

UNIVERSIDADE ABERTA



Dissertação de Mestrado

O diálogo intercultural através da arte na aula de PLNM: a azulejaria portuguesa no ensino de português a estrangeiros

Mestrado em Português Língua Não Materna

Ana Cristina Pires Alfaiate

Nairóbi

Outubro 2018

UNIVERSIDADE ABERTA



O diálogo intercultural através da arte na aula de PLNM: a azulejaria portuguesa no ensino de português a estrangeiros

Ana Cristina Pires Alfaiate

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora

Rosa Maria Sequeira

Nairóbi

Outubro 2018

Índice

I

1.	Introdução	7
1.1	Objetivos	8
1.2	Hipótese	8
1.3	Metodologia	9

II

1.	Sociedades multilingues e multiculturais contemporâneas e a educação multilingue e multicultural	11
2.	O paradigma atual do ensino das línguas estrangeiras e o ensino de português a estrangeiros - PLE	13
3.	O diálogo intercultural na aula de língua estrangeira	16
4.	O papel do professor no mundo contemporâneo	31

III

1.	Conceitos e perspectivas de educação	35
2.	Funções da arte	38
3.	Importância da arte no ensino das línguas estrangeiras	43

4. As virtualidades da arte no ensino de PLNM – o azulejo português e a importância das tradições na preservação da cultura	45
5. Atividades a desenvolver com os aprendentes de PLNM – procedimentos a observar, problemas potenciais e sua resolução	52
6. Considerações finais	55
7. Bibliografia	59
8. Anexo	67

Resumo

A dissertação consiste num estudo sobre a integração da dimensão intercultural na aula de portuguesa língua não materna através do recurso ao azulejo português, sendo este uma manifestação artística identitária da cultura portuguesa.

Começaremos por abordar a problemática das sociedades multiculturais e multilingues contemporâneas, como se constituem e quais os fatores que as condicionam e lhes estão subjacentes.

Seguidamente, serão referidos os conceitos e paradigmas que regem, atualmente, o ensino as línguas estrangeiras.

Serão abordados os conceitos de cultura e de interculturalidade e as suas respetivas relevâncias no ensino da língua não materna, língua segunda ou língua estrangeira, assim como a explicitação dos conceitos acima mencionados.

Prosseguiremos o nosso estudo sobre a arte, explicitando os conceitos de obra artística, a sua importância e a sua adequação no contexto da lecionação da língua estrangeira.

Seguidamente, abordaremos a Azulejaria Portuguesa, a sua evolução ao longo dos últimos cinco séculos e os fatores que determinaram que se tornasse uma marca identitária da mundividência portuguesa referindo as origens e as temáticas utilizadas na criação das referidas peças de cerâmica. Focaremos, de seguida, atividades possíveis de serem realizadas em contexto letivo, tomando em linha de conta um público multilingue e multicultural assim como os aspetos a serem considerados na sua preparação, planificação, desenvolvimento e avaliação.

Nas considerações finais faremos o balanço de toda a informação recolhida e apresentada ao longo do trabalho, balanço que visa fundamentar e estruturar a hipótese inicialmente formulada na presente tese: confirmar ou infirmar a validade da inclusão da Azulejaria Portuguesa como ferramenta de trabalho apropriada para a aproximação de culturas, quebra de estereótipos e preconceitos. Em suma, pretende-se validar, ou não, a inclusão de peças de azulejaria como veículo de integração da dimensão intercultural no ensino de português como língua não materna, nas suas variantes de Língua de Herança ou Língua Estrangeira.

Palavras chave: competência intercultural, educação, língua estrangeira, arte, Azulejo Português.

Abstract

The dissertation consists in a study on the integration of the intercultural dimension in the Portuguese language class as foreign language through the use of Portuguese tiles, which is an artistic manifestation of the Portuguese culture.

We will start by addressing the problem of contemporary multicultural and multilingual societies, how they are constituted and what factors influence them and underlie them.

Next, the concepts and paradigms that currently rule foreign language teaching will be mentioned.

The concepts of culture and interculturality and their respective relevance in the teaching of a non-mother tongue, second language or foreign language, as well as the explanation of the concepts mentioned above will be replicated.

We will continue our study on Art, studying the concept of artistic work and its importance and adequacy in the context of foreign language teaching.

Next, we will cover the Portuguese Tile, its evolution over the last centuries and the factors that determined that it became an identity mark of the Portuguese worldview, referring to the origins and the themes used in the creation of these ceramics. We will, then, focus on possible activities to be carried out in a school context, considering a multilingual and multicultural audience, as well as the aspects to be considered in their preparation, planning, development and evaluation.

In the final considerations, we will consider all the information collected and presented throughout the work, a report that aims to base and structure the hypothesis formulated in the present thesis: to confirm or deny the validity of the inclusion of the Portuguese Tile as an appropriate working tool suitable for the approximation of cultures, banning of stereotypes and prejudices. In short, it is intended to validate, or not, the inclusion of tile pieces as the vehicle of integration of the intercultural dimension in the teaching of Portuguese Non-Mother Language both as Heritage Language or as Foreign Language.

Key words: intercultural competence, education, foreign language, art, Portuguese Tile.

1. Introdução

O tema em investigação prende-se com a inclusão da dimensão intercultural no ensino formal de português a estrangeiros com recurso ao azulejo como ferramenta de trabalho, como meio para chegar ao objetivo proposto.

A motivação para a realização do trabalho de pesquisa e reflexão sobre a dimensão intercultural e sua integração no espaço de aprendizagem da língua estrangeira tem a sua origem em vários fatores: a experiência pessoal de ensino de português no estrangeiro em contextos e a públicos aprendentes diversificados e com diferentes níveis de aproximação à língua alvo; a confrontação com várias culturas no espaço letivo, e a necessidade de compreensão entre professor e alunos e entre alunos no que respeita a valores culturais diferentes. Por outro lado, esteve subjacente à escolha do tema o mundo da arte como modo de expressão ligado á experiência humana que, nesta tese, se irá circunscrever à produção do azulejo português como um elemento identitário da cultura portuguesa. Transpor barreiras mais ou menos demarcadas e transformar diferenças em saber partilhado, completam a motivação e intencionalidade para a realização do estudo que se segue.

O diálogo intercultural, a interação necessária para que os aprendentes da língua estrangeira adquiram a consciência crítica intercultural, consiste num trabalho conjunto de alunos e professor no sentido de atingirem competências comunicacionais adequadas onde sejam contemplados requisitos como a compreensão, análise e a apreciação crítica do ‘outro’, respeitando as próprias culturas de origem mas adicionando novos modos de ver o mundo, ao mesmo tempo que enriquecem os seus próprios valores e consciência social.

O tema revela-se pertinente no contexto global em que vivemos, e constitui um dos paradigmas atuais do ensino das línguas estrangeiras. O conceito de diálogo intercultural pode ser descrito da seguinte forma:

“Intercultural dialogue is a process that comprises an open and respectful exchange or interaction between individuals, groups and organizations with different cultural backgrounds or world views. Among its aims are: to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation and the freedom and ability to make choices; to foster equality; and to enhance creative processes.”

(PANORAMA, 2008)

Como chegar ao objetivo estabelecido e que meios encontrar para incluir o tema de forma motivadora para os aprendentes revela-se uma questão fundamental para o professor de língua estrangeira.

A Arte, como expressão da criatividade individual, mas inserida num grupo mais vasto – o contexto social e histórico em que é produzida, constitui um documento ‘autêntico’ e expressivo da cultura de um povo. De entre as várias formas de expressão artística como a música, o cinema ou a dança, a escolha da ferramenta para veicular o tema principal da dissertação, o diálogo intercultural na aula de português a estrangeiros, recai numa forma específica de arte visual, mais precisamente, o azulejo. Assim, o tema do trabalho proposto terá como título “O Diálogo Intercultural Através da Arte na Aula de PLNM: A Azulejaria Portuguesa no Ensino de Português a Estrangeiros”.

1.1 Objetivos

O principal objetivo da tese de dissertação prende-se com a investigação sobre a utilização de um recurso artístico específico, o azulejo português, como ferramenta relevante e adequada para a inclusão da dimensão intercultural na lecionação do português como língua não materna em contextos plurilingues e pluriculturais. Os professores de língua estrangeira poderão dar o seu contributo na promoção de atitudes que contemplem os objetivos acima referidos, uma vez que peças produzidas pelo homem pertencem ao espólio por ele deixado nas sociedades a que pertenceu e constituem testemunhos ‘autênticos’ que formam a memória individual e, posteriormente, a memória coletiva de um povo. Ao darmos conta da versatilidade e recetividade do mundo português a novas culturas, estamos a fomentar a curiosidade nos próprios alunos e a conduzi-los a um pensamento crítico em relação ao mundo que os rodeia.

1.2 Hipótese

O azulejo português, reflete, como foi anteriormente referido, as vivências, os gostos e eventos experienciados pelo povo português. Do azulejo artesanal de *design* mourisco às produções artesanais e industriais contemporâneas, é possível, através das referidas peças de cerâmica, viajar por diferentes épocas, lugares e pelo imaginário português.

A escolha do azulejo português como meio de inserir a dimensão intercultural no ensino/aprendizagem da língua revelou-se uma opção aliciante a ser incluída nos conteúdos a

lecionar a par de outras manifestações da criatividade humana, como a música, a pintura ou a literatura, que poderão integrar e enriquecer o programa a desenvolver com os aprendentes.

Devido a diversas influências geográficas, estéticas e artísticas, o azulejo testemunha a abertura portuguesa no que respeita à aceitação e integração de elementos externos na sua cultura. O trabalho de investigação e análise proposto referirá diferentes abordagens ao azulejo em termos de temática e também de desenvolvimento de trabalhos e atividades em sala de aula, tendo como principal objetivo chegar à promoção do pensamento crítico intercultural, em que cada aluno, enquanto conserva a sua própria identidade individual e social, terá oportunidade de analisar, refletir e absorver outros saberes que conduzirão a atitudes compreensão e aceitação do outro.

Está, assim, criado um pressuposto que irá ser aprofundado, que validará ou não, a relevância que esta forma de expressão artística poderá desempenhar no âmbito da interculturalidade, da aceitação de diferentes formas de pensamento que fomentam a tolerância e a abertura a novas formas vivenciais ou de pensamento na aula de português a aprendentes que apresentam distintos modos de aproximação à língua, cultura e história portuguesas.

A hipótese que o estudo pretende confirmar ou infirmar respeita ao facto de a azulejaria portuguesa, ao atravessar diversas épocas políticas e culturais, ao longo de cinco séculos, constituir um meio relevante e apropriado para incluir a dimensão intercultural no ensino da língua portuguesa não materna, tendo em atenção a sua adequação aos temas a lecionar em contexto letivo e o propósito estabelecido: introduzir a dimensão intercultural em contexto letivo na aula de português a públicos estrangeiros.

A Arte e, em particular, a Azulejaria Portuguesa, constituem ferramentas de trabalho importantes e adequadas para a aproximação entre culturas e a queda de estereótipos entre as comunidades aprendentes.

1.3 Metodologia

Serão analisados textos de autores que centraram o seu estudo e investigação nos temas da pedagogia linguística, da interculturalidade e da arte enquanto ferramenta de ensino como, por exemplo, Byram, Vigotsky, Claire Kramsch ou Tolstoy.

Os documentos orientadores do ensino das línguas estrangeiras como o ‘QuaREPE’ ou documentos publicados pela ONU, ‘Educação Para a Cidadania Global’ ou ‘Guidelines on Intercultural Education’ que preconizam uma abordagem dos conteúdos programáticos em contexto letivo contemplando a dimensão intercultural serão, também, referidos e analisados.

Por outro lado, serão estudadas peças artísticas de produção portuguesa em azulejo. A Azulejaria Portuguesa constituirá o foco do estudo no que respeita à peça artística a usar como meio de inclusão da dimensão intercultural em contexto letivo uma vez que, através deste suporte, podemos identificar vários momentos históricos que a influenciaram ao nível da temática tratada nas peças. Ao serem incluídas nas unidades didáticas previstas para cada nível de proficiência de ensino da língua e para diferentes faixas etárias, funcionarão como testemunho e legado da história e cultura portuguesas.

A partir do estudo sobre a evolução da Azulejaria em Portugal podemos identificar o contacto do país com culturas diversas, quer essas influências tenha sido fruto de viagens ou expedições, ou da permanência de povos detentores de culturas distintas, como os povos do norte de África, em solo português.

Finalmente, será elaborada uma síntese das conclusões retiradas de todo o estudo e será confirmada ou infirmada a hipótese que defende que a arte e a Azulejaria Portuguesa, em particular, constituem ferramentas de trabalho oportunas para a aproximação de culturas e a queda de estereótipos entre os aprendentes.

II

1. **Sociedades multilingues e multiculturais contemporâneas e a educação multilingue e multicultural**

As sociedades multiculturais contemporâneas resultam do movimento migratório de populações, deslocamentos demográficos que ocorrem de um ponto geográfico de origem para um outro de chegada. Podemos classificar as deslocamentos de povos e comunidades como internas se acontecem dentro das fronteiras que delimitam o país político onde ocorrem; externas ou internacionais, que se podem diferenciar em intracontinentais, se ocorrem dentro do mesmo continente, ou intercontinentais, se implicam uma deslocamento para um continente diferente do de origem. Também quanto à sua duração as podemos classificar de definitivas, temporárias ou sazonais.

O multilinguismo respeita tanto ao ensino explícito das línguas, assim como às línguas existentes e de comunicação de uma determinada sociedade, enquanto o plurilinguismo refere-se ao conhecimento de várias línguas por cada indivíduo. (SALZBURG. Org.)

Como exemplo, refiro a realidade social e linguística queniana:

No Quênia existem 68 línguas vivas, sendo o inglês, o suaíli e o quicuio as línguas que possuem maior número de falantes. Grande parte dos quenianos fala o inglês e uma língua nativa, a língua materna, com maior ou menor proficiência. De acordo com a informação veiculada por “Ethnologue – Languages of the World”:

“The number of individual languages listed for Kenya is 68. Of these, 67 are living and 1 is extinct. Of the living languages, 60 are indigenous and 7 are non-indigenous. Furthermore, 13 are institutional, 33 are developing, 15 are vigorous, 2 are in trouble, and 4 are dying.”¹

As causas que originam os movimentos populacionais devem-se a fatores de natureza diversa. As causas económicas e sociais que englobam desemprego ou baixos rendimentos salariais e a procura de melhores condições de vida a nível de infraestruturas como escolas ou hospitais conduzem a que muitos indivíduos procurem melhorar a sua situação financeira e os seus níveis de vida. Causas naturais como, por exemplo, catástrofes ou sismos, questões religiosas e políticas, nomeadamente, guerras ou perseguições políticas encontram-se, de igual modo, entre as causas dos movimentos migratórios.

¹ Tradução do autor: “O número de línguas listadas no Quênia é de 68. Destas, 67 estão ativas e 1 extinta. Das línguas ativas, 60 são indígenas e 7 não-indígenas. 13 são institucionais, 33 em desenvolvimento, 15 estão fortemente ativas, 2 estão com problemas e 4 estão moribundas.”

A movimentação de populações produz consequências no equilíbrio demográfico no país de origem e, também, no país de acolhimento, registando-se um envelhecimento da população e perda de população ativa no primeiro enquanto que, na área de destino, se verifica, frequentemente, um aumento da população, aumento da natalidade e enriquecimento do país. No contexto acima descrito, assiste-se a uma difusão (e, por vezes, assimilação) de novas ideias, de novos estilos de vida, de hábitos e costumes. Por exemplo, assistimos a um encontro e assimilação de culturas no Quênia em que coexistem as religiões católica, muçulmana e hindu com maior relevância, onde grande parte dos hábitos gastronómicos estão ligados à Índia e ao Paquistão e onde a produção musical reflete a influência do Médio Oriente. Durante o Ramadão, muitos católicos mostram solidariedade com amigos muçulmanos, oferecendo, pelo menos uma vez, durante o período anual de jejum, um jantar depois do pôr do sol, o *Iftar*. Outros, optam, por simpatia, fazer um jejum como forma de acompanhamento do amigo ou colega que não pode ingerir alimentos ou água durante o dia. Um exemplo oposto pode ser encontrado na África do Sul em que as culturas vivem pouco abertas a receberem influências externas, atitudes que refletem, ainda, de forma bastante visível, o efeito do regime do *Apartheid*.

Atualmente, devido aos conflitos políticos que se verificam em alguns pontos do planeta, assiste-se a um aumento no movimento de populações migrantes e refugiadas tornando as sociedades que as acolhem mais complexas do ponto de vista social e cultural. Os fluxos migratórios e o fenómeno da globalização criaram o terreno propício aos contactos entre culturas, dando origem a sociedades multi e interculturais onde coabitam e se partilham variados saberes. Segundo dados da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as migrações familiares predominam nos movimentos migratórios permanentes.

No campo da educação, a aprendizagem de línguas estrangeiras é importante para que as sociedades possam, por um lado, assegurar a diversidade e, por outro lado, beneficiar da situação multilingue. Para que tal se verifique, é necessário que as políticas de educação, laborais e formativas promovam o ensino das línguas e valorizem a diversidade linguística. Como é referido em (SalzburgGlobal.Org), a salvaguarda do tesouro cultural de uma determinada sociedade ou comunidade, constitui outro dos objetivos que se colocam às sociedades contemporâneas. Para que se verifique e efetive os pressupostos anteriormente mencionados, é necessário desenvolver políticas e práticas linguísticas como, por exemplo,

terminar com situações de discriminação, de preconceito e desigualdade associadas à língua e à literacia com vista ao progresso social e justiça sociais e à cidadania participativa:

“A cidadania é mais do que um estatuto e, portanto, não chega conhecer os direitos e deveres para promover o bem comum e melhorar a vida em comunidade. O desenvolvimento integral do indivíduo implica aprender a ser e a agir em conformidade, daí a importância de trabalhar as atitudes, os valores e as representações. Nesta disciplina, os valores e atitudes exigem uma atenção sistemática e uma didática inventiva uma vez.”

“A grande finalidade de uma disciplina com esta designação, no contexto da educação e formação para o mundo do trabalho, será de habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade democrática, o que inclui a sua integração no mundo do trabalho. Esta finalidade implica conhecimentos e competências nos domínios da responsabilidade social e moral, da participação na vida da comunidade e da literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultural.”

(RODRIGUES, 2006: 2-3)

2. Paradigma atual do ensino das línguas estrangeiras e o ensino de português a estrangeiros – PLE

Com as mudanças sociais que se verificam atualmente, o campo do ensino tem sofrido também alterações, quer no domínio respeitante à composição do público escolar, quer nos sistemas educacionais, no que respeita a objetivos, currículos, programas e na forma de atuar por parte do pessoal docente ou formadores. Relativamente ao ensino da língua estrangeira, Solange Lima afirma que,

“sendo a didática das línguas uma disciplina que acompanha, necessariamente, as mutações histórico-culturais, considera-se natural que procure responder aos desafios com que é confrontada em cada momento, procurando superá-los de maneira a criar um equilíbrio entre diversas componentes: professor, aluno, culturas e línguas. Em suma, esta disciplina, que vive da realidade, está sempre atenta ao que acontece fora do contexto de ensino-aprendizagem, de modo a que sejam alcançados os melhores resultados com o trabalho desenvolvido em sala de aula.”

