direto). Os cenários baseiam-se em situações interculturais por meio da exibição de vídeos ou registro escrito e, em seguida, os sujeitos respondem a questões de múltipla escolha e outras abertas. Os questionários, por sua vez, estão relacionados a perguntas biográficas e a perfil intercultural. Por último, as dramatizações, por exemplo, as dinâmicas, referem-se a encontros interculturais análogos aos que os sujeitos podem deparar em culturas distintas da sua. Como já foi dito, na pesquisa de Schaefer (2014) foram adaptados instrumentos disponíveis pelo INCA. Contudo, foram elaboradas quatro atividades² que compuseram um instrumento original, formado também por um cenário e duas dinâmicas (dramatização). Incluiu-se também uma autoavaliação, na intenção de os sujeitos refletirem sobre o seu desempenho durante as atividades precedentes.

Feitas as leituras das abordagens e instrumentos disponíveis e após a elaboração do próprio instrumento, foram escolhidos estudantes universitários da Universidade do Vale do Itajaí – para aplicação do instrumento com três grupos variados: futuros participantes de programa de mobilidade internacional, alunos de uma disciplina

¹ O site do Intercultural Competence Assessment Project (INCA) encontra-se disponível em: <<http://www.incaproject.org/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

² Para ter acesso à descrição das quatro atividades, vide pesquisa de Schaefer (2014: 48).

internacional (ministrada em língua estrangeira) e estudantes de cursos da própria universidade.

Para proceder com a análise de dados, utilizou-se a abordagem de Byram (1997) que, com outros pesquisadores europeus, desenvolveu seis parâmetros de avaliação de CCI: 1. Tolerância à ambiguidade: habilidade para aceitar situações ambíguas e saber lidar com elas; 2. Flexibilidade comportamental: habilidade de adaptar o comportamento do próprio indivíduo em situações culturais diferentes das suas; 3. Consciência comunicativa: habilidade de relacionar componentes linguísticos com conteúdos culturais e lidar conscientemente em diferentes contextos culturais; 4. Descoberta de conhecimento: habilidade de adquirir novo conhecimento de cultura e utilizá-lo, juntamente com habilidades e atitudes, na interação entre diversas culturas; 5. Respeito ao outro: habilidade de respeitar a cultura do outro, desconstruindo estereótipos da cultura estrangeira e a pretensão de que somente a cultura do próprio indivíduo é válida; e, 6. Empatia: habilidade de entender o que os outros pensam e sentem, se posicionar no lugar do outro em situações concretas. Para o avaliado, por sua vez, há três dimensões que são, na realidade, simplificação das seis dimensões anteriormente apresentadas: 1. Abertura: significa abrir-se para o outro em situações culturais diferentes (tolerância à ambiguidade + respeito ao outro); 2. Conhecimento: significa querer conhecer não somente fatos concernentes a outra cultura, mas também conhecer o sentimento do outro. (Descoberta de conhecimento + empatia); e, 3. Adaptabilidade: a habilidade de adaptar o comportamento e estilos de comunicação do indivíduo. (Flexibilidade comportamental + consciência comunicativa). Do mesmo modo que Byram (1997), introduzimos três níveis de competência para cada dimensão: básico, intermédia e plena.

Os resultados da aplicação obtidos comprovaram que o instrumento é adequado para a avaliação da CCI, dado que foram identificadas todas as dimensões. Em maior número, o instrumento identificou Descoberta de Conhecimento, Consciência Comunicativa, Flexibilidade Comportamental e Empatia. A recorrência menor das dimensões Respeito ao Outro, Tolerância à Ambiguidade e Consciência Comunicativa está sustentada em

Deardorff (2009) que afirma que as dimensões *consciência* e *atitude* são mais complexas de serem avaliadas por instrumentos, ao passo que as dimensões *habilidades* e *conhecimento* são mais facilmente identificáveis.

Após o tratamento dos dados, tornou-se possível a elaboração da proposta metodológica para avaliação de competência comunicativa intercultural de alunos universitários, objetivo da pesquisa. A proposta se estruturou em sete seções, incluindo procedimentos, recomendações e sugestões para cada um dos instrumentos já referidos.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA

Como já referido, a proposta metodológica estrutura-se por quatro instrumentos: dois modelos indiretos – Cenário e Autoavaliação – e dois modelos diretos – Dinâmica 1 e Dinâmica 2. Assim, as duas dinâmicas, modelos diretos, de acordo com Sinicrope, Norris e Watanabe (2007), podem ser favoráveis à complementação de propostas de modelos indiretos. Portanto, as duas dinâmicas integram e, ao mesmo tempo, complementam os dois questionários. Seguindo essa linha de raciocínio, Schaefer (2014) anuncia que, inversamente, os dois questionários abertos complementam as duas atividades dinâmicas.

Ratifica-se a importância de utilização do conjunto dos instrumentos – Cenário, Dinâmica 1, Dinâmica 2 e Autoavaliação – uma vez que, por ser um modelo de avaliação combinado, permite identificar características interculturais distintas dos sujeitos, logo, a avaliação da competência comunicativa intercultural, conforme já vimos citado pelos autores Fantini (2006) e Straffon (2003).

3.1. Os modelos indiretos

A seguir, apresentam-se duas sugestões de modelos indiretos: cenários e autoavaliações. Da mesma forma, serão acrescentadas sugestões e recomendações referentes aos dois instrumentos. Primeiramente, serão apresentados os cenários seguidos pelas autoavaliações.

Recomenda-se a utilização de cenários para avaliação de competência comunicativa intercultural de alunos universitários em mobilidade. Por exemplo, o avaliador pode solicitar aos sujeitos que assistam a um vídeo em que aparecem situações interculturais. Em seguida, os sujeitos são convidados a responder a questões sobre dificuldades culturais presentes em cenários.

O insumo pode estar na língua materna dos estudantes universitários ou numa estrangeira. Se estiver em outro idioma, recomenda-se que o aplicador disponibilize a tradução ou a transcrição por escrito. Assim, o pesquisador assegura a obtenção de dados, considerando que nem todos os sujeitos têm conhecimento da língua estrangeira. Do mesmo modo, os sujeitos podem ler a tradução das falas em língua estrangeira, para relembrar as informações do conteúdo do vídeo.

Os cenários, por fazerem parte de um modelo indireto, estão menos vinculados a situações interculturais similares às que os sujeitos podem vivenciar. A esse propósito, Ruben (1976 *apud* SINICROPE; NORRIS; WATANABE, 2007) afirma que, por vezes, os sujeitos podem conhecer as atitudes e comportamentos necessários na interação intercultural. No entanto, eles encontram dificuldade em relacionar esse conhecimento com o seu próprio. Por essa razão, é ratificada a importância de utilizar métodos combinados de avaliação de CCI, conforme apresentamos mais adiante.

Ao receberem a transcrição e a tradução, recomenda-se explicar aos sujeitos que eles devem prestar cuidadosa atenção à exibição do vídeo. Isso se explica em função de que é por meio das cenas que os sujeitos observam o lugar, as imagens e as falas dos personagens. Há de se levar em consideração que alguns aspectos nem sempre são identificáveis e compreensíveis por intermédio exclusivo da leitura e da tradução ou transcrição.

É provável que trinta minutos sejam suficientes para o término da atividade. Não obstante, dependendo do grupo de sujeitos, é possível que precisem de mais tempo para ler as transcrições e responder às dez questões. Nesse caso, quarenta e cinco minutos seria um tempo apropriado. Contudo, caso o avaliador perceba que o grupo de sujeitos tenha

compreendido o insumo já na primeira exibição, o questionário com as transcrições já pode ser entregue. Dessa forma, a atividade ultrapassará trinta minutos.

O avaliador pode esclarecer aos estudantes universitários que podem escrever na língua que têm maior conhecimento. Dessa forma, eles podem expressar-se com maior clareza e mais fluentemente ao responder às questões.

No intuito de facilitar o trabalho de avaliação de CCI após o término da aplicação da atividade, sugere-se que o avaliador entregue um crachá de identificação para os sujeitos. Por exemplo, se houver doze participantes, cada um deles recebe um crachá com números de 1 a 12. Isto é, mesmo que, em cenários, os sujeitos estejam sentados e, portanto, não se movimentem pela sala como em algumas dinâmicas, a identificação de cada um deles pode ser necessária quando do entrelaçamento com outros instrumentos de avaliação de CCI.

Da mesma forma que os cenários, as autoavaliações são adequadas para avaliação de CCI, pela razão de que os sujeitos registram por escrito a sua opinião concernente a atividades que tenham previamente realizado. Por isso, tem-se a necessidade de se aplicar essa atividade depois de todos os outros instrumentos. Da mesma forma, os estudantes universitários podem expressar sua opinião relacionada com a consciência intercultural. Por exemplo, esse instrumento pode incluir questões que tratam das qualidades necessárias a um aluno participante de programa de mobilidade e sobre o porquê de ser um estudante universitário. Dito de outra forma, por meio de autoavaliações os estudantes podem expor no papel aspectos relativos ao que sentem, às suas impressões e ao que aprenderam com as atividades.

