

LEITURA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Janelas para o Outro

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - área de especialização em Animação da Leitura, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Cavalcanti.

Maria de Fátima de Sousa Alves

Porto
2010



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

Antoine Saint-Exupéry

A todas as crianças diferentes deste mundo, na esperança de ter
contribuído um pouquinho para que se sintam especiais na sua diferença e,
sobretudo, aceites.

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Literatura para a Infância; Leitura; Educação Intercultural; Intervenção

Este trabalho surgiu da necessidade de reflectir e compreender as atitudes das crianças em idade escolar (pertencentes à faixa etária dos seis/sete anos e inseridas num meio socioeconómico favorecido) face à diferença e também do desejo de promover mudanças mediante a capacidade de favorecer a valorização do Outro.

As salas de aula actuais são o espelho da diversidade cultural da nossa sociedade e as crianças são também o reflexo dos estereótipos e preconceitos veiculados pela maioria dos indivíduos com os quais convivem nos seus contextos familiares, sociais e culturais.

Existem ainda muitas atitudes preconceituosas em relação a certas crianças consideradas diferentes por não corresponderem ao padrão supostamente hegemónico, sobretudo se essa diferença for fisicamente visível. Com este projecto, propusemo-nos tentar responder a algumas questões, nomeadamente em que medida é possível verificar alterações de comportamento relacionadas com a aceitação das diferenças, em crianças de seis anos, e ainda se a realização de diferentes leituras textuais será capaz de promover uma maior abertura em relação à aceitação activa do Outro, por parte de crianças do primeiro ano de escolaridade.

Acreditamos que a Leitura é capaz de promover a aceitação activa do Outro (naquilo que é a sua subjectividade e diferença). Neste trabalho procuramos promover o diálogo da Literatura para a Infância com outras leituras, como a música, o teatro, a dança ou o cinema. Interessa-nos, pois, articular o texto literário que é produzido para a infância com outros textos, na tentativa de encontrar novos caminhos e visões que perspectivem uma maior abertura para o Outro, enquanto diálogo de enriquecimento e compreensão da

multiplicidade humana: aquilo que pretendemos chamar de *janelas abertas para o Outro*.

O projecto que se apresenta coloca em articulação três campos conceptuais diferentes (Leitura, Educação Intercultural e Intervenção), articulados com o objectivo de promover nos pequenos estudantes, desde cedo, a compreensão e interiorização de valores humanos fundamentais para o desenvolvimento humano e que podem ser amplamente experienciados através das várias linguagens e, muito especificamente, do texto literário.

ABSTRACT

KEYWORDS: Literature for the Infancy; Reading; Cross-cultural Education and Intervention

This work arose from the need to think about and understand the attitudes of the infants at school age (belonging to the age group of six/seven years and inserted in a favoured economic environment) facing the difference and also from the desire to promote changes with the ability of enhancing the improvement of the Other.

The current classrooms are the mirror of the cultural diversity of our society and the infants are also the reflex of the stereotypes and prejudices of the majority of the individuals with whom they interact in their cultural, social, and family contexts.

There are still many biased attitudes regarding certain infants considered different because they do not correspond to the supposedly hegemonic standard, especially if that difference is physically visible. With this project, we tried to answer some questions, namely if it's possible to notice any behaviour changes related with the acceptance of the differences, in six year old children, and if different textual readings will be capable of promoting a better active acceptance of the Other by infants on the first year of schooling.

We believe that Reading is capable of promoting the active acceptance of the Other (in its subjectivity and difference). With this work we intend to enhance the dialogue between Literature for the Infancy and other readings such as music, theatre, dance or cinema. We are interested, therefore, to articulate the literary text that is produced for the infancy with others texts, in the attempt of finding new paths and visions that suggest a bigger opening towards the Other as a dialogue of enrichment and comprehension of the human multiplicity: what we intend to call *the open windows for the Other*.

The project that is presented puts in articulation three different conceptual fields (Reading, Cross-cultural Education and Intervention),

articulated with the purpose of promoting in the small students, since an early age, the grasping and comprehension of fundamental human values for the human development and that can be thoroughly experienced through the various languages and specially the literary text.

AGRADECIMENTOS

Inevitavelmente, um grande OBRIGADA ao meu marido e à minha filha: os amores da minha vida.

Ao meu marido, agradeço a eterna compreensão, sobretudo nos momentos de tensão, em que os dias precisavam de ter o dobro das horas e o trabalho não desenvolvia. Esteve sempre lá, com uma palavra amiga.

À minha filha, agradeço os beijos e os abraços no final de mais um dia passado longe de mim. Agradeço ainda, e muito, aos avós pacientes, que muitas horas passaram com ela para que eu pudesse escrever mais umas linhas ou fazer mais umas leituras.

Por fim, mas com o mesmo sentimento, agradeço à eterna companheira, Doutora Joana Cavalcanti, cujas palavras sempre tiveram um carinho especial. Mesmo no meio dos seus projectos havia sempre tempo para mais uma sugestão. Foi um apoio incansável e insubstituível.

Não esqueço ainda a Doutora Cecília, que tanto aconselhou e orientou na tão complicada e penosa tarefa de analisar os dados!

Obrigada!

LISTA DE ABREVIATURAS

LIJ – Literatura para a Infância e Juventude

PALOP'S – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ENT – Entrevista

OF – Oficina

AL – Aluno

FOT – Fotografia

SUMÁRIO

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Designação do Projecto.....	3
3. Fundamentação.....	4
3.1. Leitura: janela para o mundo.....	6
3.2. Educação Multicultural vs Educação Intercultural.....	9
3.3. A Escola e o Professor Intercultural.....	11
3.4. Educação Intercultural: dispositivos pedagógicos.....	18
3.5. Literatura para a Infância e Juventude e Educação Intercultural: janelas para a mudança.....	20
4. Destinatários e contexto de intervenção.....	25
4.1. Caracterização da Instituição – Jardim Flori.....	25
4.1.1. Resenha Histórica do Jardim Flori.....	26
4.1.2. Identidade e Regime Jurídico.....	27
4.2. Caracterização do meio – turma A.....	28
4.3. Caracterização da turma A.....	29
4.4. Caracterização do meio – turma B.....	30
4.5. Caracterização da turma B.....	32
5. Objectivos do Projecto.....	34

6. Estratégia de intervenção.....	36
6.1. Metodologia e instrumentos.....	38
6.1.1 A entrevista.....	39
6.1.2. A amostra.....	40
6.1.3. A observação.....	41
6.2. Análise de dados.....	43
6.2.1. Análise de conteúdo (entrevistas).....	43
6.2.2. Análise das oficinas de leitura.....	52
6.2.3. Análise de outras actividades.....	61
6.2.3.1. Correspondência interescolar e intercâmbio pessoal... 61	
6.2.3.2. Apadrinhamento de uma turma em Moçambique.....	62
6.2.3.3. Observação de fotografias.....	63
7. Recursos.....	67
8. Avaliação.....	68
9. Disseminação.....	70
10. Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas.....	74

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista 1

Quadro 2 – Entrevista 2

Quadros 3 a 9 – Oficinas de Leitura

Quadro 10 – Recursos

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Quadros 1 e 2 (cronogramas)

Anexo B – Guião e primeiras entrevistas às seis crianças da amostra

Anexo C – Grelhas de observação

Anexo D – Registo da correspondência interescolar e do intercâmbio pessoal (turmas do Porto e de Lisboa)

Anexo E – Observação das fotografias de Timor

Anexo F – Observação das fotografias da Índia

Anexo G – Guião e segundas entrevistas às seis crianças (cinco da amostra)

Anexo H – Apadrinhamento de uma turma numa escola de Moçambique

1. INTRODUÇÃO

Com as sociedades cada vez mais desenvolvidas e globalizadas, as escolas conhecem novas realidades, havendo uma crescente diversidade social que nos obriga a reflectir sobre a nossa individualidade, a par da nossa diversidade cultural. Ora, não é positivo que as novas sociedades permaneçam agarradas às concepções de que os grupos são hegemónicos e de que existe um tipo padrão com marcas de superioridade, como ser branco, urbano, católico e pertencer à classe média, devendo despertar para o intercultural, como ideia subjacente à questão dos Direitos Humanos.

Segundo o investigador Boaventura Sousa Santos (1995: p. 41), citado por Perestrelo (2001: p.13), “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, pelo que cada um deve ser aceite na sua individualidade e diferença, sem que isso implique a rejeição. Daqui o nosso interesse de reflexão sobre conceitos como a discriminação, a diferença e o estereótipo, numa perspectiva de Educação Intercultural, de modo a tentar diluir a noção de que aquilo que é diferente deve desaparecer, uma vez que a diferença também deve ser considerada uma mais-valia social e só deixa de o ser se forem ultrapassados os limites da liberdade e do respeito. O que se pretende é confirmar que a diferença existe e é naturalmente aceite, já que é uma marca necessária de cada indivíduo.

Assim, o objectivo deste trabalho traduziu-se na reflexão e compreensão das atitudes das crianças em idade escolar (pertencentes à faixa etária dos seis/sete anos e inseridas num meio socioeconómico favorecido – turma A) face à diferença e no desejo de promover mudanças face à aceitação activa e consciente desta. A atenção esteve centrada na sala de aula, onde os alunos foram os actores principais desta materialização de práticas e discursos e onde se constituíram como objecto de observação e possível espaço de intervenção, para que esta pudesse ocorrer no sentido de promover a abertura face aos

diversos Outros. Para além disso, os materiais produzidos ao longo da intervenção serviram como instrumentos de análise.

Este trabalho está estruturado em dez partes, sendo que a segunda se apresenta em seguida e designa o projecto, justificando a escolha do tema. Segue-se a fundamentação (parte três), que foca as questões de partida deste projecto e faz um enquadramento teórico das áreas estudadas. Na quarta parte, caracterizam-se os destinatários e o contexto de intervenção; na quinta parte, indicam-se os objectivos e, na sexta, as estratégias utilizadas. Segue-se a indicação dos recursos (parte sete), faz-se a avaliação na oitava parte e, na nona, indicam-se propostas de disseminação. Por fim, na parte dez, fazem-se algumas considerações finais.

2. DESIGNAÇÃO DO PROJECTO

A designação do projecto que se apresenta é *Leitura e Educação Intercultural: janelas para o Outro*.

É num primeiro encontro da criança com a escola que se evidencia, com mais clareza, a aceitação ou rejeição do que é diferente, uma vez que a entrada na escola é, de certa forma, a possibilidade de conhecer o mundo de maneira mais ampliada. Da família para a escola, o passo é bastante grande e as rupturas são muitas, pelo que é natural que a criança ofereça resistências ao que se apresenta para além do seu universo familiar.

Numa tentativa de alterar atitudes negativas em relação à diferença, propusemo-nos desenvolver oficinas com as crianças da turma que leccionamos (primeiro ano de escolaridade), articulando a Leitura e a Educação Intercultural. Pretendemos promover comportamentos mais éticos e não discriminatórios nas crianças de seis/sete anos, apesar de termos consciência de que as alterações significativas exigem tempo e de que as discussões em torno da ética são subjectivas. Contudo, apoiámo-nos em princípios de carácter universal que valorizam a vida, a pessoa, a liberdade, a justiça, a igualdade, entre outros.

No próximo ponto, trataremos de apontar um quadro teórico que possa fundamentar as nossas ideias.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Cada vez mais, as nossas salas de aula reflectem a diversidade cultural da sociedade portuguesa, da mesma forma que as crianças espelham os estereótipos e preconceitos veiculados pela maioria dos indivíduos com os quais convivem nos seus contextos familiares, sociais e culturais. De facto, pela experiência profissional de alguns anos no mesmo meio (economicamente favorecido), percebemos que existem ainda muitas atitudes preconceituosas em relação a certas crianças diferentes, sobretudo se essa diferença for fisicamente visível.

Com este projecto, propusemo-nos tentar responder a algumas questões, nomeadamente relativas à verificação de alterações de comportamento relacionadas com a aceitação das diferenças, em crianças de seis anos, e ainda à capacidade de promover uma maior abertura em relação à aceitação activa do Outro, por parte de crianças do primeiro ano de escolaridade, através de diferentes leituras textuais.

Os autores Stoer & Cortesão (1999: p.52) fazem alusão ao antropólogo Robert Rowland que defende não ser correcto “considerar como *inferior* aquilo que é apenas *diferente*.” Citado pelos mesmos autores (1999: p.52), Rowland (1987) diz que “na diversidade residem as possibilidades de progresso da humanidade – uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes” e ainda que “através da diversidade torna-se possível a compreensão das culturas – na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro”. No entanto, para que tal seja possível, é preciso promover a consciencialização das crianças, pois, sem ela, elas não conseguirão entender a diversidade, nem tão pouco a relação delas próprias com o mundo. Citado por Coelho (2000b: p.50), o pedagogo e psicólogo francês René Hubert (1957) diz que “a consciência se descobre como *relação* entre um objecto e um sujeito claramente distintos um do outro, opostos um ao

outro e, ao mesmo tempo, unidos um ao outro”. Será então desta relação entre o Eu e o Outro que vai nascer a consciência e, conseqüentemente, o conhecimento.

Por seu lado, Cardoso (1996) fala da “importância das palavras para reflectir as práticas”, pelo que tentaremos conceptualizar alguns dos termos que compõem o quadro da Educação Intercultural e que abordámos neste projecto (inclusivamente com as crianças, através das oficinas). Fazemo-lo, sobretudo, à luz daquilo que nos diz o investigador acima referido, até porque, segundo o mesmo, “a clarificação de diversos significados de educação multicultural e de conceitos a eles associados constitui um suporte para a reflexão crítica acerca das nossas práticas” (Cardoso, 1996:p.8). Assim, alguns dos conceitos são:

- a *diversidade*, mais relacionada com os dados biológicos (cor, raça, género, idade, altura) e que diz respeito à variedade e convivência de elementos diferentes entre si;

- a *diferença*, que pode ser considerada como uma construção social e normalmente é enfatizada negativamente;

- a *cultura*, visível nos hábitos de vestir, comer, relacionar-se e que “é o resultado do encontro de três protagonistas: o homem, a natureza e a sociedade” (Perotti, 1997: p.48); mais do que um conjunto de crenças, costumes e tradições, é um colectivo de princípios, em transformação constante;

- a *minoría étnica*, que diz respeito a um grupo étnico (indivíduos que, num contexto cultural mais alargado, são vistos como culturalmente diferentes) e que é considerado como inferior, sendo discriminado pela maioria no que concerne ao acesso a bens e valores;

- o *preconceito*, que é uma opinião pré-feita (normalmente negativa) em relação a grupos ou indivíduos, formada sem se atender a factos ou informações adequadas; na maioria dos casos, conduz à discriminação; segundo Leite e Pacheco (1992: p.110), “é uma peça de um conjunto organizado que nos permite ler o mundo e decifrar quem somos e quem são os outros”.

- o *estereótipo*, que é uma imagem que um grupo tem de outro, normalmente desfavorável e baseada em argumentos não comprovados;
- a *discriminação*, que é o tratamento desigual de indivíduos ou grupos, tendo em conta raças, etnias, religiões, classes sociais...;
- a *auto-estima*, que é o conjunto de comportamentos/sentimentos positivos e/ou negativos que uma pessoa tem de si própria;
- a *assimilação*, que consiste na aproximação de um indivíduo ou grupo a outro, pressupondo a adopção das suas práticas comportamentais e um ajustamento, indicando a existência de uma integração sociocultural;
- a *adaptação*, onde se verifica uma determinada adesão ou ajuste dos indivíduos de uma sociedade às normas estabelecidas, sobretudo às comportamentais;
- o *relativismo cultural*, que é a valorização, validação e defesa de todos os sistemas culturais, salientando-se a importância de conhecermos os contextos para podermos compreender os comportamentos e as atitudes;
- (...)

São conceitos há muito referenciados em torno das perspectivas de multi/interculturalidade e a sua definição é importante para uma melhor compreensão da complexidade englobada pela Educação Intercultural, mesmo entendendo que existem pontos de discordância relativamente à conceptualização dos mesmos. Contudo, é preciso ter um ponto de partida que nos ancore face à multiplicidade de tais termos.

Em seguida, reflectimos acerca da Leitura como meio valioso de intervenção.

3.1. Leitura: janela para o mundo

Apesar de a Leitura ser uma actividade muitas vezes realizada de forma individual, deve propor caminhos para o Outro e sentimentos de pertença a uma realidade colectiva, “*deve ser um gesto de desdobramento do eu para o outro dentro de uma compreensão crítica e reflexiva das relações humanas*”

(Cavalcanti, s.d.: p. 3) e, ao tentar compreender e reflectir sobre o Outro, o indivíduo acabará por se descobrir a si próprio e ao Outro.

Esta capacidade de descobrir e aceitar activamente o Outro fica retraída devido aos estereótipos da sociedade, com os quais a criança vai crescendo. Mesmo a Literatura para a Infância, campo privilegiado para a leitura de mundo durante a infância, passa várias imagens estereotipadas: a princesa loira e bela de olhos azuis; a madrasta má e injusta; a avó sentada numa cadeira de baloiço fazendo croché; entre outras¹. Este pensamento vai ao encontro da opinião de Gomes (s.d.), percebida na seguinte citação:

“A investigação tem mostrado que a criança nasce desprovida de preconceitos de natureza racial. A partir dos dois anos e meio - três anos, o ambiente familiar, a educação – por vezes os manuais escolares -, a televisão, o cinema e mesmo alguns livros para crianças são responsáveis pela criação de preconceitos”
(Gomes, s.d.: p.3).