(LIMA, 2016: 28)

Byram, que se debruçou sobre a questão da integração da interculturalidade no ensino das línguas estrangeiras, considera que aprender uma língua estrangeira envolve a imitação do falante nativo quer na componente linguística (saber o que é a linguagem apropriada) quer no conhecimento acerca do país e da sua cultura. No entanto, a questão da origem e identidade do professor que tem como incumbência lecionar as línguas e culturas estrangeiras é alvo, atualmente, de visões distintas no que respeita à efetivação de uma visão não parcial quanto aos conteúdos a ministrar e a trabalhar com os seus aprendentes. A aula de língua estrangeira constitui um meio privilegiado para veicular princípios e valores que,

atualmente, fazem parte do paradigma do ensino das línguas estrangeiras. Como o fazer, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem da língua e dos princípios referidos, coloca questões de metodologia aos professores.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve contemplar, entre outras, a competência pragmática, ou seja, a adequação do discurso ao contexto, respeitando normas de conduta, hábitos e tradições do povo ou indivíduo que usa a língua alvo. Atualmente considera-se que o ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras envolve vários saberes e o domínio de várias competências que permitem ao aprendente comunicar sendo conhecedor dos contextos culturais em que a língua é falada, ao mesmo tempo que a abordagem intercultural contribui para um alargamento de perspetivas e modos de ver e viver o mundo atual. A criação e estimulação de um ambiente multilingue e multicultural promove não apenas a literacia, mas também a consciencialização para outras culturas que existem fora e dentro da comunidade em que o indivíduo está inserido,

“the promotion of inter-cultural or multicultural approaches to literacy acknowledges that programmes need to cater for learners from a diversity of cultural and linguistic backgrounds as well as the need to go beyond the mere co-existence of people of different cultures in community or society – it calls for opportunities for cultural Exchange (...)”

(UNESCO, 2016: 9)

O ensino de português no estrangeiro, (EPE), no âmbito do projeto de ensino e expansão da língua e cultura portuguesas do Ministério dos Negócios Estrangeiros e veiculado pelo Camões - Instituto Da Cooperação e da Língua, possui como objetivos propor e executar uma política de cooperação, a par da coordenação de atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades. Compete-lhe, também, assegurar a gestão da rede de ensino português no estrangeiro nos níveis básico, secundário e superior e promover a internacionalização da língua portuguesa, através de iniciativas culturais como ciclos de cinema português e lusófono, exposições artísticas de autores lusófonos, promoção ou a divulgação de obras literárias.

Este sistema de ensino encontra-se enquadrado por vários decretos-lei assim como por princípios veiculados pela Constituição da República Portuguesa.²

² Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto.

Como refere Margarida Calafate Ribeiro e Walter Bessa “onde houve território, a língua ficou, muitas vezes, como língua não apenas oficial, mas nacional e materna,” (RIBEIRO, Margarida, BESSA, Walter *apud* MATOZZI: 33). Se, em alguns pontos do planeta, o português ficou como legado da expansão portuguesa e permanece ativo em diferentes continentes, noutras regiões o português chegou por via dos fluxos migratórios, não ocupando um lugar de destaque a nível institucional. Por outro lado, ainda em outros locais, deixou um rasto nas línguas locais como, por exemplo no japonês, ou no suaíli. Esta última integra no seu léxico cerca de 40% de palavras árabes, sendo as restantes de origens diversas como a portuguesa. Por exemplo, possui a palavra “mesa” com o significado literal, ou o termo ‘Ureno’, nome usado para referir Portugal - O Reino (de Portugal) aquando da passagem de Vasco da Gama por Mombaça e Melinde. O quicúio possui o termo “chavi” referente ao objeto que a palavra designa e “sumo” (do grego *zomós*) termo que refere um veneno líquido e que apresenta um significado alterado em relação ao referente original, mas alusivo à ingestão de uma substância líquida.

Devido a fatores históricos e sociais, o ensino do português tem diversos níveis de abordagem ao nível dos falantes ou aprendentes, níveis que podemos distribuir da seguinte forma:

A Língua de Herança (LH), também apelidada de *kitchen language* por alguns linguistas como Pavlenko, consiste na variedade linguística usada em ambientes restritos, como a família ou a comunidade da mesma origem linguística e social ou consiste na língua de ligação afetiva. Os níveis de proficiência podem variar assim como a proximidade ou distanciamento da língua nativa padrão, facto que está intimamente relacionado com o estrato geográfico, cultural e social dos falantes de primeira geração e, também, com o grau de exposição dos falantes mais novos à língua.

A LH pode cair em desuso por não se atualizar, devido à falta de exposição relativamente à variedade linguística falada no país de origem familiar e, por esse facto, o falante de LH está, frequentemente, exposto à norma coloquial da sua língua de origem.

Se pusermos a LH lado a lado com a Língua Estrangeira (LE), podemos encontrar mais-valias em ambas. Embora os falantes de LH possuam lacunas a vários níveis, estão mais aptos a compreenderem as subtilezas sociolinguísticas do que os aprendentes da mesma língua, em contexto formal, como LE, o que acontece por a LH ser falada em contexto ou comunidades restritas e em situações interativas. A LE permite a aquisição das estruturas

linguísticas de forma mais correta uma vez que se ministra em contexto formal de aprendizagem. No entanto, as questões sociolinguísticas terão também de ser ministradas aos novos aprendentes da língua.

No contexto profissional em que me insiro, deparei-me com esta realidade em todos os grupos que frequentaram os cursos de Português na África do Sul e as características acima apontadas são dominantes. Se, por um lado, alguns alunos possuíam conhecimentos mais ou menos extensos da Língua Portuguesa, frequentemente transmitidos pelos avós, ou por a língua ser usada no ambiente familiar, outros, porém, os mais novos, não compreendem ou falam a nossa língua, pois em casa fala-se o inglês, mais raramente o *afrikaans*, e as relações sociais são também realizadas nas línguas dominantes do país em que se inserem.

Refiro, como exemplo, casos concretos de alunos, irmãos, pertencentes ao mesmo agregado familiar, filhos de pais portugueses ou de casais mistos na África do Sul com níveis de aproximação à língua portuguesa distintos. O mais velho, que teve como língua primeira o português, dominava a língua com maior ou menor proficiência, podendo ser considerada Língua Materna ou Língua de Herança. Com a entrada na vida escolar, o inglês ou o *afrikaans* começou a ser preponderante na vida escolar e social do aluno. Os pais optam, então, por falar a língua do país de acolhimento e os filhos mais novos já nascem num ambiente em que uma língua do país é falada em casa, normalmente, o inglês. Nestes casos, as crianças aprendiam o português como Língua Estrangeira.

No Quênia, a realidade apresenta-se de modo bastante diferente. A maioria dos aprendentes está a adquirir conhecimentos de português na perspectiva de língua estrangeira, embora alguns apresentem conhecimentos da língua em maior ou menor profundidade por terem residido no Brasil ou possuírem familiares de origem brasileira ou portuguesa.

3. O diálogo intercultural na aula de língua estrangeira

O interesse em estudar a relação entre língua e cultura remonta ao séc. XVIII. Humbolt, (sec. XVIII / XIX), Franz Boas (Séc. XIX), Edward Sapir (Séc. XIX/XX) e Benjamin Whorf (Séc. XIX/XX) dedicaram os seus estudos à relação entre língua, pensamento e cultura. Segundo Foley, citado por Sharifian, o conceito de cultura tem sido definido de diferentes modos ao longo do tempo e de acordo com variadas escolas de pensamento: como um sistema cognitivo, um sistema simbólico, uma prática social ou uma construção. (Sharifian: 2) Se algumas definições de cultura são genéricas, como a formulada por Edward Tyler (TYLER,

E. *apud* MOORE, 2009: 5-7) que defende que cultura, do ponto de vista antropológico, é uma herança social e total, no sentido genérico, enquanto que a um nível mais estrito, cultura consiste numa determinada variante da herança social. No âmbito filosófico, cultura consiste num conjunto de práticas e comportamentos humanos que contrastam com o comportamento natural, ou seja, associada à aquisição de conhecimento e desenvolvida segundo os modos dos grupos humanos quanto ao modo de resolverem problemas e satisfazerem necessidades e desejos.

Darla Deardorff, no modelo criado por si relativo ao conceito de competência intercultural, refere os seguintes aspetos para a implementar: as atitudes que contemplam a abertura, a curiosidade e a descoberta para a valorização do outro; o conhecimento que se refere à consciência cultural da sua própria cultura integrando as influências que sofreu e que estão subjacentes na sua identidade e visão do mundo, a par com a compreensão de outras visões do mundo e, ainda, a consciência a tomada de consciência sociolinguística; as aptidões que visam a aquisição do conhecimento como observar, ouvir, avaliar, interpretar e relacionar. Os resultados exteriores – aspeto que se refere à demonstração dos tópicos acima mencionados através do comportamento e da comunicação do indivíduo com o outro.

De acordo com Deardorff, “the effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations” (The SAGE Handbook of International High Education: 287), constitui a definição de competência intercultural, esclarecendo que ‘apropriado’ significa, no presente contexto, a sensibilidade cultural e adesão às normas culturais da outra pessoa envolvida no ato comunicativo e que só ela poderá determinar. Assim, dentro deste modelo de competência intercultural, é necessária a existência de uma reflexão crítica para o processo de desenvolvimento da competência referida, sendo importante referir que este é um processo contínuo de aprendizagem, interiorização, reflexão crítica e prática ao longo da vida.

O espaço de ensino deverá constituir um local de aprendizagens multiculturais e interculturais, de troca de saberes e de incentivo à descoberta e à mobilidade. Torna-se, assim, importante a inclusão da abordagem da interculturalidade, que pode ser descrita como um conjunto de processos que permitem a construção de relações entre indivíduos ou grupos de diferentes culturas, criando interações baseadas no respeito e equidade mútuas, com o desenvolvendo competências culturais nos aprendentes que conduzam a interações

tolerantes e harmoniosas, quer no plano individual, quer entre culturas, sem anular as culturas identitárias que cada indivíduo ou grupo possuem.

Segundo Nussbaum, todos os alunos deveriam aprender uma língua estrangeira, pois,

“Seeing how another group of intelligent human beings has cut up the world differently, how all translation is imperfect interpretation, gives a young person an essential lesson in cultural humility.”

(NUSSBAUM, 2012: 90)

A inclusão da dimensão intercultural no ensino da língua estrangeira tem como objetivo desenvolver nos alunos capacidades que lhes permitam ser falantes interculturais, mediadores capazes de identificar e evitar estereótipos em relação a identidades variadas.

A escola, na época contemporânea, constitui um espaço de grande heterogeneidade linguística e cultural e, por esse facto, a Comissão Europeia tem promovido e incentivado iniciativas ao nível das políticas educativas dos estados membros da União Europeia, focando-se no papel e desempenho do professor para lidar com a complexidade e a interculturalidade no ensino, salientando a importância de uma aprendizagem da pedagogia intercultural de modo a solidificar uma identidade europeia, sem aniquilar as identidades nacionais.

No entanto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas refere esta competência mas não oferece um modelo de comunicação intercultural. As Competências Gerais englobam as competências sociais e interculturais, enquanto as competências linguísticas e pragmáticas constituem tópicos separados (QECR, 2011: 147-151). Van Ek (1977) previa que a competência sociocultural integrasse a competência comunicativa, tinha descritores próprios e eram fornecidos modos de concretizar esta competência. (SEQUEIRA, 2012: 307)

Assim, a comunicação intercultural consiste na comunicação realizada baseada no respeito pelo indivíduo e na igualdade de direitos humanos, princípios que estruturam a interação social democrática. Spencer-Oatey debruça-se sobre o conceito de interação que define como sendo a situação de conversa entre duas pessoas em que o comportamento das duas é comparado pelas similitudes e diferenças a elas subjacentes. Refere ainda que, ao ato interativo, se colocam desafios comunicativos e que os linguistas diferenciam sinais comunicativos de sinais informativos, dependendo se existe uma intencionalidade na sua

emissão, ou não, respetivamente. Há ainda a considerar que uma informação não intencional pode ser entendida como intencional, podendo, também, ocorrer a situação contrária.

“Social norms are culturally relative. The words used in politeness rituals in one culture can mean something completely different in another. For example, *thank you* in American English acknowledges receiving something (a gift, a favor, a compliment), in British English it can mean “yes” similar to American English’s *yes, please*, and in French *merci* can mean “no” as in “no, thank you”.

(CRYSTAL, 2012: 6)

A comunicação intercultural é alvo de interesse de diversas áreas como a antropologia, a comunicação, a psicologia, a sociologia, a gestão ou as línguas estrangeiras, a linguística aplicada ou, ainda, a pragmática, o campo de estudo que se debruça sobre a adequação do discurso à situação comunicativa. Deste modo, a alteridade e a diversidade constituem questões centrais à interculturalidade e desafiam os paradigmas tradicionais em educação enquanto colocam novos desafios teóricos e metodológicos aos níveis da intervenção e da formação dos professores ou outros agentes educativos.

A inclusão da dimensão intercultural contribui para a aquisição da competência linguística necessária para comunicar de modo apropriado e para a compreensão de pessoas de identidades culturais diferenciadas o que vai ao encontro do pensamento socrático que advogava a estimulação do pensamento crítico, não tendo o filósofo, no entanto, apontado um método, um guia, para a sua implementação, tal como se verifica, também, com Dewey and Froebel. (NUSSBAUM, 2012: 72-77)

O filósofo Mathew Lipman, que se pronunciou sobre a pedagogia socrática, defendeu que as crianças,

“are capable of interesting philosophical thought, that children do not just move in a predetermined way from stage to stage, but actively ponder the big questions of life, and the insights they come up with must be taken seriously by adults.”

(NUSSBAUM, 2012: 73)

Por outro lado, o falante intercultural toma consciência que é possível a existência de várias identidades na pessoa com quem interage – valores, crenças ou culturas pois reconhecer apenas uma identidade num indivíduo constitui um ato simplificado. As culturas sofrem mudanças e adequações e, num só país, podem existir várias línguas e culturas. Por tal razão,

não existe competência intercultural perfeita, o que não é necessário, pois deve haver um ajuste permanente às situações comunicativas que se apresentam ao falante intercultural.

Quanto às componentes necessárias para a realização da comunicação intercultural, Byram refere as seguintes componentes:

Savoir être – princípio que se liga à curiosidade e abertura a novas culturas e saberes que permitem relativizar crenças, valores e comportamentos;

Savoir comprendre – que se define pela capacidade de interpretar e relacionar documentos ou acontecimentos de outras culturas;

Savoir apprendre/faire – que se refere à capacidade para adquirir novo conhecimento sobre uma cultura e práticas culturais e para usar conhecimento e atitudes em situações comunicacionais em tempo real;

Savoir s'engager – princípio que respeita à capacidade para avaliar criticamente baseado em perspectivas, práticas e produtos da cultura da sua cultura e das dos outros.

Assim, a dimensão intercultural não se descreve pela transmissão de informação, mas pela ajuda que dá aos alunos na compreensão de como a interação cultural ocorre e como as identidades sociais constituem parte de toda a interação e, simultaneamente, de como a percepção mútua do outro influencia o sucesso da comunicação.

De acordo com (Sequeira: 303) a educação intercultural é considerada, atualmente, como uma dimensão essencial na aprendizagem de uma língua com o objetivo de contribuir para o conhecimento do outro e para a educação em geral. A autora refere, ainda, que a educação intercultural tem como objetivo potenciar um melhor conhecimento dos valores inerentes a diferentes culturas, o que poderá contribuir para melhorar a comunicação e o respeito mútuo entre cidadãos com identidades diferenciadas. Para tal, a dimensão cultural recorre a sistemas relacionais de pensamentos, através do estudo da cultura, uma «pedagogia da relação». Segundo Christian Alix,

“Although there has been an extensive discussion on how to teach culture in a foreign language classroom, educators are still looking for effective techniques and approaches that allow language teachers in the 21st century to teach culture in ways that promote authentic communication. Since language emerges from societal interactions, L2 learners cannot truly learn the language without acquiring knowledge about its culture and native speakers. As

mentioned earlier, learning about another culture is now one of the core objectives in the foreign language classroom.”

(ALIX, C. *apud* DEMA, O., MOELLER, 2012: 78)

No Quênia podemos observar sistemas educacionais inovadores, como na Montessori School, na Internacional School of Nairobi ou na International School of Kenya, se comparados com o sistema tradicional de ensino, ainda muito praticado nas escolas públicas e que está atualmente a ser revisto e modernizado pelo Ministério da Educação do Quênia através de novas propostas curriculares e de formação de professores. A International School of Kenya, localizada em Nairobi, com uma população escolar de mais de noventa nacionalidades, oferece um ensino baseado no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem em ambiente cooperativo, na estimulação do pensamento crítico, na comunicação intercultural e resolução de problemas (vide anexo, figura 1). O uso do *ipad* para o trabalho em sala de aula é obrigatório, sem recurso a manuais escolares. Os alunos possuem liberdade para se posicionarem na sala de aula e os grupos de trabalho são rotativos, estimulando-se assim, uma aprendizagem cooperativa entre alunos de várias origens geográficas, culturais e linguísticas (vide anexo, figura 2). O ritmo de trabalho dos alunos é respeitado, assim como a escolha da ordem de elaboração de tarefas, atividades letivas ou desenvolvimento de projetos. Existe partilha de conhecimento entre alunos de diferentes anos letivos como sessões de leitura ou trabalhos de investigação. Não existe o conceito tradicional de avaliação, mas o *assessment*, uma avaliação qualitativa que consiste na comparação dos objetivos atingidos pelos alunos no que respeita à aprendizagem de conteúdos, capacidades e atitudes com as médias de sucesso alcançado por aprendentes de outras escolas internacionais que seguem o mesmo modelo educativo.

Uma área que explica que mecanismos estão subjacentes à perceção e assimilação da cultura, quer a de origem do indivíduo, quer respeitante às novas realidades com que o indivíduo se depara ao longo da sua vida, denomina-se Linguística Cultural ou Linguística Etnográfica. O linguista Farzad Sharifian usa a Linguística Cultural ou Etnolinguística, para explorar a relação ente língua e cultura. O autor centra o seu estudo na relação entre a língua e as conceptualizações culturais, abrangendo toda a experiência humana, uma vez que muitas das características das línguas humanas estão repletas de conceptualizações culturais e, através deste campo de estudo, explica como a comunicação está, também ela, imbuída de conceptualizações culturais.