No que confere ao fator tempo, sugerem-se dez minutos de aplicação. Eventualmente, pode surgir a necessidade de acrescentar alguns minutos para um determinado grupo de sujeitos. Ou, inversamente, os grupos de sujeitos podem terminar a atividade antes do término previsto. Isso se justifica, em parte, pelo motivo de os grupos se comportarem diferentemente em relação uns aos outros.

Da mesma forma que no Cenário, recomenda-se que o avaliador esclareça aos sujeitos que eles podem escrever na língua que têm mais afinidade / conhecimento. Evocando o que já foi dito, assim procedendo, o pesquisador não compromete a obtenção de dados pelo fato de os sujeitos se expressarem na língua em que estão mais familiarizados.

Tal como em cenários e nos dois modelos diretos que serão descritos, sugerimos que, em autoavaliações, seja entregue para cada um dos sujeitos um crachá de identificação, com o objetivo de facilitar a identificação de CCI de cada um deles. A título de ilustração, caso haja doze participantes, um crachá com numeração de 1 a 12 pode ser entregue.

1.2. Os modelos diretos

Serão apresentadas na sequência duas sugestões de modelos diretos: duas dinâmicas, assim como recomendações para sua respectiva aplicação com estudantes universitários em mobilidade.

Recomendam-se dinâmicas para avaliação de competência comunicativa intercultural, pelo fato de os modelos diretos poderem revelar traços nem sempre identificáveis nos indiretos. Nas dinâmicas, em virtude de os estudantes universitários poderem participar de situações mais próximas das que podem vivenciar numa cultura distinta da sua, é possível a identificação de detalhes que, de outra forma, não seriam revelados por instrumentos indiretos. Essa assertiva é defendida por Sinicrope, Norris e Watanabe (2007), ao assegurar que os sujeitos demonstram competência intercultural mediante seu comportamento e, igualmente, por meio de avaliações de desempenho, no caso, as dinâmicas.

Como sugestão, são apresentadas duas dinâmicas que podem ser utilizadas para avaliação de CCI de estudantes universitários em mobilidade. Numa delas, que chamaremos de Dinâmica 1, um grupo de antropólogos recebe financiamento do governo para realizar uma pesquisa com os moradores de uma ilha distante do contato com outros seres humanos. Assim, os antropólogos devem coletar o maior número possível de informações sobre a vida dos habitantes da ilha. Numa segunda, que podemos chamar de Dinâmica 2, os sujeitos devem realizar uma tarefa de acordo com as instruções recebidas. Como

sugestão de tarefa, os estudantes universitários em mobilidade podem produzir um desenho em um cartaz relacionado ao tema *paz mundial*. Finalmente, os grupos de estudantes podem explicar oralmente o seu desenho.

É recomendável que, em dinâmicas, o avaliador esteja atento ao comportamento dos sujeitos e ao relacionamento que se estabelece entre eles. Desta feita, na Dinâmica 2, o avaliador precisa prestar atenção às instruções que cada sujeito do grupo recebe – A, B, C e D – para, assim, poder avaliar o desempenho dos sujeitos. Na Dinâmica 1, por sua vez, o avaliador deve atentar-se ao relacionamento e às falas que se estabelecem entre antropólogos e nativos.

São sugeridos trinta minutos para aplicação. Todavia, o grupo de sujeitos pode precisar de um tempo maior para terminar as atividades. Por exemplo, na Dinâmica 2, talvez os grupos precisem de mais de dez minutos para apresentação das cartolinas, ao passo que na Dinâmica 1 é possível que os antropólogos percebam que sua tarefa de pesquisadores foi satisfeita em apenas vinte minutos.

Os avaliadores eles próprios podem dividir os grupos, caso contrário os sujeitos podem se agrupar maioritariamente por afinidade. No entanto, a forma como os grupos se dividem não se mostra como algo necessário à avaliação de CCI. O avaliador pode considerar essa observação como sugestão, na hipótese de que ele tenha controle e condições para fazer isso.

Recomenda-se separar os grupos pelo fator gênero. Essa divisão pode trazer à tona traços interculturais que, se não levados em consideração, poderiam não ser identificados. Por exemplo, uma das instruções da Dinâmica 2 informa que o sujeito A é oriundo de um grupo cultural que acredita que homens e mulheres devem permanecer separados em ambientes sociais; ao passo que na Dinâmica 1 homens e mulheres não interagem com o sexo oposto.

Durante a aplicação, recomendam-se anotações sobre aspectos relacionados às impressões do avaliador, ao comportamento dos sujeitos e a quaisquer informações

complementares. Enfim, tudo o que sentir e perceber. Ao avaliar o desempenho intercultural dos sujeitos, o avaliador pode considerar essas anotações previamente feitas.

Recomenda-se fotografar os cartazes na Dinâmica 2, pois mesmo que o produto dessa tarefa não seja a única forma de avaliar a CCI, com base nos registros fotográficos é possível refletir meticulosamente o conteúdo dos desenhos. Isso porque o avaliador pode não observar determinados aspectos interculturais no momento de aplicação, inclusive durante a apresentação oral. Se preferir, o avaliador pode recolher as cartolinas para posterior análise.

Com o objetivo de identificar cada um dos sujeitos durante a aplicação de dinâmicas, é recomendável que o avaliador entregue para cada participante um crachá com um número. Por exemplo, se houver doze sujeitos participantes, cada um deles recebe um número, de 1 a 12. Na Dinâmica 1, o avaliador pode entregar crachás com cores diferentes, no intuito de facilitar a identificação dos sujeitos em relação a quais sujeitos são antropólogos e a quais são os moradores da ilha. Por exemplo, os antropólogos recebem um crachá vermelho e os habitantes da ilha, um crachá verde. Assim, os sujeitos com identificação do número 1 ao 6 são antropólogos, e os do 7 ao 12 são os habitantes da ilha. Na Dinâmica 2, nesse caso, consoante às instruções A, B, C e D, o sujeito 1 recebe a instrução A, o 2 recebe a B, o 3 a C e o 4 a D. O sujeito 5, por sua vez, recebe a instrução A, o 6 a B, e assim por diante.

Recomenda-se a apresentação oral referente aos desenhos produzidos. Dessa forma, os sujeitos podem explicar aspectos da atividade que não seriam revelados por intermédio exclusivo da observação por parte do avaliador. Na exposição oral, os sujeitos explicam como foi a experiência de confeccionar um cartaz, visto que cada um dos quatro integrantes de cada grupo recebe instruções distintas. Eles podem contar, de entre outras possibilidades, sobre dificuldades e facilidades. Assim sendo, o pesquisador pode anotar o maior número de informação possível proferida pelos sujeitos. Ou, como sugestão, as falas dos sujeitos podem ser gravadas para posterior análise.

Na Dinâmica 2, além do tema “paz mundial”, o avaliador pode propor outra sugestão de desenho ou, até mesmo, escolher outra tarefa para ser realizada. Por exemplo, os sujeitos podem utilizar materiais encontrados na sala, e criar, em grupo, uma escultura que representa um tópico designado por eles. Outra sugestão seria pedir para que os sujeitos criem um desenho referente a outro tema, como, por exemplo, mobilidade estudantil. Ou seja, fica a critério do avaliador a escolha da tarefa a ser cumprida.

Sobre os personagens da Dinâmica 1, conforme já visto, são os antropólogos e os habitantes de uma ilha distante. No entanto, caso o avaliador prefira, é possível escolher outros personagens como, por exemplo, um grupo de professores que se incumbem de realizar uma pesquisa relativa à vida de um grupo específico de pessoas como imigrantes ou expatriados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando afirmamos não poder dizer recente a mobilidade de estudantes, não pudemos, por limitações de espaço, resgatar a natureza *universitas* da educação superior, marcada, no medievo, pelo intercâmbio de alunos e professores. Referimo-nos à contemporaneidade, esta marcada pela expansão das instituições universitárias em todo o mundo como um resgate anunciado de sua herança universal. Trata-se não só de se reconhecer a universidade como herdeira da tradição de mobilidade docente e discente, mas de ser vista, pela sociedade, como instituição que fomenta e que executa programas de intercâmbio. A esse respeito, o evento-marco da UNESCO, que, em 1998, discutiu as tendências para a educação no século XXI, aponta diretamente para a mobilidade estudantil e para o que dela se espera:

A mobilidade dos estudantes entre países é um aspecto da internacionalização crescente entre os países de todo tipo de relações e de populações. Os deslocamentos dos estudantes através das regiões e países são, em parte, um meio para que os jovens possam mostrar sua consciência crescente do mundo, assim como seu interesse em se preparar para viver em um mundo interdependente.