Embora existam várias abordagens acerca da leitura, fizemos opções pelas que considerámos serem mais relevantes para este trabalho. Assim, promovendo o diálogo da Literatura para a Infância com a música, o teatro, a dança ou o cinema, seríamos, talvez, capazes de encontrar novos caminhos e visões que perspectivem uma maior abertura para o Outro, enquanto diálogo de enriquecimento e compreensão da multiplicidade humana.

Na verdade, lendo, o indivíduo está continuamente construindo o seu ser social e histórico, desenvolvendo o seu imaginário e recriando o seu sistema simbólico. O leitor é desafiado a olhar a realidade através de uma rede de sentidos complexamente articulada e que o remete para uma organização da realidade com vista à produção de significados. Ele sentir-se-á pertença dessa realidade mas, ao mesmo tempo, deverá ser capaz de a desconstruir, para narrar a sua própria história, pessoal e social, uma vez que, tal como refere Cavalcanti (2004), a leitura é um “convite para o diálogo” e vai permitir-nos enfrentar e confrontar o Outro, produzir algum sentido e mesmo reconstruir realidades.

A Leitura é pluridimensional, pois permite a abertura de visão para o Outro (a descoberta da relação Eu/Outro), o desenvolvimento da cidadania e o

¹ Apesar de actualmente haver excelentes exemplos de livros para a infância promotores da educação intercultural, tal como veremos mais à frente.

despertar de sensibilidades. Sendo um direito e uma necessidade, permite a reflexão, já que está relacionada com a experiência pessoal de cada indivíduo e contribuirá para a aceitação activa da diferença, na medida em que abre horizontes e promove a convivência com o Outro, no respeito e na sua valorização. Tal como nos diz Cavalcanti (2004), a leitura tem-se constituído como “espaço privilegiado para a emergência de múltiplas e pertinentes discussões em torno da formação para a cidadania. [...] É, portanto, fonte inesgotável de produção de pensamento, reflexão, conhecimento e transformação” (idem, 2004: p.89).

A leitura está inevitavelmente associada ao pensamento, à reflexão, à consciencialização e a forma como se realizam as diferentes leituras vai condicionar a formação do indivíduo, o seu modo de estar e encarar o mundo e as suas experiências. Cavalcanti (2004) chama-lhe mesmo “a conquista da autonomia”, uma vez que permite o encontro entre várias subjectividades, os vários “Eus” e o relacionamento do Eu com o Outro. Reforçamos a reflexão de Coelho sobre a leitura, quando diz que esta “resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na *representação* de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente” (Coelho, 2000b: p.50).

Cada pessoa deverá ser capaz de dar o seu próprio significado ao que lê, vê, ouve e sente e, assim, construirá o seu mundo, pois “seja a leitura de uma frase, de um livro, de uma pintura, de um gesto, de uma peça publicitária, de uma música, de um afecto... o leitor deve ser capaz de transformar o visto/ouvido/sentido em algo com significado para a vida pessoal e colectiva” (Cavalcanti, 2004: p.89). A mesma autora fala em “ensinar a ler com a alma e a consciência”, associando a leitura a uma grande janela que se abre para que o leitor possa ver o mundo, os vários mundos que existem para além dele, fazendo com que se identifique com o Outro (após ser confrontado com a sua própria identidade).

Na próxima parte, propomos uma análise mais aprofundada acerca da relação entre Educação Multicultural e Educação Intercultural.

3.2. Educação Multicultural vs Educação Intercultural

A Educação Intercultural coloca-se como um campo de reflexão abrangente, onde se reflecte sobre as relações humanas numa articulação com a Filosofia, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e outras áreas do conhecimento, sendo, portanto, campo de reflexão, produção e intervenção.

Logo, ao pensarmos em Interculturalidade, devemos inferi-la como processo dinâmico entre o Eu e o Outro. A assimilação ou a adaptação são processos que devem dar lugar a posturas mais interactivas e activas em relação às diferenças e, na dinâmica intercultural, não deverá haver lugar para comportamentos passivos ou indiferentes, conduzidos pelo relativismo cultural. Essa passividade deverá ser ultrapassada pela necessidade de confrontar realidades e com elas enriquecer cada indivíduo, mergulhando num mundo de diferenças, sendo que estas diferenças vão desde as minorias raciais discriminadas, aos pobres, aos idosos, às pessoas portadoras de necessidades especiais ou até mesmo às crianças que são diferentes por serem ruivas, usarem óculos ou aparelho dentário e até por terem diferentes personalidades.

Segundo Sales Ciges & García Lopes (1997), o termo *multicultural* é descritivo (descreve uma sociedade onde coexistem diferentes culturas), enquanto o termo *intercultural* é normativo (refere-se a um intercâmbio e interacção comunicativa) e pressupõe o ajuste entre o factor étnico e o factor cultural, intercalando-os com outros factores das relações humanas. Também Miranda (2004) faz esta distinção: o *interculturalismo* refere-se às inter-relações entre várias culturas e o *multiculturalismo* apenas acusa a presença dessas várias culturas numa mesma sociedade.

Uma vez que a educação responde a um carácter mais normativo, será mais adequado falar-se em *Educação Intercultural*, até porque o próprio prefixo *inter* implica a existência e a relação entre vários elementos e já nos remete para o dinamismo da educação, nomeadamente com as aprendizagens cooperativas, adaptando o ensino à diversidade de alunos e atribuindo-lhes um

papel activo na sua aprendizagem. “Assim, [...] o prefixo «inter» indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade [...] e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjunção [...]” (Miranda, 2004: p.19). Deste modo, a heterogeneidade permitirá a construção de saberes e a partilha de experiências, uma vez que, sem descurar uma dinâmica de verdadeira aceitação do Outro, a interculturalidade implica a reciprocidade e a troca nas relações e a interacção entre indivíduos de diferentes origens, que coexistem no mesmo espaço.

Também na opinião de Leite, estas duas expressões (*Educação Multicultural* e *Educação Intercultural*) têm significados diferentes. Se a primeira revela uma intenção de vivência e convivência com os outros, numa “aceitação passiva da diferença” (idem, 2002: p. 147) e de pacífica coexistência, a segunda implica a troca, a interacção entre culturas, onde “cada sujeito portador de uma dada cultura se valoriza através de um conhecimento e reconhecimento cada vez maior de si e dos outros” (ibidem, 2002: p. 148). A vertente multicultural pode levar apenas a que se evidenciem as diferenças, sem desenvolver a capacidade de conviver e aceitar a diferença. “Não basta [...] preservar a identidade cultural dos diferentes grupos” (Leite, 2002: p. 23), é necessário tirar proveito das diferenças, enriquecendo com o que elas nos oferecem. É por este motivo que “tem particular relevância aquilo a que podemos hoje chamar de ‘educação intercultural’. Esta implica inter-relações e intercâmbios de saberes, de experiências e de culturas” (Cardoso, 2008: p. 25).

Apesar de relevar a complexidade da noção de Educação Intercultural, Miranda (2004) apresenta-nos uma lista de seis aspectos nela implicados. Passamos a citar:

- “(i) a promoção da compreensão intercultural e internacional;*
- (ii) o reconhecimento e o respeito das diferentes culturas;*
- (iii) as questões dos direitos do Homem e da cidadania (responsabilidades humanas);*
- (iv) a garantia da igualdade das oportunidades (o sistema educativo deve favorecer a integração);*
- (v) as estratégias a favor da universalidade de acesso ao processo de aprendizagem;*
- (vi) as estratégias que visam analisar as aptidões e os conhecimentos que as crianças trazem para a escola e utilizar essas aptidões e esses conhecimentos como recursos educativos” (idem, 2004: p.21).*

Mas, para que tenhamos uma escola intercultural, onde há espaço de reflexão e aprendizagem a partir das diferenças (e não somente a discussão acerca da sua existência), é necessário formar professores abertos à interculturalidade, da mesma forma que, para se ser um professor intercultural, é imperativo ser também uma pessoa intercultural.

Em seguida, apresentamos uma reflexão acerca da interculturalidade presente nas escolas portuguesas e na formação de professores.

3.3. A Escola e o Professor Intercultural

Segundo Afonso & Cavalcanti (2006), o povo português é tradicionalmente “hospitaleiro, pronto a ‘misturar-se’ com outros povos [...], no entanto, muitos exemplos concretos contrariam essa representação, pois apontam para fenómenos de racismo e xenofobia, sobretudo para com a população de origem africana” (idem, 2006: p.11). Esta situação assume contornos ainda mais relevantes se pensarmos que esses fenómenos se ampliam para além dos grupos étnicos. Assume aqui especial relevo este projecto, uma vez que o que se pretende é a promoção da alteração das atitudes em relação a estas diferenças: as que ultrapassam as diferenças raciais, chegando até às “diferenças de género, classe social e capacidade” (ibidem, 2006: p.11).

As escolas portuguesas têm vindo a ser confrontadas com o aumento do número de alunos, que foi acompanhado de uma também crescente diversidade desse público. Como nos dizem Stoer & Cortesão (1999: p.17), acompanhando o crescimento do número de alunos imigrantes, “públicos nunca antes escolarizados [...] começaram a ter uma presença significativa nas escolas”, dando como exemplos os alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, dos meios rurais, das zonas suburbanas ou piscatórias e ainda os ciganos. São as tais “outras diversidades socioculturais com que a escola tem também de aprender a trabalhar” (Stoer & Cortesão, 1999: p. 59), dada a forte presença desta diversidade nas salas de aula portuguesas.

Mas, ao contrário do que seria desejável, e apesar de ser “o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (Coelho, 2000b: p.16), a escola não tem mostrado capacidades para lidar com esta diversidade. Pelo contrário, tem havido uma inação evidente, tenha ela raízes no *não querer* ou no *não saber* mudar. Tal como nos dizem Afonso & Cavalcanti (2006: p. 12), a escola tem preferido manter-se indiferente, adoptando “uma postura de hegemonia e de homogeneização ao nível dos saberes”. Aliás, a escola tende a ignorar as diferenças, englobando todo o público como um só e alheando-se daquilo que essas diferenças podem oferecer e enriquecer o espaço de sala de aula. De facto, é uma realidade que “o mito da homogeneidade permanece ainda muito presente nas práticas educativas contrastando com a ideologia do projecto [...] que apelaria a uma valorização da heterogeneidade local” (idem, 2006: p.12). A escola continua a orientar-se pelos mesmos princípios de há muitos anos atrás, a exigir as mesmas regras, a avaliar segundo os mesmos parâmetros e daqui advêm vários problemas, entre os quais, segundo Stoer & Cortesão (1999: p.19), se salientam as “situações de insucesso, bem como o abandono e, portanto, mesmo o não cumprimento da escolaridade obrigatória”. O facto de se ter ignorado, durante muito tempo, a existência de várias culturas em Portugal, levou a que (segundo Leite & Pacheco, 1992) a formação de professores se dirigisse para estratégias de assimilação e homogeneização.

Secundamos Perotti (1997) que sugere que aquilo que é veiculado nas aulas, sobretudo no que diz respeito às diversas culturas, deve ser menos dirigido. “No momento em que as crianças estão prontas a reflectir de maneira diferente e renovada na sua concepção de identidade – a sua e a do outro – tropeçam rapidamente em imposições, definições feitas, [...] induzidas pelos discursos parentais e pelas representações dos seus professores” (idem, 1997: p.51). E, para além de a escola não revelar capacidades para lidar com as situações descritas, também os professores não parecem saber fazê-lo. Stoer & Cortesão (1999) falam em “daltonismo cultural” e, especificamente, no professor como “daltónico cultural”. Trata-se daquele profissional que, encarando uma turma heterogénea, não é capaz de perceber as suas

diferenças, logo, é também incapaz de tirar proveito disso. Tal como afirma Sousa Santos (1997), citado por Stoer & Cortesão (1999: p.21), “em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impõe o direito à indiferença”.

Ora, para que o intercultural triunfe, tem que se construir pessoas que sejam capazes de organizar uma sociedade equilibrada e justa e que, sobretudo, garantam o cumprimento dos Direitos Humanos, não por imposição de normas e leis, mas por questões ontológicas de valorização do ser humano. Cada pessoa tem que se conhecer a si própria, para depois entender o Outro. Tal como a pedra-angular da filosofia de Sócrates² “Conhece-te a Ti mesmo” nos ensina, o conhecimento de nós próprios permite-nos o acesso à verdade: a verdade do nosso próprio ser, a verdade da nossa relação conosco e com os outros. Aqui, a educação será uma ajuda, seja na família, na escola ou na comunidade.

Um professor intercultural é o que encara a diversidade como um caminho de aprendizagem e enriquecimento, “é aquele que promove nos seus alunos o conhecimento e a reflexão crítica e contextualizada, a partilha e a valorização, a compreensão, a aceitação activa da diversidade” (Balça, 2006: p. 232). É, portanto, aquele que promove valores que facilitem o exercício pleno da cidadania.

Longe vão os tempos em que o professor era visto apenas como transmissor de conhecimentos e os alunos como receptores de informação. Quando um professor enfrenta um grupo de crianças, ávidas de aprender, será sua função assumir o papel de educador na sua escala mais abrangente, sobretudo relacionada com a transmissão de valores, promoção da aquisição de competências sociais e da participação activa e interventiva dos alunos. “É fundamental que os professores estejam convictos da importância do seu papel nessa tarefa e que façam uso da margem de manobra de que dispõem para criar condições mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças” (Cardoso, 1996: p.10).

² Atenas, 469-399 a.C.

Entretanto, coloca-se a questão de como será possível o professor actuar como promotor de pedagogias interculturais se quase sempre ainda está agarrado aos estereótipos e preconceitos veiculados pela sociedade. Damos aqui exemplos de incoerências por parte dos professores, apontados por Bliss (1990) e citados por Miranda (2004):

- *o debate pode ser relevante em relação à literatura ou às outras áreas artísticas, mas não afecta as outras disciplinas do currículo;*
- *prestar atenção às diferenças culturais e raciais pode criar problemas onde anteriormente não existiam;*
- *se as pessoas decidem vir para o nosso país deveriam aceitar (simplesmente) as regras da nossa sociedade/cultura;*
- *as escolas públicas não deveriam ensinar outras culturas estrangeiras;*
- *em vez de perdermos tempo com a problemática da multiculturalidade, deveríamos ensinar melhor as disciplinas académicas” (Miranda, 2004: p.29).*

O professor deverá ser capaz de abandonar o “daltonismo cultural” e construir-se “como profissional reflexivo de cariz multicultural” (Afonso & Cavalcanti, 2006: p. 16). Deverá ser capaz de olhar uma turma heterogénea, procurar conhecer cada indivíduo nas sua particularidade, tirar proveito dessa diversidade que lhe é oferecida e, sobretudo, promover essa mesma competência junto das crianças. Claro que aqui a formação profissional dos professores é posta em causa e, acerca desta formação, Leite & Pacheco (1992: p.110) dizem-nos que “a desmontagem e o questionamento de preconceitos constituem uma tarefa necessária [...]”, para além de irrefutavelmente favorecedora para a capacidade de promover competências de não discriminação entre as crianças, onde a diferença é activamente vista e aceite.

Apesar de todos os ciclos serem importantes para a construção da identidade do sujeito, “a etapa do 1º Ciclo do Ensino Básico constitui-se como a base fundamental para a construção identitária e a formação de valores” (Afonso & Cavalcanti, 2006: p. 16). Também de acordo com Balça (2006), a Educação Intercultural deve ser promovida precocemente, pois é desde cedo que as crianças desenvolvem a sua identidade. Assim, interagindo com o Outro diferente desde a infância, a consciência da diversidade estará facilitada, bem como a capacidade de olhar mais além, numa sociedade tão heterogénea.

Apesar de tudo, consideramos importante referenciar alguns efeitos resultantes das práticas educativas interculturais, apontados por Stoer & Cortesão (1999: p.25):

- se, por um lado, essas práticas resultam numa maior afirmação dentro da escola, por outro também podem apenas acentuar a diferença existente;

- se concedem uma vertente lúdica e alegre, podem também não passar disso e não levar ao desenvolvimento da consciência dos direitos de cidadania;

- se melhoram a auto-imagem do indivíduo ou grupo, por outro lado podem não os dotar de domínios exigidos pela sociedade;

- se levam a uma maior consciência dos direitos e deveres, bem como a uma aquisição de poder, também podem conduzir ao isolamento e enfraquecimento.

Tudo isto pode levar a um realçar de diferenças e não ao enriquecimento do ser humano, partindo delas, que seria o desejável. Então, aqui urge salientar a relevância de uma formação sociológica dos professores (descrita por Stoer & Cortesão, 1999). Que o profissional compreenda o papel da educação (logo, o seu papel como educador), será a primeira etapa a atingir na formação de professores, seguida do desenvolvimento de competências de análise dos contextos e das condicionantes existentes. “É, pois, necessário permanecer atento, identificar e interpretar os efeitos múltiplos da acção realizada” (Stoer & Cortesão, 1999: p.28), com a certeza, porém, de que formando professores interculturais, teremos a tarefa facilitada, no que diz respeito à Educação Intercultural.

De acordo com os mesmos autores, através do perfil de “professor inter/multicultural”, o profissional será capaz de promover pedagogias que conduzam a uma democracia. Passamos a citar os seis itens que constituem o referido perfil:

- 1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;*
- 2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;*
- 3. Toma em conta a diversidade cultural da sala de aula, tornando-a condição de confrontação entre culturas;*
- 4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;*
- 5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;*

6. *Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social* (Stoer & Cortesão, 1999: p.47).