A Linguística Cultural tem contribuído para áreas distintas como a Linguística Aplicada, a Comunicação Intercultural e a Pragmática Intercultural, ao lado de outras áreas como a Psicologia Cognitiva e a Antropologia.

O autor refere a cognição cultural como o ponto central da sua pesquisa que, como outros sistemas complexos, “tem a sua história singular de interações nas comunidades falantes que constantemente agem na construção e desconstrução do sistema.” (SHARIFIAN, 2017: 23)

Sharifian prossegue a explicitação do conceito referido acrescentando que quando ocorrem pequenas mudanças nas interações comunicativas dentro de uma comunidade frequentemente influenciam a direção da sua cognição cultural, visão que Vigotski também partilha ao ver o fenómeno cognitivo como uma representação das características existentes nas relações socioculturais históricas. (SHARIFIAN, 2017: 5)

O autor, descreve o papel dos indivíduos numa comunidade linguística como um círculo de causa e efeito uma vez que ele é o *locus* da cognição cultural e pode desempenhar um efeito de disseminação, desenvolvimento ou de incentivação de conceitos culturais. Por outro lado, o desempenho de um indivíduo pode ser influenciado pela cognição cultural característica da sua comunidade, uma vez que, no centro deste processo cognitivo, encontra-se a língua que serve como um banco da memória coletiva da cognição cultural de uma comunidade linguística. Muitos dos aspetos de uma cultura sobreviveram a diferentes fases históricas de uma comunidade, deixando marcas, *à posteriori*, na prática linguística. McKAY referia que a cultura influencia a língua de dois modos,

“[...] linguistic and pedagogical. Linguistically, it affects the semantic, pragmatic, and discourse levels of the language. Pedagogically, it influences the choice of the language materials because cultural content of the language materials and the cultural basis of the teaching methodology are to be taken into consideration while deciding upon the language materials. For example, while some textbooks provide examples from the target culture, some others use source culture materials.”

(McKAY *apud* GENE, B., BADA, E., 2003: 73)

Muitos aspetos da estrutura de uma língua refletem conceptualizações culturais (vide anexo, figura 3) abrangem vários aspetos das vidas dos indivíduos como a arte, a literatura, eventos culturais, canções populares, rituais, comportamentos não verbais ou emoções (vide anexo, figura 4).

Como exemplo, o termo *linguist* no Gana, possui um significado fora do domínio de afinidade pois não se refere a um especialista em estudos linguísticos, mas refere-se, antes,

a um intérprete, um porta-voz ligado aos chefes tribais e a que os visitantes têm de recorrer para comunicar com o chefe, mesmo quando o líder da tribo conhece a língua do visitante, revelando ser uma tradição cultural, uma norma social, fora do uso do termo em língua inglesa. Este procedimento cultural ocorre, igualmente, noutras comunidades situadas em diferentes zonas do globo como a Síria, a Arábia Saudita ou a Turquia, procedimento confirmado pelo testemunho pessoal de duas alunas de origens síria e saudita. Possivelmente, a tradição ganesa referida bebeu da influência do mundo árabe uma vez que, atualmente, cerca de 18% da população naquele país professa o islamismo, tendo sido os povos do Médio Oriente, no séc. XV, os que primeiramente se instalaram na África Oriental devido às transações comerciais. O Cristianismo, por seu lado, chegou mais tarde com a colonização europeia e as missões religiosas que difundiram o estudo da Bíblia e a alfabetização das populações.

No que respeita à exteriorização de emoções, (DEWAELE *apud* SHARIFIAN, 2017: 133) refere em que, neste campo, existem diferenças e variações culturais na forma de as comunicar. Muitas dessas diferenças podem ser observadas entre culturas orientais e ocidentais. Enquanto que no Japão é apreciado o silêncio em sociedade, na China evitam-se expressões verbais de amor e afeto, pois podem desaparecer rapidamente, e dá-se preferência a que essas emoções se expressem de modo subtil e implícito em comportamentos e atitudes, ou seja, na realização de atos sociais.

Em contraste com os asiáticos, os australianos usam “palavras doces” que, segundo o estudo realizado pelo autor, funcionam mais como agrados sociais. No entanto, pode operar-se uma aculturação emocional por parte de estrangeiros na forma de comunicar, mudando os seus padrões em resposta ao contexto sociocultural porque as emoções são processos dinâmicos e interativos culturalmente construídos. Estas diferenças estão relacionadas com perceções diferenciadas do “eu”. Enquanto os ocidentais veem o “eu” de uma forma independente e autónoma, os asiáticos, africanos e latino-americanos consideram-no interdependente. Por isso, os indivíduos que pertencem a culturas coletivas sentem que têm deveres para com a comunidade e preocupam-se com a harmonia do grupo para manter a coesão social enquanto os elementos de culturas mais individualistas, sentem mais liberdade para expressar livremente as suas emoções, positivas ou negativas. O autor complementa ainda a questão com o exemplo sobre a sociedade japonesa na qual exteriorizar raiva ou atacar verbalmente alguém é interpretado como um ato de imaturidade. No que respeita à perceção da emoção

numa cultura estrangeira, esta poderá ser alvo de má interpretação como, por exemplo, a raiva ser entendida como ódio ou vice-versa.³

O autor refere que os esquemas e sub-esquemas culturais, subclasses construídas que, em psicologia, são considerados blocos cognitivos que ajudam a organizar, interpretar e a comunicar informação e que servem diferentes funções na interação entre cognição e ambiente. (Sharifian, 2017: 11). As subclasses culturais capturam crenças, normas, regras, valores e expectativas de comportamentos e áreas do conhecimento que fundamentam uma quantidade importante de significados enciclopédicos. Os esquemas culturais permitem uma melhor compreensão sobre a forma como os falantes de uma língua mergulham em níveis profundos de conceptualizações culturalmente construídas durante interações comunicativas intra e interculturais. Os referidos esquemas possuem uma vida coletiva, emergente (nível macro) que caracteriza o discurso da comunidade. Os falantes podem partilhar alguns destes esquemas que operam a nível macro, mas não todos, sendo a sua realidade particular (nível micro). Em suma, os falantes de uma comunidade podem ter interiorizados conceitos do esquema macro, mas, no entanto, não usam todos os esses conceitos. Por exemplo, o esquema “*scary things*” dos aborígenes australianos falantes de inglês, alude a atividades que não podem ou não conseguem compreender e que podem afetar as suas vidas, mas que são entendidas de um modo particular, determinadas pela experiência individual de cada um. As categorias e subcategorias culturais⁴ são conceitos construídos culturalmente como cores, emoções, alimentos, atributos, etc.) que estão refletidos nas línguas humanas – o caso do adjetivo “*clever*” que, em inglês aborígene, se usa para referir alguém espiritualmente poderoso.

³ A questão da má interpretação remete-nos para a questão dos conceitos de emoção que Pavlenko define como “prototypical scripts that are formed as a result of repeated experiences and involve causal antecedents, appraisals, psychological reactions, consequences and means of regulation and display. (Pavlenko, 2008: 150) *apud* Dewaele: 211)

⁴ Muitos estudos se têm debruçado sobre o modo como as crianças começam a categorizar objetos e acontecimentos. Começam por estabelecer as suas próprias categorias e, progressivamente, exploram e descobrem como a sua língua e cultura categorizam acontecimentos, objetos ou experiências. As subcategorias são também construções (*pasta – penne/ food – steak*) que funcionam com hierarquias e ligações entre si, embora possam ser pouco claras. Ex: o produto hortícola “tomate” pode ser considerado uma fruta ou um legume.

“Cultural categories exist for objects, events, settings, mental states, properties, relations and other components of experience (birds, weddings, parks, serenity, blue and above). Typically, these categories are acquired through normal exposure to caregivers and culture with a little explicit instruction. “

(SHARIFIAN, 2017:15)

No que respeita às metáforas culturais, estas refletem esquemas e conceptualizações culturais e demonstram que as línguas humanas podem esclarecer essas mesmas conceptualizações através de enunciados referentes à experiência, sentimentos ou emoções. Por exemplo, a nível das religiões existem metáforas diversas que mostram a visão particular sobre um determinado assunto, como, o que respeita ao conceito de morte. Para o Budismo de Taipé, “Death is a Rebirth”⁵ que é consistente com a ideia de reencarnação – o fim de uma particular forma de vida e o início de outra. Para o Budismo, em geral, “A Person is a Lotus”⁶ que remete para os conceitos de pureza e santidade. Para o Cristianismo, “Death is a Journey”⁷, metáfora coerente com a crença que a morte constitui uma viagem de regresso ao Senhor. Há ainda que referir que algumas metáforas são partilhadas por diferentes religiões como a que diz respeito à concepção em que a morte consiste numa viagem.

As metáforas espirituais ou religiosas servem para transmitir aos seus seguidores princípios e visões que marcam as suas visões sobre determinados aspetos da vida humana como a criação, a vida, a morte, a vida depois da morte e as fontes divinas e podem incluir-se no grupo das conceptualizações culturais (vide anexo, figura 5). Em alguns casos, as comunidades conceptualizam alguns elementos religiosos como, por exemplo os aborígenes australianos que incluíram nas igrejas cristãs imagens (totens) dos seus antepassados e que são esculturas adoradas ao lado das figuras santificadas da Igreja Católica. No Quênia, durante o serviço religioso católico são tocadas músicas tradicionais tribais, com recurso aos instrumentos típicos locais enquanto as líricas são cantadas em suaíli ou quicuio (ou noutra língua local, consoante a região do país.)

Quanto às metáforas culturais⁸, Sharifian dá como exemplo a expressão “we close the fire in with all the sand to heal the wound of the Earth”⁹, que se insere num campo mais vasto: a Terra como um ser humano.

⁵ Tradução livre da autora: “A Morte é um Renascer”

⁶ Tradução livre da autora: “Uma pessoa é um Lotus”

⁷ Tradução livre da autora: “A Morte é Uma Viagem”

⁸ Expressam a visão do mundo do indivíduo que podem ser influenciadas pelo cruzamento de culturas.

⁹ Tradução do autor: “nós apagamos o fogo com toda a areia para curar a ferida da Terra.”

Para que seja possível realizar um estudo na esfera da Linguística Cultural é necessário realizar vários estágios como identificar conceptualizações num texto, os conceitos chave presentes no texto, investigação literária com o objetivo de identificar conceptualizações culturais, análise semiótica para averiguar da existência de reflexos de conceptualizações culturais (Sharifian, 2017:48). Por exemplo, no Vietname, tomar um “Fresh Tea Drinking” envolve não só beber o chá mas, também, fumar tabaco local, degustar produtos locais como a batata doce, conversar sobre as plantações agrícolas e a vida da aldeia. Ou seja, a expressão engloba uma série de práticas comunicativas e sociais, um ritual cerimonial social ligado ao momento de tomar um chá.

Quanto às conceptualizações culturais, o autor refere o caso das cores uma vez que diferentes línguas possuem conceptualizações distintas associadas a diferentes cores. O linguista exemplifica com o caso de, numa dada língua a cor “verde” ser relacionada com a inveja, enquanto em outra língua, como por exemplo no árabe falado pelos muçulmanos, a mesma cor é associada ao “Paraíso”. Este facto mostra que diferentes línguas refletem classificações diferentes para a mesma cor. Algumas línguas possuem metáforas culturais relacionadas com a cor: “white lie”, a cor branca associada a algo inocente; “mercado negro”, “humor negro”, a cor preta ou escura ligada à ideia de repúdio e desgraça; “green old age” expressão conotada com a longevidade; ou “red tape”¹⁰, referente a algo complexo, burocrático, desnecessário e moroso.

A reconceptualização de conceitos existentes deve-se a fatores diversos como a colonização, o comércio internacional e a globalização que aumentaram os contactos entre diferentes comunidades possuidoras de distintos sistemas de conceptualizações culturais. Tal acontece com o conceito “Natal” presente em muitas comunidades não cristãs e não ocidentais. O esquema “Natal” sofreu adaptações locais que podem implicar mudanças nas categorias culturais “festa de Natal”, “prendas de Natal” ou “bebidas e comidas de Natal”. Mesmo no mundo ocidental, este evento cultural teve origem numa celebração pagã, foi assimilado pelo Cristianismo e tornou-se num evento cultural cristão. Recentemente, tem evoluído de evento religioso para um evento comercial ou apenas para um evento que visa a reunião familiar. A mesma situação aconteceu com o Dia de S. Valentim que nasceu do festival da fertilidade

¹⁰ Expressão derivada do uso de fita vermelha que selava documentos importantes durante a Guerra Civil Norte-Americana e que continuou a ser usada, posteriormente, em documentos oficiais.

na Roma Antiga (Lupercalia), o Dia de Ação de Graças ou o Dia das Bruxas. Na China, por exemplo, o Dia de Ação de Graças celebra-se como forma de agradecimento aos pais e professores, tendo perdido o propósito original – o agradecimento a Deus pelas bênçãos do ano, como as colheitas, nos Estados Unidos da América, celebração que remonta aos primórdios da colonização dos Estados Unidos e das relações sociais estabelecidas com as populações nativas – os índios.

No que respeita ao pragmatismo na realização do ato comunicativo, os falantes deverão produzir enunciados apropriados, isto é, deverão recorrer ao uso de esquemas pragmáticos, conceituais na sua génese que dão uma orientação geral como, por exemplo, ser “educado”, em termos linguísticos, segundo os códigos de conduta de uma determinada comunidade e que precedem as escolhas livres, a que Sharifian apelidou de “*pragmemes*”¹¹, realizações linguísticas mas simultaneamente conceptuais, por parte dos intervenientes na interação comunicativa.

Quanto à comunicação intercultural, Wolf (2015: 445 - 456) refere três paradigmas que existem paralelamente: O paradigma funcionalista que domina a sucesso nas interações interculturais. Os defensores desta linha advogam que os encontros culturais constituem situações problemáticas que requerem capacidades que permitam aos falantes gerir tais encontros de forma bem-sucedida; o paradigma que se centra na compreensão intercultural que coloca o ser humano no centro e se foca nas diferenças ao nível das concetualizações e suas realizações na linguagem e uma terceira linha de pensamento, desconstrucionista, que elimina o termo cultura da abordagem sobre comunicação intercultural, se afasta das diferenças culturais e se foca nas desigualdades sociopolíticas que são situacionais e podem ser alvo de negociação.

No que diz respeito aos atos falhados de comunicação, na perspetiva da Linguística Cultural (SHARIFIAN, 2017: 96) estes devem-se a distintas formas em que grupos diferenciados conceptualizam as suas experiências, ou seja, à forma como realizam diferentes esquemas, categorias e metáforas culturais na interação comunicativa. Sharifian oferece, como exemplo, um ato falhado referente ao uso do inglês aborígine:

¹¹ Termo usado por Mey em “Mey Pragmatic Act Theory (2001, 2010) e usado por Sharifian na perspetiva da Linguística Cultural.

“A- She got worried cuz she found a feather on ‘er dashboard.”

“B- Why?”¹²

Este não entendimento da mensagem deve-se ao facto de a pena, *feather*, poder ser entendida, por uns, como uma ameaça, pois os aborígenes usavam sapatos feitos de penas (*feather foot*), a que atribuíam poderes inteligentes, para apagar as pegadas humanas em missões de vingança.

A pena, por quem a encontrou, foi entendida como uma ameaça, enquanto o outro interlocutor na conversa não entendeu o motivo da preocupação. Este exemplo mostra com as línguas são repositórios de conceptualizações culturais que podem conduzir ao não entendimento da mensagem, sendo, dessa forma, facilitadores ou inibidores da comunicação bem-sucedida, o que revela a importância da consciência de diferentes conceitos e mundivisões existentes no discurso dos indivíduos falantes.

A competência comunicativa defendida por Hymes (1972) incluía, ao invés da linha de pensamento de Chomsky¹³ - que a considerava redutora por não considerar características socioculturais que definem o uso adequado da linguagem - o conhecimento das estruturas da língua e o conhecimento sobre como usar a língua apropriadamente, dependendo de quem comunica com quem, o que se pretende comunicar e o contexto em que o ato comunicativo ocorre.

Uma vez que a comunicação, de um modo geral, se tornou mais intercultural e multicultural, no mundo de hoje, os falantes necessitam adquirir capacidades de comunicação intercultural. O Quênia constitui um exemplo de uma sociedade contemporânea multicultural uma vez que no país coabitam diferentes tribos, ou seja, diferentes comunidades de origens étnicas e culturais diferentes. Simultaneamente, podemos constatar a interculturalidade existente, tanto nas interações individuais como na assimilação de hábitos de vida por parte de outros grupos ou indivíduos com origens diferentes, em espaços geográficos, como as grandes cidades, onde a população é constituída por elementos de origem diversificada. Nos espaços rurais do interior, como na região do Masai Mara ou de Turkana, as populações, tribos de origem Nilota, oriundas das margens do rio Nilo e regiões subsarianas, vivem em maior

¹² Tradução da autora: “Ela preocupou-se porque encontrou uma pena no painel do seu carro.” / “Porquê?”

¹³ A noção de competência linguística defendida por Chomsky distinguia competência linguística e *performance* linguística.

isolamento, muitas vezes sem acesso a meios de comunicação e, portanto, conservam, de forma mais consistente, os seus próprios hábitos como, por exemplo, não utilizarem medicamentos de laboratório e continuarem a praticar a medicina tradicional baseada no uso das plantas locais. Preservam rituais de iniciação dos membros masculinos de acordo com cada cultura tribal e conservam, embora ilegalmente, a prática da excisão genital feminina, em nome da tradição ou religião. O objetivo de ensinar ou aprender uma língua estrangeira deve desviar-se, por esse facto, da simples proficiência estrutural e desenvolver competências facilitadoras da comunicação entre falantes de origens linguísticas e culturais diversificadas.

Byram propôs um modelo de comunicação inclusivo da competência intercultural anteriormente apresentado. O seu modelo de comunicação inclui, para além da competência linguística, a competência sociolinguística e a competência discursiva. Para alcançar o sucesso comunicativo, o autor discrimina um conjunto de atitudes, capacidades e conhecimentos que requerem uma combinação entre si, a serem adotados pelos falantes nas interações interculturais.

Canagarajah (2006: 230) apresenta outra visão,

“In a context where we have to constantly shuttle between different varieties (of English) and communities, proficiency becomes complex (...). One needs the capacity of negotiating different varieties to facilitate communication.”

(CANAGARAJAH, 2006: 230 *apud* SHARIFIAN, 2017: 104)

A linguista Claire Kramersch refere a importância da competência simbólica que está ligada à aprendizagem da língua em contextos que envolvem várias línguas. Nas suas palavras,

“Social actors in multilingual settings, even if they are non-native speakers of the languages they use, seem to activate more than a communicative competence that would enable them to communicate accurately, effectively and appropriately with one another. They seem to display a particularly acute ability to play with various linguistic codes and with the various spatial and temporal resonances of these codes”.