(UNESCO, 1998: 264)

Ambientados que estamos há quase duas décadas no novo milênio, e baseados em dados relativos a esse recorte histórico, dos governos de alguns países e das maiores agências promotoras de mobilidade estudantil universitária, podemos inquestionavelmente ratificar que o crescimento dos intercâmbios é real. Por outro lado, devemos questionar se a mobilidade vem, de fato, promovendo “uma consciência crescente de mundo”. É com perguntas de pesquisa dessa natureza que os primeiros estudos de avaliação de competência comunicativa intercultural se vêm desenvolvendo.

Embora a produção científica na área dos estudos culturais seja robusta e consolidada, a base para apoiar, objetivamente, a avaliação de CCI ainda está a se constituir. Dos trabalhos de Fantini (2006) depreende-se maior clareza acerca do conceito de competência comunicativa intercultural. Daqueles de Sinicropo, Norris e Watanable (2007), vem o aparato teórico-metodológico para se idealizarem propostas de avaliação de CCI, que se possam ajustar a estudantes universitários. Os trabalhos de Deardoff, por sua vez, representam a provocação maior para a perseguição do objetivo de avaliar CCI, na medida em que sinaliza a intervenção avaliadora necessária para a manutenção e o incremento dos programas de mobilidade.

Concomitantemente à crescente demanda por responsabilidade e melhoria, há também uma pressão crescente para avaliar a eficácia educacional de tais esforços de internacionalização nos currículos e programas, e com um foco específico no que os alunos sabem e podem fazer, como resultado de suas experiências de aprendizado nas universidades. A avaliação dos resultados de aprendizagem do aluno (SLO – students learning outcomes) tem sido promulgada como o principal meio para comprovação de aprendizagem dos alunos para ser usado em programas de fortalecimento.

(Deardoff, 2004: 90 [tradução nossa])

A proposta apresentada neste estudo apresentada é, assegurados por uma atenta revisão de literatura, a primeira iniciativa de avaliação de CCI feita no Brasil. Derivada de uma pesquisa de mestrado, ela deve ser idealmente recebida como uma contribuição para gestores, professores e estudantes universitários. Para todos os envolvidos com a

educação superior, a avaliação é um imperativo. Apenas com base em dados científicos podem-se tomar decisões a respeito da preparação e do acompanhamento de programas de mobilidade. É preciso perguntar o que significa mesmo “uma crescente consciência de mundo” e encontrar respostas nos fundamentos teórico-metodológicos da CCI. Isso porque as seis dimensões – Tolerância à ambiguidade, Flexibilidade comportamental, Consciência comunicativa, Descoberta de conhecimento, Respeito ao Outro, Empatia – desdobradas e exploradas por escalas de gradação, permitem a objetividade que distingue o fazer científico e, conseqüentemente, uma intervenção fundamentada.

A revisão de literatura feita para se determinar o escopo deste estudo revela que a proposta aqui apresentada já se encontra em uso por mestrandos e doutorandos. Mesmo preliminarmente, os comentários dos pesquisadores confirmam a adequação dos instrumentos para a avaliação de CCI de estudantes universitários, nomeadamente os participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, do Erasmus, e do Programa de Licenciaturas Internacionais / Brasil – Portugal.

Avaliar a CCI de estudantes universitários dá oportunidade: à revisão de critérios de seleção como, por exemplo, o relativo ao conhecimento de línguas estrangeiras; à redefinição de recursos financeiros, se para apoio de um número maior de alunos por menos tempo no exterior ou se para menos alunos por um período maior; à reformulação de currículos, imprimindo-se ou sublinhando-se uma perspectiva intercultural nos programas e planos de ensino; enfim, é uma oportunidade para a instituição universitária.

Igualmente oportunos são os resultados de avaliação de CCI para os empregadores de estudantes e ingressos em programas de mobilidade. A avaliação converte-se num passaporte de validade científica, que se transpõe para dinâmicas de seleção e que, no dia a dia do trabalho, se prova como um parâmetro nos termos das dimensões avaliadas. Empregador e empregado (ou pretense) já não irão mais se conformar com frases feitas como: “viajei para o exterior, morei no exterior, conheço outras culturas”. Ao contrário, vão querer e poder ser avaliadores e avaliados por princípios e procedimentos legitimados.

REFERÊNCIAS

- BENNETT, M.J. (1993). "Intercultural communication: a current perspective", in BENNETT, M.J. (1993), (ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Yarmouth, USA: Intercultural Press, pp. 1-34.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- DEARDORFF, D.K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousands Oaks, CA: Sage.
- DEARDORFF, D.K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, Unpublished doctoral dissertation, Raleigh, NC: North Carolina State University.
- HANNA, V.L.H. (s/d). *O viés intercultural no ensino de línguas estrangeiras: aprendizes como etnógrafos modernos*. In: BARROS, D.L.P.; HILGERT, J.G.; NEVES, M.H.M.; BATISTA, R.O., *Língua e Linguística* (no prelo).
- FANTINI, A.E. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro: Federation EIL.
- LUNA, J.M.F. (2013). *Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por indicadores de aprimoramento de competência linguística*. Projeto de Pesquisa financiado pelo Cnpq – Edital 043/2013.
- SCHAEFER, R. (2014). *Proposta de avaliação da competência comunicativa intercultural de alunos universitários*. Dissertação não publicada. de Mestrado em Educação, Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.
- SINICROPE, C.; NORRIS, J.; WATANABE, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project). *Second Languages Studies*, University of Hawaii at Mānoa, nº 26, pp. 1-58.

STRAFFON, D. (2003). A. Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, nº 27, pp. 487-501.

UNESCO (1998). *Tendências de Educação Superior para o Século XXI*, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Paris: UNESCO / CRUB.

WALESKO, Â.M.H. (2006). *A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Curitiba: Faculdade de Letras, UFPR.

A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO. PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diana Branco

Docente do Ensino Básico e Secundário desde 2002. Licenciada em Ensino de Português e Francês, Universidade de Aveiro. Mestre em Português Língua Não Materna, Universidade Aberta.

RESUMO:

Este artigo apresenta uma análise de dois modelos de Competência Intercultural e reflete sobre a sua pertinência para a formação de professores, em particular os docentes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

Palavras chave: Competência comunicativa intercultural – formação de professores

ABSTRACT:

This article is about two models of Intercultural Competence considering their relevance for teachers training, especially teachers from the first and second grades of Compulsory School.

Key words: Intercultural communicative competence – teacher training

A formação contínua de docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no que respeita à competência comunicativa intercultural (CCI) é uma temática que tem vindo a florescer no campo da investigação. Ela justifica-se, por um lado, pelo aumento do fluxo migratório para o nosso país que veio amplificar a diversidade linguística e cultural presente na nossa sociedade e nas nossas salas de aula. Ao refletir-se na escola, esta realidade colocou novos desafios aos docentes: o de ensinar alunos que não dominam a língua nem os hábitos culturais portugueses e o de preparar os alunos de origem portuguesa para lidar com a alteridade.

Uma segunda ordem de razões prende-se com a globalização, a constante comunicação com o mundo que nos rodeia através da Internet, das redes sociais, o hábito de

viajar (que se tornou mais frequente) e a concorrência internacional que exigem um maior conhecimento sobre as diferenças culturais. Assim, o domínio da CCI revela-se imprescindível para o sucesso no mercado de trabalho.

Posto isto, revela-se importante refletir sobre as estratégias de construção/ negociação de sentido utilizadas por docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico quando em contacto com turmas multiculturais; sobre a importância que os professores atribuem à competência intercultural e a forma como a promovem na sua prática pedagógica. E ainda se torna relevante propor linhas orientadoras para a formação contínua de docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no âmbito da competência intercultural, preparando os docentes para a promoção de práticas pedagógicas de manutenção da diversidade na unidade.

“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)

1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO (2º E 3º CICLOS)

No nosso país a formação contínua de docentes tem vindo a adquirir importância nas últimas décadas. Desde 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo reconheceu-a como um direito de todos os profissionais da educação e mais tarde o Decreto-Lei nº 344/89 definiu-a como fundamental, consignando como um dever dos professores promover: a melhoria das suas competências profissionais; a participação ativa na inovação educacional e na qualidade do ensino; a investigação e o incentivo à aquisição de novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo. Para além disso, a formação também passa a ser necessária para a

progressão na carreira, sendo que várias linhas de estruturação do sistema de formação contínua foram definidas pelos vários Decretos-Lei que apareceram.