À semelhança de Stoer & Cortesão (1999), também Cardoso (1996) enumera os principais aspectos a considerar numa promoção de mudança nas escolas, no que respeita às pedagogias multiculturais. Passamos a citar:

1. *Conhecer os mecanismos de funcionamento da escola face à diversidade étnico-cultural dos alunos;*
2. *Desenvolver atitudes positivas nas relações com todos os alunos;*
3. *Conhecer as características do currículo multicultural;*
4. *Desenvolver atitudes e competências para a realização de mudanças curriculares em sentidos multiculturais, considerando nessas mudanças: a margem de liberdade dos professores para realizar escolhas curriculares no sentido de permeação multicultural do currículo oficial; a relevância dos processos de ensino; a importância da avaliação formativa;*
5. *Considerar a vertente anti-racista do currículo multicultural;*
6. *Selecionar e conceber materiais pedagógicos para a educação multicultural;*
7. *Participar na promoção das relações da escola com as famílias dos alunos pertencentes a minorias;*
8. *Participar na organização global da escola para a multiculturalidade*” (Cardoso, 1996: p.34).

Como parecerá óbvio, tal como não há escolas ideais, também não existem professores ideais. A indicação do perfil que se dá poderá servir como sugestão de reflexão de caminhos e práticas pedagógicas. A formação de professores encontrará entraves, na medida em que lida com indivíduos portadores de uma história pessoal, de uma experiência de vida, de uma forma de encarar os outros e o mundo. Reforçamos ainda a ideia de Cardoso (1996) que refere a convicção e a reflexão como duas atitudes fundamentais na desejável mudança de práticas multiculturais. O professor encontra uma enorme diversidade de alunos, expressa das mais variadas formas, e “a diferença é, assim, um dos principais factores a ter em conta na acção dos professores” (idem, 1996: p.27) e na maneira de conduzir as suas acções.

Outro aspecto importante a realçar é o facto de que “as expectativas iniciais positivas em relação ao envolvimento no trabalho, ao comportamento, à progressão e ao sucesso escolar de todos os alunos são condições indispensáveis para o estabelecimento e consolidação de práticas que visem a igualdade de oportunidades em educação” (Cardoso, 1996: p.37). Tal como acontece em qualquer profissão, quem é professor por vocação terá este caminho facilitado.

Miranda (2004) realça a necessidade de o professor conhecer a realidade com que trabalha, fazer o levantamento das suas necessidades, analisar crítica e criteriosamente os manuais escolares, construir materiais de ensino-aprendizagem e adaptar-se às diferenças culturais do público com que lida. Para além disso, ele deve ainda ser capaz de manter boas relações com os alunos e até com a sua família, favorecendo a reflexão e criação de ambientes favoráveis.

Apesar de todas as dificuldades, realçamos Perotti ao afirmar que “[...] todos os professores devem praticar uma abordagem intercultural” (idem, 1997: p.69), para além de salientar ainda a necessidade de esta abordagem se iniciar cedo (altura em que o professor desempenha um papel de modelo) e da necessidade de se partir sempre da criança e da heterogeneidade da aula, pois só assim o professor “[...] pode preparar o jovem para viver numa sociedade onde as particularidades se exprimem frequentemente na desigualdade e na discriminação” (ibidem, 1997: p.56). Quanto mais jovem é o público e quanto mais precocemente se verificar a intervenção, maiores possibilidades haverá de sucesso e de alteração de atitudes. Assim pensámos desde o início deste projecto, quando decidimos intervir junto de crianças na faixa etária dos seis/sete anos.

Terminamos esta reflexão com uma citação de Leite:

“Essas atitudes – que não se coadunam com o mero domínio, por parte dos professores, de técnicas e estratégias que se apliquem de modo universal –, ao exigirem uma contínua procura dos ‘caminhos’ e processos mais adequados para cada situação, contribuem também para a construção da profissionalidade docente e legitimam os professores, não como executores passivos de programas por outros delineados, mas como intervenientes ativos nos processos de inovação e configuração curricular” (Leite, s.d.: p.61).

Na verdade, um professor que não tenha vontade de investir em si e na sua relação com os outros, um professor que se cinja a seguir as normas e tudo o que teoricamente é veiculado sem se permitir humanizar o seu trabalho, percorrerá sempre caminhos tortuosos, para além de que dificilmente chegará ao seu destino de ser um agente transformador do social.

Reflectimos, em seguida, acerca dos dispositivos pedagógicos ao serviço da Educação Intercultural.

3.4. Educação Intercultural: dispositivos pedagógicos

Para além do professor, também os materiais assumem um papel importante nesta promoção da Educação Intercultural, pois também eles podem ser transmissores de mensagens contra os estereótipos e os preconceitos. Contudo, há também exemplares que podem caminhar precisamente em sentido contrário porque “são inadequados devido ao seu carácter obviamente racista ou sexista ou porque estão desactualizados” (Cardoso, 1996: p.56), pelo que um livro ou outro qualquer documento pode funcionar como antídoto a uma pedagogia intercultural. Uma vez mais, espera-se uma posição activa, por parte do professor, no sentido de se fazer acompanhar de bom material de apoio, que facilite a sua caminhada, o seu modo de actuar e a sua intenção de criar dinâmicas interculturais na sala de aula. Sendo assim, “mais do que instrumentos metodológicos tecnicamente bem conseguidos e eficientes, tratam-se [...] de materiais que [...] se constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos” (Stoer & Cortesão, 1999: p.61). Esta é uma tarefa que exige bastante disponibilidade e que caminha a par da adesão do professor à batalha da Educação Intercultural, batalha esta que se baseia muito nas atitudes, estratégias e comportamentos dos profissionais em educação.

“De facto, a nossa abordagem dos dispositivos pedagógicos, situando-se num Projecto de investigação-Ação em Educação Intercultural, não os entende apenas como material didáctico. Eles constituem um ponto de ampliação, um meio de produzir conhecimento (neste caso, sobre culturas diversas) e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais” (Leite e Pacheco, 1992: p.103).

Para além de sugestões para a obtenção e concepção de recursos pedagógicos com vista à Educação Multicultural, Cardoso (1996) concede-nos ainda uma lista, que passamos a citar, de critérios a ter em conta na escolha dos materiais para as salas de aula. Refere que, apesar de adaptados de uma realidade norte-americana, se enquadram perfeitamente no panorama português. Assim:

“ – Os materiais não devem conter referências explícitas ou implícitas que tendam a diminuir, estereotipar, padronizar ou subestimar os grupos minoritários.
- Os materiais não devem retratar ou descrever grupos étnicos ou culturais de modo a representar as diferenças de costumes ou modos de vida como indesejáveis, nem conter juízos de valor negativos acerca dessas diferenças.
- Os materiais devem conter referências e/ou ilustrações de diversos grupos étnicos, numa proporção equivalente à sua expressão real na sociedade.
- A descrição de personagens das minorias, em papéis a que foram tradicionalmente limitados pela sociedade, deve ser equilibrada pela apresentação de personagens das mesmas etnias a desempenharem outro tipo de actividades.
- As pessoas das minorias devem ser descritas em níveis socioeconómicos semelhantes aos das pessoas da maioria.
- A descrição de diversos grupos étnicos e culturais não se deve limitar à sua cultura de origem, mas apresentar esses grupos integrados no quotidiano do país/cultura da maioria.
- Os materiais, sobretudo livros, devem reflectir as contribuições dos povos das minorias e identificar pessoas famosas dessas minorias que tenham contribuído para a história, arte, desporto, ciência, política, direitos humanos, etc” (Cardoso, 1996: pp.57-58).

No seguimento desta listagem, e analisando as obras que utilizámos na promoção das oficinas deste projecto, encontramos reunidas algumas características que consideramos importantes: a diversidade e a minoria não são apresentadas de forma estereotipada; as diferenças de indivíduos ou grupos surgem como uma mais-valia para todos, nomeadamente sendo o motivo da vitória ou da solução dos problemas; as personagens pertencentes a grupos minoritários apresentam-se de forma positiva e integrada no quotidiano; apesar de existirem expressões de carácter discriminatório, elas são ultrapassadas pelo fim da história (exemplo de *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, ou *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen).

Cardoso (1996) sugere ainda um guia de recomendações (adaptado a partir de um exemplar de Nova Iorque) que citaremos mais à frente, no ponto que se segue, onde propomos um diálogo entre a Educação Intercultural e a Literatura para a Infância e Juventude, visto que grande parte dos nossos estudos está fundamentada em sessões da hora do conto, tendo como principal dispositivo os contos para a infância.

3.5. Literatura para a Infância e Juventude e Educação Intercultural: janelas para a mudança

Se, em tempos, a passividade era uma evidente característica da leitura, cada vez mais ela se faz acompanhar de uma abertura de caminhos e de uma possibilidade de experiências particulares para cada leitor. “A Literatura é, sem dúvida, um dos grandes instrumentos de conscientização da revolução invisível que se está processando no âmbito da mente humana, especialmente no que diz respeito ao conhecimento *eu – outro* [...]” (Coelho, 2000a: pp.155-156). Esta autora diz ainda que só os “distraídos” não entendem que é ao nível da mente que se opera a evolução de um povo e que, para se alcançar a consciência do mundo, o caminho é a palavra, logo, a literatura é um espaço valioso. É valioso no despertar de descobertas e conhecimentos, é valioso na possibilidade de imaginar mundos e realidades e ainda mais valioso na garantia de possibilitar viagens e interpretações.

Também Azevedo (2006) valoriza a interação da criança com o texto literário, através do qual ela pode alargar “os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural)” (idem, 2006: p.11), sem que possamos esquecer a importância da mediação do adulto nesta relação da criança com o texto. Coelho (2000b) salienta a importância da orientação às crianças, dada pelos adultos, para que elas sejam capazes de se relacionar de forma fecunda com o livro, o que irá permitir a formação de uma consciência em relação ao universo real que vão descobrindo. Este aspecto é relevante, sobretudo porque um leitor ainda pouco experiente deixar-se-á seduzir primeiramente pela componente icónica. Devem ser concedidos às crianças o tempo e as oportunidades necessários para que possam conseguir “uma adesão voluntária e afectiva ao texto e à leitura” (Azevedo, 2006: p.17).

Numa actualidade em que o professor tem que estar preparado para dar resposta quase imediata a uma série de desafios que a escola lhe apresenta, sobretudo envolvendo as pedagogias interculturais (dada a realidade das salas de aula), o livro assume-se como um dos dispositivos pedagógicos de que este profissional frequentemente pode usufruir. Pretendendo dinamizar práticas

interculturais, este material surge como primordial suporte, onde realçamos, obviamente, a Literatura para a Infância como instrumento valioso. Esta deve partilhar a luta pela diminuição dos processos de exclusão e procurar o diálogo internacional. Ela é um excelente fio condutor para a Educação Intercultural, pois tem o poder de consciencializar os jovens das relações que se podem criar entre as várias culturas.

A Literatura para a Infância é um recurso excelente para promover a compreensão da diversidade cultural e a aquisição de vários conhecimentos, nomeadamente a interiorização de ideias e valores. Aqui, temos o contributo de autores que, criando, recriando ou adaptando, fazem chegar aos mais novos valores de cidadania, respeito e valorização de outras identidades que não correspondem ao “tipo” ocidental, supostamente superior. Os livros possibilitam a construção de perspectivas em relação ao que nos rodeia, bem como o desmistificar de ideias pré-concebidas em relação ao Outro, através da passagem de mensagens culturais. “Assim, o narrador que existe em cada um de nós busca um pouco da sua própria história em outras narrativas” (Cavalcanti, 2004: p.91).

Tal como nos diz o professor doutor José António Gomes (s.d.), uma criança que contacte com livros multi-étnicos desenvolve precocemente “atitudes de tolerância e aceitação das diferenças culturais e étnicas” (idem, s.d.: p.4), até porque a leitura de narrativas literárias conduz-nos a traçar um retrato daquilo que de facto se vive em sociedade. A transmissão de valores possibilitada pelas obras de Literatura para a Infância é conseguida sobretudo devido à facilidade com que as crianças se identificam com as várias personagens e peripécias, para além de reconhecerem, nas histórias, aspectos da sociedade em que estão inseridas. Estabelecendo estes paralelismos e, conseqüentemente, discutindo as visões interculturais veiculadas nas obras, a criança compreenderá a diversidade cultural em que vive e que existe para além dela própria. “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (Coelho, 2000b: p.15).

Também de acordo com Balça (2006), a Literatura para a Infância e Juventude é fundamental na Educação Intercultural, uma vez que as mensagens veiculadas salientam outras culturas, outros saberes e outras realidades, favorecendo a consciência e a aceitação da diversidade.

Como referimos no ponto anterior, Cardoso (1996) sugere-nos algumas recomendações a considerar na avaliação e selecção de livros para crianças, tendo em conta um guia elaborado pelo Council on Interracial Books for Children de Nova Iorque. Passamos a citar:

- 1 – Verificar as ilustrações [...];
 - 2 – Verificar a estrutura da história [...];
 - 3 – Observar os estilos de vida [...];
 - 4 – Verificar o ‘peso’ da relação entre as pessoas [...];
 - 5 – Verificar os tipos de heróis e heroínas [...];
 - 6 – Verificar os efeitos da história na auto-imagem da criança [...];
 - 7 – Considerar os antecedentes do autor e do ilustrador [...];
 - 8 – Verificar a perspectiva do autor [...];
 - 9 – Procurar as palavras/termos que estereotipam negativamente e fendem as pessoas pertencentes às minorias [...]
- (Cardoso, 1996: pp.58-59).

Esta lista pretende apenas promover a reflexão por parte dos profissionais de educação, atendendo a que os livros são, se facto, um meio através do qual se adquirem muitos conhecimentos, sobretudo o conhecimento de outros mundos, de outras culturas e de outras realidades. Secundamos Cavalcanti (2004) na ideia de que “o bom texto tem forma, textura, volume, cor, som, sabor e sentimentos [...]” (idem, 2004: p.91) e, por esta razão, nos propõe uma viagem para dentro de nós mesmos, mas também para lugares imaginados e possíveis enquanto movimento de descoberta no mundo do Outro como verdadeiro Outro.

Uma das autoras portuguesas mais reconhecidas da Literatura para a Infância e Juventude é Luísa Ducla Soares. Com a publicação da sua primeira obra *A história da papoila*, em 1972, esta escritora iniciou um trabalho que conta já com cerca de cinquenta publicações de literatura infanto-juvenil. Desde *Meninos de Todas as Cores*, passando por *Os Ovos Misteriosos*, até às obras mais actuais, onde temos personagens ucranianas e chinesas (duas das maiores comunidades estrangeiras em Portugal), é uma autora muito atenta e muito crítica em relação ao universo cultural e social onde se movimenta. Com ousadia, irreverência e perspicácia, esta escritora deixa transparecer temáticas como convivência social, harmonia e aceitação da diferença. “Irreverente,

transgressora e subversiva: é a melhor caracterização para a atitude perante a diferença, que transparece nos textos de Luísa Ducla Soares” (Florêncio, 2001: p. 4).

A obra *Os Ovos Misteriosos*, de forma bem clara, aceita e elogia a diferença, a tolerância, a solidariedade e a convivência multicultural. Há uma inesperada união entre animais de origens muito distintas, onde se valoriza a diferença de cada um, e é esta união desses seres tão diferentes que leva ao sucesso. Apela-se ao respeito pelas particularidades de cada ser, transmitindo que essa é a condição para a sobrevivência em grupo.

Nesta obra de Luísa Ducla Soares, as cinco personagens agem de acordo com a sua diferença, mas unem-se numa situação de perigo. Trata-se de uma mensagem bem actual e pertinente: mostrar que os vários elementos de uma comunidade e a combinação das suas individualidades contribuem para uma melhoria comum, ou seja, que é pela união que conseguem a força. Tal como nos diz Gomes (s.d.: p.9), a autora de *Os Ovos Misteriosos* mostra que “cada elemento de uma pequena ou grande comunidade possui individualidade própria e que o poder dessa comunidade nasce, afinal, da combinação das várias idiosincrasias dos sujeitos que a compõem”.

Os Ovos Misteriosos é um texto contemporâneo que surge da subversão de *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen. Há uma matriz implícita, mas apenas um leitor muito competente e possuidor de um determinado intertexto perceberá a referida matriz. Isto porque, à excepção de uma pequena analogia, nada relaciona o texto de Luísa Ducla Soares com o de Hans Christian Andersen. A analogia referida é a presença das vozes da marginalização, da discriminação, do racismo e da valorização da diferença (na voz da personagem perdiz): “— *Olhem a minha ninhada! – mostrava ela às galinhas do mato. – É tão variada, é tão engraçada. / — Trata só do teu pinto. Não liguês aos outros bichos – aconselhava a perdiz.*”³ Nesta sociedade marcada pela intolerância e pelo egoísmo, Luísa Ducla Soares deixa transparecer a ideia de que estas vozes de discriminação continuam a existir.

³ In *Os Ovos Misteriosos*, Luísa Ducla Soares (2008). Edições Afrontamento

Será a partir de obras como a mencionada que pretendemos trabalhar questões importantes acerca da diferença, mas a partir de propostas que possam sensibilizar as crianças para a compreensão do Outro e de Si mesmas, através da experiência estética que faz apelo à reflexão de forma lúdica e persuasiva.

Apresentamos, em seguida, os destinatários e o contexto de intervenção deste projecto, caracterizando a turma onde será implementado.

4. DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Os destinatários deste projecto foram as crianças do 1º ano de escolaridade, pertencentes à turma que leccionamos (turma A). Por outro lado, elas foram também beneficiárias, na medida em que a aceitação do Outro implica a aceitação de Si, para além do auto-conhecimento. Contudo, consideramos que todas as pessoas que contactarem com estas crianças também poderão ser beneficiárias, uma vez que aceitar o Outro activamente significa respeitar e valorizar a diferença. Como o projecto incidiu na articulação entre Leitura e Educação Intercultural e teve como objectivo promover comportamentos mais éticos e humanos face à diferença, então entendemos que todas as pessoas foram e serão indirectamente beneficiadas.

Este trabalho foi desenvolvido numa turma de vinte e duas crianças, do primeiro ano de escolaridade, na faixa etária dos seis/sete anos. Trata-se de uma Instituição de Ensino Particular, localizada numa zona economicamente favorecida - Jardim Flori, que passamos a caracterizar.

4.1. Caracterização da Instituição – Jardim Flori

A Congregação das Missionárias Dominicanas do Rosário, de acordo com a sua missão e querendo colaborar na resolução dos problemas da nossa sociedade, oferece, na Foz, um serviço educativo através do Jardim Flori.

O Jardim Flori - Externato pretende responder, pelo seu Ideário e linhas de acção, ao direito e ao dever que os pais têm de educar os filhos numa perspectiva cristã, segundo um sistema de valores que dá especial relevo à transcendência do ser humano e às sadias relações sociais.

Como Estabelecimento de Ensino Particular, o Jardim Flori é orientado pelos princípios que presidiram à sua fundação: espírito de serviço cristão, ecuménico e de cooperação, buscando métodos pedagógicos que apoiem pais e filhos, visando os melhores resultados possíveis num ambiente de exigência, optimismo, fraternidade e alegria em busca da verdade.

Além disso, e de acordo com os princípios dominicanos, pretende ajudar a preparar as novas gerações para uma convivência de verdadeira fraternidade, solidariedade, liberdade responsável e compromisso, dando uma formação integral que abranja todos os aspectos da pessoa.

Pela sua opção educativa e evangelizadora, o Jardim Flori identifica-se como um serviço cristão, integrando-se no esforço comum para alcançar o desenvolvimento pleno das pessoas, em cooperação com os pais.

Para alcançar estes objectivos, o Jardim Flori organiza-se como comunidade educativa, integrada por todas as pessoas que nela colaboram na educação. Pais, professores e alunos, todos são chamados a uma participação responsável e activa, no âmbito das suas próprias funções. Todos e cada um são responsáveis e solidários neste trabalho de conjunto.

4.1.1. Resenha Histórica do Jardim Flori

Em 1966, foi decidido mudar o ramo e o rumo da Obra do Lar de Nossa Senhora da Paz, que as Irmãs Missionárias Dominicanas do Rosário tinham a seu cargo, na Foz. Os Serviços Sociais e várias Entidades do meio social e eclesial sugeriram o lançamento de um Jardim Infantil, como resposta às necessidades da zona. Com o apoio incondicional da Madre Neves, superiora da Comunidade, três pessoas tiveram uma intervenção determinante na fundação do Jardim Flori, em 1967: a Irmã Maria Teresa Correia, o Frei Bernardo o.p. e o Dr. Francisco Sá Carneiro, com a obtenção do Alvará Nº 1836, em 4 de Março de 1968.

O sucesso foi tal que, iniciado o ano com 58 crianças, terminava-se já com 140 alunos. As aulas eram no edifício da Comunidade. Construíram-se

quatro “salas provisórias” que ainda resistem e que actualmente são as do Pré-Escolar. Como o número de pedidos de admissão foi sempre crescendo, em 1973 levantou-se o edifício principal, da autoria da Arquitecta Cecília Cavaca. Em 2000, este edifício veio a completar-se com mais dois pisos, como resposta às exigências legais e com a finalidade de melhorar as condições pedagógicas.

Actualmente, dispõe de vinte e uma salas de aula, incluindo sala de Música, sala de Informática e sala de professores. Tem ainda um pavilhão desportivo coberto e o último piso é ocupado por uma sala de refeitório, cozinha e sala de multi-usos (onde funciona a Biblioteca).

4.1.2. Identidade e Regime Jurídico

O Jardim Flori-Externato, como Instituição de Ensino Particular, enquadra-se nos objectivos do Sistema Educativo Nacional nos termos do nº 2 do art. 3º da Lei 9/79 e nºs 1 e 2 do art.8º do Dec.-Lei nº 553/80 (Lei de Bases e Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo respectivamente de 19 de Março e 21 de Novembro). Foi integrado no Centro Social Ascensão Nicol, possui Autorização Definitiva nº 185 de 28/07/06 e tem paralelismo pedagógico por tempo indeterminado. Lecciona a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Possui um Projecto Educativo e Regulamento Interno inspirados nas Ciências da Educação, no Evangelho e no Carisma Dominicano. Define-se como Escola Católica, onde é ministrada formação integral, baseada nos valores éticos e cristãos, segundo o estilo desenvolvido pelos Fundadores e Educadores.

As famílias dos alunos que o frequentam pertencem, na sua maioria, à classe média alta, frequentemente vítimas da sociedade de consumo, sofrendo de um modo geral dos contra-valores da desagregação familiar ou separação conjugal. São crianças cujo dia-a-dia é muito diferente em si, isto é, muitas vezes não sabem em que casa vão jantar ou até dormir, desconhecem o local onde vão fazer os trabalhos de casa ou até quem os vai levar à escola: a mãe,

o pai, a madrasta, o namorado da mãe, o irmão, a empregada ou a vizinha. Têm uma vida que se desenrola de acordo com as necessidades dos adultos e não delas, como seria de esperar.

O Jardim Flori tem Associação de Pais, que colabora activamente no Plano Global de actividades do Colégio.

4.2. Caracterização do meio – turma A

O Colégio, geograficamente, situa-se na freguesia de Nevogilde, concelho do Porto. Esta freguesia situa-se no extremo ocidental da cidade, sendo uma zona eminentemente residencial.

Confina a oeste com o oceano Atlântico, a norte com o concelho de Matosinhos, a sul com a freguesia da Foz do Douro e a este com a freguesia de Aldoar.

As freguesias de Nevogilde e Foz do Douro, bem como algumas freguesias do concelho de Matosinhos, representam as áreas de influência da Escola, de onde é a maioria dos alunos.

O Colégio é servido por transportes colectivos de passageiros, mas só uma minoria de alunos os utiliza. A maior parte das crianças desloca-se para o Colégio de automóvel, incluindo aqueles que residem nas proximidades do estabelecimento de ensino.

A zona de inserção do Colégio é servida por arruamentos, concretamente por ruas e avenidas, com boa visibilidade. Apesar disso, registam-se situações de congestionamento de trânsito nas horas de maior afluência ao Colégio porque a maioria dos pais pretende estacionar ou parar mesmo em frente ao estabelecimento de ensino.

Insere-se numa zona em que o tipo predominante de construção é a vivenda, embora existam também muitos prédios de vários andares.

No que concerne à actividade económica desta freguesia, predominam os estabelecimentos de pequeno e médio comércio, muitos deles destinados à camada social mais favorecida. Junto à praia, encontram-se bastantes estabelecimentos de restauração (cafés, bares, restaurantes, etc...). Nevogilde

foi, no passado, uma zona essencialmente agrícola, daí ainda haver alguns campos cultivados, mas que vão desaparecendo, aceleradamente, ao mesmo ritmo que se constroem prédios de grande porte.

O Jardim Flori situa-se também numa zona de lazer da cidade do Porto e uma grande parte das suas ruas é arborizada. Há, nas proximidades, alguns espaços verdes, praias e uma avenida marginal, local propício para a prática de alguns desportos.

4.3. Caracterização da turma A

Tal como já referido, trata-se de uma turma de 1^o ano (crianças com seis/sete anos – treze do género feminino e nove do género masculino. De um modo geral, são crianças muito espletadas e perspicazes, com boas capacidades de aprendizagem, sendo que apenas duas delas manifestam algumas dificuldades no processo de aprendizagem da leitura. Alguns alunos mostram-se pouco motivados para o trabalho escolar e sentimos uma dificuldade crescente em mantê-los concentrados na sala de aula. Frequentemente, temos dificuldade em fazer cumprir as regras que estabelecemos e consideramos pertinentes.

De certa forma, destaca-se alguma competição entre pares, sobretudo relacionada com os bens materiais, reflectindo a sociedade de consumo em que a população portuguesa se vem tornando.

Em relação ao universo familiar, há cinco alunos com pais separados ou em processo de divórcio. Um deles vive geograficamente longe do pai, visitando-o apenas em alguns fins-de-semana. As outras crianças vêem diariamente ambos os progenitores. De um modo geral, e contrariando um pouco o universo da instituição, os pais das crianças desta turma parecem ser atentos e parecem acompanhar o desenvolvimento académico dos filhos.

Há duas crianças gémeas que foram adoptadas há menos de um ano. Ambas têm noção desta situação, uma vez que a adopção se deu quando estavam prestes a completar seis anos de idade. Até então, tinham vivido numa instituição social. A família de adopção tem-se mostrado extremamente

equilibrada e esforçada em acolher as crianças da melhor forma, fazendo o possível por facilitar a sua integração, sem descuidar a necessidade da educação e imposição de algumas regras fundamentais.

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais (na sua totalidade quarenta, visto haver dois pares de gémeas), trinta possuem cursos superiores (Licenciatura, MBA ou Mestrado), nove possuem o 12º ano e um possui o 9º ano. As suas idades variam entre os trinta e três e os cinquenta e cinco anos.

As zonas de residência dos alunos são: Foz, Nevogilde, Matosinhos, Gaia e Maia.

O trabalho que desenvolvemos também propôs o intercâmbio entre crianças de realidades distintas: foi utilizada a estratégia de correspondência interescolar e, posteriormente, foi proporcionado o contacto pessoal. Aqui, foram englobados uma turma (turma B) e um professor de outra instituição de ensino. Tratou-se de uma turma de Ensino Pré-Escolar, com crianças de quatro e cinco anos, inserida num Bairro Social de Lisboa.

4.4. Caracterização do meio – turma B

O Centro Social do Bairro 6 de Maio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) constituída, em 1983, por iniciativa da Comunidade das Irmãs Missionárias Dominicanas do Rosário. Contudo, foi muito antes que esta Comunidade iniciou um trabalho comunitário (1976), assistindo-se à sua fixação domiciliária no Bairro das Fontainhas, em 1979. Era seu intuito minorar as necessidades e dificuldades mais relevantes da população que se foi radicando no espaço geográfico, situado entre as Portas de Benfica e a antiga estação de Caminhos-de-Ferro da Damaia. Foi então neste espaço geográfico, ao longo da Estrada Militar que separa a cidade de Lisboa do Concelho da Amadora, que se foram constituindo quatro bairros de construção provisória, predominantemente habitados por uma população imigrante, na sua maior parte de origem cabo-verdiana. São eles o Bairro das Fontainhas, o Bairro Novo das Fontainhas, o Bairro 6 de Maio e o Bairro Estrela de África.

A população destinatária do Centro Social reside nos Bairros acima referidos e é, na sua maioria, oriunda dos PALOP's, sendo as nacionalidades distribuídas, por ordem decrescente, da seguinte forma: cabo-verdiana, guineense, santomense, angolana e portuguesa.

No Bairro 6 de Maio, a densidade populacional não é proporcional à área geométrica que, por ser reduzida, declara um crescimento em altura. Existem cerca de duzentos e setenta fogos. Calcula-se que neles residam mais de mil e quatrocentos habitantes⁴. As ruas deste Bairro são as mais estreitas de todas, sendo autênticos labirintos de acesso limitado a uma só pessoa, onde o sol não penetra em todos os locais. As casas são térreas, com as condições básicas de saneamento em muito mau estado, de construção "abarracada". As ruelas, transformadas em becos, servem de brincadeira para as crianças, de cozinha para algumas mulheres, onde preparam os seus alimentos, e de tráfico de estupefacientes para jovens e adolescentes.

Actualmente, o Bairro é frequentado por muitos toxicodependentes vindos de outros locais.

Neste Bairro, o processo de realojamento ainda não tem perspectiva de ser iniciado. Tal como em muitos outros, existe o problema da sobrelotação, visto que a maioria das casas apresenta dimensões pequenas para os agregados familiares, geralmente bastante numerosos. Predominam as famílias alargadas, onde, para além da existência de um número elevado de filhos, coabitam primos, tios, avós e outros. As más condições de habitação, higiene e saneamento básico, por vezes, originam graves problemas de saúde.

A população residente nestes Bairros é caracterizada por uma alegria e por uma diversidade de culturas, valores e tradições que contribuem para a riqueza multicultural. O crioulo de Cabo Verde (Santiago) é a língua que predomina e invade todos os Bairros. O crioulo da Guiné é o segundo mais falado.

Relativamente à ocupação profissional, verifica-se que a população do género masculino trabalha, sobretudo, na construção civil ou em obras públicas. A do género feminino distribui-se pelos trabalhos domésticos,

⁴ Informações cedidas pelo Departamento de Habitação da Câmara Municipal da Amadora

restaurantes e venda ambulante. Regista-se ainda que há um número significativo de trabalhadores sem contrato de trabalho e que os níveis de desemprego têm vindo a aumentar.

O desemprego, a baixa escolaridade, as carências económicas, as precárias condições de habitação, entre outros factores, geram, por vezes, o aparecimento de uma economia fácil e paralela, ligada à delinquência, nomeadamente ao tráfico de droga. Ultimamente, também se tem verificado consumo de estupefacientes, praticado sobretudo por toxicodependentes não residentes nos Bairros.

É importante referir ainda que nos últimos anos se tem verificado um aumento da população jovem em detrimento da população mais idosa.

4.5. Caracterização da turma B

A turma é constituída por vinte e três crianças, de quatro e cinco anos: treze do género feminino e dez do género masculino.

Todas as crianças pertencem a famílias de origem Africana, mas só três nasceram em África: duas em S. Tomé e uma em Cabo Verde. As restantes nasceram em Portugal, dezassete delas no concelho da Amadora. Uma das crianças tem descendência timorense por parte da família materna e cabo-verdiana por parte da família paterna.

Algumas crianças (cerca de catorze) residem no Bairro 6 de Maio e outras na linha de Sintra, sendo que algumas já residiram nos bairros circundantes ao centro e foram recentemente realojadas, mantendo laços familiares com o bairro.

Relativamente aos pais, são maioritariamente naturais de Cabo-Verde, Angola e São Tomé. Apesar de imigrarem para Portugal à procura de melhores condições de vida, a pouca escolaridade que a grande maioria dos pais possui, conjuntamente com a crise económica em que o país se encontra no momento, não lhes permite uma grande opção de áreas de trabalho.

Os progenitores trabalham nas áreas da construção civil (pais) e das limpezas (mães). O grande número de horas que passam ausentes de casa e

os reduzidos ordenados parecem dar origem a uma vida precária e com algumas necessidades.

O grupo das crianças caracteriza-se por ser muito activo e bem-disposto. As crianças demonstram interesse nas actividades propostas, intervindo e participando sem receio e desfrutando totalmente das mesmas. Manifestam ainda iniciativa na proposta de diferentes actividades e em diferentes contextos. Contudo, o quase inexistente estímulo exterior, devido, aparentemente, à falta de recursos ou desinteresse dos pais, por vezes limita o grau de interesse e realização. Apesar destes limites, o grupo é coeso e todos se inter-ajudam numa dinâmica de cooperação.

No nosso entender, o facto de a educadora acompanhar algumas crianças do grupo desde a sala da creche e dos três anos permitiu e favoreceu a construção de um espaço democrático onde regras, rotinas, planificações e avaliações são construídas conjuntamente e de comum acordo. Assim, de uma forma geral, o grupo sabe e consegue cumprir as regras. Mas a diferença de idades reflecte-se na maturidade de algumas crianças, sendo que o grau de exigência ao nível da concentração e concretização estabelecido para cada uma não seja idêntico.

Com a actividade do intercâmbio escolar, desejámos, por um lado, promover o contacto das crianças da turma com outras, pertencentes a uma realidade diferente (contexto social e cultural). Por outro, pretendemos proporcionar uma troca de experiências, relatos, conhecimentos, aprendizagens... Deste modo, o nosso objectivo foram promover o conhecimento e a partilha de universos diferentes, com a intenção de que as crianças da primeira instituição pudessem respeitar e valorizar as outras de forma positiva, activa e consciente.

Com a intenção de melhor especificar as questões que despertaram os nossos interesses, apresentamos, de seguida, os nossos objectivos.

5. OBJECTIVOS DO PROJECTO

Desenvolvemos a nossa actividade docente do 1º Ciclo do Ensino Básico numa instituição particular, leccionando uma turma do primeiro ano. Os nossos alunos pertencem a contextos semelhantes, quer social quer culturalmente e, pela nossa experiência de alguns anos de trabalho com a mesma realidade, sabemos hoje que, tendencialmente, são crianças com muita dificuldade em aceitar tudo o que é diferente nos outros, física e psicologicamente.

Quando nos dispusemos a desenvolver este projecto, definimos como principal objectivo utilizar pedagogias interculturais como estratégia para a promoção de comportamentos positivos face à diferença. Pretendíamos contribuir para uma possível mudança de atitude face à diversidade, por parte de crianças pertencentes aos contextos sociais mais favorecidos economicamente, mudança que seria visível através do discurso e de alguns comportamentos possíveis de serem observados em sala de aula.