(KRAMSCH, 2013: 62)

A autora defende que, devido aos movimentos migratórios humanos, à mobilidade em busca de emprego ou de asilo em outros países, a comunicação intercultural e multilingue é, cada vez mais, uma realidade e que os interlocutores podem partilhar mais que o conhecimento de uma língua e usar duas ou mais línguas o que exige uma mudança de código. Por este facto, Sharifian argumenta que a competência meta-cultural se relaciona com a consciência

da variação conceptual, isto é, a consciência que uma e a mesma língua pode ser usada por diferentes comunidades que englobam diferentes conceptualizações culturais.

Franz Boas, na continuação da linha de pensamento de Humbolt, interessou-se em descobrir como as línguas refletem e codificam as diferentes visões do mundo dos falantes e como as palavras são o reflexo dos interesses culturais. O naturalista considera as classes gramaticais como um meio que direciona a atenção para princípios que regem as línguas, mas que a cultura condiciona e determina a forma da língua enquanto que os traços morfológicos de uma língua não condicionam a cultura. Assim, considera a influência unidirecional: da cultura para a língua e não o inverso.

Seguidor de Franz Boas, Edward Sapir, que atribuía grande importância à relação entre linguística e outras ciências, argumentando que os linguistas partilhavam alguns dos seus interesses com outras disciplinas, expressa a sua visão sobre a relação entre língua, cultura e ambiente da seguinte forma:

“It is the vocabular of a language that most clearly reflects the physical and social environment of its speakers. The complete vocabulary of a language may indeed be looked upon a complex inventory of all ideas, interests, and occupations that take up the attention of the community and were such a complete thesaurus of a language of a tribe at our disposal, we might to a large extent infer the character of the physical environment and the characteristics of the culture of the people making use of it. Vocabulary is a very sensitive index of the culture of a people and changes to the meaning, loss of old words, the creation and borrowing of new ones are all dependent on the history of culture itself.”

(SAPIR, 1992: 228 *apud* SHARIFIAN, 2017: 114)

Benjamin Lee Whorf, linguista norte-americano, partilhava da visão da hipótese determinista na linguística:

“The world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems of our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do (...).

(WHORF, 1940: 213 -214 *apud* SHARIFIAN, 2017: 115)

Após a leitura das teorias apresentadas, podemos concluir que os estudos linguísticos geraram várias visões e hipóteses sobre a relação entre cultura, pensamento e linguagem. (vide anexo, Fig. 6) e que a aprendizagem de uma língua estrangeira não consiste apenas em ensinar a língua como é falada pelos falantes nativos, mas deve, também, ser aprendida para comunicar a nível intercultural, envolvendo falantes de origens diferenciadas. Aprender a competência meta cultural implica tomar consciência das variações de conceitos culturais

implícitos no uso da língua que acontecem devido às diferentes formas de conceptualizar o mundo que cada indivíduo ou grupo possuem.

4. O papel do professor no mundo contemporâneo

Ao professor de língua estrangeira e às entidades que regem e planeiam os programas de ensino, cabe saber diferenciar os vários níveis de competência linguística e comunicativa apresentados pelos diferentes tipos de falantes da língua e adotar objetivos adequados para cada grupo.

No entanto, no que respeita às competências que o professor deve possuir, Perrenoud considerou uma lista de competências necessárias às novas funções que envolvem a atividade profissional do professor:

“É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.”

(PERRENOUD, 2001: 8)

Existe hoje um referencial que identifica cerca de cinquenta competências cruciais na profissão de educador. Muitas não são novas, mas adquiriram maior importância atualmente em resultado das transformações sofridas pelos sistemas educativos, bem como das alterações profissionais e das condições de trabalho dos professores.¹⁴ Em algumas profissões, que dependem totalmente das tecnologias, a renovação das competências surge por necessidade imperiosa e inerente às áreas profissionais. No entanto, as representações e as novas práticas pedagógicas desenvolvem-se de forma progressiva. Inicialmente, são aplicadas em escolas e classes atípicas, muito antes de serem reconhecidas e adotadas pela instituição e pela profissão, ainda que, em cada momento da história de um sistema

¹⁴ As competências dividem-se em 10 grandes grupos:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua.

educativo, observe-se um amplo leque de práticas e competências que vão das mais tradicionais às mais inovadoras.

Em Portugal existem escolas que aplicam projetos piloto com a escola de Arouca, projeto que se pretende alargar futuramente como o Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular do Agrupamento de Escolas de Arouca. Os conceitos de alteridade e diversidade trazem novos desafios metodológicos aos professores e agentes educativos na forma de intervir.

Os desafios metodológicos referidos implicam o emprego de processos dinâmicos onde o intercultural pressupõe a tomada de consciência da alteridade e da diversidade, das identidades individuais e coletivas e das interações entre os indivíduos e os grupos e, ainda, as relações entre os indivíduos. Para potenciar, fomentar e desenvolver as competências dos alunos, o professor precisa de ter as suas próprias competências desenvolvidas, rever algumas práticas letivas e ampliar competências em diversas áreas do processo educativo. O professor “must be intentional about addressing this at our institutions through curricular and co-curricular efforts” o que significa que a abordagem deverá ser integrada de modo sistemático e não aleatório e pontual. Ou seja, deveremos integrar o processo de desenvolvimento intercultural nos nossos programas para eliminar barreiras de modo a aceitar as diferenças e a saber comunicar respeitando os valores e crenças do outro. Em suma, pretende-se preparar os alunos para a cidadania global e ultrapassar a mera coexistência de indivíduos de diferentes culturas numa determinada sociedade. (UNESCO, 2016: 9)

O professor terá, nesta perspetiva, de desenvolver e promover atitudes de descentração que permitam relativizar princípios e modelos apresentados como únicos e evitar comportamentos de intolerância e discriminação.

As novas realidades multi e interculturais acima abordadas geram grupos detentores de múltiplas pertenças e que desenvolvem formas novas de relações sociais, novas práticas de cidadania, novas conquistas a nível de direitos, mas que conhecem, também, problemas comunicacionais.

As questões relacionadas com a diversidade cultural trazem novos desafios metodológicos e epistemológicos ao nível da investigação e intervenção e colocam novos desafios às sociedades contemporâneas quanto à gestão da diversidade cultural, das identidades, dos

conflitos da educação e da comunicação intercultural, às interações entre o eu e o outro, entre os grupos e o indivíduo.

O professor deverá agir no sentido de promover a compreensão e tolerância, o reconhecimento do outro, da diversidade cultural e contribuir para que cada indivíduo possa identificar representações, valores e normas dos outros indivíduos e grupos, contribuindo, deste modo, para a aniquilação da xenofobia e etnocentrismo. Esta prática implica o desenvolvimento da consciencialização cultural que visa desenvolver a capacidade para analisar o mundo do ponto de vista de uma cultura diferente e as competências para reconhecer as diferenças e a pluralidade.

Quanto à forma de como o fazer ou promover, não bastam as “habilidades” do professor, mas o professor ou agente educativo deverá receber formação específica e direcionada para a compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos construídos em relação a etnias, religiões, cultura, géneros. Este processo envolve autoconhecimento, conhecimentos psicossociais e culturais sobre os diferentes grupos. Promover a comunicação, o bem-estar das populações baseado em princípios de igualdade, justiça social, ou eliminação de preconceitos relativos a grupos diversificados, deverão ser contemplados no processo educativo.

O antropólogo e filósofo francês Edgar Morin, em entrevista concedida a Andreia Rangel, jornalista da Globo, tece considerações sobre o papel do professor:

“A figura do professor é determinante para a consolidação de um modelo “ideal” de educação. Através da Internet, os alunos podem ter acesso a todo o tipo de conhecimento sem a presença de um professor. Então eu pergunto, o que faz necessária a presença de um professor? Ele deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos. Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado. É preciso desenvolver o senso crítico dos alunos. O papel do professor precisa passar por uma transformação, já que a criança não aprende apenas com os amigos, a família, a escola. Outro ponto importante: é necessário criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade dos alunos. O modelo de educação, sobretudo, não pode ignorar a curiosidade das crianças.”

(MORIN, Revista Prosa, Verso e Arte)

Nesse sentido, torna-se pertinente referir as recomendações da Comissão Sobre Educação para o séc. XXI (DELORS, *et al*, 1996) que defendem que os sistemas educacionais se devem construir sob quatro paradigmas de aprendizagem: aprender a ser, que contempla a autonomia e o sentido crítico, a capacidade para explorar potencialidades; aprender a

conhecer, que respeita ao entendimento de fenômenos dentro da sua complexidade e diversidade; aprender a fazer e a intervir, relativo à reflexão, modelos pedagógicos e competências que permitam aos cidadãos uma participação responsável e, por último, aprender a viver juntos, visando a cooperação com os outros nas atividades humanas, aprender a dialogar com outras culturas e a conhecer o outro, a sua cultura e tradições.

Como refere a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, art. 3,

“A diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como desenvolvimento económico, mas, também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral, e espiritual satisfatórias.”

Ao professor compete-lhe desenvolver tarefas, atitudes e capacidades em conjunto com os alunos e criar atividades que permitam aos alunos discutir e tirar conclusões da sua própria experiência como resultado do que ouviram ou leram, embora o professor possa intervir com o fornecimento de informação factual em relação a diferentes estilos de vida e pode encorajar os alunos a serem mais observadores quanto a subtilezas do comportamento cultural. O professor deve ajudar os aprendentes a desenvolver as competências necessárias para que os alunos possam interagir com sucesso com pessoas de outras culturas e identidades, adquirindo ferramentas necessárias para o efeito.

Quanto à origem geográfica e cultural do professor, Byram considera que o professor não nativo da língua e da cultura que leciona tem, tal como os seus alunos, a vantagem de observar e analisar a cultura a distância, enquanto o professor nativo é muitas vezes incapaz de analisar e conceptualizar o que lhe é muito familiar. Torna-se importante um processo de descentração que lhe permite tornar familiar o que lhe é estranho e vice-versa. O seu papel consiste em estruturar a experiência de aprendizagem para garantir que o choque cultural, no sentido da confrontação com realidades diferentes, se revele produtivo e positivo, uma vez que, “the acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition [...], is also the acquisition of a second culture”. (BROWN, 2007:189-190)

Em suma, a competência intercultural não constitui apenas uma questão de aquisição de conhecimento, mas sim o desenvolvimento de atitudes identificadas por Byram e já mencionadas neste trabalho. A formação e consciencialização do professor para a abordagem comunicativa intercultural deve revestir-se de uma aprendizagem de metodologias capazes de o tornar um facilitador, um mediador das interações entre

indivíduos de origens culturais diferenciadas. O professor deverá estar atento à evolução das sociedades atuais e possuir saber que lhe permita uma abordagem adequada à diversidade étnica e cultural que pode estar presente no grupo de aprendentes em contexto letivo e ter em atenção que,

“No society is pure, and the ‘clash of civilizations’ is internal to every society. Every society contains within itself people who are prepared to live with others on terms of mutual respect and reciprocity, and people who seek the comfort of domination.”

(NUSSBAUM, 2012: 29)

III

1. **Conceitos e perspectivas de educação**

O conceito de educação tem sido objeto de várias interpretações ao longo dos tempos por parte de investigadores, sociólogos ou filósofos.

Se para uns se reveste do carácter formal da escolaridade, para outros respeita à aquisição de conhecimento, capacidades e atitudes. Para outros, ainda, educação está relacionada com o treino da mente humana para causar mudanças desejáveis e necessárias. Assim, de acordo com a ocupação, como por exemplo um estadista, um artesão, um professor, um pai ou um aluno, de cada um, obter-se-ão respostas e visões diferentes sobre o que é educação.

Se nos detivermos sobre o significado estreito do termo educação, observamos que se trata de um significado limitado porque respeita apenas a alguns conteúdos deliberados que pretendem desenvolver o indivíduo numa determinada direção: um professor, médico, etc., ou seja, refere-se a uma formação predeterminada pelos educadores e com uma finalidade específica.

Na Alemanha, Martinho Lutero, conduziu o poder vigente a programar um novo sistema escolar e difundiu a necessidade de a escola chegar as classes populares, para que cada sujeito pudesse ler as Sagradas Escrituras e interpretar a palavra não mais submetido à igreja católica. Paralelamente à reforma protestante, temos a contrarreforma católica, que no Concílio de Trento (1545-1564) condena a leitura e impressão de vários livros que questionassem os princípios católicos. No fim do século XVI (1586-99) surge o *Ratio Studiorum*, que regulamentou o sistema de formação escolástico jesuíta, cujos efeitos se espalharam pelos países católicos. (VIOTTO: 4)

Para Manacorda, o mundo ideal seria aquele em que o indivíduo receberia uma educação que o tornasse um ser completo,

“only humankind has broken the ties of natural unilateralism and invented the possibility of becoming something else that is better and even omnilateral. In his view, if this possibility, which is given only through living within society, was denied to the majority by society itself, or rather, denied to everyone to a greater or lesser degree, the categorical imperative of human education can be stated thus: “Although individuals seem in nature and in fact to be unilateral, efforts can be made to educate them in any part of the world so that they can become omnilateral”

(MANACORDA, 1989: 361)

Como exemplos de diferentes visões sobre a educação, refere-se o indiano Vivekananda¹⁵ que considerava a educação a manifestação da perfeição divina, já existente no ser humano. Rabindranath Tagore¹⁶ defendia que as escolas deveriam personalizar o ensino, e que a educação se enraizava no ambiente imediato do indivíduo, mas que se integrava nas culturas do mundo. Influenciado pelo contexto político e social que se vivia na Jóia da Coroa, a Índia, preconizava a independência do domínio inglês e conseqüentemente, advogava novos modos e conteúdos para a educação da população indiana. Referiu o pensador que, “the highest education is that which does not merely give us information but makes our life in harmony with all existence. (METHODOLOGY:1) e que a educação seria o veículo para que o indivíduo pudesse apreciar aspetos mais ricos de outras culturas, mantendo a sua própria cultura. O objetivo final da educação seria desenvolver o indivíduo para que fosse um ser completo. (NUSSBAUM, 2010: 23) refere sobre o pensamento de Tagore que,

“as Tagore said, aggressive nationalism needs to blunt the moral conscience, so it needs people who do not recognize the individual, who speak group-speaking, who behave and see the world, like docile bureaucrats.”

Para outro pensador indiano, Krishnamurti, a educação deveria contribuir para a queda de barreiras sociais e nacionais, uma vez que elas originam antagonismos e violência. Nussbaum completa a ideia quando afirma que o conhecimento não garante um comportamento bom, mas que a ignorância pode ser considerada uma garantia de maus comportamentos em termos sociais. (NUSSBAUM, 2010: 81)

As intenções educacionais que são pensadas e programadas dentro das perspectivas sociais e filosóficas e as prioridades estabelecidas por cada país, determinam a natureza dos processos

¹⁵ Monge indiano do séc. XIX que se interessou pela consciência inter-religiosa.

¹⁶ Poeta, músico e dramaturgo indiano do séc. XIX.

educacionais desde a construção do currículo até à adoção das práticas pedagógicas a serem implementadas.

Num sentido mais alargado, educação respeita a um processo e a um produto. Um processo, um procedimento ativo e dinâmico, porque desenvolve o intelecto, do pensamento crítico, do entendimento social e cultural e o autoconhecimento de um modo informal. Considera-se um produto quando o indivíduo assimila a cultura de uma sociedade e é transmitida de geração em geração. Ou seja, a educação não se limita ao espaço da sala de aula ou à escola. A educação, é um ato de experiências que exerce um efeito formativo ou aditivo no indivíduo. Implica uma adaptação do indivíduo a vários modos de vida de modo gradual.

Martin Luther King, defendia que,

“the purpose of education is to teach one to think intensively and to think critically. But education which stops with efficiency may have proven the greatest menace to society. The most dangerous criminal may be the man gifted with reason but no morals. We must remember that intelligence is not enough. Intelligence plus character – that is the goal of true education.”

(KING, Martin L., 1947)

Como refere John Dewey, “any education is, in its forms and methods, an outgrowth of the needs of the society in which it exists.” (DEWEY, 1934). Gramsci observou que na perspetiva marxista,

“It is not completely correct that instruction is not also education: exaggerated insistence on this distinction was a serious error of idealistic pedagogy and the effects from this can now be seen in schools reorganized using this method. For instruction not to be equally education, students would need to be merely passive subjects, i.e. “mechanical recipients” of abstract notions, which is absurd and is also “abstractly” denied by defenders of pure educability precisely against mere mechanistic instruction.”

(GRAMSCI, 2000: 43-44 *apud* FERREIRA, A., BITTAR, 2008: 1)

Assistimos, assim, a uma diversidade de conceitos e perspetivas sobre o que deverá ser educação que, ao longo dos tempos e em diferentes culturas e momentos históricos, procuraram dar resposta às necessidades consideradas primordiais, no âmbito da educação, para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Este aspeto é bastante importante nos países que sofreram mudanças políticas e sociais como a Índia, que se tornou independente da Coroa Britânica em 1947, a África do Sul, que se libertou do regime do *Apartheid* em 1994 ou, ainda, o Quênia que deixou de ser o Protetorado Inglês da África Oriental em 1963.

Tal como aconteceu com o ajuste das línguas oficiais nos referidos países, com a inclusão de línguas locais no rol das línguas oficiais, também a educação passou a ser alvo de mudanças quanto aos objetivos a atingir.

2. Funções da arte

As expressões artísticas têm originado considerações e teorias por parte de variados investigadores de quadrantes e escolas de pensamento diversos quanto à sua consideração como peça de arte e quanto à sua função no universo humano.

Para Fischer, a arte pode ser considerada tão antiga como o homem pois surge no desenvolvimento do trabalho, no sentido de atividade humana, na concepção do materialismo dialético histórico que medeia a sua relação com a natureza, no domínio do mundo natural e na necessidade de expressão das suas vivências, as suas experiências humanas. Por isso, constitui-se a obra de arte como uma forma de conhecimento de si e do mundo. “A arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.” (FISHER, 1976: 1). Segundo o mesmo autor, a obra de arte possibilita apreender e deixar registada, de modo criativo, as experiências e relações humanas travadas.

(MARX, 2003) defendia que enquanto o homem domina a sua atividade vital pela sua vontade e consciência, os outros animais identificam-se com a sua atividade vital e não se distinguem dela. Assim, o autor considera que somente com a construção de objetos culturais e artísticos se afirmam as características estritamente humanas com necessidades para além das necessidades naturais pois a arte constitui o meio pelo qual o homem se liberta e afasta dos instintos e necessidades imediatas, observando-se um refinamento dos sentidos. A arte carrega um legado humano e através dela o homem vivencia experiências alheias, enriquecendo o seu próprio repertório, a sua visão do mundo e a humanidade.