A questão coloca-se em torno da eficácia da formação contínua de docentes. De facto, a frequência de ações de formação não é, por si só, garantia de melhoria da qualidade do desempenho.

Daí que se acredite ser necessário projetar um novo olhar sobre o sistema de formação contínua dos professores. Uma formação que se inicia no pré-escolar e vai continuando ao longo da vida pessoal e profissional do docente, em que ele 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 acelerada” (AZEVEDO, 1999: 61).

É por isso fundamental que a formação contínua de docentes implique mais os profissionais da educação, permita a reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas que devem ser levadas a cabo em cooperação com os pares, possibilite a melhoria das práticas pedagógicas e promova a respetiva avaliação eficaz do impacto que a formação teve em contexto de sala de aula. É necessário, pois, criar uma maior oferta consoante as necessidades sentidas pelos docentes, sendo que uma das áreas que emerge na sociedade contemporânea e em que se torna importante investir é a da interculturalidade e comunicação.

Surge, então, por tudo o que já foi referido, a necessidade da construção da formação contínua de professores com e para a competência intercultural. Trata-se de promover a formação de docentes na área da interculturalidade e de basear a formação dos professores no princípio da interculturalidade para proporcionar a criação efetiva de práticas diárias respeitadoras da diferença e do Outro, que não é tão distante de nós como julgamos, a colocação em prática de uma pedagogia de abertura que permita viver os conhecimentos e conhecer as vivências da individualidade e da coletividade, e a perceção de que todos devemos ser professores interculturais, profissionais do mundo.

A aposta numa formação contínua investigativa, reflexiva e interventiva permite, por isso mesmo, minimizar as práticas e representações monoculturais e etnocêntricas e principiar o dilatar da interculturalidade em cada profissional, o que se refletirá nas suas práticas e na promoção da competência intercultural na comunidade de aprendizagem escola e turma.

2. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA INTERCULTURAL (CI)

A competência intercultural (CI) é, portanto, um conceito fundamental quando se aborda a temática da interculturalidade. Esta competência apenas recentemente começou a ser conceptualizada sendo que os conceitos que lhe subjazem não reúnem consenso entre os teóricos e a sua conceptualização é ela própria um desafio difícil. Por exemplo, a CI pode ser definida como "... a gestão apropriada e efetiva de uma interação entre pessoas que, de uma forma ou de outra, apresentam pontos de vista diferentes ou divergentes ao nível afetivo, cognitivo e comportamental." (SPITZBERG & CHANGNON, 2009: 7 [trad. nossa])

No âmbito educacional, destacam-se os modelos de Darla Deardorff para a abordagem da competência intercultural. O modelo composicional desta autora apresenta uma pirâmide cuja base assenta nas atitudes de respeito, abertura, curiosidade e descoberta que vão gradualmente permitindo o desenvolvimento de outras competências (ouvir, observar, interpretar, analisar, avaliar e relacionar) e a aquisição de conhecimentos que se manifestam numa profunda compreensão das culturas e consciência sociolinguística. A partir daí, os indivíduos aprendentes vão conseguindo atingir os resultados desejados, numa primeira fase ao nível interno, sendo flexíveis, adaptando-se às situações e desenvolvendo um ponto de vista etnorelativo e empatia pelo Outro. Num nível externo, através de comportamentos e de uma comunicação adequada e eficiente em interações interculturais. Os mesmos elementos fundamentais são apresentados pela mesma autora num modelo processual que os interrelaciona num ciclo em constante desenvolvimento e interação.

Trata-se de um quadro conceptual que nos parece poder ser aplicado a vários programas e contextos educativos, não podendo a avaliação ser ignorada nestes contextos. A este respeito Deardorff (2009) recomenda que se estabeleçam objetivos simples e concretos que especifiquem como os alunos poderão chegar a determinadas metas de aprendizagem. Isto porque avaliar a competência intercultural na educação não se restringe à simples avaliação de conhecimentos mas abrange toda uma diversidade de aspetos que requer o uso de uma variedade de técnicas e estratégias, pelo que um feedback constante por parte do professor avaliador e o uso do portefólio como instrumento de avaliação são, a nosso ver, importantes em todo este processo.

Apesar de dever ser abordada em todas as disciplinas do currículo, é nas aulas de língua que a competência intercultural tem maior expressão. Dentro do campo da Didática das Línguas novas noções e novos desafios emergem. Percebe-se que a tomada de consciência linguística não é suficiente e que se devem formar adultos interculturalmente competentes quer linguística quer culturalmente, verdadeiros comunicadores interculturais (Byram, 2008).

Caminha-se, então, no sentido de integrar o campo da Didática da Interculturalidade na Didática não só das Línguas mas na das Línguas e Culturas. Subjazem-lhe

“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 Didática das Línguas do que Galisson chama de Didática da língua-cultura”

(ALARCÃO, 2008:11).

Percebeu-se, então, que comunicar vai muito mais além da simples troca de informação e que requer também o conhecimento dos traços, regras e códigos culturais do Outro, tanto os explícitos como os implícitos, verbais ou não-verbais. Comunicar requer ainda que esses códigos sejam respeitados e compreendidos e que se responda afetivamente

a esses elementos culturais diferentes dos nossos. Daí que surge, neste âmbito, o conceito de competência comunicativa intercultural (CCI) intrinsecamente ligado ao de falante intercultural no modelo de Byram que é normalmente aplicado ao ensino das línguas.

Este modelo centra-se na consciência crítica intercultural que é definida como a capacidade para avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos de diferentes culturas, estabelecendo uma relação mais estreita entre a competência intercultural e a educação para uma cidadania global, levando-nos para o campo da transnacionalidade. A consciência crítica intercultural pressupõe conhecimentos (nomeadamente conhecimentos sobre grupos sociais, seus produtos e práticas), atitudes (nomeadamente as atitudes de curiosidade e abertura para suspender a descrença nas outras culturas e as crenças na sua própria cultura) e competências quer de interpretação e relacionamento, ou seja, a capacidade para interpretar um documento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com outras culturas, quer de descoberta e interação que consistem na capacidade para adquirir e gerar novos conhecimentos, atitudes e competências relativamente a novas práticas culturais.

O modelo de Byram permite abrir horizontes para diferentes perspectivas sobre a dimensão cultural no ensino das línguas, com vista a uma integração curricular continuada, estruturada e devidamente planificada, não podendo ser feita de forma simplificada nem limitada. As dificuldades maiores na implementação sistemática da comunicação intercultural prendem-se, precisamente, com a aplicação de um modelo integrador e relacional de construtos precisos e que assente na escolha criteriosa de materiais. Um modelo que deixe de ligar a cultura a aspetos triviais do dia-a-dia, correndo o perigo de reduzir traços culturais que são complexos a traços anedóticos e descontextualizados, correndo mesmo o risco de ajudar na criação de estereótipos.

O texto intercultural por excelência, o texto literário, é normalmente esquecido na conceção de propostas didáticas ligadas ao interculturalismo¹.

¹ Para este assunto ver Sequeira (2014).

Assim, estamos em crer que a competência intercultural na educação em geral e a competência comunicativa intercultural no ensino das línguas contribuem para a formação do aluno como comunicador e cidadão intercultural, facilitando uma cidadania global para a qual é essencial a intervenção consciente e coerente na sociedade. Isto pode ser conseguido através do trabalho centrado na identidade, passando pelo autoconhecimento não só de si como indivíduo mas das suas práticas culturais e da visão do mundo; do trabalho centrado na alteridade, através do desenvolvimento da consciência do Outro e da alteridade e, finalmente, através do trabalho centrado na relação do Eu com o Outro. Estes três pilares podem servir de base a uma intervenção ativa e questionante de análise e crítica de práticas (inter)culturais.

3. COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO: TRABALHO DE CAMPO

A partir desta matriz teórica, pretendemos analisar qual o papel da competência intercultural no ensino, perceber quais as facilidades e dificuldades encontradas pelos docentes em interação com falantes de outras línguas/culturas, quais as suas perceções acerca desta temática, quais as atividades interculturais desenvolvidas nas práticas pedagógicas e refletir sobre as necessidades de formação contínua de docentes na área da interculturalidade.

Para tal, utilizámos um inquérito por questionário de forma a recolher, apresentar, descrever e interpretar dados relativos à competência intercultural nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Aplicámo-lo a 201 docentes que lecionaram em seis escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) durante o ano letivo 2010/2011 uma vez que pretendemos uma amostra representativa das diferentes realidades vivenciadas por diversos docentes da RAM.