Ora, estas crianças, mesmo vivendo em contextos privilegiados, estão num mundo cada vez mais diverso e globalizado, no qual as identidades se confundem e misturam, mas também se consolidam pela necessidade de cada um ser único. Assim, promover relações positivas e de enriquecimento da diferença é, hoje, uma necessidade universal e, por esta razão, pretendíamos que a aceitação do diferente se tornasse algo mais natural na vida destas crianças, de modo a que pudessem conviver saudavelmente com os outros: na sala de aula, no recreio, no círculo de amigos, na família e na sociedade. Ou seja, que pessoas conhecedoras da sua cultura de origem fossem capazes de reflectir, de forma crítica, sobre outras culturas, desenvolvendo o respeito pelo Outro, porque tendo conhecimento sobre Si e sobre o Outro e tendo noção de ambas as perspectivas, do nosso ponto de vista, a criança será capaz de reconhecer a diferença como sendo algo positivo e desenvolver atitudes positivas em relação aos outros indivíduos.

Se assim acontecer, as crianças desenvolverão competências e atitudes, ao mesmo tempo que adquirirão conhecimentos e valores universais, o que lhes irá permitir participar plenamente numa sociedade plural, livre e democrática. E, através de uma Educação Intercultural, a criança poderá ser preparada para exercer a sua cidadania numa sociedade onde os direitos humanos sejam uma realidade.

Assim, os objectivos deste projecto foram:

- oferecer a leitura e sua pluridimensionalidade como espaço de conhecimento de Si e do Outro;
- dar a conhecer textos que permitam a articulação entre a Leitura e a Educação Intercultural;
- promover um ambiente de partilha acerca da realidade e da aceitação activa da diferença;
- observar se as crianças participantes demonstram uma mudança positiva de comportamento face à diferença.

Definidos os objectivos e os conceitos que os sustentaram, passar-se-á aos pressupostos metodológicos deste projecto.

6. ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

Para levarmos a efeito a nossa intervenção, seguimos de perto alguns autores, de entre os quais salientamos Cortesão & Stoer (1997). Sendo assim, enquadrámos a nossa acção de duas formas: a do professor-investigador, na medida em que nos dispusemos a estudar a turma na sua capacidade de aceitação da diferença e os argumentos que sustentam esta dificuldade de aceitação e também a do professor-educador, a partir do momento em que pretendemos desenvolver oficinas que promovessem a mudança de atitudes. Tal como referem os mesmos autores,

“[...] o professor, através da metodologia de investigação-acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo) e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intercultural. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo” (Cortesão & Stoer, 1997: p. 7).

Deste modo, com o projecto que implementámos, assumimo-nos como um professor que, a par da actividade de pesquisa, desenvolveu também uma actividade de ensino-acção (a investigação-acção em paralelo com a acção pedagógica), pois, durante a nossa intervenção, procurámos promover a mudança de comportamentos/atitudes nas crianças. Ora, uma investigação-acção torna-se atraente pela sua natureza prática na resolução de problemas, sobretudo “para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção” (Bell, 1997: 22).

No caso do nosso projecto, pretendemos estudar a turma em causa, identificar e compreender os seus comportamentos e intervir de modo a promover uma alteração desses comportamentos, sempre cientes de que é uma tarefa que não termina com o final do trabalho. A este propósito, os autores Cohen & Manion (1989), referenciados por Bell (1997), entendem que

uma das grandes características da investigação-acção é precisamente o facto de o trabalho nunca estar terminado no final do projecto, pois há sempre uma contínua revisão, avaliação e melhoria de práticas, mesmo após o termo do projecto.

À luz do que nos dizem os autores anteriormente citados, Cortesão & Stoer (1997), a nossa acção pedagógica poderá contribuir para algumas alterações relativas ao tipo, ao grau e à qualidade dos conhecimentos, bem como dos comportamentos dos nossos alunos.

Embora este tipo de intervenção possa ocorrer fora do espaço aula, elegemos a sala de aula por entender que, tal como nos diz Erickson (1986), citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994: p. 42), esse espaço é “um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem”, seja ou não uma aprendizagem académica. A sala é um local privilegiado de materialização de práticas e discursos, onde as crianças agem de modo individualizado, mas sempre atendendo ao facto de que estão inseridos numa turma conduzida por um professor, que explica, questiona, interpela, aceita e corrige.

Tal como já foi referido neste projecto⁵, foi promovido um intercâmbio escolar através da correspondência interescolar. Esta estratégia teve como objectivo principal o contacto entre crianças de origens sociais e culturais muito distintas, de modo a poder partilhar experiências e realidades, tentando promover a consciencialização e aceitação activa da diversidade. Esta actividade culminou com a possibilidade de promover o contacto pessoal entre as duas turmas, o que aconteceu quase no final da intervenção.

Foi ainda realizado o apadrinhamento à distância de uma turma, numa escola de Moçambique, através da Associação Helpo. Trata-se de uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento que assegura a protecção de crianças, famílias e comunidades. O Apadrinhamento de Crianças à Distância permite que elas continuem a viver no seu ambiente familiar, podendo frequentar a escola e ter acesso a assistência alimentar e médica. A modalidade de apadrinhamento que escolhemos foi a do *Apadrinhamento Colectivo de uma Turma*, que prevê um pagamento mensal, por parte do

⁵ Ver ponto 4 deste trabalho.

padrinho, e permite adquirir material escolar para a turma apadrinhada. Este apadrinhamento foi feito em nome do professor titular da turma A deste projecto, contudo a própria turma foi considerada madrinha. Estava previsto um feedback, que já contemplou a recepção da ficha de apadrinhamento com informações sobre a turma e de uma carta (cuja recepção se prevê bianual), dando conta dos progressos alcançados⁶.

Já quase no final da intervenção, foi realizada uma actividade que consistia em mostrar às crianças da turma fotografias que retratavam outras realidades: imagens do mundo, pessoas, casas, alimentos e brinquedos. Esta actividade teve dois momentos e foi realizada em dois dias diferentes: um em que se mostraram fotografias de Timor e outro em que se mostraram fotografias da Índia (estas últimas incluíam crianças portadoras de deficiências físicas). As fotografias foram visualizadas sem qualquer explicação prévia, uma vez que o objectivo foi precisamente absorver o máximo de informação possível das crianças da turma onde o projecto se implementou, informação essa que deveria ser genuína e espontânea. A ideia foi recolher as opiniões dos alunos no momento da visualização das fotografias, propositadamente após se terem promovido todas as oficinas, sendo que, na altura, faltava apenas realizar a segunda e última entrevista.

Passamos, de seguida, à explicitação da escolha da metodologia de trabalho e dos instrumentos de recolha de dados.

6.1. Metodologia e instrumentos

A metodologia utilizada foi de índole qualitativa e as técnicas escolhidas foram a entrevista directiva e a observação participante. A escolha metodológica foi realizada tendo como suporte teórico Hébert, Goyette e Boutin (1994), Ruquoy (1997) e Bell (1997).

Este último autor diferencia os investigadores que utilizam os métodos quantitativos daqueles que utilizam os métodos qualitativos, sublinhando que

⁶ Ver anexo H.

aqueles que adoptam uma perspectiva qualitativa “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, [ou seja], procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell,1997: p. 20). Esta linha metodológica foi adoptada por nós neste trabalho, onde o que se pretendeu foi compreender os indivíduos em questão e tentar alterar os seus comportamentos, não havendo qualquer intenção de tirar conclusões quantificadas e/ou generalizáveis, de acordo com a opção seguida pela metodologia qualitativa. Ora, não se pretendeu chegar a uma verdade absoluta, uma vez que se trabalhou sempre no domínio da compreensão da realidade social onde desenvolvemos este nosso estudo.

6.1.1. A entrevista

Tal como Bell, também Ruquoy defende que os métodos devem estar de acordo e serem adequados aos dados que se pretendem investigar, embora todas as abordagens apresentem vantagens e desvantagens. No nosso caso, o recurso à técnica da entrevista permitiu-nos obter informações de que ainda não dispúnhamos, valorizando a relação verbal directa entre o entrevistador e a pessoa interrogada (nós e os alunos), pois, de acordo com a mesma autora, na entrevista directiva “as questões são padronizadas (idênticas para todas as pessoas interrogadas), a respectiva ordem é preestabelecida, tratando-se de questões fechadas ou abertas, mas para as quais se esperam respostas curtas” (Ruquoy, 1997: pp.87-88). Esta autora sublinha ainda que a entrevista não deve ser considerada como o melhor ou único instrumento de investigação, no entanto pode ser o mais adequado para verificar as representações dos valores e das normas de um indivíduo. Por seu lado, Bell (1997) valoriza a entrevista, salientando a adaptabilidade como o seu ponto mais forte, pois “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 1997: p. 118).

As entrevistas utilizadas neste projecto (no início e no final da intervenção), nas quais tentámos colocar as crianças em condições de se

exprimirem de acordo com as suas ideias, basearam-se num guião previamente definido.

Numa fase exploratória, e partindo da obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares⁷, fizemos uma entrevista a um grupo de três crianças. Após os ajustes necessários ao guião, partimos para a entrevista à amostra (público alvo) que definimos (seis crianças), a partir de indicadores referidos dois parágrafos à frente.

Finalmente, partindo da história *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, foram feitas novas entrevistas a seis crianças. Dessas seis crianças, apenas cinco faziam parte da amostra inicial. Por motivos alheios ao professor da turma, o Aluno 17 não esteve presente na audição da história, pelo que não poderia responder às questões da entrevista. No entanto, um outro aluno (Aluno 1) foi entrevistado, uma vez que considerámos ser uma criança muito opinativa e que demonstrou, ao longo das oficinas, possuir uma boa capacidade de crítica e análise de situações. Por entender que seria uma mais-valia para o projecto, entrevistámos também este aluno.

6.1.2. A amostra

À luz do que nos diz Ruquoy (1997), a definição da amostra deve ter em conta, para além dos objectivos da investigação, o cuidado com a diversificação das pessoas, de modo a que nenhum aspecto importante seja esquecido, revelando-se, assim, o carácter particular de cada um e não a importância numérica. Quanto à grandeza da amostra, essa dependerá da heterogeneidade do público. Neste projecto, definimos seis crianças para a amostra, por entender que, num universo de vinte e duas crianças, seis representariam a turma, visto que, como já referimos, é um grupo muito semelhante no que respeita à classe social e ao modo de vida.

A mesma autora sublinha, ainda, que “as escolhas em matéria de amostragem apelam à perspicácia e ao bom senso” (Ruquoy, 1997: p.104).

⁷ A escolha desta autora e obra está justificada na fundamentação.

Seguindo de perto esta observação, definiram-se os seguintes critérios para a escolha da amostra:

Aluno 17 - uma criança (muito imatura) que quase nunca participa nos debates da turma;

Aluno 11 - uma criança com baixa auto-estima, que se sente diferente de todas;

Aluno 16 - uma criança que participa imenso e é muito crítica e opinativa;

Aluno 22 - uma criança extremamente insegura e com problemas familiares;

Alunos 20 - criança gémea, adoptada há menos de um ano;

Alunos 21 - criança gémea, adoptada há menos de um ano.

6.1.3. A observação

Após a fase das entrevistas e da escolha da amostra, um outro autor (Lopes, 1996: p. 92) lembra que “o trabalho de campo só tem a ganhar [...] com a complementaridade de outros métodos e, conseqüentemente, com o accionar de outras técnicas”. Também Hébert, Goyette e Boutin (1994) consideram que a entrevista se relaciona com outras formas de recolha de dados, sendo uma delas a observação, e citam Pourtois e Desmet (1988) na sua defesa de entrevistar antes de observar. Assim, a par da entrevista, utilizámos um outro instrumento de recolha de dados, a observação, optando por uma observação directa e participada (mais activa ou mais passiva, de acordo com a necessidade).

Por um lado, estivemos integradas na comunidade que estudámos, visto ter-se tratado da nossa turma e sermos os principais observadores, por outro, esta técnica pareceu-nos apropriada ao objecto de estudo, ou seja, foi vivenciada no terreno e interagimos com as crianças, tentando obter uma maior qualidade de dados. Seguindo Hébert, Goyette e Boutin (1994), nós, como investigadores, pudemos compreender o mundo social a partir do interior, vivendo as mesmas situações e integrando-nos nas actividades.

Para além da observação directa e participada, realizámos oficinas com as crianças da nossa turma, onde os principais conteúdos subjacentes foram a diferença, a discriminação, o preconceito e o estereótipo e onde foi levada a efeito a audição/visualização de histórias, músicas e danças, sem nunca perder de vista o objectivo principal, isto é, promover a discussão sobre a diferença, na esteira de uma autora que afirma o seguinte: “a leitura do texto, seguida de comentários partilhados ou mesmo de um debate entre os alunos, moderado pelo professor, pode revelar-se uma estratégia enriquecedora, propiciadora de múltiplas leituras e de olhares plurais sobre a realidade” (Balça, 2006: p. 238).

A razão da nossa escolha em trabalhar os temas referidos prendeu-se com o diagnóstico feito através das primeiras entrevistas, onde confirmámos a dificuldade que as crianças tinham em aceitar a diferença, tal como já referimos anteriormente. A discriminação que fazem parece fruto da imaturidade, mas os preconceitos e estereótipos parecem, por sua vez, ser fruto do mundo que conhecem e das realidades que lhes são apresentadas pelos adultos. Sobretudo na realidade cultural destas crianças que serão alvo de observação: trata-se de crianças que dificilmente convivem com pessoas diferentes (do ponto de vista físico e social); vivem quase todas na mesma zona geográfica; muitas delas têm casas de férias nos mesmos locais, de modo que também nessas alturas convivem apenas umas com as outras; fazem um percurso escolar muito semelhante; frequentam os mesmos locais de convívio. Tudo o que conhecem é semelhante a Si, o Outro é quase a reprodução de Si mesmo. De modo que, quando confrontadas com a diferença, estas crianças não a aceitam nem compreendem pacificamente. Por tudo isto, entendemos ser fundamental trabalhar os valores inerentes aos conceitos de diferença, discriminação, preconceito e estereótipo.

A nossa intenção foi a recolha de dados sobre acções/opiniões das crianças, face a alguns temas que eram suscitados nas oficinas promovidas, daí a observação participativa ter tido um carácter mais passivo ou activo, de acordo com o que foi necessário no momento. Por exemplo, quando a turma, por algum motivo, não conseguia entrar em diálogo acerca do tema suscitado, sentimos necessidade de adoptar uma postura mais activa e provocadora

porque as discussões/reflexões que promovemos não tinham como objectivo o encontro de consenso, mas apenas a recolha de pontos de vista e de perspectivas.

Sendo assim, para cada oficina que realizámos, foi definida uma grelha de observação, com indicadores acerca do que se desejava observar em cada debate promovido na sala de aula.

Segue-se o tratamento de dados, com recurso à análise de conteúdo.

6.2. Análise de dados

Relembramos, neste momento, os objectivos deste trabalho de investigação, que apontavam no sentido de, através da utilização de pedagogias interculturais, promover a alteração de atitudes por parte de crianças economicamente favorecidas, em relação à diferença. De facto, pretendemos que a aceitação e o convívio com o que é diferente acontecessem naturalmente na vida destas crianças.

Para analisar as entrevistas realizadas no início e no final da intervenção, recorreremos à análise de conteúdo a partir da definição de categorias e subcategorias. As oficinas, que desenvolvemos com a turma ao longo do projecto, foram também analisadas.

No ponto seguinte, apresentamos a nossa análise de dados e reflexão a partir da mesma.

6.2.1. Análise de conteúdo (entrevistas)

De acordo com o autor Maroy (1997), as investigações qualitativas são, muitas vezes, indutivas, pois, apoiadas na investigação de campo, as hipóteses, as questões de partida, a recolha e o tratamento de dados andam num “vaivém” constante, mas “são particularmente importantes quando se encara a análise qualitativa numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção [...]” (Maroy, 1997: p. 117). Também de acordo

com Silva (1986), classificamos e categorizamos para podermos simplificar o meio e facilitar a sua apreensão e explicação.

Tal como referimos no ponto anterior, definimos categorias e subcategorias para proceder à análise de conteúdo das entrevistas, categorias essas que, segundo o mesmo autor, são “classes pertinentes” que devem ser posteriormente relacionadas numa “análise analítica” que tem como ponto de partida os materiais existentes e não uma grelha pré-existente. Daí que esta análise seja inovadora “na medida em que o analista tem de descobrir as categorias pertinentes a partir das quais é possível descrever e compreender a realidade observada” (Maroy, 1997: pp. 120-121). De facto, pelo nosso lado, este projecto pretendeu chegar a um tipo de análise compreensiva, tendo em conta os actores e os contextos em questão.

Assim, tentámos seguir de perto as três etapas sugeridas pela referida autora e que passamos a transcrever:

“ Etapa 1: o trabalho de descoberta, ou seja, a imersão no material e o aperfeiçoamento de uma grelha de análise. Convém:

- *Mergulhar no material;*
- *Definir categorias gerais de análise derivadas exclusivamente do material ou da problemática, ou de ambos;*
- *Melhorar a grelha de análise: ajustar e redefinir as categorias;*
- *Realizar um primeiro trabalho de interpretação do material (formular hipóteses interpretativas).*

Etapa 2: o trabalho de codificação e de comparação sistemática. É necessário:

- *Aperfeiçoar uma grelha de análise definitiva;*
- *Codificar o conjunto de material significativo;*
- *Atribuir uma configuração e uma organização aos dados;*
- *Efectuar, paralelamente, um trabalho de interpretação.*

Etapa 3: discussão e trabalho de validação das hipóteses” (Maroy, 1997: pp. 127-128).