Vigotski ultrapassa esta teoria e defende que a função da obra de arte supera o contágio pois não causa alterações de humor imediatas nas pessoas, mas objetiva sentimentos e outras potencialidades humanas uma vez que propicia uma nova organização psíquica. A arte pode ser considerada um produto cultural pois quem a produz condensa nela atividades mentais complexas que podem ser apropriadas por outros indivíduos. Tal apropriação não é mecânica ou passiva e necessita que ocorra uma mediação das relações sociais junto do fruidor de modo a que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita.

A natureza social da arte relaciona-se com a psicologia e Vigotsky, influenciado por estudos no âmbito da psicologia e da sociologia, analisa a produção artística como sendo a síntese entre a forma e o conteúdo de modo a propiciar a compreensão do que a obra de arte objetiva. Para Vigotsky, a aprendizagem consistia na “aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar” (VIGOTSKY, 1978: 83). Anteriormente, o autor de Psicologia da Arte defendia que se deveria incluir a prova indireta e pistas circunstanciais que não se direcionavam apenas para a prova científica, mas que também incidiam nas formas artísticas. Desde modo, Vigotsky defendia que o pensamento instrumental e artístico deveriam ser objeto de consideração privilegiada pois estes usam diferentes tipos de signos para veicular o significado pretendido já que o sistema de símbolos pode ativar e estimular respostas. “A arte é o social em nós (...) o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções.” (VIGOTSKY, 1999: 315) O autor defende ainda que é por meio do trabalho que o homem constrói as suas características humanas e as fixa, fora do seu corpo, nos objetos de cultura, como por exemplo, nos instrumentos, na linguagem, na ciência, na filosofia e na arte. A apropriação de produtos e processos implica uma duplicação dos mesmos nos indivíduos, passando a servir-lhes como matéria prima para novas objetivações ou realizações. (BARROCO, 2007) A visão dialética da arte em Vigotsky, opõe-se à teoria evolucionista de Charles Darwin que defendia que as emoções se constituem como um fenómeno psicológico cultural, ativo e mutável que desencadeia ações, ligando fenómenos psicológicos uns aos outros. A imaginação é uma capacidade superior capaz de criar e combinar factos, perceções e imagens a partir do que já foi vivido, mas o produto desta distancia-se do imediatamente percebido e passa-se para o lado da simbolização.

O autor postula que a arte é a objetivação dos sentimentos humanos, numa técnica elaborada pelo homem e que permite aos indivíduos socializar determinado sentimento assim como torná-lo pessoal, como parte do psiquismo. A arte deve ser entendida como um instrumento cultural mediador do indivíduo com o género humano. A sua função consiste em reproduzir no indivíduo as características humanas conquistadas pelo trabalho ao longo da história. Esta reprodução acontece psiquicamente com a transformação das funções mentais primitivas elementares, basicamente orgânicas, em funções superiores, culturais e voluntárias.

Tolstoy considerava que a obra de arte tem como função atingir as pessoas através de contágio, pois a arte constitui um meio de relacionamento entre as pessoas. A obra artística conduz o recetor ou espetador, a relacionar-se com o produtor da obra. Tanto o discurso

como a arte transmitem pensamentos e experiências, mas a diferença entre ambas reside no facto de a palavra transmitir os pensamentos, enquanto que a segunda transmite sentimentos,

“the activity of art is based on the fact that a man, receiving through his sense of hearing or sight another man’s expression of feeling, is capable of experiencing the emotion which moved the man who expresses it”

(TOLSTOY, 1904: 13)

Através da obra de arte, o artista contagia e influencia o espetador com os seus sentimentos, quer sejam eles importantes ou, pelo contrário, insignificantes, positivos ou negativos. No entanto, o tipo de emoção comunicada não possui relevância para a definição de arte uma vez que, para Tolstoy, qualquer contágio intencional através de qualquer material, é arte,

“art is a human activity consisting in this, that one man consciously, by means of certain external signs, hands on to others feelings he has lived through and that the other people are infected by these feelings and also experience them.”

(TOLSTOY, 1904: 14)

Na visão de Tolstoy, arte não é tudo o que provoca sentimentos, mas apenas aquela que nós selecionamos e a que damos especial importância como acontece, por exemplo, com a arte relativa à religião, pois transmite o significado do mundo. Desta visão também partilhavam Sócrates, Platão e Aristóteles, tal como os profetas cristãos e hebreus, os muçulmanos ou os seguidores do budismo.

O grau de influência da arte (que o autor apelida de *infection*) depende de três condições: na maior ou menor individualidade do sentimento transmitido pois quanto mais individual for o sentimento transmitido, mais fortemente atua no recetor; no grau de clareza com que o sentimento for transmitido já que quanto mais clara for a sua mensagem, mais sincera a obra se torna. Tolstoy considerava a sinceridade a mais importante das condições porque está presente na arte popular e que, no entanto, é uma condição ausente da arte produzida pelas classes superiores, pois os seus autores são impelidos pela vaidade e pela ganância. Para o autor, a ausência de qualquer uma das condições acima referidas exclui o trabalho de ser considerada uma obra de arte, pois se o trabalho não transmite um sentimento particular ou é expresso deficientemente, não é uma obra de arte.

Quanto ao tema da obra de arte, estas deverão ser perceptíveis por um público alargado e não se restringir apenas à sua compreensão por parte de um grupo, nacionalidade ou culto. Portanto, neste campo, a arte pode revestir-se de um carácter restrito ou universal.

Neste contexto, o azulejo tem sido utilizado como revestimento ou adorno tanto em lugares, na aceção do termo definido por Marc Augé como espaços antropológicos, que se relacionam connosco, com a história e memórias por oposição aos não lugares que não se

definem como tal. Mas, segundo o mesmo autor, os não lugares podem ser investidos de referências aos lugares. Também Michel Cerfeau refere que o espaço (o vazio) é o lugar praticado e que, à medida que esse espaço adquire pertença e é vivido, transforma-se num lugar.

Por outro lado, Lefevre refere que é necessária uma participação maior dos habitantes das cidades para reconfigurar os espaços públicos para que os cidadãos possam exercer a prática da cidadania. O autor refere, ainda, que a cidadania se afirma como um direito à apropriação do espaço, com participação ativa e integração da diferença. Martha Nussbaum refere que a capacidade de exercer uma cidadania ativa e consciente baseia-se em vários pressupostos como as capacidades para pensar; para reconhecer o outro evitando estereótipos; para se interessar pela vida dos outros; para imaginar aspetos marcantes da vida de outras pessoas; para tecer opiniões críticas baseadas na informação; para pensar a nação como um todo ou para integrar a nação do outro como parte de um mundo complexo (NUSSBAUM, 2012:25-26). Presentemente, o azulejo é reconhecido como uma das artes que mais identifica a herança patrimonial portuguesa para além de obter a atenção de artistas plásticos como suporte para a produção das suas obras artísticas.

Curioso ainda referir a opinião de Heidegger que considerava que o encontro da cidade com os homens se dá quando estes percorrem terras desconhecidas ou quando se fazem estranhos na sua própria cidade. De acordo com o mesmo autor, a obra de arte possibilita apreender e deixar registada de modo criativo as experiências e relações humanas travadas. Poderemos, então, considerando a linha de pensamento de Heidegger e Martha Nussbaum, indagar se será esse um dos efeitos dos painéis artísticos que encontramos nos espaços públicos – o de criar empatia e sentimento de pertença a um lugar, sociedade e cultura.

Na segunda metade do século XX, os filósofos abandonam a tentativa de formular uma definição de arte objetiva no que respeita às características fundamentais e essenciais. Kennick referiu que, “traditional aesthetics rest on a mistake – the mistake of trying to define art” (KENNICK *apud* TORRES, KAHMI: 2) pois como a arte não detém uma função específica, não pode ser alvo de uma definição e a procura de essências em estética, ou seja, a procura de características comuns a todas as produções, constitui um erro enorme. Anteriormente, nos anos 70, Wladyslaw Tatarkiewicz observou que “o nosso século chegou à conclusão que uma definição de arte é, não só muito difícil, mas impossível de atingir. (TATARKIEWICZ *apud* TORRES, KAMHI, 2016: 2). Muitos filósofos na segunda parte

do século XX sofreram a influência do anti-existencialismo de Wittgenstein que defendia que muitos conceitos se uniam apenas pela similaridade observável entre eles e que, devido a esse facto, não podiam ser definidos quanto a um denominador comum pois, no decorrer do século, mais objetos tinha integrado o âmbito da arte. Uma vez que os referentes não partilhavam características mensuráveis. George Dickie propôs uma teoria nova em 1969 e 1974 em “Art and the Aesthetic”:

“A work of art in the classification sense is (1) an artifact, (2) a set of the aspects of which has had conferred upon the status of candidate for appreciation by some person or persons acting on behalf of a certain social institution (the artworld).

(DICKIE *apud* TORRES, KAHMI, 2016: 2)

A definição foi considerada inadequada, conduzindo à sua reformulação por parte de Dickie: “A work of art is an artifact of a kind created to be present to an artworld public.” Também esta versão, apesar de melhorada, foi repudiada por outros filósofos. Em “Art and Nonart” (1983) Marcia Eaton define arte como sendo

“[something] is a work of art if and only if [it] is an artifact and ... [it] is discussed in such a way that information concerning the history of [its] production ... directs the viewer's attention to properties which are worth attending to.”

(EATON. M., *apud* TORRES e KAHMI, 2016: 3)

Richard Wollheim em “Painting as an Art” observa que quando o trabalho do artista revela uma intenção, um espectador informado tende a ter experiências em frente à pintura e que irá descobrir a intenção presente na produção da obra. Esta definição foi considerada redutora do público capaz de entender as formas ou o conteúdo ou mesmo a intenção do artista.

Por outro lado, Arthur Danto, professor na Universidade de Columbia e crítico de arte defende que, “you can't say something is art or not art anymore. That's all finished.”

(DANTO *apud* TORRES e KAHMI: 6)

O curador do Museu Guggenheim em Nova Iorque, Robert Rosenblum, por seu turno, declara que, “By now, the idea of defining art is so remote I don't think anyone dare to it.”

(Ayn Rand defende, no que respeita à definição de arte, que,

“Art is a selective re-creation of reality according to an artist's metaphysical value judgments. Man's profound need of art lies in the fact that his cognitive faculty is conceptual, i.e., that he acquires knowledge by means of abstractions, and needs the power to bring his widest metaphysical abstractions into his immediate, perceptual awareness. Art fulfills this need: by

means of a selective re-creation, it concretizes man's fundamental view of himself and of existence. It tells man, in effect, which aspects of his experience are to be regarded as essential, significant, important.

(RAND, A. *apud* THOMAS, W., 2011: 1)

A definição apresenta, também, algumas reticências por se revelar pouco precisa e pouco transparente, mas que aponta as características mais importantes da variedade das obras de arte em várias culturas. Em suma, esta definição refere a criatividade e que as obras de arte não partilham, necessariamente, características comuns perceptíveis. Segundo Torres e Kahmi, a definição peca por não referir a função da arte, mas constitui, atualmente, a definição preferida a qualquer definição sobre o tema na literatura crítica. Após o estudo das várias perspetivas sobre a validade de uma obra fruto da criatividade humana enquanto objeto de arte, passamos a deter-nos, de forma mais pertinente sobre a importância da inclusão de peças artísticas no ensino das línguas estrangeiras e, posteriormente, iremos deter-nos numa das expressões da criatividade portuguesa – o azulejo português e analisar e verificar da sua qualidade enquanto obra artística passível de ser utilizado como um instrumento de trabalho na aula de português a estrangeiros como forma de inclusão da dimensão intercultural nas atividades letivas.

3. A importância da arte no ensino das línguas estrangeiras

Como refere Doris Vasquez, “uma pintura é como uma história” e o aluno pode contar uma história sobre o que vê. É necessário, no entanto, lecionar, no contexto pretendido e da introdução da peça artística nas atividades letivas, um conjunto de vocabulário que permitirá ao aluno expressar as suas ideias e opiniões sobre a peça em estudo, tendo em conta a idade, o nível de proficiência dos alunos e a unidade temática onde se insere como elemento estruturante do objetivo a alcançar. Da informação fornecida, deverá deixar-se espaço para reflexão e ajudar os alunos na expressão verbal de modo a que a sessão didática não se revista de constrangimentos por parte dos alunos.

A obra de arte, é compreendida por todos, o que a faz deter uma acessibilidade universal ao invés do discurso oral ou do texto escrito que, podem revestir-se de grande qualidade estética ou estilística se o recetor tiver uma boa proficiência da língua alvo mas que se tornará incompreensível para quem não a domina. Assim, um currículo baseado em arte envolve os estudantes no meio artístico e multicultural e propicia o crescimento intelectual através de várias disciplinas: artes visuais, literatura, teatro, música e dança. Uma abordagem

baseada em arte enfatiza o desenvolvimento cognitivo, o que sugere a facilitação da aprendizagem de uma língua estrangeira. Sobre esta questão, Martha Nussbaum refere que uma educação baseada em valores económicos se contrapõe à educação que privilegia os programas centrados nas artes e nos estudos filosóficos,

“But educators for economic growth will do more than ignore the arts. They will fear them. For a cultivated and developed sympathy is a particularly dangerous enemy of obtuseness, and moral obtuseness is necessary to carry out programs of economy development that ignore inequality.”

(NUSSBAUM, 2012: 23)

A integração da peça artística em sala de aula no contexto histórico, por exemplo, pode funcionar como um elemento agregador de contexto histórico, social e cultural onde a sua criação ocorreu e permitirá aos alunos associarem factos e contextos, evitando o texto escrito como instrumento dominante na sala de aula.

Lothar Bredella considerava o texto literário o material adequado à veiculação da interculturalidade por ser um produto, por si, intercultural, mas a arte tem sido um meio de expressão usado, ao longo dos tempos para transmitir ideias uma vez que pode conduzir o espetador a outras épocas, a outros contextos históricos e culturais. Outro aspeto relevante na inserção do objeto artístico na sala de aula reside no facto de, através deste meio ser possível desviar, dentro da sala de aula, o foco do aluno para o objeto, ajudando a uma participação gratificante por parte dos aprendentes, pois contribui para eliminar a autoconsciência, ou seja, possibilita uma descentração de si próprio e a realização de uma atividade ou tarefa de modo agradável tanto para o professor como para os alunos. A arte poderá, assim, servir de instrumento para a instrução de reflexão e um elemento agregador da atenção na sala de aula, deixando ao professor a condução, dinamização e moderação da atividade.

A obra de arte, como expressão do pensamento, pode, deste modo, intervir no processo de aprendizagem da língua estrangeira de diferentes formas e com finalidades diversas quando usada de forma adequada e integrando conteúdos curriculares para atingir os propósitos estabelecidos.

4. As virtualidades da arte no ensino de PLNM – o azulejo português e a importância das tradições na preservação da cultura

O termo ‘azulejo’ que significa ‘pequena pedra polida’ refere-se a uma placa de cerâmica decorada e esmaltada numa das faces. A palavra tem origem no árabe *azzelij* (ou *al zuleycha*, *al zuléija*, *al zulaiju*, *al zulaco*) e significa “pequena pedra polida”. O termo era usado para designar o mosaico bizantino produzido na região da Ásia, próxima ao mar mediterrâneo (vide anexo, figura 7).

Rioletta Sabo explica a evolução do azulejo através do tempo: “A história da relação entre arquitetura e cerâmica vidrada começa no antigo Egito, continua na Mesopotâmia e no Próximo Oriente e de lá, através da expansão islâmica, chega à Europa”. (SABO *apud* MATOSINHO, 2016: 3)

O azulejo ultrapassou o uso utilitário que inicialmente lhe foi atribuído e tornou-se numa das formas mais expressivas da cultura portuguesa. A sua longa e continuada utilização tem-se verificado ao longo dos últimos quinhentos anos, no interior e exterior de edifícios, e documenta a influência de múltiplas culturas desde o estilo mourisco (vide anexo, figura 8) ao estilo europeu ou de diferentes correntes estéticas, como o Gótico ou o Renascentista. Apresenta, ainda, a influência de tecidos ou tapeçarias de paragens tão longínquas como a Índia, a Pérsia ou o Oriente.

Podemos encontrar painéis, frisos ou peças soltas em todo o território nacional tal como em territórios que formaram o império português, como, por exemplo, o Brasil, África e Índia. A azulejaria portuguesa tem merecido a atenção e o reconhecimento da sua importância no panorama artístico, cultural e histórico português pois apresenta vários aspetos identitários. João Pedro Monteiro considera a Azulejaria Portuguesa “uma arte que espelha o encontro de culturas”. Segundo o mesmo autor, foi em Portugal que o azulejo assumiu uma relevância no contexto universal da criação artística por três razões: pelo seu uso continuado ao longo de cinco séculos; como elemento estruturante da arquitetura através de revestimentos de grandes dimensões no exterior e interior de edifícios; pelo modo como foi percebida enquanto suporte de registo de imaginários.

Em resultado das razões apresentadas, o especialista rejeita a alegação que defende que o azulejo é um meio “simples e barato de decorar e proteger construções” como consequência da pobreza do país. Tal tese perde consistência uma vez que, durante o reinado de D. João V, com a chegada do ouro oriundo do Brasil a Portugal, foram edificadas construções

barrocas. Neste contexto histórico e económico, o azulejo terá constituído uma opção artística como forma de marcar a identidade portuguesa perante a Europa.

Os azulejos identificados como os primeiros produzidos em Lisboa encontram-se no complexo da Igreja da Graça (vide anexo, figura 9), e são constituídos por imagens que nos transportam para o imaginário da igreja medieval. No entanto, as paisagens apresentadas nos painéis de azulejos, na sua maior parte, estão humanizadas, revelando figuras e atividades de época.

Quanto à representação de monumentos nos painéis de azulejos, existe intencionalidade no sentido de promover os feitos alcançados ou a grandiosidade do país pela imponência arquitetónica dos edifícios. Por outro lado, constituem ícones de tipo turístico que procuram dar um panorama geral, que abrange todo o país, ou que exaltam a importância da cidade com um carácter local ou regional.

Recorre-se a paisagens com monumentos, numa referência a um passado glorioso, militar e religioso, que recorre a igrejas e castelos ligados quase sempre a acontecimentos políticos da história portuguesa, enaltecidos pelo nacionalismo, como reflexo de um passado melhor e, ou, associados à formação da nação.

A relação entre a natureza e as pessoas aparece nos textos da época apoiada em conceções científicas. As pessoas que habitam o rural são um produto natural (vide anexo, figura 10). Há, também, a busca das origens históricas pelo que se recorre a um tempo mais ou menos longínquo.

Os retratos individualizados combinam com a presença de grupos de pessoas a realizar um trabalho que quase sempre remete para arquétipos de um mundo rural, pré-industrial e a repetição de tipos ou de cenas contribuía para a manutenção de uma imagem que remete para a imobilidade, um passado idealizado apesar das profundas mudanças que se verificaram ao longo da 1ª metade do século XX.