Após a análise dos resultados obtidos, chegámos à conclusão que os professores da RAM, na sua maioria, não contactam muito com alunos oriundos de etnias e/ou culturas diferentes, considerando, no entanto, que a presença dos mesmos implica maiores exigências no processo de ensino-aprendizagem. Manifestam algumas noções generalistas acerca do que é a educação intercultural, mas não dominam os conceitos

nem as conceptualizações da mesma, sentindo-se pouco informados e, portanto, pouco capazes de operacionalizar práticas interculturais junto dos seus alunos. Reconhecem como transversal e necessária a prática da educação intercultural que quase se limita à troca de conhecimentos e experiências acerca de outras culturas.

Confirmam que o ensino dos conteúdos culturais nas suas aulas é muito limitado, revelando uma fraca planificação e estruturação de atividades concretas que possibilitam a abertura ao Outro e, concomitantemente, o estabelecimento de um melhor relacionamento entre a individualidade e a alteridade. Assumem atribuir mais importância, na sua prática pedagógica, a aspetos culturais superficiais mais relacionados com os hábitos quotidianos e a situação geográfica de cada país, deixando para um plano de menor importância aspetos mais profundos da cultura e os usos da linguagem não-verbal.

Por fim, admitem sentir necessidade de frequentar ações de formação na área da interculturalidade, nomeadamente em temáticas relacionadas com o desenvolvimento de estratégias de ensino intercultural aplicadas à sala de aula para melhorarem a sua prática pedagógica no sentido de uma melhor compreensão e aceitação da diversidade cultural da sociedade bem como de uma maior capacidade de comunicação e interação entre pessoas de culturas diferentes.

4. PROPOSTAS PARA AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES NO ÂMBITO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Apesar da falta de consenso quanto à definição de conceitos relacionados com a temática da interculturalidade,

“um dos aspetos em que há unanimidade [entre os investigadores] diz respeito à necessidade de introduzir esta perspetiva 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)

Por isso, revela-se fundamental que os docentes desenvolvam eles próprios uma competência [comunicativa] intercultural de forma a conseguirem orientar os alunos a adquiri-la, se questionem criticamente na ânsia de melhor refletir e co construir projetos interculturais de intervenção didática junto dos discentes, deixando de lado o ensino compartimentado dos aspetos culturais.

Para tal, e porque estamos em crer que muitos dos professores portugueses tiveram lacunas na formação inicial no que respeita à abordagem cultural, apresentamos linhas orientadoras para ações de formação contínua de docentes quer na área das línguas quer nas outras áreas disciplinares. Estas propostas basearam-se nos modelos conceptuais dos autores referidos anteriormente, nomeadamente Darla Deardorff e Michael Byram. Consideramo-los modelos simples, concretos e com pistas que permitem operacionalizar o trabalho da competência comunicativa intercultural, sendo de realçar que nos apresentam os resultados internos e externos esperados permitindo perspetivar níveis de desempenho a serem avaliados (Darla Daerdorff) e apresentam conceitos como comunicador intercultural, consciência crítica intercultural e educação para a cidadania global (Byram), essenciais quando se aborda a temática em questão.

As ações de formação a desenvolver têm pontos em comum: deverá tratar-se de uma formação virada para a investigação-reflexão e ação; deverá funcionar numa modalidade de oficina de formação, centrada nas práticas pedagógicas nas comunidades de aprendizagem que são as escolas e as turmas, e no âmbito de um regime misto de trabalho, distribuído ao longo do ano letivo; deverá proporcionar aos docentes oportunidades para analisarem e conceptualizarem a competência [comunicativa] intercultural e sobre ela refletirem, criarem e experimentarem propostas de atividades sobre temas do programa da disciplina, partilhando-as com o grupo de formação e desenvolverem uma consciência crítica profissional.

O papel dos portefólios como instrumentos de avaliação do processo evolutivo do formando é relevante. Eles permitem descrever e analisar reflexivamente as suas experiências tanto no âmbito da ação de formação como das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas.

Quanto às linhas orientadoras para cada uma das áreas de formação apresentamos, de seguida, o quadro síntese (anexo I), destacando como pontos principais a ter em conta aquando da planificação e estruturação concreta de ações de formação contínua de docentes do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) na área das línguas e nas outras áreas:

- 1) **Desenvolvimento da CCI.** No âmbito da formação contínua de docentes, deve ser entendida como a capacidade de planificar atividades e perspetivar criticamente produtos culturais variados, como manuais, textos e diversos materiais e artefactos.
- 2) **Objetivos (gerais e específicos),** de entre os quais se realça o enquadramento da CCI através de situações de comunicação e mediação intercultural e da implementação da transversalidade da competência comunicativa intercultural; o desenvolvimento de uma posição crítica consciente relativamente à abordagem intercultural em aula de línguas e aos assuntos culturais específicos de cada área disciplinar, através da comparação Eu/Outro; e a orientação de práticas pedagógicas e o desenvolvimento das competências necessárias à conceção e avaliação de projetos de intervenção pedagógica.
- 3) **Conteúdos** a desenvolver nas ações de formação, destacando-se a competência comunicativa intercultural (conceito, conceptualização, competências e saberes envolvidos); perfil de comunicador intercultural, identidade e cidadania intercultural; transversalidade da competência intercultural; a competência intercultural e o ensino das várias disciplinas, metodologias, estratégias e atividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento da CCI.
- 4) **Estratégias** a levar a cabo, tais como: co construção conjunta de conceitos relativos à competência intercultural; confronto de perspetivas acerca da competência intercultural, da sua prática junto dos discentes e reflexões críticas acerca das mesmas; adaptação da autobiografia de encontros interculturais proposta por Byram para aplicação junto dos alunos nas aulas de línguas; análise crítica de planificações e de textos pertencentes a manuais escolares; realização de trabalhos de projeto realizados de forma cooperativa e transversal às várias disciplinas; conceção e implementação de projetos de intervenção pedagógica;

criação de ateliers de línguas estrangeiras e criação de um blogue da oficina para partilha de informação e esclarecimento de dúvidas.

- 5) **Avaliação** dos formandos que deve contemplar a definição concreta da evolução esperada relativamente a cada uma das dimensões da CCI, a definição clara dos objetivos específicos a atingir em cada atividade desenvolvida, a utilização dos portefólios como instrumentos de avaliação e o feedback constante por parte do formador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar é importante realçar que acreditamos na relevância da aposta na formação contínua de docentes para que estes sejam capazes de desenvolver projetos e práticas pedagógicas interculturais efetivas junto dos discentes, na orientação das ações de formação numa perspetiva de reflexão, investigação e ação e na importância de desenvolvermos professores de todas as disciplinas do currículo atitudes de predisposição e abertura ao Outro e de descentração da sua visão do mundo (reconstrução dos olhares/ imagens que tem do Outro) e capacidades de planificação coerente e estruturada de projetos didáticos e atividades pedagógicas, abordando seriamente e sem floreios os aspetos culturais mais profundos.

Acreditamos ainda no desenvolvimento de formação contínua na e para a interculturalidade, que trabalhe e avalie a operacionalização concreta e reflexiva de práticas pedagógicas interculturais nas aulas das várias disciplinas.

Afinal de contas o nosso maior desafio é aprender a viver juntos no século XXI.

BIBLIOGRAFIA

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.

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

- 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.
- 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=ptPT&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.

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 %20 a%20Descobrir.pdf](http://www.microeducacao.com.br/Concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf) (acedido a 20-01-2011).

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

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

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

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.

ANEXO I - Proposta de linhas orientadoras para ações de formação contínua no âmbito da competência intercultural no ensino a professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico

Aspetos		Área das Línguas	Outras áreas disciplinares
Saberes (que levam a comportamentos e comunicações adequadas em situações interculturais)	Atitudes	Atitudes de curiosidade, tolerância, respeito, abertura, prontidão para se descentrar da visão que tem do mundo para partilhar significados, experiências, afetos 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, afetos 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 veem, e às práticas culturais não só da língua que leciona, 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 veem, e às práticas culturais do Outro em geral
	Competências de interpretação e relacionamento	Capacidade por parte do docente de línguas 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	Capacidade por parte do docente de outras áreas disciplinares para observar fenómenos culturais, ouvir e compreender um texto, interpretar, analisar e avaliar criticamente um evento, um documento, um mapa, um gráfico relativo a outra cultura, e relacioná-los com os da sua própria cultura, orientando o discente neste mesmo processo
	Competências de descoberta e interação	Capacidade para aprender autonomamente e relacionar-se com novas línguas e práticas culturais, para gerir as competências adquiridas de forma a interagir com o Outro. Capacidade para investigar, refletir e experimentar projetos de intervenção didática e várias 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, refletir e experimentar práticas pedagógicas no ensino da competência intercultural
	Consciência crítica cultural	Capacidade para analisar e perspetivar criticamente não só produtos culturais variados, como também os manuais de línguas e materiais que utiliza, e os textos que seleciona para trabalhar a competência comunicativa intercultural nas suas aulas de língua	Capacidade para analisar, comparar e perspetivar criticamente não só produtos culturais variados, como também os textos que seleciona para trabalhar a competência intercultural nas aulas da disciplina que leciona

Aspetos	Área das Línguas	Outras áreas disciplinares
<p>Objetivos gerais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar-se afetivamente 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 veem; • Desenvolver um melhor conhecimento acerca 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 ação pedagógica que favoreçam a integração da competência comunicativa intercultural; • Desenvolver as competências necessárias à conceção e avaliação de projetos de intervenção didática e à promoção de práticas pedagógicas devidamente orientados para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural nos discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar-se afetivamente 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 objetivos; • 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 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 ação pedagógica que favoreçam a integração da competência intercultural; • Desenvolver as competências necessárias à conceção e avaliação de projetos de intervenção didática e à promoção de práticas pedagógicas devidamente orientados para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos discentes.