Depois de mergulhar no material recolhido, definimos duas categorias (comuns a ambas as entrevistas) que tiveram como base os objectivos deste projecto, tendo em conta que o que se pretendia era que as crianças aceitassem a diferença e conseguissem conviver com ela de forma saudável. Estabilizámos, assim, duas grandes categorias de análise, ou seja, *aceitação da diferença e convívio saudável com a diferença.*

Seguidamente, passaremos a explicar o que entendemos por cada uma destas categorias e a fazer a sua respectiva codificação.

Primeira categoria - Aceitação da diferença – AD

Aceitar aquilo que é diferente implica um sentimento inicial de estranheza, próprio da consciencialização de que se está perante algo diferente de Si próprio. O Outro, diferente de Si, é reconhecido e aceite.

Vimos isso, por exemplo, quando questionámos os alunos acerca do facto de a galinha ter decidido chocar os ovos todos. Os seis alunos da amostra responderam positivamente. Apesar de nem todos o terem conseguido justificar (“Sim. Não sei porquê” [ENT1, AL11].), a totalidade dos alunos da amostra entendeu que a galinha fez bem em tomar essa atitude, daí podermos inferir que havia a aceitação da diferença (AD) por parte dos alunos. No entanto, as respostas a outras questões levaram-nos a concluir que, noutras situações, a diferença não era aceite. Exemplo disso é a questão *b* da primeira entrevista (*Achas que a galinha ficou contente ao ver nascer o papagaio? E ao ver nascer o crocodilo? E ao ver nascer a serpente? E ficou da mesma forma contente ao ver nascer o pinto?*). Quando se perguntou se a galinha ficou contente ao ver nascer os animais dos ovos que chocara, algumas crianças responderam negativamente em relação a todos os animais, à excepção do pinto. Houve até uma criança que disse que a galinha “ficou muito zangada” [ENT1, AL22] ao ver nascer a serpente. Curiosa é a situação de outra criança que diz que a galinha ficou contente com o nascimento do pinto e do papagaio e dos outros animais não. Poderemos aqui sugerir que a semelhança física entre os animais, ou seja, o facto de ambos serem aves, poderá ter estado na base desta resposta.

Em relação à segunda entrevista, as respostas que as crianças deram à primeira questão demonstraram que a diferença era reconhecida: “Porque não sabia que pato ia sair e porque o ovo era maior e era mais estranho” [ENT2, AL16]; “Porque acho que não gostava desse ovo porque ele não abria” [ENT2, AL22]; “Porque ela não sabia se o patinho era igual aos outros. Mas também não era” [ENT2, AL1]. Houve, assim, um reconhecimento da diferença, tal como já se tinha verificado na primeira entrevista, no entanto, verificou-se que, neste momento, todas as crianças manifestaram uma saudável convivência com a diferença, observável, sobretudo, nas respostas às questões *b* (*Isto foi o que a velha pata disse à pata que estava no ninho. Achas que ela fez bem?*

Porquê?), em que todas as respostas foram negativas, em relação à questão *d* (*Se fosses tu, também o defendias? Porquê?*), em que todas as respostas foram afirmativas, e ainda em relação à questão *e* (*Os irmãos diziam “Era bem feito que o gato te levasse, feia criatura!” Achas bem dizer isto ao irmão? Porquê?*), em que todas as respostas foram negativas. Salientamos a aluna número um que revelou grande empenho nesta atitude de defender os diferentes, observável através da sua postura e determinação ao dar as respostas, postura que não é transmissível através do registo escrito: “E defendo sempre!!!!!!!!!!!!!! Eu também me defendo. O x, y e o z magoam-se e eu também me defendo. E também defendo os meninos que precisam” [ENT2, AL1]; “Ai, isso é que não!!!!!!!!!!!!!! Porque eu também tenho uma irmã e não digo que ela pode ir embora. Nunca na vida digo” [ENT2, AL1].

Em relação a esta categoria, registamos a alteração verificada entre as duas entrevistas: na primeira, nem todos os alunos revelaram aceitar saudavelmente a diferença e na segunda isso já aconteceu.

Segunda categoria - Convívio saudável com a diferença - CSD

Entendemos que esta segunda categoria pode fazer parte da primeira, uma vez que, quando se é capaz de conviver saudavelmente com a diferença, é porque a aceitamos. Se não formos capazes de aceitar conscientemente a diferença, não seremos também capazes de conviver com ela de forma saudável.

Na primeira entrevista, em relação à questão *c* (*A perdiz disse para a galinha cuidar somente do seu pinto. Se fosses tu, o que é que lhe dizias?*), apesar de uma criança não ter respondido, as outras cinco responderam afirmativamente, dizendo que a galinha devia cuidar de toda a ninhada. Para além de aceitarem a diferença (AD), estão a revelar que encaram saudavelmente o convívio com ela (CSD). Contudo, e contrariando o que seria suposto (de acordo com o que afirmámos no parágrafo anterior), a convivência com a diferença não se revelou assim tão natural. Exemplo disso foi a resposta à pergunta *e*, relacionada com o facto de a galinha gostar de todos os filhos da mesma forma, onde tivemos metade da amostra a responder negativamente: “Não. Porque pensava que alguns lhe iam fazer mal” [ENT1, AL17]; “Não.

Gostava mais do pinto porque era igual a ela” [ENT1, AL21]; “Só gostava de um. Do que saiu do ovo branco” [ENT1, AL22].

Em relação à segunda entrevista, verificámos que a totalidade da amostra demonstrou uma natural convivência com a diferença, tal como evidenciou a aceitação da diferença. Esta opinião parece comprovada pelas respostas, nomeadamente pelas justificações dadas: “Porque não se deve dizer isso quando são diferentes” [ENT2, AL11]; “Se nasce um ovo diferente, podemos esperar até ele nascer e tratar dele bem, do que dizer para o deixar e tratar dos outros” [ENT2, AL16]; “Se eu tivesse um filho diferente dos outros, não ia tratar mal. Também ia querer tratar dele, não era só dos outros” [ENT2, AL16]; “Porque os patos chocam sempre os ovos, mesmo que sejam diferentes” [ENT2, AL1].

Interpretando as respostas dadas pela nossa amostra, queremos salientar a alteração verificada em relação à aceitação da diferença e, conseqüentemente, ao convívio saudável com a diferença. Se, na primeira entrevista, nem todas as crianças manifestavam aceitar a diferença e conviver saudavelmente com ela, na segunda, a totalidade da amostra parece aceitar a diferença e conviver saudavelmente com ela. Daqui poder concluir-se a verificação de uma alteração nas atitudes das crianças, observável através dos seus discursos.

Definidas estas categorias, e depois de analisado o material recolhido, verificámos a existência de novas categorias de análise, que incluímos no nosso trabalho agrupando-as na categoria primeiramente definida, chegando assim às subcategorias. De modo a tornar mais visível esta fase da análise, apresentamos dois quadros de categorias e de subcategorias, assim como da respectiva codificação.

Categoria	Subcategoria/Código
Aceitação da diferença.	Chocar os ovos todos. COT Felicidade pelo nascimento do papagaio. FNP Felicidade pelo nascimento do crocodilo. FNC Felicidade pelo nascimento da serpente. FNS Felicidade pelo nascimento do pinto. FNP Cuidar da ninhada completa. CNC Atitude em relação ao comportamento dos filhos. ARF Amor a todos os filhos. ATF
Convívio saudável com a diferença.	Cuidar da ninhada completa. CNC Atitude em relação ao comportamento dos filhos. ARF Amor a todos os filhos. ATF

Quadro 1 – Entrevista 1

Categoria	Subcategoria/Código
Aceitação da diferença.	Contrariedade da pata. CP Conselho da velha pata. CVP Defesa do patinho. DF Atitude dos irmãos. AI
Convívio saudável com a diferença.	Defesa do patinho. DF Atitude dos irmãos. AI

Quadro 2 – Entrevista 2

Estes quadros foram construídos para melhor podermos comparar e classificar o material obtido nas entrevistas e para que fosse possível alicerçar algumas hipóteses interpretativas. Daí ter sido feita uma leitura e releitura intensiva, de modo a sistematizar ideias e legitimar interpretações.

Relativamente ao primeiro quadro (primeira entrevista), e em relação à aceitação da diferença, a primeira subcategoria que surgiu foi *chocar os ovos todos* (COT). Todas as crianças responderam que a galinha devia chocar os ovos todos e daqui se conclui a aceitação da diferença (AD). Contudo, as justificações variaram, salientando, na nossa opinião, razões de imaturidade. Enquanto o aluno número dezassete disse que a galinha devia chocar todos os ovos “porque os filhos são dela”, o aluno número respondeu que “era para ver se tinham qualquer coisa lá dentro”.

As seguintes subcategorias, felicidade pelo nascimento do papagaio (FNP), felicidade pelo nascimento do crocodilo (FNC), felicidade pelo

nascimento da serpente (FNS) e felicidade pelo nascimento do pinto (FNP), foram já abordadas na página 45, aquando a explicação da primeira categoria (aceitação da diferença - AD). Houve um aluno [AL16] que achou que a galinha apenas ficou feliz ao ver nascer o pinto, o que nos parece revelar a sua visão sobre a aceitação da diferença: apesar de ter chocado os ovos, ao ver nascer um filho diferente dela a galinha não terá ficado contente. Contudo, houve também crianças com a visão contrária, afirmando que ela ficou feliz com o nascimento de todos. Por exemplo, no caso dos alunos número onze e número vinte. O aluno número vinte e um associou a felicidade apenas às aves. Daqui poderemos perceber que, tal como já referimos na página 45, a criança poderá ter sido influenciada pelas características comuns entre os animais: penas, bico, asas... Houve também dois alunos [AL17 e AL22] que revelaram que a galinha não terá ficado feliz com nenhum dos nascimentos, nem mesmo do pinto. Neste caso, foi curiosa a justificação do aluno número vinte e dois: “Não ficou contente porque achava que não ia gostar dele”. Supomos que, no entender deste aluno, como a galinha não tinha ficado contente com os outros nascimentos, já estava pessimista em relação aos sentimentos por este último filho.

Passando à sexta subcategoria, cuidar da ninhada completa (CNC), a questão que se colocou foi se as crianças concordavam com a galinha (que decidiu cuidar de toda a ninhada) ou com a perdiz (que a aconselhou a tratar apenas do pinto). Após análise, verificámos que, à excepção de uma aluna que não deu qualquer resposta, todos os outros entrevistados entenderam que a galinha deveria cuidar da ninhada completa. Daqui podemos aferir a aceitação da diferença e, conseqüentemente, um convívio saudável com a mesma. A galinha deveria cuidar de todos os animais, apesar de apenas um ser igual a ela.

Passamos agora à subcategoria seguinte, atitude em relação ao comportamento dos filhos (ARF), quando as crianças foram questionadas acerca da atitude que a galinha deveria ter em relação aos seus filhos tão diferentes, já que ela não estava a conseguir corresponder às necessidades de cada um. Aqui, quando uma criança [AL11] disse que a galinha devia pedir aos

filhos para não fazer aquilo, evidencia a falta de capacidade para lidar com a diferença e para se adaptar a ela, ou seja, para conviver com ela de forma saudável. Por outro lado, houve quatro alunos [AL16, AL17, AL20 e AL21] que deram sugestões para que fosse possível lidar com a diferença. Ela existia e era necessário fazer algo para se lidar com isso, nem que fosse apenas “ganhar coragem” [AL17]. Outro aluno tem uma opinião única, quando diz que “ela devia estar sozinha pois, assim, estaria mais calma” [AL22]. Lembramos que este aluno fez parte da amostra por ser muito inseguro e ter uma vida familiar bastante agitada, sendo ele uma criança extremamente calma que se sente perturbada quando as coisas não decorrem de forma pacífica. Aqui, esta situação parece confirmar-se. Se a vida da galinha, com aquela ninhada tão variada, era agitada, a solução seria ficar sozinha para poder estar mais calma.

Resta-nos abordar a última subcategoria, relacionada com o sentimento da galinha em relação a todos os animais (ATF). Metade das crianças achava que a galinha só gostava do pinto por ter saído “do ovo branco” [AL22], por ser “igual a ela” [AL21] ou “porque pensava que alguns lhe iam fazer mal” [AL17]. Esta última criança pareceu evidenciar o distanciamento sentimental. Apesar de serem filhos dela e de este aluno ter referido que a galinha devia cuidar da ninhada completa (CNC), não parece ter conseguido distanciar-se do facto de serem aqueles animais, com aquelas características, de quem já ouviu histórias onde, por exemplo, uns comem os outros. Assim, o receio que transmitiu foi de que os filhos magoassem a mãe, dadas as suas características físicas (a serpente ou o crocodilo), pondo de parte os sentimentos de uma mãe que cria um filho e evidenciando os preconceitos. A convivência com a diferença não pareceu ser algo natural.

Por toda esta análise, em torno do primeiro quadro (primeira entrevista), poderá concluir-se que nem todas as crianças aceitavam a diferença e a convivência com o Outro diferente de forma natural. Salientamos a faixa etária das crianças, cuja imaturidade se evidenciava na incapacidade de entenderem os sentimentos e de se alhearem dos preconceitos e dos valores que lhes são precocemente transmitidos através do meio social e cultural. Daí que possamos entender que, por exemplo, não achassem normal a galinha gostar

dos outros filhos por serem animais de outra espécie, apesar de os ter chocado do mesmo modo que chocou o pinto, tendo em conta que, possivelmente, uma criança mais velha já teria esta capacidade, sobretudo pela experiência de vida e pelo conhecimento mais alargado do mundo.

Centremo-nos, agora, nas subcategorias que surgiram em relação à segunda entrevista.

Quando falamos na contrariedade da pata (CP), onde as crianças foram questionadas acerca dos motivos que levavam a pata a estar a chocar os ovos de forma contrariada, pensamos ser importante referir que a própria pergunta já conduzia à diferença. A pata não estava contrariada a chocar os outros ovos. Ora, se revelava aborrecimento ao chocar este, isso já implicava que algo de diferente se passava. No nosso entender, as respostas das crianças não revelaram juízos de valor, apenas aquilo que era narrado no texto.

Em relação à segunda subcategoria, conselho da velha pata (CVP), conseguimos perceber a opinião que as crianças tinham em relação ao conselho que foi dado, de não chocar mais aquele ovo. Todas as crianças discordaram do conselho, no entanto, salientamos a justificação dada por um aluno: “Porque n’*Os Ovos Misteriosos* a galinha quis ficar com os ovos todos que eram de outra raça e ela fez bem porque não podia deixar os outros animais diferentes e a pata quis ficar com esse na mesma” [AL11]. Este aluno lembrou a história que esteve na base da primeira entrevista para justificar a sua opinião, o que revela a coerência do seu pensamento.

As duas últimas subcategorias, defesa do patinho (DF) e atitude dos irmãos (AI), conduzem-nos a ambas as categorias. Nesta segunda entrevista, tal como já referimos, todas as crianças revelaram aceitar as diferenças e serem capazes de conviver com elas. Colocadas no lugar da mãe pata, também elas defenderiam o patinho e, por outro lado, não concordavam com a atitude dos seus irmãos, que o maltratavam e discriminavam. Independentemente de os irmãos serem iguais ou não, não poderia haver lugar para maus tratos ou discriminações: “Não se diz isso porque os irmãos dão-se bem” [ENT2, AL21].

Para terminar esta análise das segundas entrevistas, relembramos a última questão da segunda entrevista, onde as crianças eram questionadas acerca da vivência de uma situação onde houvesse discriminação. Três alunos referiram que não e um disse que apenas tinha visto algo assim nos filmes. No entanto, salientamos as respostas de duas crianças. Uma delas disse já ter passado por uma situação assim: “Já. Aconteceu-me. Eu estava a chorar muito e uma senhora disse-me *Ai, tens cara de histérica*. Mas eu não sei por que é que ela disse isso” [AL1]. Parece-nos que esta criança se sentiu desconfortável com o comentário que lhe foi feito, apesar de não o saber explicar. Por fim, interessa-nos salientar a resposta de um outro aluno que diz que já ter sido gozado, que os meninos mais velhos lhe trocam o nome em jeito de gozo e que eles são maus. Quando questionado acerca das razões disso acontecer e também se ele se achava diferente (relembramos aqui que é a criança da amostra que foi escolhida por ser muito insegura, muito calma e com uma vida familiar complicada), a resposta dada foi: “Sim. Porque não digo asneiras. Mas é uma diferença boa!” [AL22]. De facto, esta criança sentia-se diferente, tinha noção de que era gozada por isso, no entanto não deixou de afirmar que era uma diferença boa. Isto leva-nos até a ver que, se calhar, também se conseguiu alguma alteração na sua postura insegura e retraída em relação aos outros, pelo menos no seu discurso.

6.2.2. Análise das oficinas de leitura

Para analisar as oficinas realizadas, foram igualmente construídas grelhas de análise.

As oficinas, como já referido no ponto 6, constaram da apresentação de histórias, em suporte físico ou digital. Todas elas abordavam os conceitos que nos propusemos trabalhar (a diferença, a discriminação, o preconceito, o estereótipo...) e eram seguidas de uma reflexão conjunta, em grande grupo (turma). Essa reflexão foi registada numa grelha de observação previamente elaborada, tendo em conta alguns itens definidos de acordo com as histórias.