O azulejo tem sido valorizado desde a segunda metade do século XIX de forma a acentuar a ideia de especificidade e de identidade. O espírito nacionalista e a propaganda republicana ofereciam um discurso acerca da nação portuguesa devido à necessidade de criar uma consciência coletiva republicana, estratégia que pretendia acentuar o culto do que era “português”, nacional, portanto. Devido à importância e popularidade que o azulejo tinha adquirido, Santos Simões, investigador, procedeu a um trabalho de levantamento e classificação do património azulejar português e nos territórios de além-mar.

Durante o Estado Novo continuou-se a assistir a uma propaganda de cariz popular que continuou na 1ª República. Assim, nas casas senhoriais, o azulejo relacionava-se com a função de determinado espaço ou verificava-se uma adequação entre temas e espaços, como, por exemplo, cenas do quotidiano e lazer; cenas militares ou de batalhas; mitologia e alegorias (vide anexo, figura 11).

Nos espaços públicos, colocaram-se painéis de azulejos decorativos, os chamados azulejos “artísticos” por oposição aos azulejos de revestimento, repetitivos e sem temática, e estações ferroviárias durante a primeira metade do século XX. São exemplo de estações adornadas de painéis de azulejos, a Estação de S. Bento, no Porto que assinala a primeira encomenda realizada para o efeito em 1903, mas que apenas em 1915 veria concretizada a sua aplicação no referido espaço e a Estação da Granja, em Espinho (vide anexo, figura 12), que foi, efetivamente, a primeira estação a apresentar painéis azulejares. Predominavam, nestes ambientes, composições de carácter documental como motivos baseados em fotografias, desenhos, paisagens, monumentos e atividades económicas típicas da região onde as estações se inseriam. Havia uma preferência por temas representativos de usos e costumes, tradições, fainas agrícolas e piscatórias, paisagens e locais, enquanto a representação de monumentos se encontrava relegada para segundo plano. Mais distanciados dos motivos referidos encontravam-se os temas históricos e patrióticos. A produção dos painéis teve o seu período áureo entre 1922 e 1940, tendo a sua produção se verificado, principalmente, em Lisboa.

O revestimento de paredes de estações ferroviárias estendeu-se a todo o país. (vide anexo, figura 13) Mais tarde, o mesmo veio a acontecer nas estações do metropolitano de Lisboa, as estações começaram a acolher painéis de azulejos, muitos deles reproduções de obras de artistas plásticos portugueses consagrados, enquanto outras receberam peças especificamente criadas para os locais a que se destinavam.

Como elemento decorativo de edifícios, encontramos motivos variados e que acompanham as tendências estéticas da época em que foram produzidos como, por exemplo, os frisos Arte Nova (vide anexo, figura 14) visíveis na cidade de Lisboa ou motivos contemporâneos.

O facto de o azulejo de criação nacional ter suscitado grande interesse por parte de estudiosos e investigadores do património português e de se ter procedido à inventariação do património azulejar português revela a sua grande importância, pois remete as criações em azulejo para a História da Arte, disciplina que estuda a evolução das expressões artísticas,

a constituição e a variação das formas, dos estilos e dos conceitos transmitidos através das obras de arte. A pintura, a escultura e a arquitetura fazem parte da obra de arte.

Fruto da popularidade que o azulejo alcançou, da sua divulgação e internacionalização, o azulejo constitui o suporte para o desenvolvimento, por parte de artistas plásticos nacionais e estrangeiros, dos seus processos criativos o que revela a aceitação e inclusão deste meio nos processos de criação artística. Como exemplo, referimos as obras de Almada Negreiros (vide anexo, figura 15), Vieira da Silva (vide anexo, figura 16), Joana Vasconcelos (vide anexo, figura 17), Maria Keil (vide anexo, figura 18), Manuel Cargaleiro, Júlio Pomar, Luís Vieira-Baptista (vide anexo, figura 19), Andreia Aires, Imbiriba, Selaron (vide anexo, figura 20), Jun Shirasu (vide anexo, figura 21) entre muitos mais que poderiam ser aqui referidos e que revelam a multiplicidade de temas e estilos artísticos abordados nas peças de azulejaria. O azulejo tem vindo a afirmar-se como modalidade integradora da História da Arte Portuguesa, fortemente ligada a outras formas de expressão artística como a pintura, a arquitetura ou a escultura. Apresenta condições para ser estudado numa perspetiva multidisciplinar pois as fontes de inspiração e influências dos artistas que o produziam recaem tanto em modelos que circulavam através de gravuras, como, também, mostravam influências de tapeçarias, têxteis, iluminuras e peças de ourivesaria.

Santos Simões acreditava, desta forma, que os azulejos constituíam (e constituem ainda) um caso exemplar entre os materiais cerâmicos culturais, tendo-se batido ao longo da sua vida por três frentes: a defesa da azulejaria como uma categoria estético-artística independente da cerâmica em geral, a aquisição de um lugar legítimo no contexto das Artes Decorativas em particular e na História da Arte Portuguesa em geral, considerando o inventário como um processo inerente e característico da História da Arte.

Os trabalhos de compilação de estudos sobre a arte azulejar realizados por investigadores portugueses, como, por exemplo, os trabalhos de João Miguel dos Santos Simões, anteriormente referido, cujo espólio está reunido na Fundação Calouste Gulbenkian, revelam-se demonstrativos da importância atribuída à arte azulejar nos panoramas cultural, artístico e histórico nacionais.

A perda da sua função estritamente utilitária, como a decoração de edifícios ou a aplicação em espaços que necessitavam impermeabilidade, tornou-o num suporte muito mais rico de significado e, também, alargou a sua utilização a espaços exteriores que hoje se incorpora no conceito de património integrado. Prova desse facto reside nos nomes de variados artistas,

desde o Ciclo dos Mestres (vide anexo, figura 22), no final do século XVII, até à atualidade, que utilizam o suporte cerâmico para nele desenvolverem a seu trabalho criativo como Vieira da Silva (vide anexo, figura 23), Júlio Resende (vide anexo, figura 24), Manuel Cargaleiro (vide anexo, figura 25) ou Júlio Pomar (vide anexo, figura 26).

Nos últimos anos, têm sido várias as exposições internacionais, organizadas por entidades governamentais e culturais como o Museu Nacional do Azulejo, o Camões Instituto da Cooperação e da Língua, universidades e representações diplomáticas portuguesas que visam divulgar um legado patrimonial que constitui uma marca identitária portuguesa como, por exemplo, exposições realizadas em Israel, França, Moçambique, Japão e Espanha. A corroborar o interesse manifestado por várias entidades acima referidas, prepara-se, atualmente, a candidatura do Azulejo Português a Património da Humanidade da UNESCO pela Direção Geral do Património Cultural, LNEC e Comissão Nacional da UNESCO. Como é referido pelo Partido Ecologista Os Verdes, que reconhecem e incentivam à preservação do azulejo,

“O património azulejar português representa uma riqueza e valor cultural incalculáveis, ocupando um lugar de relevo, não só no património histórico e artístico do nosso país, como no património da Humanidade, destacando-se pela qualidade e pela quantidade dos temas, estilos, materiais, técnicas e usos. Urge, por isso, defendê-lo e preservá-lo para as gerações seguintes.”

(Os Verdes em Lisboa)

Em Lisboa, o património azulejar encontra-se legalmente protegido por regulamentação municipal, de acordo com os artigos 13º e 14º do Regulamento Municipal de Urbanização e Edificação de Lisboa (RMUEL), em vigor desde abril de 2013, embora apenas interdite a demolição e remoção de fachadas azulejadas. Daí que, apesar de mais protegidos em Lisboa, é sabido que muito do património azulejar em Lisboa está em risco, como no caso dos riquíssimos painéis de azulejos dos hospitais vendidos à Parpública, como os azulejos de São José, Santa Marta, Hospital dos Capuchos, ou o devoluto Hospital Miguel Bombarda, ou ainda nos que revestem inúmeros edifícios do centro histórico de Lisboa. Para além de peça decorativa dos interiores de casas e igrejas, o azulejo desempenhava uma função de preservação das fachadas da humidade que chegava do Tejo e do Atlântico que danificava rapidamente os prédios, tendo o seu uso rapidamente se espalhado por Alfama, Madragoa e outros bairros ribeirinhos.

Atualmente, podemos admirar inúmeros painéis de artistas consagrados em variados locais de acesso público, como estações do Metropolitano de Lisboa ou outros espaços públicos, enquanto artistas contemporâneos produzem peças de autor recorrendo à arte azulejar.

Por outro lado, os públicos aprendentes de portuguesa língua estrangeira, que aprendem a língua em situação formal, desconhecem, não raras vezes, factos históricos e características culturais dos espaços geográficos da língua alvo. Se bem que o português não é uma língua exclusivamente europeia, pois já adquiriu características próprias em países como o Brasil, Angola ou Moçambique, fruto das influências linguísticas, históricas e culturais locais, este trabalho ocupa-se, primordialmente, da integração de um elemento artístico marcante da cultura de Portugal como material a trabalhar na sala de aula com a finalidade de trabalhar a mundividência portuguesa, a sua história, o modo como foi enriquecida pela absorção e integração de elementos estéticos de outras culturas.

Temos como exemplo, de entre os diversos traços herdados da cultura islâmica, o azulejo. No século XIV, o azulejo surge na Península Ibérica através dos mouros. A sua presença em Portugal data do final do século XV, quando, em 1498 o rei D. Manuel I visita a Espanha e se encanta com os azulejos hispano-mouriscos, importando-os de oficinas de Sevilha para compor o conjunto do Palácio Nacional de Sintra (vide anexo, figura 27). Desde então, ao longo de cerca de cinco séculos, o azulejo vem sendo largamente desenvolvido em terras lusitanas, e acabou se tornando uma arte nacional. José Meco refere o período em que se adotou o azul, cor que até hoje representa a azulejaria típica de Portugal - outra característica da azulejaria portuguesa que residiu no desenvolvimento de uma pintura especificamente cerâmica, nomeadamente com a adoção, no último terço do século XVII, da pintura azul de cobalto. Devido à predominância do azul na azulejaria portuguesa que se verificou então, associa-se, erradamente, a origem da palavra “azulejo” ao termo “azul” que designa uma cor.

O Brasil herdou da metrópole o gosto pelo azulejo. As peças de cerâmica eram fabricadas em Portugal e transportadas como lastro (material colocado no porão dos navios com carga leve ou sem carga para aumentar o seu peso) nos navios que viajavam para a colónia portuguesa. Os primeiros exemplares encontram-se em Olinda, Pernambuco e datam da primeira metade do século XVII. O Rio de Janeiro possui poucos azulejos desta época e, entre os mais antigos, estão os azulejos de tapete do Museu do Açude, no Alto da Boa Vista e os do Mosteiro de São Bento, no centro da cidade, ambos seiscentistas. Os conjuntos de

azulejos mais representativos da cidade do Rio de Janeiro pertencem ao século XVIII, como os que se encontram na Igreja de N. Sra. da Glória do Outeiro (vide anexo, figura 28), na Igreja de Nossa Senhora da Pena, em Jacarepaguá, na Igreja de N. Sra. da Saúde ou no Convento de Santa Teresa, entre outros edifícios religiosos.

Embora o azulejo tenha chegado ao Brasil no século XVII, somente no início do XX passa a ser produzido regularmente. Com o domínio da técnica, surgem fábricas no Rio de Janeiro e em São Paulo e a criação nacional é estimulada. Nos anos de 30 do séc. XX, a azulejaria é tomada pelo modernismo brasileiro e Lúcio Costa traz à tona a questão do passado colonial: Dois artistas contribuíram para essa renovação: Cândido Portinari (vide anexo, figura 29) e Athos Bulcão (vide anexo, figura 30). Portinari, contribuiu para o renascer da arte azulejar ao criar obra no início da década de 1940 como os painéis de azulejos para o Palácio Gustavo Capanema, marco da azulejaria moderna no Rio de Janeiro. O artista usou composições em azul e branco, formadas por elementos inspirados na natureza, como a concha, o peixe, o cavalo-marinho e as estrelas-do-mar.

Athos Bulcão, por seu turno, ao projetar, desde 1957, painéis para Brasília, a capital que estava a ser construída, continuou a dar novos temas e novas formas de conceptualização de ideias ao trabalho artístico em azulejo.

Assim, a história do azulejo em Portugal, mostra-nos como aspetos sociais e culturais ficaram registados em painéis que variaram as temáticas consoante as épocas em que foram produzidos. Por outro lado, a arte azulejar foi alvo de influências locais no Brasil, onde passou a evidenciar temas locais por oposição aos temas tratados em Portugal, numa construção e afirmação da independência e identidade brasileiras.

5. Atividades a desenvolver com os Aprendentes de PLNM – Procedimentos a observar, problemas potenciais e sua resolução

A motivação para comunicar com pessoas de outras culturas pode ser classificada, de acordo com Nakayama (2010), como intrínseca ou extrínseca. Se a motivação intrínseca torna a comunicação intercultural voluntária e respeitosa a uma comunicação intercultural compensatória por si só, a motivação extrínseca para a comunicação intercultural deve-se à possibilidade de obtenção de recompensas exteriores como dinheiro, poder, reconhecimento. O contexto de um indivíduo pode motivá-lo ou impedi-lo de comunicar através de culturas diferentes. Refere o autor acima mencionado que os membros de uma cultura dominante estão menos abertos e recetivos à prática de uma comunicação intercultural, seja intrínseca ou extrínseca porque não têm incentivos para o fazer. É mais comum um interessado em comunicar adaptar-se às regras comunicativas da cultura dominante do que observar-se o contrário.

A situação de desequilíbrio mencionada existe para muitos indivíduos e muitas populações de identidades e culturas não dominantes. As suas motivações para a comunicação intercultural e para o *code switching* pode ter origem na necessidade de sobrevivência no contexto cultural dominante e, por esse facto, adaptam a sua forma de comunicação para se enquadrarem no grupo dominante. Como exemplo, podemos referir os Afro-Americanos que falam o «inglês standard», ou mulheres com ambições empresariais que adotam padrões de comunicação masculinos como expressões, postura e linguagem corporal.

No entanto, a motivação, apenas, não conduz à comunicação intercultural. É necessário adquirir conhecimento complementar para a construção da competência comunicativa intercultural – consciência de si e dos outros, abertura, curiosidade e flexibilidade cognitiva. Mesmo em ambientes racial e culturalmente diversificados, as pessoas tendem a agrupar-se com os da sua raça ou cultura.

Aprender uma língua constitui uma oportunidade para tomar consciência de factos e conceitos pertencentes a culturas diversas porque o aprendente pode ter acesso a material na língua alvo que veiculam ideias que com uma tradução se poderiam perder.

Ser competente em comunicação intercultural significa, em parte, saber lidar com novas situações e adaptar o conhecimento a novos contextos e permite-nos lidar melhor com o inesperado, adaptarmo-nos a não rotinas e a contextos incomuns porque a Competência

Comunicativa Intercultural não se centra no uso de regras mas sim no uso de ferramentas que permitam utilizá-la de forma oportuna.

Segundo Bennet (2009), existem três modos de cultivar a competência comunicativa intercultural: encorajar atitudes que nos motivem que nos levem a desenvolver um sentimento de *wonder* acerca da cultura; descobrir conhecimento que nos informe e que nos conduza a uma maior aprendizagem sobre como aprendemos (tarefas, relações ou pensamento metafórico) de modo a construir significados e aplicar o conhecimento adquirido; desenvolver capacidades que nos capacitem a enfatizar e acumular informação cultural, sendo necessário ouvir, resolver conflitos e gerir a ansiedade.

As práticas reflexivas podem ajudar a processar através de recompensas e desafios associados ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. “*Thinking under the influence*”, expressão criada por Brenda Allen (2011) ilustra que o processo reflexivo pode ajudar-nos a formar a Competência Comunicativa Intercultural sendo necessária uma mente aberta para o efeito. Devemos, assim, identificar aspetos em que somos culpados de TUI (*thinking under influence*) como, por exemplo, a aceitação dos sistemas de crença dominantes baseados e estereótipos ou ser preconceituoso em relação a alguém baseado na sua identidade.

É ainda importante, em especial em grupos não dominantes do ponto de vista social nas comunidades em que se inserem, avaliar os seus pensamentos sobre o seu próprio grupo pois podem ter interiorizado atitudes negativas acerca do seu grupo por tecidas ou fomentadas pela cultura dominante.

A obra artística pode constituir um bom ponto de partida para o desenvolvimento de variadas atividades. No contexto da integração da dimensão intercultural na aula de língua estrangeira, poderá ocupar o objeto central de apreciação e reflexão do tema em discussão.

A arte é subjetiva e pode causar resistência por parte dos alunos pelo que se deverá proporcionar diferentes peças com diferentes estilos e temáticas. Por esse facto, a apresentação de uma peça artística pode conduzir a um momento de conflito no seio dos alunos, principalmente em sociedades multiculturais devido às temáticas que apresentam e ao diálogo que proporcionam. Para evitar que a atividade conduza ao insucesso do propósito que se pretende alcançar, o professor deverá estruturar a atividade antes de esta ser apresentada aos alunos e mediar o decorrer da aula, conduzindo as intervenções e direcionando as discussões.

Do ponto de vista linguístico, estas atividades assinalam uma mudança de metodologia que conduzem a um desenvolvimento vocabular nos alunos e permite-lhes desenvolver a oralidade em todos os campos linguísticos – sintático, semântico, fonético e pragmático. Em suma, a arte constitui uma fonte importante para a promoção de discussões de pontos de vista construtivos, ao mesmo tempo que estimulam o pensamento crítico e criativo.

Assim, é possível, na linha de pensamento de Robert Taylor, construir vocabulário e áreas vocabulares, incentivar a prática oral e, como complemento, estimular a prática da expressão escrita através da criação de histórias, biografias, textos argumentativos e descrições.

De acordo com o pensamento de Ivana Zemberová, a educação artística deve contribuir para o desenvolvimento global do aprendente em diferentes áreas. No mundo atual esse é um dos papéis importantes da educação que consiste em ensinar a distinguir culturas e compreender o papel que possuem na vida dos indivíduos às quais pertencem e nas sociedades onde se inserem com o propósito de desenvolver comportamentos e atitudes de tolerância em relação aos indivíduos de culturas e países diferentes do seus.

Na preparação de atividades que visam a inclusão da dimensão intercultural é importante, como foi referido anteriormente, incluir vocabulário que ajude os aprendentes a falar sobre os temas em foco na atividade a desenvolver. Os materiais a utilizar, fotografias, mapas, etc., constituem um ponto de partida para a compreensão, discussão e, posteriormente, escrita na língua alvo. A abordagem deve ser sempre crítica pelo que necessitam adquirir conceitos e vocabulário para que possam expressar as suas opiniões.