Aspetos	Área das Línguas	Outras áreas disciplinares
Conteúdos específicos	<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 falante intercultural; • O trabalho da individualidade, da alteridade e da relação Eu/ Outro; • Fatores de sucesso e insucesso da interação 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 atividades 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; • Fatores de sucesso e insucesso da interação 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 atividades pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de uma competência intercultural; • Avaliação da construção da competência intercultural nos alunos.

Aspetos	Área das Línguas	Outras áreas disciplinares
<p>Estratégias/ Atividades</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 perspetivas 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 aplicação junto dos alunos; • 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 projeto investigativos de forma cooperativa; • Análise crítica de planificações e de textos pertencentes a manuais escolares no âmbito das línguas; • Produção de textos reflexivos; • Conceção de projetos de intervenção didática orientados para a promoção da competência comunicativa intercultural junto dos alunos; • Implementação dos projetos 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"> • 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 perspetivas 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 projeto 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; • Conceção de projetos de intervenção didática orientados para a promoção da competência intercultural junto dos alunos; • Implementação dos projetos 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.

Aspetos	Área das Línguas	Outras áreas disciplinares
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 interação e consciência cultural crítica); • Definição clara dos objetivos específicos a atingir em cada atividade 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 interação e consciência cultural crítica); • Definição clara dos objetivos específicos a atingir em cada atividade promovida; • Utilização do portefólio como o instrumento de avaliação privilegiado; • Feedback constante por parte do formador.

| ORAL NARRATIVES: INTERCULTURAL GATEWAY

Dulce Maria Garcia de Oliveira

Dulce Oliveira é Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa e mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares pela Universidade Aberta. Atualmente é doutoranda em Educação ramo Interculturalidade, na UAB. Docente de Português e de Francês do Ensino Básico e Secundário, desde 1985, foi coautora do livro *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*, Lidel, edições técnicas, em 2012.

ABSTRACT:

This article aims at contributing to the disclosure of an educational project, whose purpose was to promote the positive difference and the intercultural dialogue, through the use of oral narratives from several cultures that led the student to integrate, to experience his citizenship, to critically and actively intervene in a plural world.

Oral narratives – intercultural dialogue

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo contribuir para a divulgação de um projeto pedagógico cuja finalidade central foi a de, através da utilização de narrativas de expressão oral de várias culturas, se promover a alteridade positiva e o diálogo intercultural, conduzindo o aluno a integrar-se, a vivenciar a sua cidadania, a intervir de forma crítica e ativa no mundo plural.

Narrativas orais – diálogo intercultural

1. INTERCULTURAL MAP

This work aims at contributing to the disclosure of an educational project, whose purpose was to promote the positive difference and the intercultural dialogue, through the use of oral narratives from several cultures that led the student to integrate, to

experience his citizenship, to critically and actively intervene in a plural world. Thus, several hypotheses were considered:

As the Portuguese Language is a cultural and linguistic transversal area to all curricula of the Basic Compulsory Education, it allows the development of different competences, as the social ones, namely the competences of an active citizenship, thus, being an intercultural vehicle;

The oral narratives (especially the ones from Portugal and from the ACPOs –African Countries of Portuguese Official Language) express ideas, codes of conduct, historical, ethnic, sociological, legal and social values allowing universal expressions and difference to be explored and used.

The discussion, reflection and closer look at those learnings are of utmost importance for the (re)construction of new learnings and attitudes, for the enhancement of each student's cultural heritage, to unthroned the supremacy of a monoculture, to diminish the existent racism.

On the other hand, the use of oral narratives from the original culture or from the student's heritage can contribute to decrease dropout. Finally, it can still be used as a link between the school, the family and the community.

For centuries, Portugal was a country of emigrants. Besides taking the Lusitanian diaspora to every corner of the world, contributing to its non-partitioning, the Portuguese have mingled and interacted with people from different origins and different cultures since ever, becoming pioneers in the transoceanic and transcontinental meetings. However, according to Cordeiro, "the Portuguese of Portugal have always lived in a country that can be defined as monocultural, weak in interactions among different cultures." (Cordeiro, 1999: 2-3) Apart from this, Lusitanian colonial practice was, generally, a policy of domain and cultural superiority¹, which by diluting or even erasing the marks of the so called

¹ In our view, it is enough to remember the Colonial Act (Decree with force of Law No. 18,570 of 18 June 1930), a diploma issued by the National Dictatorship, which establishes the settlement as the "organic essence of the Portuguese nation" and asserts that it is Portugal's function to civilize the indigenous peoples.

inferior cultures, kept the Portuguese away from dialogue among cultures and led them deny their construction of identity, the result of miscegenation and cultural syncretism. Thus, for decades, attitudes and contradictory discourses against the Other, ranging from “denying the difference [that] calls for a discourse of identity and accentuating the difference [that] contributes to close the other in an insurmountable synonymous difference, at a sociological level of a rejection” (Abdallah-Preteceille, 1996: 61).

After the second half of the 70s, with the arrival of a massive flux of immigrants coming from the former Portuguese colonies², Portugal became a foster country. This migrant phenomenon increased after Portugal had joined the EEC (1986) and it never ended, being extended with the arrival of the immigrants of the former communist countries from Eastern Europe (Moldavia, Russia, Ukraine, Romania), Brazil, China and North Africa in the last years. According to the latest report from Eurydice – E.U.³ on the immigrant pupil population in 30 countries in Europe there are, overall, in the Portuguese public schools, pupils from 120 nationalities.

Aware of the implications of the new multicultural reality of the Portuguese society since the 80s, the Portuguese educational policy tried to respond to the students’ cultural diversity not only by the Law of the Educational System (Law No. 46/86) that determines the principles that the system must “ensure the right to difference, respect individual projects of existence, and consider and appreciate different cultures and knowledge” (Article 3^a, d), as well as by the Curriculum Organization and Basic Education Programmes (1991), in which one holds the Portuguese language “as a means of transmission and establishment of national culture (...) [open] to other cultures” (ME / DGEBS, 1991: 15) and promotes a “national consciousness open to reality in terms of universal humanism, solidarity and international understanding” (idem: 16).

² The Revolution of 25th April 1974 ended the dictatorship of the New State in Portugal and started the collapse of the colonial empire with the decolonization of the Portuguese colonies in Africa, namely Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique and São Tomé, which became independent countries. According to Rocha-Trindade, with decolonization, more than half a million, perhaps 800.000 Portuguese were repatriated (Rocha-Trindade, 1995:199).

³ The report dates from September 2004. The results are based on data collected from the questionnaire in school year 2004-2005.

In fact, the Law of the Educational System (Law No. 46 of 1986) establishes the compulsory education for pupils up to fifteen years of age and the State assumes the obligation to ensure the means and opportunities for educational success for all pupils. However, the latter purpose has collided not only with the maintenance of a structure and a standardized curricula organization, indifferent to the diversity of the audience, but also with the explicit recognition of only two examples of minorities: “individuals with physical and mental disabilities” (Article 17 and 18) and pupils, children of former Portuguese emigrants (Item 4, Article 63).

The perception that, in teaching, curriculum practices and teaching options kept the assimilationist model ongoing, calling into question the democratization of education and at the same time delaying the principle of equal opportunities for pupils, has opened, in 1988, through Ordinance 243/88 of 19 April, the compensatory education curricula, under the name of “Alternative Curricula”. These were intended to “specific population groups, including pupils of ethnic minority groups, relegated by an inadequate educational system that forced them to attend it and then discriminated them because of their school failure and/or excluded them. This type of educational response, if, on one hand already announced the recognition of different cultures, on the other hand, still relied on overcoming strategies to the supposed cultural and linguistic gap of the group to which the pupils belong.

In our view, instead of harnessing the power of cultural diversity of the school population and to provide an inter and intracultural dialogue, the compensatory educational programmes penalized (and punished) the pupils of minority groups, lowering their self-esteem and often directing them to ghetto classes. Thus, this concept of education only exacerbated/exacerbates the situation of the pupils belonging to minorities.