Faremos, de seguida, a análise do conjunto de todas essas grelhas de observação embora, ao contrário do que aconteceu com as entrevistas, não tenha sido construída uma grelha de análise para cada oficina/história, mas sim quadros, tendo em conta os enredos que atravessavam todas as histórias e as intervenções dos alunos (grupo turma), bem como os valores que daí nos pareceram emergir. Desta forma, as grelhas que se seguem têm em vista a observação de valores/atitude, de acordo com os acontecimentos das histórias. Esses valores/atitude surgiram após leitura atenta das grelhas de observação. Ou seja, no momento seguinte à audição de cada história, foi promovida a discussão em torno do seu conteúdo e do seu enredo, com todas as crianças da turma. Os comentários que os alunos fizeram foram registados por nós nas grelhas de observação⁸. Após a leitura atenta de todos os comentários registados nessas grelhas, pareceram-nos emergentes os valores e atitudes que se indicam nos quadros seguintes.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
Possibilidade de relacionamentos entre animais ou pessoas de espécies ou raças diferentes	- aceitação da diferença - convívio saudável entre os diferentes - valor da aceitação	OF1	Nº 4, 14, 17, 8, 16, 18

Quadro 3

Em relação à existência de um relacionamento entre animais de espécies diferentes (quadro 3), houve alunos que evidenciaram essa possibilidade de forma clara. No entanto, se uns o demonstraram revelando alguma compreensão e maturidade na interpretação da situação, logo, revelando uma natural aceitação da diferença (“Só se fossem dois irmãos é que não podiam casar” [OF1,AL14]; “Não há problema em casar. Não sei

⁸ As grelhas de observação encontram-se no anexo C.

porquê mas sei que pode ser” [OF1,AL18]), outros revelam total imaturidade nas razões apontadas (“Eles podiam casar mas era estranho porque eles quase não se conseguiam beijar na boca” [OF1,AL17]; “Não havia problemas mas acho que ia ser um pouco estranho. Os bebés iam ser metade sapo, metade pata” [OF1,AL16; “E como é que se iam chamar? Podia ser sapata!” [OF1,AL19]). Parece-nos que, para estas crianças, os problemas que surgiram estavam relacionados com as questões físicas. Queremos salientar a observação de um aluno, para quem a diferença parecia ser construída a partir de outro factor, que não o físico, e que estava relacionada com o grupo a que pertencia, com a sua origem: “Eles podem casar porque o meu pai era de uma família e a minha mãe era de outra e casaram-se” [OF1,AL4]. Houve ainda os alunos que consideraram esta relação possível apenas pelo facto de serem animais, daí que possamos depreender que teriam a opinião contrária se fossem pessoas: “Podem casar porque são animais” [OF1,AL8]. Houve também um aluno que justificou com o facto de já ter visto a situação num filme, onde parece denotar-se novamente a imaturidade e, simultaneamente, a intertextualidade e as associações feitas a partir de outros conhecimentos: “Eu já vi um filme, o Shrek, em que um burro se apaixona pelo dragão e casaram-se. E depois tiveram bebés” [OF1,AL1]. É curiosa a variedade de razões apresentada para justificar a possibilidade de relações entre animais de espécies diferentes.

No entanto, no grupo turma houve também muitas crianças que pensavam negativamente em relação a estas relações, como mostra o Quadro nº 4.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
Impossibilidade de relacionamentos entre animais ou pessoas de espécies ou raças diferentes	- recusa da diferença - valor do preconceito - valor da discriminação - valor do racismo	OF1	12, 8, 9, 6, 20, 2

Quadro 4

Ainda no decorrer da leitura de uma história, onde se falava de um sapo que estava apaixonado, embora não se soubesse ainda por quem, uma criança interrompeu e disse prontamente e de forma convicta que era uma sapa: “É a sapa!” [OF1, AL2]. Um pouco depois, quando a história revelou que o sapo estava apaixonado por uma pata, um aluno questionou, muito surpreendido: “Uma pata????” [OF1,AL9]. Foi possível observar o espanto desta criança ao ouvir que um sapo se apaixonara por uma pata. Outros alunos fizeram observações acerca da impossibilidade deste tipo de relacionamento, apesar de nem todos terem conseguido explicar as razões pelas quais não o achavam possível. De entre os que souberam explicar, salientamos que todas as razões apontaram para as características físicas dos animais, ou seja, a diferença visível é que impossibilitava o relacionamento: “Pata e sapo não são da mesma família. Não se podem casar” [OF1,AL12]; “Eles não são da mesma raça” [OF1,AL8]; “Um tem bico e o outro não” [OF1,AL9]; “Não se podiam beijar porque o bico da pata picava o sapo” [OF1,AL6]; “O sapo tem quatro patas e a pata só tem duas” [OF1,AL20]; “O sapo anda debaixo da água e a pata anda em cima” [OF1,AL2]. Para estas crianças, as diferenças físicas impossibilitavam que dois animais se apaixonassem. Parece-nos que nem sequer equacionavam as adaptações de uns às características de outros, de modo a viabilizar as relações.

Relembramos que, tal como apontámos na fundamentação deste projecto, as crianças da turma onde se fez a intervenção pertenciam a um meio socioeconómico favorecido e tinham muita dificuldade em aceitar a diferença. Esta dificuldade era manifestada no seu discurso e no seu comportamento. As grelhas de observação preenchidas, através da leitura dos comentários das crianças de que já demos exemplos acima, fizeram-nos então chegar aos valores e às atitudes registadas: aqueles alunos que viabilizaram a relação entre animais de espécies diferentes demonstraram aceitar a diferença e serem capazes de conviver saudavelmente com ela. Revelaram-nos o valor da aceitação. Por outro lado, os comentários das outras crianças fizeram emergir valores como a discriminação, o racismo, o preconceito e uma atitude de recusa da diferença.

O Quadro 5 aponta para outro aspecto importante: o desejo de mudança física. Esta situação é bastante notada nas crianças de meios culturais e económicos favorecidos, que não gostam de ser diferentes dos outros, não encaram bem essa diferença e, muitas vezes, tentam igualar-se aos outros elementos do grupo, descurando as suas características pessoais, salientando a necessidade de pertença a um grupo, a recusa da diferença e o valor do preconceito.

Através da leitura de histórias, pudemos também verificar a opinião das crianças em relação a este assunto.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
Desejo de mudança física	- valor do preconceito	OF2	20, 10, 19, 6, 15, 11
	- recusa da diferença	OF4	1, 10, 21, 4, 19

Quadro 5

Houve crianças que pareceram ter compreendido a angústia das personagens das histórias e a sua vontade de mudar: “Ele estava farto de ser aos quadrados e não queria ser aos quadrados” [OF4,AL1]; “Ele estava farto de

ser diferente” [OF4,AL19]; “Todos gozavam com ele” [OF4,AL10]. Pelo que foi possível observar, estas crianças puseram-se no lugar das personagens que sofriam por serem diferentes. Outros alunos apontaram razões que nos parecem mais infantis, no entanto dignas de exemplificar: “Porque ele queria ser igual aos outros. Não sei porquê. Mas ele queria” [OF4,AL21]; “Ele queria ser igual para poder pregar partidas” [OF4,AL4]; “Ele queria ser igual à menina” [OF2,AL20]; “Ele queria ficar igual à menina porque achava a menina bonita” [OF2,AL10]; “O coelhinho queria ter uma família igual à dela” [OF2,AL6]. Por fim, apontamos o comentário de um aluno que nos mostra ter uma opinião negativa e positiva em relação à mudança: “Eu não acho bem que ele queira ficar igual. Mas mudar era bom” [OF2,AL11]. Se, por um lado, pareceu não concordar que as pessoas mudem, por outro afirmou gostar de mudar, afirmou que seria bom mudar.

Algumas histórias trabalhadas abordavam a questão de que a união conduzia ao sucesso (Quadro 6), mesmo quando essa união era entre seres diferentes. O valor de cada um, na sua peculiaridade, permitia atingir objectivos comuns. Daqui emergiram valores como a entreaajuda e a solidariedade: “A ideia dele foi cinco estrelas. [...] Eles conseguiram pela força de estarem juntos” [OF3,AL19]. Houve o reconhecimento de que a união entre os diferentes se fez com vista ao bem de todos.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
União dos diferentes vista ao bem comum	- valor da entreaajuda - valor da solidariedade	OF3	19

Quadro 6

O Quadro 7 surge para mostrar que, no grupo turma, houve crianças que relevaram as vantagens de se ser diferente.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
Vantagens de ser diferente	- aceitação da	OF4	13, 9, 16, 4
	diferença	OF5	18, 19
	- convívio saudável com a diferença	OF6	9

Quadro 7

Houve crianças que disseram que ser diferente era positivo (“É bom ser diferente” [OF4,AL13]) e outras até que justificaram essa vantagem: “Eu não acho mau ser diferente. Assim ninguém nos confunde” [OF4,AL9]; “Com as pessoas diferentes, podemos aprender coisas diferentes” [OF4,AL16]; “Também há pessoas de África e não faz mal serem de raça preta” [OF4,AL4]. Podemos daqui inferir que estas posições parecem revelar alguma alteração de atitude, tendo em conta que, nesta altura, já se tinham realizado algumas oficinas. Houve uma mudança de ideias quando uma criança que não encarava a diferença passou a ver vantagens no facto de não sermos todos iguais. A diferença passou a ser encarada como algo especial que nos abre caminhos e nos permite alcançar sucessos que outros não alcançam: “Os outros não nasceram especiais e ele sim” [OF5,AL18]; “Ele era diferente mas conseguia fazer coisas que mais ninguém conseguia” [OF5,AL19]. A aceitação da diferença foi evidenciada, tal como o convívio saudável com essa diferença.

No entanto, o Quadro 8 revela que há alunos que, mesmo após algumas intervenções, continuavam a ver a diferença como algo desvantajoso, denotando alguma incapacidade de saudável convívio com a diferença.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
Desvantagens de ser diferente	- incapacidade de	OF4	18
	conviver	OF6	11, 20
	saudavelmente com a diferença	OF7	4, 16

Quadro 8

Se o comportamento de uma personagem era diferente do das outras, isso não era bem encarado: “Ele trabalha menos. Ele só apanha raios de sol e cores e isso não era importante. Ele não estava a fazer nada” [OF6,AL11]; “Os elefantes verdadeiros são todos iguais Só o Elmer é que é diferente. Às vezes é mau ser diferente” [OF4,AL18]. No entanto, no final da história, houve também quem percebesse essa diferença e as suas vantagens: “*Valeu a pena ele trabalhar menos do que os outros*” [OF6,AL9]. As crianças tentaram encontrar justificações para o facto de umas personagens maltratarem e discriminarem os seres que são diferentes, apesar de revelarem, nesta altura, não estarem de acordo com esta discriminação: “*Os outros gozavam com ele porque ele era negro e vinha de outro país*” [OF7AL4]; “*Os outros tinham inveja dele*” [OF7,AL16].

Por fim, nesta análise das oficinas, salientamos algo que, na nossa opinião, é bastante relevante no culminar das intervenções: as associações que as crianças fazem com os conhecimentos que foram adquirindo – a intertextualidade.

Acontecimentos das histórias	Valores / Atitudes	Oficinas	Alunos
Comparação entre histórias	- associação de situações/valores	OF1	19
ou		OF3	11
Comparação das histórias com experiências pessoais		OF6	11, 19
		OF8	4, 14, 18, 5, 17, 13
		OF10	10, 7, 15, 17

Quadro 9

Houve crianças que fizeram comparações com outras histórias já trabalhadas nas oficinas: “No Nemo, eles também se juntaram para fugir dos maus. Fizeram uma coluna grande, todos juntos” [OF3, AL11]; “No Nadadorzinho, também eram diferentes mas trabalharam. Os que não eram

diferentes fizeram coisas” [OF6,AL19]; “Parece *A cigarra e a formiga*” [OF6,AL11]; “Na história *Café com Leite* eles também pensavam que eram inimigos e depois ficaram amigos” [OF10,AL10]; “Parece a história do Menino de todas as cores porque o boneco era branco e gelado” [OF10,AL7]; “É como na Tita, a coelhinha diferente. No fim, apaixonam-se” [OF10,AL15]. A intertextualidade é muito importante para se ser capaz de produzir reflexões mais alargadas e uma visão mais ampla do mundo. Assim, quanto mais a criança contactar com textos que a sensibilizem para a questão da interculturalidade, mais ela será capaz de analisar os seus comportamentos e as suas atitudes em relação aos Outros.

Interessante ainda é a relação que as crianças conseguem estabelecer entre os enredos das histórias que falam de pessoas diferentes e a sua própria vida, as suas experiências pessoais: “A minha tia tem o pescoço de lado. Nasceu assim” [OF8,AL14]; “O meu irmão tem um amigo que tem os olhos de lado” [OF8,AL4]; “A empregada do meu primo tem seis dedos em cada mão. Só que ela trabalha na mesma” [OF8,AL18]; “Eu já vi na televisão que há meninos que nascem sem membros” [OF8,AL5]; “A minha mãe já me contou coisas de meninos tipo sem dedos” [OF8,AL17]; “No Algarve, na praia, eu vi um senhor sem pernas e tinha que andar com muletas” [OF8,AL13]. Houve ainda uma criança que associou uma imagem do filme, em que as duas personagens apaixonadas ficam juntas no final da história, com uma situação vivida na sua família, o que revela a associação entre conhecimentos, como já acima referimos: “Eu lembrei-me do casamento do pai e da mãe; da fotografia deles. Estão sentados numa mesa e a minha mãe tem uma flor” [OF10,AL17].

Em síntese, poderemos tendencialmente salientar a alteração nas atitudes de algumas crianças, verificada através do discurso e do seu comportamento durante as intervenções, no entanto não nos poderemos afastar da imaturidade que muitos comentários denotam, dada a faixa etária em questão (seis/sete anos) e a pouca experiência de vida que lhe está associada. Isto aconteceu, por exemplo, na nona oficina (OF9), onde foi mostrada aos alunos a capa de um livro, cujo título era *O Menino de Cor*. Das vinte e duas crianças, apenas metade da turma quis comentar. Dessas onze

crianças, apenas uma fez referência à cor/raça do menino, revelando, mesmo assim, alguma confusão no discurso ao transmitir a sua ideia: “Tipo quando as pessoas são brancas e ficam morenas. Quando o sol queima e ficam castanhas. E há pessoas brancas” [OF9,AL16]. Os comentários das outras dez crianças relacionaram-se apenas com a imagem em si e a sua interpretação de uma criança com um balde de tinta na mão. O título não os conseguiu fazer voar para além da imagem, para o que poderia significar a expressão menino de cor: “Gosta muito de cores e de pintar” [OF9,AL1]; “É um menino que pinta tudo o que aparece à sua frente” [OF9,AL19]; “Sempre que ele está a usar roupa, suja-se sempre e pinta-a” [OF9,AL3].

6.2.3. Análise de outras actividades

Depois de analisadas as entrevistas e as oficinas de leitura, resta-nos fazer uma avaliação das restantes actividades realizadas com as crianças.

6.2.3.1. Correspondência interescolar e intercâmbio pessoal

Tal como já referimos no ponto 6 deste projecto, promovemos a correspondência interescolar com uma turma de um bairro social de Lisboa. O principal objectivo foi permitir o contacto entre crianças de origens sociais e culturais diferentes, promovendo a partilha de experiências e realidades e a consciencialização e aceitação activa da diversidade. Quase no final da intervenção, foi possível o contacto pessoal entre as duas turmas, uma vez que a turma de Lisboa viajou até ao Porto, pernoitando nas instalações do colégio. Este foi um momento marcante para as crianças da nossa turma, uma vez que puderam ver e interagir com as crianças com quem se correspondiam por carta. As diferenças físicas (roupas e penteados) e a alegria que as crianças de Lisboa transmitiam marcaram bastante os alunos do Porto, o que foi notório nos desenhos que lhes enviaram e nas palavras que lhes dirigiram por carta⁹, dias após a visita: “As meninas tinham penteados muito bonitos”; “Eu adorei os

⁹ Ver anexo D.

vossos vestidos”; “Eu também vi uns meninos diferentes de mim”; “Eu gostei muito de conhecer os meninos de raça negra”; “Eu gosto muito dos vossos penteados e da maneira como dançam”.

As diferenças de comportamentos foram muito relevadas, uma vez que as crianças do Porto interagiram com as de Lisboa no refeitório e no recreio, para além de assistirem a umas danças que as crianças da turma B preparam para lhes apresentar no colégio. O facto de as crianças se calçarem e descalçarem sozinhas, de tomarem banho e não precisarem de ajuda para se limparem, de pentear os seus cabelos, de arrumarem as suas roupas, de comerem tudo e de arrumarem a mesa após a refeição... tudo isto causou estranheza. Na verdade, a independência dos meninos, a par da sua constante alegria, foi notada pelas crianças da nossa turma que manifestaram terem noção de que não agiam assim e de que pediam muita ajuda para realizar tarefas que aqueles meninos, alguns mais pequenos, já realizavam sozinhos.

O contacto directo permitiu também o reconhecimento da normalidade da vida destas crianças, pois enquanto eles apenas se correspondiam por escrito, e apesar do relato de experiências que era feito, alguns alunos da nossa turma imaginavam que eram crianças tristes e infelizes, tendo comprovado o contrário e, durante muitos dias, a visita destas crianças foi tema de conversa nos recreios.

6.2.3.2. Apadrinhamento de uma turma em Moçambique

Relembrando o que já se disse no ponto 6, quando descrevemos as estratégias de intervenção, foi realizado o apadrinhamento à distância de uma turma, numa escola de Moçambique, uma vez mais com o objectivo de abrir portas às crianças da nossa turma e levá-las a perceberem que há um mundo para lá do seu. Remetemos para a observação que uma criança fez numa das oficinas: “*Ele vinha da savana porque não tinha nascido em Portugal*” [OF7,AL14], que nos parece revelar a dificuldade de compreender e de observar que há um mundo para além do seu mundo, que é o seu país.