Os alunos devem ser encorajados a pesquisar e encontrar materiais autênticos adicionais que apresentem novos pontos de discussão sobre diferentes culturas e identidades. Perante a perspectiva de inserir uma peça artística com o objetivo de trabalhar a interculturalidade em sala de aula, o professor deverá respeitar determinados procedimentos na preparação da atividade que, em seguida, se enumeram:

- **Tipo de material:**

- Local da sua produção,

- Factos relevantes sobre a sua produção (contexto social, geográfico e histórico),

- Qual a sua intenção, funcionalidade ou uso;

- **Normas e regras de comunicação a estabelecer:**

- Ouvir-se uns aos outros,

- Respeitar a autoridade do professor moderador,

Usar linguagem educada e tom respeitoso,

Não usar críticas e expressões racistas, sexistas ou homofóbicas.

- **Objetivos a atingir:**

Promover dignidade igual e direitos iguais,

Motivar o interesse pelo estilo de vida dos outros,

Fomentar uma mudança de perspetiva quanto à sua própria cultura e à cultura do outro,

Desafiar estereótipos em trabalho conjunto, essencial no desenvolvimento da competência intercultural.

O professor não usará sarcasmo, ironia ou julgamentos inapropriados.

- **Metodologia da atividade:**

Trabalhar em pequeno ou grande grupo o que permite a partilha de opiniões e conhecimento e o desenvolvimento de trabalho cooperativo,

Estabelecer regras baseadas no respeito pelo outro,

Analisar conhecimentos adquiridos sobre as culturas, países, hábitos, convenções.

- **Avaliação da Atividade:**

Analisar sentimentos, o despertar ou o aumento da curiosidade sobre o mundo do outro,

Avaliar a atividade conjuntamente quanto ao modo como foi conduzida e moderada e quanto ao impacto que teve na forma de ver o outro e a sua cultura de origem.

Registar críticas construtivas e sugestões para novas atividades.

6. Considerações finais

Os princípios orientadores que regem atualmente o ensino das línguas estrangeiras preveem que o professor inclua no seu desempenho didático a dimensão intercultural, o pensamento crítico, que já tinha sido definido por Sócrates e a estimulação de atitudes e comportamentos tolerantes para com o outro, o que implica uma adequação de metodologias, por parte do professor para que o seu desempenho se revele frutífero e eficaz neste âmbito.

No que respeita ao conceito de educação, podemos considerar diferentes perspetivas quer no objetivo imediato a alcançar, quer no âmbito mais alargado que contempla a formação do indivíduo como um ser polivalente que detém, ao longo da vida, diversos papéis sociais e familiares.

Diversos pensadores e investigadores defendem a educação pela arte como um processo frutífero pois a arte como expressão do pensamento humano, por sua vez condicionado, ou não, pelos contextos históricos e sociais em que ocorre, pode veicular temas para reflexão em variados contextos e variadas temáticas, enquanto se revela um meio rico e apelativo para tratar temas delicados como o da interculturalidade.

O azulejo português, pelo seu percurso evolutivo ao longo de vários séculos, testemunha a relação do mundo português com outras culturas quer a nível das técnicas utilizadas para o seu fabrico, quer pelas temáticas que oferece. O azulejo tornou-se uma expressão artística com identidade portuguesa pelos temas que apresenta e pelo modo como o seu uso se expandiu em solo português e além-fronteiras. Como exemplo, o azulejo de temática portuguesa foi levado para o Brasil e mais tarde regressou a solo nacional com novas temáticas ilustrativas do novo mundo, povoado de imaginários e temáticas locais como a natureza e os animais selvagens.

Considerando todas as teorias relativas aos conceitos de educação que contemplam visões distintas sobre os objetivos a alcançar em tal processo; o conceito de arte que tem evoluído ao longo dos tempos chegando à época contemporânea com diferentes definições no âmbito dos conteúdos, estilos, materiais e formas, e os princípios orientadores relativos ao ensino das línguas estrangeiras apresentadas neste trabalho de investigação, podemos considerar válida a ideia colocada inicialmente como tema a desenvolver: o azulejo português pode, tanto pelas suas características evolutivas e pelos atributos que lhe podemos reconhecer, constituir uma ferramenta a ser inserida nas atividades letivas, a par de outros materiais como textos literários ou informativos. Devido a tais constatações, o azulejo português possui qualidades para constituir um meio adequado à inclusão, nas atividades letivas, da dimensão intercultural, uma vez que já adquiriu um estatuto equiparado ao da obra de arte, pela sua evolução e originalidade, dando origem, atualmente, a estudos a ele dedicados e a medidas de preservação e conservação por parte das entidades portuguesas competentes.

Nomeadamente, o Museu do Azulejo conserva e exhibe uma coleção artística no campo da azulejaria que testemunha a forma a como a superfície vidrada tem sido usada por parte de artesãos e artistas plásticos ao longo da sua história em Portugal. A par do espólio reunido no museu referido, assiste-se atualmente ao lançamento de medidas, projetos ou programas que visam a sua preservação como:

Na sequência da colaboração entre o MNA e o LNEC, preparou-se a candidatura do Azulejo Português à UNESCO para a sua classificação como Património Material da Humanidade – que proporcionaria proteção efetiva e o reconhecimento internacional por ser caso único no mundo.

Na sede da Polícia Judiciária, Leonor Sá, a curadora do museu, refere as principais ameaças a este património que levaram à criação do projeto SOS Azulejo: o furto, o vandalismo, a falta de valorização e de conservação. Desde o início do projeto em 2007 até ao ano de 2016, registou-se uma redução dos furtos de azulejos históricos e artísticos de mais de 80%, segundo os dados estatísticos disponíveis.

Outra medida de preservação do património azulejar revelou-se nos artigos 13.º e 14.º do novo Regulamento Municipal de Urbanização e Edificação de Lisboa, que conduziu, desde 2013, à interdição da remoção de azulejos e demolição de fachadas revestidas a azulejo em Lisboa, salvo em casos de ausência de valor patrimonial relevante.

No entanto, em grande parte do país estes atos continuavam a ser legais. A legislação que proíbe agora a demolição de fachadas azulejadas e a remoção de azulejos das mesmas em todo o território nacional, proposta pelo SOS Azulejo à Assembleia da República em 2016, foi aprovada no início de julho e publicada em Diário da República de 18 de agosto de 2017, (Lei 79/2017). A aprovação desta lei conduziu a uma viragem na proteção do património azulejar português e contribuiu, de forma inequívoca para a defesa e valorização deste património, a nível exterior, diminuindo a tendência destruidora que fez desaparecer centenas de fachadas cobertas com azulejos nas últimas décadas, no nosso país.

Por outro lado, o Laboratório HERCULES, que ocupa o antigo Palácio do Vimioso em Évora, organiza uma das mais avançadas unidades de investigação do património em Portugal. Os claustros do palácio são, atualmente, usados como salas de aula da Universidade de Évora e estão decorados com painéis de azulejos de grande qualidade e diversidade temática.

A assimilação da complexidade de uma peça, aparentemente banal, e muitas vezes negligenciada como o azulejo, fornece uma nova perspetiva sobre o património cultural.

Como refere Marluce Menezes, investigadora do Laboratório Nacional de Engenharia Civil que tem desenvolvido trabalho na área da conservação do património cultural,

“valores de uso, função, artísticos, decorativos e estéticos, históricos, técnicos e científicos, sustentam a secular cultura azulejar, potencialmente definindo uma singularidade cultural que revela estilos, temas, texturas, materiais, técnicas, cores e padrões” que revelam um significado social.”

(MENEZES, 2015: 4)

O significado social do azulejo que a autora refere, pode, assim, ser um tema a abordar e desenvolver em contexto letivo pois insere-se no paradigma atual do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Como os documentos orientadores do ensino das línguas, anteriormente mencionados neste trabalho referem, o ensino da língua estrangeira não se deve limitar à interiorização, por parte dos aprendentes, de um conjunto de estruturas linguísticas, mas constituir uma oportunidade de aprendizagem de características pertencentes a outras culturas e constituir um momento de reflexão crítica sobre si próprio e sobre o outro.

7. Bibliografia

ABREU, Maria Teresa Costa, *Azulejo urbano: desenho de um kit para participação coletiva na (re)valorização do Azulejo Português*.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35252?mode=full> [30/03/2017]

AMBROZIC, Vettese, ed., *Art as a Thinking Process*.

caroldbecker.com/sitepages/essays_articles/publications/index.html [24/03/ 2017]

ARISTÓTELES, 1998, *Política*, Trad. Introd. Notas Mário da Gama Kury. 2ª ed., Editora UnB, Brasília.

AROUCA, Agrupamento de Escolas, Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular do Agrupamento de Escolas de Arouca.

<https://agesc-arouca.pt/agrupamento2/index.php/projetos/ppafc> [05/11/2017]

BARROCO, Sonia & SUPERTI, Tatiane, 2014, *Vigotsky e o Estudo da Psicologia da Arte: Contribuições Para o Desenvolvimento Humano*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

ptdocz.com/doc/53954/vigotski-e-o-estudo-da-psicologia-da-arte... [28/02/2017]

BOURDIEU, Pierre, 1974, *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, Sérgio (org.). São Paulo: Perspetiva.

pt.slideshare.net/rafaellacavalcante33/pierre-bourdieu-16238605 [19/03/2017]

BYRAM, Michael, *Models of Intercultural Competence and the Development of Self-awareness and Self-evaluation in Intercultural Experience*. University of Durham.

[https://www.ces.uc.pt/icopromo/documents/08 Michael Byram - M...](https://www.ces.uc.pt/icopromo/documents/08_Michael_Byram_-_M...) [20/03/2017]

CALDERON, José, 2016, *Da fotografia ao monumento*. Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa.

CÂMARA, Maria Alexandra, 2008, *A Coleção Fotográfica “Inventário da Azulejaria Portuguesa” de João Miguel Santos Simões*. In: VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.419-432.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., *Exposição O Azulejo em Portugal: Uma opção identitária*.

<http://www.instituto-camoes.pt/sobre/publicacoes/jornal-de-letras/6994-exposicao-o-azulejo-em-portugal-uma-opcao-identitaria?highlight=WyJhenVsZWpvIiwJ2F6dWxlam8iXQ==> [04/04/2017]

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., *Azulejo Português – Diálogos Contemporâneos*.

<http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/8812-exposicao-azulejo-na-residencia-andre-de-gouveia?highlight=WyJhenVsZWpvIiwJ2F6dWxlam8iXQ==>
[06/04/2017]

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., *Uma Opção Identitária*.
<http://www.instituto-camoes.pt/sobre/publicacoes/jornal-de-letras/6994-exposicao-o-azulejo-em-portugal-uma-opcao-identitaria> [04/04/2017]

CONSELHO da EUROPA, 2015, *The Language Dimension in All Subjects - A Handbook for curriculum development and teacher training*.

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> [16/3/2017]

CRYSTAL, 2012, *Language and Cultural Context*, Cap. 3-4.

<http://open.lib.umn.edu/communication/chapter/3-4-language-society-and-culture/>
[25/08/2017]

DECLARAÇÃO Universal Sobre a Diversidade Cultural. Unesco.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf [15/06/2017]

DEMA, O., MOELLER, 2012, *Teaching culture in the 21st century language classroom*. University of Nebraska-Lincoln.

FENPROF, *Regime Jurídico dos Professores de Português no Estrangeiro*.

<http://www.fenprof.pt/SPE/?aba=75&cat=332&mid=204> [16/03/2018]

FERNANDES, Ednilson, *Os Painéis de Azulejo da Estação de São Bento – História, Contexto e Iconografia*. Faculdades de Letras do Porto, 2010. Tese de Mestrado.

FERRÃO, Rita Gomes, *O que é o Azulejo?* In: AZLab - 6/12/2017.

<https://blogazlab.wordpress.com/category/o-uso-do-azulejo-the-use-of-the-azulejo/>
[17/02/2018]

FERREIRA, Amarílio, BITTAR, Marisa, 2008, *Education from the marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci*. In: Interface, vol.4. Botucatu. Universidade Federal de São Carlos.

http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/en_a14.pdf [01/06/2018]

FRAYZE-PEREIRA, João, *A Alteridade da Arte*. Instituto de Psicologia, USP.

www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/34488 [24/02/2017]

GENC, Bial, BADA, Erdogan, 2005, Culture in Language Learning and Teaching. In: The Reading Matrix, vol. 5, nº1.

GOMES, Jim, 2011, *Exemplos da Azulejaria dos Séculos XVI e XVII em Coimbra*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tese de Mestrado.

<https://www.rpmp.pt/universidade-de-coimbra-alta-e-sofi#!> [27/03/2017]

GONÇALVES & Majhanovich, Eds., *Art and Intercultural Dialogue*. Sense Publishers.

<https://www.sensepublishers.com/media/2716-art-and-intercultu...> [14/03/2017]

GRAMSCI, A., 1999, *Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura*. In: *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 93-168.

GRAMSCI, A., 2000, *Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. pp.13-53.

GROSSO, M. J., (coord), 2011, *QuaREPE*.

https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf

[02/ 03/ 2017]

GULBENKIAN, Fundação Calouste, *DigiTile*.

<http://digitile.gulbenkian.pt/> [25/02/2017]

INTERCULTURAL COMPETENCE.

<http://open.lib.umn.edu/communication/chapter/8-4-intercultural-communication-competence/> [08/03/ 2018]

INTERCULTURAL DIALOGUE, *What is Intercultural Dialogue?*

<http://www.interculturaldialogue.eu/web/intercultural-dialogue.php> [23/04/2017]

JOHNSON, Andrew, s.d., *Cognitive Development – Lev Vygotsky*. Minesota State University, Mankato.

https://www.academia.edu/8307017/COGNITIVE_DEVELOPMENT_PIAGET_AND_VYGOTSKY [18 /04/2017]

KAHMI, M., TORRES, L., 2016, *What art is – the esthetic theory of Ayn Rand*. Illinois, Chicago and La Salle.

KING, M. L., 1947, *The Purpose of Education*. Morehouse Student Paper, The Maroon Tiger.

<https://www.drmartinlutherkingjr.com/thepurposeofeducation.htm> [23/ 02/2017]

KRAMSCH, Claire, 2013, *Culture in Foreign Language Teaching*. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78.

faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf [18/03/2017]

LANGUAGE, SOCIETY and CULTURE.

<http://open.lib.umn.edu/communication/chapter/3-4-language-society-and-culture/>

[24/03/ 2018]

LISBOA, Câmara Municipal de,

<http://www.cm-lisboa.pt/>

MAGALHÃES, Clarice, *O Ensino da Arte e a Pluralidade Cultural – Trabalhando com a Interculturalidade*.

www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo... [19/03/2017]

MALHEIROS, Jorge M., 2011, *Promoção da Interculturalidade e da Integração de Proximidade*, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (ACIDI, I. P.), Lisboa.

https://www.acm.gov.pt/documents/10181/41781/manual_net+%282%29_claii.pdf/a4e41597-2701-41ab-b321-9647823cdb40 [04/04/2018]

MANACORDA, M. A., 1991, *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/.../resenha178Marx%20e%20a%20pedagogia%20...

[06/ 10/2017]

MATOSINHO, T., 2016, *Azulejaria e a influência portuguesa nas cidades brasileiras*. In: Revista Lugar Comum nº 46.

MATOZZI, Martina, LOPES, Nuno, (coord), 2016, *Patrimónios de Influência Portuguesa*. In Cabo dos Trabalhos, nº 12.

MENEZES, Marluci, 2015, *Azulejo, culture, memory and society: study of the social meanings of the ceramic tile heritage*. Laboratório Nacional de Engenharia Civil, Lisboa, Portugal.

http://repositorio.Inec.pt:8080/bitstream/123456789/1007358/2/Marluci%20Menezes_GL_AZE_2015.pdf [01/06/2018]

METHODOLOGY of Education and Teaching of Tagore and Montessori. Cap. 7.

http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/211595/14/14_chapter%207.pdf

[06/04/2017]

MORIN, Edgar, *É preciso educar os educadores*. In: Revista Prosa, Verso e Arte.

<https://www.revistaprosaversoarte.com/e-preciso-educar-os-educadores-edgar-morin/>

[05/01/ 2019]

MUSEU NACIONAL do AZULEJO.

<http://www.museudoazulejo.pt/> [05/04/2017]

MUSEU DO ORIENTE.

<http://www.museudooriente.pt/> [03/04/2017]

NOTÍCIAS, Jornal de, 2015, *O azulejo português vai candidatar-se a património da humanidade*,

<http://www.jn.pt/artes/interior/azulejo-portugues-vai-candidatarse-a-patrimonio-da-humanidade-4568440.html?id=4568440> [7/04/2017]

NUSSBAUM, Martha, 2010, *Not For Profit*, New Jersey, Princeton University Press.

OKOLIE, Andrew., 2003, *Higher Education*. doi:10.1023/A:1024717729885.

<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024717729885> [03/04/2017]

OS VERDES EM LISBOA, *Recomendação: “Dia Municipal do Azulejo”*.

<http://osverdesemlisboa.blogspot.com/2016/02/recomendacao-dia-municipal-do-azulejo.html> [23/ 09/ 2017]

PANORAMA, 2008, *A Resource Collection for Intercultural Dialogue*.

<http://panorama.intercultural-europe.org/site/?page=16&PHPSESSID=d63197aafa6760f710eea9dc3f750be6> [09/ 08/ 2017]

PAPEANDO, Grupo, 2008, *A psicologia da arte*. Universidade Aberta.

<https://grupopapeando.wordpress.com/2008/11/06/a-psicologia-da-arte> [30/03/2017]

PERRENOUD, P., 2000, *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Artmed,

<http://quimimoreira.net/As%2010%20Novas%20competencias%20para%20ensinar.pdf>

[01/06/2018]

PERRENOUD, P., 1999, *Construir as Competências Desde a Escola*. Artmed.

abenfisio.com.br/wp-content/.../06/Construir-as-competências-desde-a-escola.pdf [28/ 03/ 2018]

PERRENOUD, P.,1999, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Artmed.

https://edisciplinas.usp.br/.../A%20avalição%20entre%20duas%20lógicas_Perrenoud... [25/ 09/ 2017]

PERRENOUD, P., 2001, *Dez Novas Competências Para Uma Nova Profissão*. Universidade de Genebra.

penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf [12/ 01/ 2018]

QECR, 2011. Lisboa, Edições ASA.

QUIGNARD, Pascal, 1992, *A fronteira – azulejos do Palácio Fronteira*. Quetzal Editores, Mem Martins.

REVISTA Portuguesa de Pedagogia, 2007, *Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação*. ano 41-3, 2007, pp. 223-244.

RODRIGUES, Diamantino, 2012, *Cidadania Participativa*.

<https://www.webartigos.com/artigos/cidadania-participativa/95354#ixzz5GggKGr8n>
[27/ 05/ 2017]

RTP, *Breve História da Azulejaria Portuguesa*.