Other educational measures were being introduced by various governments in order to minimize or overcome problems such as high rate of absenteeism, school dropout⁴ and school failure.

⁴ The concept of leaving school covers pupils in compulsory education (6 to 15 years old) who left school before the 9th grade.

In the late eighties, for example, in the face of cultural diversity and awareness that “school is not an island”, the autonomy of schools was authorized, through Decree-Law No. 43/89 of 3 February, to meet the needs and demands of the communities in which they operate. This Decree-Law has determined that:

the autonomy of the school is implemented in developing its own educational project⁵ established and implemented in a subsidiary way, within the principles of accountability of the various interveners in school life, and in the adaptation of characteristics and school resources, and in the supportive demands of the community.

It may be stressed that this Decree-Law has not been founded on a conception of response to diversity, including the cultural one and, as such, does not seek curriculum independence. However, it suggests teaching complements and educational compensation, and assumes the school as an autonomous entity, able to develop and implement its own educational and curricula projects.

The Order No. 141/ME/90 of 1 September, recognizing the “role of school as a privileged centre for local development as an open and interaction space with the surrounding community,” adopted the “Model Supporting Curriculum Supplement Activities Organization”. These appear to promote “the values and cultural heritage of the region, the meeting of generations and the social and community integration of all individuals”. It is therefore intended to establish greater links between school/community, responding to cultural diversity in order to integrate a larger number of pupils.

In 1991, the Secretariat Coordinator of Multicultural Educational Programs was created by the Implementing Order No. 63/91 of 18 / 2. DR. No. 60, I Series B – 13 March, whose objectives were to “coordinate, encourage and promote programs and actions that [aimed at] the education for the values of coexistence of tolerance, dialogue and solidarity among different peoples, ethnic groups and cultures”, within the educational

⁵ School Educational Project is an “educational document that with the involvement of the school community, establishes the identity of each school through the adaptation of the existing legal framework to its situation, presents the general model of organization and the objectives pursued by the institution, and as an instrument of management, is a landmark guiding the coherence and unity of education” (Costa, 1991: 10).

system. Entreculturas was implemented and its task was the monitoring of multicultural demographics in public schools in Portugal. It should be emphasized that Cape Verde, East Timor and Gypsy ethnic minorities were regarded as the most representative in the Portuguese society and, as such, would be integrated in the projects developed.

Still in the 90s, to achieve equal opportunities in school access and success by means of promotive processes and a more individualized care that respected cultural diversity and integrated ethnic minorities, there were two projects: PEDI⁶ and PREDI⁷. These projects centralized a greater attention on the difference in the Portuguese school system.

Between 1994 and 1997, under the responsibility of the Department of Basic Education of the Ministry of Education, a training course for cultural mediators called Project Go to School was promoted. This project aimed mainly at supporting the education of Gypsy children.

In the late nineties, linguistic diversity was established, through the recognition of Portuguese Sign Language and a dialect – the Mirandês.

In 1996, Order No. 147 – B/ME/96 8 July was published. It defined the “legal framework to set up Educational Territories of Priority Intervention” (TEIP), by acknowledging the urgency of creating measures to fight social exclusion and school exclusion in particular, but also that the social contexts in which schools are inserted regulate the attitude of the pupils towards the formal and institutional educational process, realizing that in areas socially and economically disadvantaged or integrated in socio-economic transformation processes, educational success is often reduced, a situation also observable in areas with a significant number of pupils of different ethnicities, children of immigrants or children of travellers. (Order No. 147 – B/ME/96)

Subsequently, to this integrationist measure, which often resulted in a multicultural folk,

⁶ PEDI – School in Intercultural Dimension Project – by the former DGEBS, held in 35 schools of the 1st cycle of the Lisbon region, from 1990 to 1993.

⁷ PREDI – Intercultural Educational Project – by the Secretariat of Multicultural Educational Projects, lasted from 1993 to 1997 and was attended, primarily, by 30 schools of 1st and 2nd cycles at national level and later involved 52 schools.

came the Joint Order No. 123/978 of 16 June, whose objectives were the promotion of educational success and the fight against exclusion through the implementation of a set of “differentiated educational responses”.

In 1998, integrated into the programme digital cities and supported by the Ministry of Science and Technology, the Project *For Minorities* facilitates access of young people from immigrant communities to information technologies and to communication among Lusophone associations, through their own space on the Internet.

Despite these initiatives and measures, the backlog of Portugal in the field of education, the low schooling, led people to think that the unique national curriculum, made to the ideal pupil would have to be put aside, investing instead in a curricular review/flexibility set to the social, cultural and linguistic diversity of the school population, through a project in context to each local situation, which took into account the capabilities and limitations of the school, its features, the characteristics of the school population, the social, economic and cultural environment in which the school is located. Thus, it was assumed to be necessary to involve “all schools of the various cycles that are part of basic education (...) in the systematic identification of problems (...) and to create conditions for the realization of a flexible national curriculum” (Order No. 4848/97 of 30 July).

Between 1997 and 2001, the Project of Flexible Course Management was also developed, which issued a document entitled “Proposal for Reorganization of Basic Education Curriculum” which came to be established as Decree-Law No. 6 / 2001 of 18 January. This Decree established the integration of citizenship education in all curricula areas with a transversal feature, led to the creation of three curricular areas (Project Area, Study Support and Civic Education), valued the field of Portuguese language as well as ICT (Information and Communication Technologies) and defined a flexible set of curriculum enrichment activities that took into account the needs of pupils. However, this curricular reform for primary education, while introducing the possibility for each

⁸ It determines the formation of classes to the development of professional education and training courses destined to pupils who have not completed compulsory education or having it done, are provided one year of qualifying professional training.

school to adapt the national curriculum to its proper context, did not achieve the desired experience of cultural multiculturalism, citizenship and interculturality in school.

On 7 April 2004, the National Plan for Prevention of School Drop (PNAPAE) appeared and its main objective was to reduce to less than half the drop-out rates and early exit⁹ by the year 2010. Because there was a high rate of failure, school dropout and/or early exit, the children of immigrants and migrants were considered as a “risk group” in need of educational supplements, such as, for example, the Plan of Portuguese as a Second Language. This established, from the 2004/2005 school year, personal specialized tutoring to pupils who had Portuguese as a second language, to improve the different skills in Portuguese.

Despite these (and other) unconnected political measures of integration and/or positive initiatives what we can still see in March 2010 is a discrepancy between theory and practical application. The programmatic intentions failed since school has practiced a pedagogy of cultural homogenization and assimilationism¹⁰ for two decades, remaining faithful to a normative role in a monoculture, where education was mainly oriented to the “standard-student”.

This fact could be verified, for example, with the 2nd and 3rd generation of students, i.e., African origin students already born on Portuguese soil and whose relatives live in Portugal for several decades. The acceptance that these students have different languages and cultures from the dominant ones (Portuguese language and culture) is still a recent reality and this finding emerged, not only because of the high rate of school failure, largely caused by poor socio-economic conditions in which they live in either by the cultural and language shock between school and home, but also because of the difficulty of social integration of these youngsters.

⁹ It is considered an early exit, pupils who leave school without completing the secondary education.

¹⁰ Assimilationism “reflects a social process leading to the elimination of cultural barriers between people belonging to minorities and the majority, through which individuals from ethnic minorities acquire cultural traits of the dominant group. This process requires the suppression of cultural values from ethnic minorities” (Cardoso, 1996: 12).

The awareness of this dissonance between intentions and practical realities made it necessary to rethink the role of the school and especially the one of the teacher, who appears as an agent holding an educational teaching autonomy that allows him to tailor the formal curriculum to ethnic and cultural diversity of his students, to create conditions for equal educational opportunities and to become a mediator between cultures to promote educational success. The teacher must be able to “prepare the pupils to work in global and multicultural societies” (Guilherme, 2003: 222). Thus, rather than to promote a multicultural education, it is necessary to process an intercultural perspective in teaching, by which the different cultures that now co-exist within the school are inter-related, not giving in on one.

As Peres, we value the intercultural model, “as the one that allows an open society to be built, aware of the clash of cultures, but also receptive to the exercise of critics and ethical attitude in defence of human values and principles that respect the difference. In this sense, the experience of meeting with the other is part of the human condition. We can only see the difference from our own identity. It is through the here and now that we know what is perfectly identical, but also what is diverse and plural” (Peres, 2000: 49). On the other hand, it is argued that intercultural must be included in any curriculum.

2. THE INTERCULTURAL PROJECT ACTIVITIES

After twenty-three years at a secondary multi-ethnic school on the South Bank of the Tagus, our reality experienced at a professional level has been ruled by either the sacralization of writing over speech (the finding of students who are marginalized for not having a minimum dominium of the codes to enable them to effectively communicate by reading and writing), or by the defense (s) of the mother(s) language (s) of the students (especially those who have experienced immigration) or, alternatively, by the promotion of cultural multilingualism as a way of fighting a policy of “silencing” the minorities, a project was held in the school year 2008-2009, which used narrative to communicate orally in the country of origin or heritage of the students to integrate them (including those from minority groups) as part of an intercultural education.

Thus, a work with two different classes was made. A 7th Grade with 13 students, seven girls and six boys, with the average age of 14 years. Of this class, seven students were born in Portugal and six in African Countries of Portuguese Official Language, but all had low economic levels, several flunks, high rate of absenteeism and low self-esteem. The other 8th grade class consisted of 27 students, five girls and twenty-two boys, with an average age of 13 years. This group submitted twenty-three students from Portugal, two from Brazil, one from Canada and one from Guinea-Bissau, holders of a medium / high socio-economic level. It should be noted that twenty-one students did not have any retention and none of them had high rate of absenteeism.

Multiple tasks were conducted with the two classes, always in partnership with their families and the local community (as it is argued that the school cannot live outside the community in which it is inserted): a research and tongue-twisters reciting, which by its playful character brought laughter back into the classroom, dialogues in Creole (s) that allowed us to understand not only that “Creole (s) are different language (s) from Portuguese”, but also the need to learn other languages in a multiethnic school (and society): the difficulty of integration experienced by students from African Countries of Portuguese Official Language and / or foreigners; the possibility of mother (s) language (s) (as (s) Creole (s) and / or other language) momentary integration (s) in the classroom to help students of origin or of foreign descent to better understand the subject that is taught in Portuguese in Portugal.

In addition to these activities, students from the two classes researched and reported sayings of their country of origin and / or inheritance. This way, sayings from Cape Verde, Sao Tome, Angola, Guinea-Bissau were heard, which involved their translation and the learning of a few words in foreign languages. After this phase of activity, the discussion of topics from the sayings such as: the role of mothers in children’s education, the importance of the advice, the equality of opportunity between sexes, domestic violence and gender stereotypes was promoted. Tales, legends, myths here and overseas were also told, emphasizing the idea that there are no subordinate cultures or languages. There are, however, languages and cultures less similar or closer, as cultural interpenetration

has always occurred between people. Another activity was also performed with great success. Based on the assertion “For the tradition is no longer what it was” this activity was firstly: the selection of multicultural speaking proverbs, whose message could no longer be considered as valid in the XXI century (due to the change of values, pollution and its harmful consequences, globalization and the economic crisis that plagues us, among other reasons); secondly: reflection on current events updating the sayings, that is, creatively adapting the proverbs to new situations; thirdly: joint exhibition of works.

It is relevant to note that in the course of the activities within the classroom, several strategies were used, especially: work in heterogeneous groups, collaborative and cooperative work. It is emphasized that it is believed that these strategies are fundamental for the construction of a cultural route, because they encourage the promotion of knowledge, help developing skills (such as dialogue and listening), educate for citizenship by opening the doors to “a training for diversity” (Cortês *et al.* 2000: 11).

THE OUTCOMES

At the end of this project, balance ended very positively. On the one hand, the use of oral narratives offered the possibility of opening the classroom to a range of languages and practices that go beyond what Formosinho calls “uniform – ready – to – wear one size fits all curriculum”, as they enabled to break with transmissive and uniform pedagogy, they allowed to articulate educational responses to the heterogeneity of students valuing their native language (with no despair for all), their socio-cultural backgrounds, values, knowledge and skills, and also provided the opening of the school to the community, to the family (ies), valuing them as cultural resources and as educational partners. On the other hand, it was found that the rate of absenteeism of students in the 7th Grade decreased, their self-image and self-esteem increased significantly. Moreover, listening to similar and multiple oral narratives led the two groups to the perception of the interrelationship between human groups in the society at school and

also led to the demystification of the notion of a “pure”¹¹ culture. Moreover, the listening to oral narratives of different expressions allowed the development of analytical and decision-making abilities, led to a discussion of the (s) difference (s) / the specificity (ies) of each group or culture, has fostered respect for different worldviews, without losing the intent of criticizing prejudices and overcoming stereotypes. In a general way, students understood the need to reformulate value judgments and, above all, to create communication webs between different languages and cultures in order to facilitate dialogue and contact.

Equally important is the oral transmission that allows the pupil, as addressee, to develop the ability to listen to other(s) carefully, with respect, to release his imagination, becoming a co-author of the story told, as well as transmitter / teller aware that the effective communication is not only the verbal language, but especially the behavioural attitude, which is founded on non-verbal language, so often forgotten in the classroom. Thus, the para-elements (onomatopoeia, interjections, pauses, silences, intonation, fluency, tone, volume and / or tone of voice ...), the kinesiology (gestures, facial expression) and proxemics¹² (the use of interpersonal space distance) can be brought to light and dealt with, so that the attention and empathy with the audience is captured, allowing thereafter, a relationship of complicity¹³ teller / listener(s) of “interpretative cooperation”¹⁴, sharing, leading to interaction and intercultural communication, i.e., an active (co)participation of everyone in the construction of messages.

¹¹ We believe, as argued by Boaventura de Sousa Santos that “(...) crops have always been cultural (...) [although] the changes and interrelationships between them (...) [were] always been very uneven (...)” (Santos, 2006: 422).

¹² According to Hall, the term proxemics refers to “the set of observations and theories related to the use man makes of the space as a cultural specific product.” (Hall, 1986:11).

¹³ The use of this expression is founded on several assumptions. Firstly, the speech / hearing relation is dialogical. Secondly, in an *in praesentia* communication, in which the co-presence of a transmitter is called for, a receiver and a natural channel, the teller can introduce some innovations, not only dictated by the creative imagination, but also by the situational context, which may be conditioned by the receiver through questions, comments, interventions, among others. Furthermore, the teller, through the narrative and his performance invites the listener to venture into the imagination and building of knowledge, on receiving the oral narrative.

¹⁴ Expression used by Umberto Eco. According to Eco, each text is incomplete. It’s necessary an active cooperation by the reader to complete the text. (Eco, 1983).

It became clear that by exploiting the narratives of oral expression multiple skills (language, communicative, social) can be develop and acquire a greater relational capacity, anchored in decentration, essential to intercultural education and to an “inclusive citizenship” (Paixão, 2000: 10), developing in students a self-image¹⁵ and self-esteem, positive attitudes of mutual respect, solidarity and social standards of living that allow the formation of “democratic citizen” (p. 12), conscious of the right to difference and equality in a society increasingly based on diversity.

Last but not least, the narratives of oral expression that brought about to become “present in the school culture the voices that have been absent” (Leite, 2002:140), and stimulate the work with all students, including those from minority groups, with community and family, as well as allowing the teacher to “create alternative learning and cultural teaching “ (Peres, 2000: 275) that provided to all students and teachers, learning to read ourselves and the conditions that surround us, but also the recognition that what appeared to be outside of us, after all, also lives in, and contributed to our change and the way we act in the world.

REFERENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1996). *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: Anthropos.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural – percursos para práticas reflexivas*, Lisboa: Texto Editora.
- CORDEIRO, Albano (1999). “Entre émigration et immigration, le Portugal et les défis d’une société pluriculturelle”, *Migrance*, “Le Portugal entre émigration et immigration”, n° 15, premier trimestre, pp. 2-7.
- CORTESÃO, Luíza et al. (2000). *Nos bastidores da formação. Contributo para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*, Oeiras: Celta Editora.

¹⁵ For Cardoso “self-concept or self-image is defined by how we measure ourselves, given our knowledge and experience or the image we have of ourselves and that constrains the bylaws that we assume day-to-day.” (Cardoso, 1996:18).

- COSTA, Jorge (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*, Lisboa: Texto Editora.
- ECO, Umberto (1983). *Lector in Fabula*, Lisboa: Editorial Presença.
- FORMOSINHO, João (1991). “Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único”, in Fernando Machado e Maria F. Gonçalves (eds), *Currículo e Desenvolvimento Curricular*, Rio Tinto: Edições Asa, pp. 262-267.
- HALL, E.T. (1986). *A Dimensão Oculta*, Lisboa: Relógio d'Água.
- LEITE, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- PAIXÃO, Maria de Lourdes Ludovice (2000). *Educar para a cidadania*, Lisboa: Lisboa Editora.
- PERES, Américo (2000). *Educação Intercultural – utopia ou realidade?*, Porto: Profedições.
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz et al. (1995). *Sociologia das Migrações*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SANTOS, Boaventura S. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma Nova Cultura Política*, Porto: Edições Afrontamento.