<http://ensina.rtp.pt/artigo/uma-breve-historia-da-azulejaria-portuguesa/> [23/03/2017]

SALZBURG GLOBAL SEMINAR, *Declaração de Salzburgo – Education For Tomorrow World*.

http://education.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2017/Session_586/PT_SalzburgGlobal_Statement_586_-_Multilingual_World_Portuguese.pdf [10/03/2018]

SEQUEIRA, Rosa, 2012, *A Comunicação Intercultural é Uma Utopia?* In: "Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas, Século XX". [S.l.]: AIL/Através Editora. ISBN 978-84-87305-59-7. Vol. 3, p. 303-316.

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2164> [22/ 09/ 2017]

SHARIFIAN, F., 2017, *Cultural Linguistics*, John Benjamins Publishing Company, Amesterdão.

SINDICATO dos PROFESSORES no ESTRANGEIRO, *Decreto-Lei n.º 165/2006*, de 11 de agosto.

<http://www.fenprof.pt/SPE/?aba=75&cat=332&mid=204> [30/03/ 2017]

SMAGORINSKI, Peter, 2011, *Vygotsky's Stage Theory1: The Psychology of Art and the Actor under the Direction of Perezhivanie*. University of Georgia.
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Journal/pdfs/18-4-smagorinsky.pdf> [23/03/2017]

SOCIETY, The Atlas Society, Objectivism.

<https://atlassociety.org/objectivism/atlas-university/what-is-objectivism/objectivism-101-blog/3365-what-does-objectivism-consider-to-be-art-aesthetics> [14/ 02/ 2018]

SOUSA, Ana Maria Ferrão, 2013, *O Uso da Arte no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira* - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/12146/1/anaferao.pdf> [02/ 03/ 2017]

SPENCER-OATLEY, Helen, FRANKLIN, Peter, 2009, *Intercultural Interaction*. University of Warwick.

THOMAS, William, 2011, *Objectivism*, The Atlas Society.

<https://atlassociety.org/objectivism/atlas-university/deeper-dive-blog/4444-response-by-william-thomas>

TOLSTOY, L., 1904, *What Is Art*. Funk and Wagnalis Company. Nova Iorque.

<http://gbelic.org/courses/representation-language/readings/tolstoy-whatisart.pdf>

[25/ 03/ 2018]

TYLOR, Edward, *The evolution of culture*. In: MOORE, (2009), *Visions of Culture*. Alta Mira Press, United Kingdom.

UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016, *Literacy in multilingual and multicultural contexts*.

<https://docplayer.net/28452315-Literacy-in-multilingual-and-multicultural-contexts.html>

[04/ 06/ 2018]

VIOTTO, Ricardo A., 2016, *História da Educação: Da Antiguidade Aos Nossos Dias*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 357-363, jan./abr.

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/4389/3311> [16/05/2018]

VORTEXMAG, 2015, *História e Origem do Azulejo em Portugal*.

<http://www.vortexmag.net/historia-e-origem-do-azulejo-em-portugal/2/> [29/03/2017]

WALLACH, Amei, 1997, *Art; Is it Art? Is it Good? And Who Says So?*

<https://www.nytimes.com/1997/10/12/arts/art-is-it-art-is-it-good-and-who-says-so.html>

[29/04 /2018]

WOLF, Hans-Georg, *Language and Culture*. In: Routledge Handbook of Language and Culture, 2015. Routledge, New York.

VYGOTSKY, Lev, 1930, *Mind and Society*. Harvard University Press.

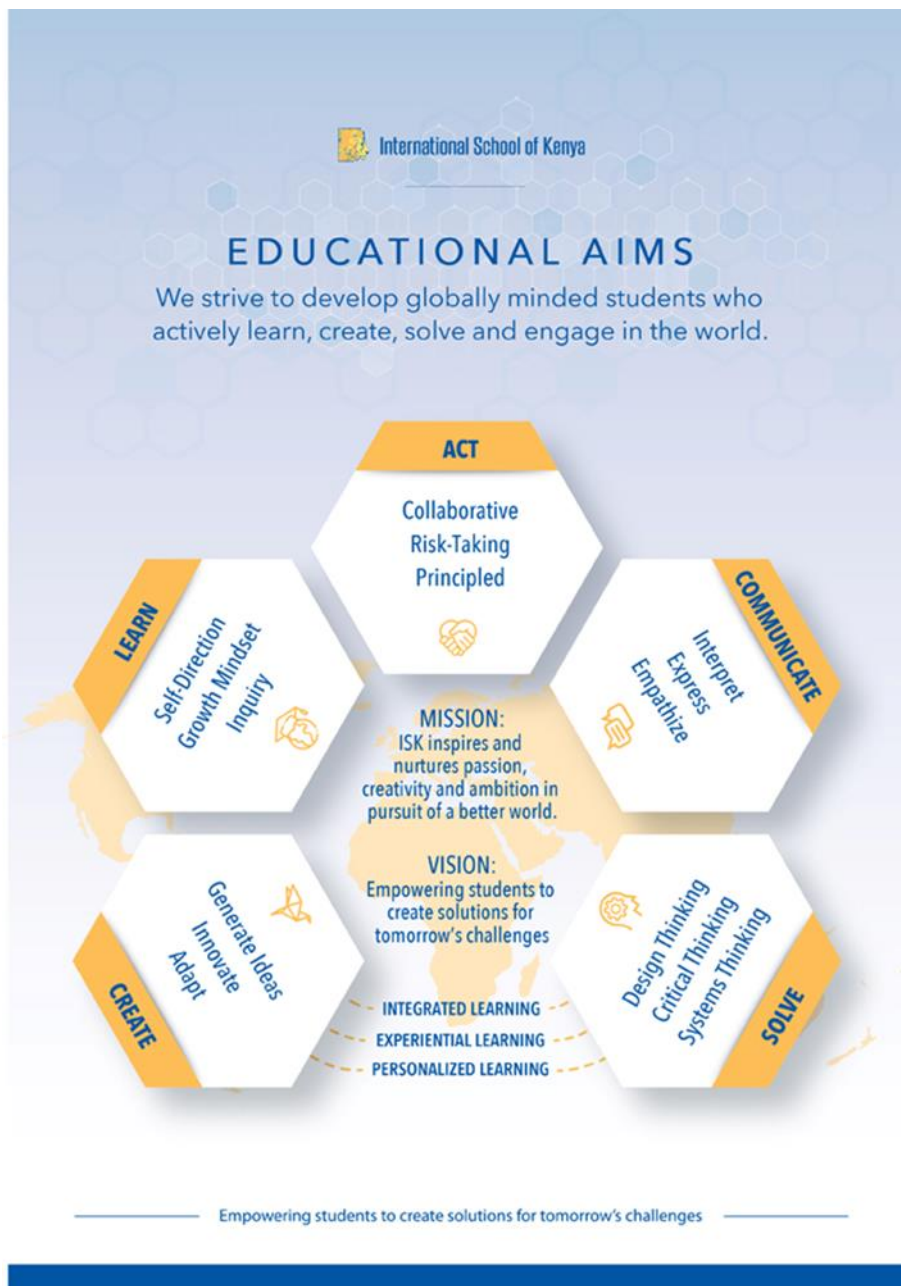
<http://www.unilivre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf> [19/02/2017]

ZEVALLLOS, Zuleyka, 2011, *What is Otherness?*

<https://othersociologist.com/otherness-resources/> [04/04/2017]

8. Anexo

Fig. 1 – Objetivos educacionais da International School of Kenya



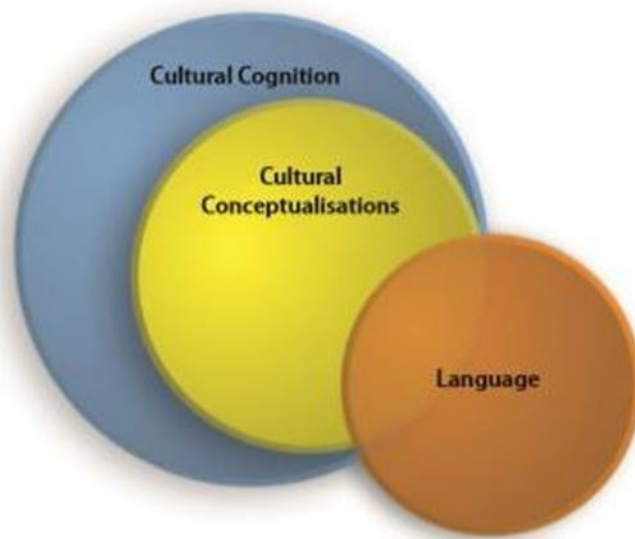
Fonte: <https://www.isk.ac.ke/about-isk/about-isk/mission-vision-educational-aims>

Fig. 2 – Aspeto de uma sala de aula na International School of Kenya



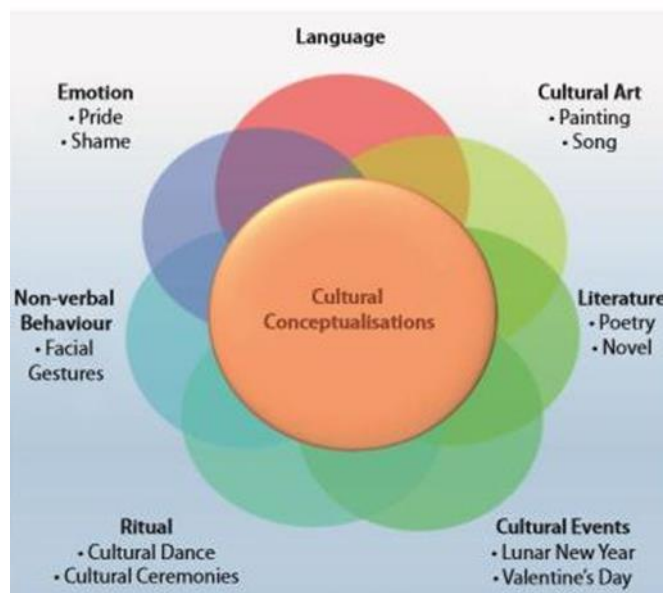
Fonte: Cortesia de Cristiana Rodrigues, encarregada de educação de um aluno da International School of Kenya

Fig. 3 - Esquema teórico da linguística cultural



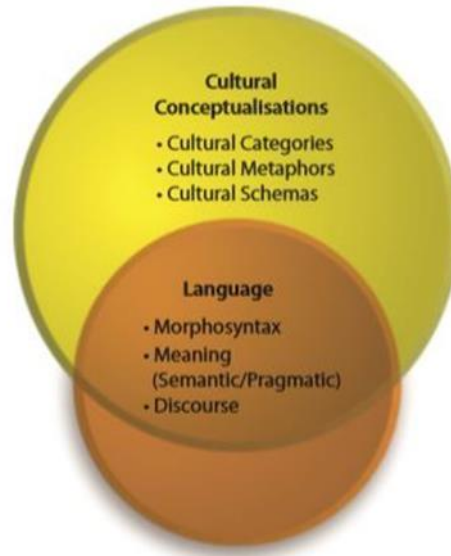
Fonte: Sharifian: 3.

Fig. 4 – As Conceptualizações nos vários domínios



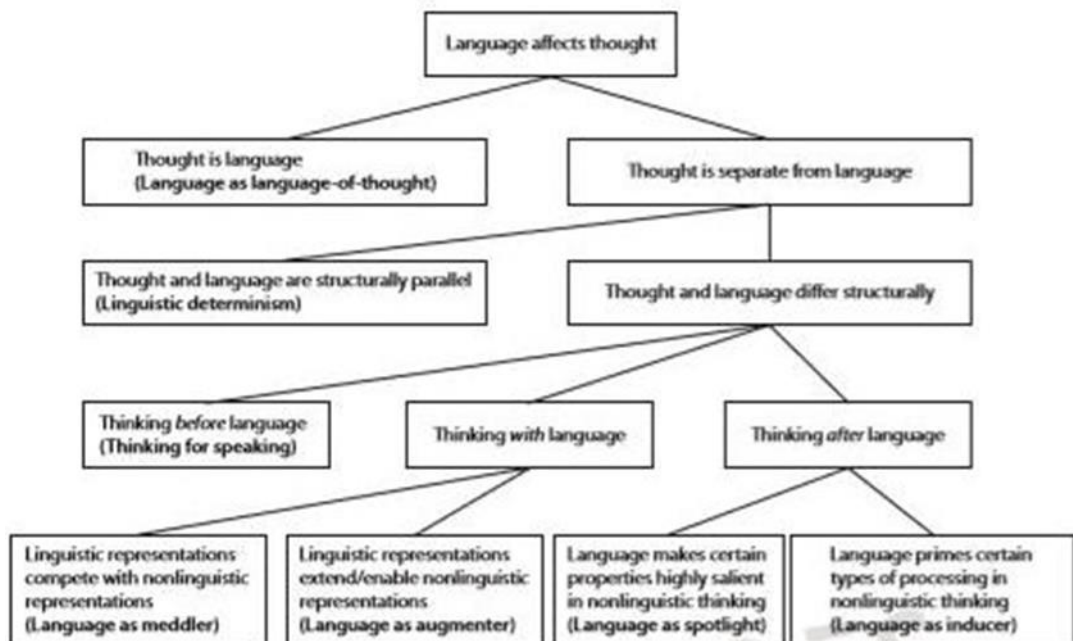
Fonte: Sharifian, 2017: 6.

Fig. 5 - Esquema analítico da linguística cultural



Fonte: Sharifian, 2017: 8.

Fig. 6 - Classes e subclasses de hipóteses de como a língua pode afetar o pensamento



Fonte: Sharifian, 2017: 121.

Fig. 7 – Painel de mosaicos bizantinos. Hagia Sofia – Istambul.



Fonte: <https://istanbulclues.com/hagia-sophia-mosaics/>

Fig. 8 – Azulejos de revestimento da Dinastia Nasrid. Palácio de Alhambra, Granada.



Fonte: <https://patterninislamicart.com/archive/main/7/spain/spa0117>

Fig. 9 – Igreja da Graça. Lisboa.



Fonte: <https://www.lisbonlux.com/lisbon>

Fig. 10 – Mercado de Montemor-o-Novo, painel de azulejos, séc. XIX. Montemor-o-Novo.



Fonte: <http://omelhoralentejodomundo.blogspot.com/2015/03/azulejos-do-mercado-de-montemor-o-novo.html>

Fig. 11- Alegoria do outono, painel de azulejos estilo Arte Nova, 1922. Aveiro.



Fonte: https://www.google.com/search?q=Alegoria+do+Outono+Painel+de+azulejos.+Aveiro.&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiN7pK8mL3fAhVHgxokHhahtAH0Q_AUIDigB&biw=1349&bih=640#imgrc=DKUScnUeQdMrGM

Fig. 12 – Estação da Granja, painel de azulejos estilo Arte Nova, 1914. Vila Nova de Gaia.



Fonte: http://azulejariaportuguesadenortea sul.blogspot.com/2014/07/estacao-ferroviaria-da-granja-vila-nova_10.html

Fig. 13 – Colaço, Jorge, A promessa, painel de azulejos. 1914-1916. Estação de S. Bento, Porto.



Fonte: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Esta%C3%A7%C3%A3o_S%C3%A3o_Bento_-_Azulejo_\(ajoelhada\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Esta%C3%A7%C3%A3o_S%C3%A3o_Bento_-_Azulejo_(ajoelhada).jpg)

Fig. 14 – Painel decorativo estilo Arte Nova, rua Saraiva de Carvalho, Lisboa.



Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/painel-de-azulejos-arte-nova-em-edificio-na-esquina-da-r-saraiva-carvalho-com-a-r-ferreira-borges>

Fig. 15 – Negreiros, Almada, painel de azulejos, Gare Marítima de Alcântara, 1943-1948. Lisboa



Fonte: <https://sites.google.com/site/pequenashistorietas/personalidades/almada-negreiros>

Fig. 16 – Vieira da Silva, Maria Helena, painel de Azulejos, 1989. Cidade Universitária, Lisboa



Fonte: <https://poemas-telas.blogspot.com/2018/06/vieira-da-silva-painel-de-azulejos.html>

Fig. 17 – Vasconcelos, Joana, revestimento de edifício em azulejo, 2017. Largo do Moinho de Vento, Porto.



Fonte: <https://www.minube.pt/fotos/sitio-preferido/3699985>

Fig. 18 – Keil, Maria, painel de azulejos, 1956-1958. Avenida Infante Santo, Lisboa.



Fonte: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13476.pdf>

Fig. 19 – Vieira-Baptista, Luís, O mistério da água, 2017. Pintura em azulejo.



Fonte: cortesia do autor.

Fig. 20 - Selarón, Jorge, Escadaria Selarón, 1994, Rio de Janeiro, Brasil.



Fonte: <https://aventure-se.com/2013/11/27/passeio-gratuito-no-rio-de-janeiro-escadaria-selaron/>

Fig. 21 – Shirasu, Jun, Azulejos - exposição O Azulejo em Viagem - Encontro entre o Ocidente e o Oriente. Museu do Oriente, exposição temporária, 2017.



Fonte: <https://oestadodaarte.com/2017/01/19/jun-shirasu-no-museu-orient/>

Fig. 22 – Bernardes, António, painel de azulejos, séc. XVIII – “Lava-pés”. Rua das Amoreiras, Lisboa.



Fonte: <http://cvc.instituto-camoes.pt/azulejos/sec18.html>

Fig. 23 – Vieira da Silva, Painel de azulejos, Estação de Metro da Cidade Universitária, Lisboa.



Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/azulejos-na-estacao-de-metro-da-cidade-universitaria>

Fig. 24 – Resende, Júlio, painel de azulejos. Estação de Metro de Sete Rios, Lisboa.



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/464996730252861237/?lp=true>

Fig. 25 – Cargaleiro, Manuel, Painel de azulejos. Estação de Metro do Colégio Militar, Lisboa.



Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/azulejos-na-estacao-de-metro-do-colegio-militar-luz>

Fig. 26 – Pomar, Júlio, Alice, Jorge, painel de azulejos, 1958. Avenida Infante Santo, Lisboa.



Fonte: <http://redeazulejo.lettras.ulisboa.pt/pesquisa-az/integrado.aspx?id=2758>

Fig. 27 – P.M.L. Mestre, painéis de azulejos, Sala dos Brasões, séc. XVIII – Palácio Nacional de Sintra.



Fonte: <https://www.lisbonlux.com/culture/azulejos.html>

Fig. 28 – Almeida, Mestre Valentim, painel de azulejos. Igreja de Nossa Senhora da Glória do Outeiro, Rio de Janeiro, Brasil.



Fonte: <https://infograficos.oglobo.globo.com/rio/ouro-azul.html>

Fig. 29 – Portinari, Cândido, painel de azulejos, 1944. Igreja de S. Francisco de Assis, Belo Horizonte, Brasil.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/fjota/15532850203>

Fig. 30 – Bulcão, Athos, painel de azulejos. Igrejinha N. S. de Fátima, Brasília, Brasil.



Fonte: https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g303322-d2349389-i219730232-Igrejinha_N_S_De_Fatima_church-Brasilia_Federal_District.html