Esta actividade continuará a ser promovida, mesmo após o final do projecto, uma vez que trabalharemos com a turma durante os três anos lectivos que se seguem. Aí, talvez seja possível fazer uma análise aprofundada desta experiência. Neste momento em que o projecto termina, a avaliação que se faz é ainda pouco evidente. Relevamos apenas que, através do seu discurso, percebemos que a turma sentiu um orgulho enorme por poder ajudar uma outra turma que necessitava, sem, contudo, transparecer que o fez por caridade e sim por um princípio de reciprocidade, ou seja, se eles são como nós merecem ter igualmente aquilo que nós temos para se desenvolverem bem.

6.2.3.3. Observação de fotografias

Remetendo, uma vez mais, para o que foi exposto no ponto 6, esta actividade pretendia continuar a abrir portas ao mundo para além do das crianças, mostrando realidades actuais, ao mesmo tempo que pretendia auscultar as opiniões, na tentativa de observar se as alterações que tinham sido verificadas através dos discursos, após a realização das oficinas¹⁰, continuavam a manifestar-se.

No entanto, esta actividade veio corroborar algumas interpretações já alicerçadas, nomeadamente a imaturidade destas crianças. Talvez o facto de serem muito novas e de terem ainda pouca experiência de vida tenha feito com que surgissem alguns comentários e questões que nos pareceram isentas da capacidade crítica que já esperávamos que os alunos tivessem após a implementação do projecto. As crianças realçaram pormenores, sobretudo relacionados com os aspectos materiais, que nos fizeram concluir que parecem não dar importância ao facto de serem realidades bem diferentes das deles. Por outro lado, este aspecto pode levar-nos também a pensar que, o facto de fazerem comentários tão infantis, pode estar relacionado com a aceitação activa da diferença, de tal modo que as diferenças não são sequer comentadas aquando a visualização da fotografia. Passamos a exemplificar:

“Acho que está numa despensa porque está ali a roupa” [FOT2,AL19];

¹⁰ Reflexão feita no ponto 6.2.2. – análise de dados.

“Parecem os truques de magia, quando o homem vai para uma caixa e corta-se ao meio” [FOT3, AL12];

“Eu penso que aquelas caixas têm pizzas para eles comerem” [FOT3,AL7];

“Aqui parece um cão mágico, no ombro. Tipo os pirilampos [...]” [FOT5,AL4];

“Isto aqui podia ser o crepe e a banana esmagada” [FOT7,AL12];

“Ela está a cheirar o pé ou a fazer outra coisa qualquer” [FOT14,AL6];

“Eu acho que aquela senhora tem um piercing! A minha prima também tem” [FOT17,AL1];

“Aquele menino está a piscar o olho” [FOT22,AL22];

“Isto é um palácio” [FOT24,AL16];

“Tudo junto dá panquecas” [FOT25,AL7].

Estes e outros comentários fazem-nos então concluir que, se por um lado, se verificou a imaturidade e a pouca experiência de vida, por outro lado verificou-se também o alheamento em relação a todas as diferenças tão evidentes (pelo menos, para nós, adultos). Ora, se houve este alheamento, poderemos também sugerir que isso aconteceu porque a diferença simplesmente não foi salientada.

Para finalizar, a visualização das fotografias trouxe-nos também alguma inquietação, na medida em que fez sobressair o que já pensávamos estar mais apagado: os preconceitos, os estereótipos e o sentimento de superioridade.

Após toda a intervenção, depois de se ter verificado (pelos discursos e pelos comportamentos) que houve alguma alteração nas atitudes das crianças e na forma como elas encaravam os Outros, alguns comentários relativos às fotografias vieram realçar os valores com que estas crianças cresceram, os valores que lhe foram transmitidos, e ainda são, pelo seu meio social e cultural, razão pela qual surgiram comentários como os que, em seguida, apresentamos:

“Também acho que sim. E sei como fizeram. Raspam paus uns nos outros ou pedras. Pode-se fazer assim o fogo” [FOT1,AL9];

“Eu acho que aquelas caixas devem ter comida. E estão a guardar comida para ter no Inverno” [FOT3,AL19]; “Ah! Como aconteceu na história” [FOT3,AL22];

“Eu acho que é a turma de Lisboa” [FOT3,AL10];

“Parece um zombie” [FOT5,AL7]; “Por que é que ela tem os dentes pretos” [FOT5,AL20];

“Este hotel (apontou o edifício ao fundo) não deve ser do Colégio. Esta escola é muito pobre” [FOT7,AL4];

“Parece-me que a primeira está a ler... Mas a professora, quando veio cá, disse que ainda não sabiam ler bem, ela disse que não sabiam ler” [FOT8,AL4]; “Como é que sabes que são os meninos de Lisboa” [FOT8,AL5]; “Porque, se não fossem, a Fátima não ia mostrar uns meninos “qualesquieres” numa escola” [FOT8,AL4];

“Os papéis são os que nós riscamos e eles aproveitam [...]” [FOT9,AL9];

“Eles estão no chão” [FOT11,AL20];

“O que é aquela coisa amarela? E por que é que eles não usam as mesmas roupas do colégio deles” [FOT11,AL4];

“A senhora tem um dente estragado” [FOT17,AL9]; “Aquele senhora tem os dentes podres” [FOT17,AL16]; “Ela lava os dentes” [FOT17,AL8];

“Eles são mendigos? Parece-me” [FOT18,AL6];

“Este menino está a comer com a mão” [FOT19,AL16];

“Por que é que não são todos da mesma raça? Há de raça negra e de raça branca” [FOT22,AL18]; “Aquele menina do lado também é da mesma turma? Tem roupa diferente” [FOT24,AL22]; “Por que é estão quase todas de azul e outras não” [FOT24,AL9];

“Esta comida é a empregada que dá às pessoas? É que na minha Quinta há uma empregada. Ela faz a comida e leva num tabuleiro desses” [FOT25,AL4].

Após esta análise das fotografias, teremos que concluir que houve um pequeno recuo no caminho percorrido ou então que não se terá percorrido tanto quanto, inicialmente, nos pareceu. Na verdade, se através das oficinas e das entrevistas a meta parecia estar mais perto de ser atingida, esta actividade,

realizada já quase no final, veio mostrar que, de facto, trabalhar com crianças é uma incerteza, reforçando ainda que o tempo previsto para a implementação deste projecto não é suficiente, visto tratar-se de algo que exige um trabalho intenso, a longo prazo e no qual a família deve estar envolvida. Fica claro que o trabalho da Educação Intercultural deve ser iniciado desde os primeiros anos de vida, com a intenção de promover nas crianças um espírito de abertura e a necessidade de aceitação activa do Outro enquanto legítimo Outro na sua diferença. Assim, é possível afirmar que o sistema educativo deve preocupar-se em implementar projectos que garantam o contacto profundo entre as crianças e suas diferenças.

Embora para nós tenha sido surpreendente que, na fase final do projecto, as crianças revelassem comportamentos de discriminação repletos de estereótipos e preconceitos, por outro lado é compreensível pois é natural que a mudança seja realizada mediante um processo no qual, para além da sala de aula, elas possam se relacionar com o mundo de forma dinâmica, compreendendo que a diferença é positiva e nos enriquece, visto que saímos da mesmidade e temos possibilidade de nos alterar como pessoas.

As nossas intervenções junto das crianças dependeram do uso de alguns recursos e foram feitas segundo uma calendarização. Em seguida, explicitamos os recursos necessários para o desenvolvimento da investigação.

7. RECURSOS

Para que esta intervenção fosse possível, utilizámos vários recursos materiais e humanos. Uma vez que se trata de um projecto onde a Literatura para a Infância e Juventude teve um papel primordial, dispusemos de vários textos em suporte físico ou digital, que estiveram na base das entrevistas e das oficinas de leitura. Igualmente importantes foram os recursos humanos, já que sem a intervenção das duas turmas não seria possível concretizar a intervenção.

O quadro seguinte ilustra os recursos de que dispusemos para a concretização deste projecto.

<u>RECURSOS MATERIAIS</u>	<ul style="list-style-type: none">- Guião para as entrevistas (pré e pós intervenção)- Grelhas de observação- Histórias/textos/imagens/músicas que abordem temáticas como: a diferença, a discriminação, o estereótipo, o preconceito¹¹- Sala, cadeiras, mesas, computador, projector, gravador, leitor de CD Histórias (em suporte de papel e digital), materiais de desperdício (papéis, canetas, lápis, marcadores....)
<u>RECURSOS HUMANOS</u>	<ul style="list-style-type: none">- Vinte e duas crianças do 1º ano de escolaridade – Externato Jardim Flori (Porto)- Vinte e três crianças do Pré-Escolar – Bairro Social 6 de Maio (Lisboa)- Docentes das duas turmas
<u>OUTROS RECURSOS</u>	<ul style="list-style-type: none">- Acesso à Internet

Quadro 10 - Recursos

¹¹ As histórias e respectivos autores encontram-se discriminados no Quadro 1 do Anexo A.

8. AVALIAÇÃO

Apesar de ter sentido algumas dificuldades na designação do projecto, a temática e os objectivos há muito estavam definidos e também não registámos dificuldades na escolha metodológica.

Relativamente à instituição, não houve nenhum problema acerca da implementação do projecto. Em relação aos pais das crianças, houve um Encarregado de Educação que prolongou a entrega da autorização escrita por ter alguns receios, acabando depois por concedê-la.

Pela convivência que tínhamos com este grupo, e sobretudo com a realidade em questão, estávamos cientes de que a aceitação da diferença não era algo natural. Comprovámo-lo com as primeiras entrevistas realizadas junto da amostra (em anexo). Na verdade, algumas crianças não mostraram aceitar o Outro diferente nem achar normal que alguém o fizesse. Aquilo que é diferente não era para se juntar, era para ficar bem separado - assim era o seu entendimento de normalidade. Nas entrevistas¹² que realizámos a partir da sessão de leitura da obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, algumas crianças transmitiram essa mesma ideia: a diferença não era activamente aceite. Por exemplo, o Aluno 17 disse que a galinha não gostava de todo os filhos da mesma forma “[...] porque pensava que alguns lhe iam fazer mal” e o Aluno 21 referiu que a galinha “[...] gostava mais do pinto porque era igual a ela” O Aluno 22 disse ainda que a galinha “[...] só gostava de um; do que saiu do ovo branco”.

As crianças da turma reagiram de forma surpreendente, pois participaram imenso na maioria das oficinas, o que permitiu acumular uma boa base de trabalho. Tal como nos propusemos, tentámos promover a discussão em torno da discriminação, da diversidade e da aceitação da diferença. As grelhas de observação preenchidas¹³ provam que muitas crianças não aceitavam a diferença (ou, pelo menos, não o faziam espontaneamente), não

¹² Em anexo (B), encontram-se as entrevistas integrais.

¹³ Em anexo (C).

aceitavam o que saía da normalidade, não aceitavam o que causava estranheza.

Como supomos acontecer com a maioria dos investigadores, também nós entendemos que este projecto deveria prolongar-se pelo dobro do tempo ou ainda mais (reflexão do ponto 10, onde fazemos as considerações finais). De qualquer forma, avaliamos as nossas intervenções positivamente, sobretudo tendo em conta o seu impacto junto dos alunos e da comunidade educativa. Conseguimos ter influência em muitas escolhas de actividades para outros grupos de crianças e alguns profissionais da instituição relevaram a pertinência e a urgência deste tipo de trabalho junto das crianças mais novas, de modo a reunirem maiores hipóteses de sucesso.

No final, o projecto foi avaliado no sentido de verificar se a alteração de atitudes face à diferença, junto das crianças, foi ou não conseguida. Estas considerações encontram-se na parte dez.

Apresentamos, em seguida, a nossa proposta para disseminação deste projecto.

9. DISSEMINAÇÃO

Na medida em que houve a participação das crianças, dos pais e de outros professores, entendemos que o projecto começou já a ser disseminado.

Houve ainda divulgação através da participação em duas apresentações públicas: o III Encontro de Leitura e Artes, promovido pela ESEPF, em Maio de 2010 (Museu da Régua) e o Seminário de Projecto, na ESEPF, em Julho do mesmo ano.

Pensamos que o trabalho pode ainda resultar num conjunto de propostas para actividades que, através da Leitura, promovam a Educação Intercultural – estratégias de pedagogias interculturais:

- poderá fazer-se um trabalho ao nível da Instituição onde o projecto foi implementado, que passará pela formação dos professores e promoção de oficinas com as várias turmas;

- a acção junto de professores poderá também ser ampliada para profissionais externos à Instituição onde o projecto será desenvolvido, através de acções de formação (os beneficiários serão as crianças de várias escolas e, como já referimos, todas as pessoas que contactarem com estas crianças, uma vez que aceitar o Outro activamente significa respeitar e valorizar a diferença);

- a abertura poderia também fazer-se aos Pais e Encarregados de Educação, com a intenção de alargar o caminho desta luta pela aceitação activa da diferença (realização de debates ou conferências, promoção de Ciclos Interculturais destinados às famílias, visualização de filmes);

- a possibilidade de publicação de um livro com os resultados do projecto e propostas de actividades;

- a inclusão de um artigo numa obra relacionada com o tema. O que se pretende é a divulgação do projecto, de modo a beneficiar professores, alunos e toda a comunidade educativa, uma vez que (como já referimos) aceitar o Outro activamente significa respeitar e valorizar a diferença.

No próximo ponto, reflectimos sobre as conclusões deste projecto.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações finais com a lembrança dos objectivos deste projecto, de entre os quais salientamos a oferta da Leitura como espaço de conhecimento de Si e do Outro, a articulação entre a Leitura e a Educação Intercultural e a promoção da aceitação activa da diferença, numa tentativa de alteração de comportamentos face à diversidade.

Nesta fase final da nossa intervenção, sentimos que, para além do muito que já foi dito, ainda mais se poderia dizer. No entanto, salientamos o facto de sentirmos que, através das estratégias que utilizámos e das actividades que desenvolvemos, as questões com que partimos para este projecto (enunciadas na parte 3) foram esclarecidas e o trabalho que agora termina contribuiu para uma reflexão acerca do papel da Leitura e da Literatura para a Infância na Educação Intercultural. Esta problemática foi primeira e única escolha para este trabalho, dados os nossos interesses por esta temática, sobretudo ao ter em conta o meio em que se insere a instituição onde leccionamos. Após alguma pesquisa, verificámos existirem alguns trabalhos no âmbito da Literatura para a Infância ao serviço da Educação Intercultural, contudo sempre dirigidos para uma intervenção em turmas, escolas ou comunidades onde a diferença era visível e onde existia grande diversidade cultural, trabalhando no sentido de promover a aceitação dos Outros e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas a essa diversidade evidente. Ora, no nosso caso, a situação foi diferente, tendo em conta que a turma, a escola e o próprio meio envolvente eram bastante homogéneos, no que se refere aos hábitos, comportamentos e condição sociocultural. Pretendeu-se, então, oferecer às crianças a diferença que não conheciam por experiência pessoal e o contacto com uma diversidade de que apenas ouviam falar.

Tentámos fundamentar o nosso trabalho em conhecimentos teóricos adequados e actuais e, empiricamente, procurámos o caminho que nos pareceu indicado para responder às questões de partida.

Não nos parecem restar dúvidas de que a Leitura e a Educação Intercultural podem caminhar de mãos dadas e trabalhar conjuntamente nesta tarefa de reflectir, de abrir caminhos, de promover contactos e experiências, de provocar alteração de comportamentos, de facilitar a integração e a aceitação das diferenças, enfim, de proporcionar o alcance dos objectivos que nos propusemos atingir.

Trabalhar com crianças (sobretudo na faixa etária dos seis/sete anos) é sempre uma incerteza, uma vez que há uma série de factores que podem influenciar o seu contributo nestes estudos: o humor, a disposição, o grupo, o momento do dia em que a tarefa se realiza, a sua experiência pessoal, entre outros. Para além disto, não esquecemos a peculiaridade do grupo com que trabalhámos e da comunidade onde ele estava inserido.

A Literatura para a Infância é um excelente veículo de aprendizagens e de comunicação, pois retrata o modo como vivemos e o mundo em que nos inserimos, promovendo a formação de cidadãos conscientes, ao mesmo tempo que é fonte de prazer e entretenimento. Este veículo encontra na escola um espaço privilegiado de acção, num trabalho que se deseja articulado entre professores e restante comunidade educativa, mas onde os primeiros possuem o papel fundamental. Espera-se da escola a responsabilidade de desenvolver acções que contemplem objectivos dentro da Educação Intercultural, entre os quais a promoção dos valores da aceitação da diferença e do convívio saudável com a diversidade envolvente, numa tentativa de diminuir atitudes preconceituosas e discriminatórias.

No que respeita a este projecto, parece-nos que os resultados se verificam numa contribuição para a promoção de valores, entre os quais o desejo verbalizado das crianças em conviver com a diferença, denotando a aceitação da mesma.

Se, no início do projecto, muitas crianças demonstravam não aceitar a diferença nem conviver com ela de forma saudável (situação comprovada através das primeiras entrevistas), o decorrer das oficinas e as observações que iam sendo registadas permitiram-nos alicerçar algumas conclusões, entre as quais o facto de a diferença ir sendo progressivamente aceite (facto

comprovado através da análise das oficinas e das entrevistas finais), o que nos revela a alteração de comportamentos nas crianças. Contudo, de modo a aferirmos com mais certezas, promovemos uma das últimas oficinas, que consistiu em mostrar à turma várias fotografias de diferentes realidades. Tal como já referido na análise desta actividade (ponto 6.2.3.3.), verificámos que as crianças deixavam emergir alguns estereótipos, o que veio ofuscar as conclusões tiradas até então e, ao mesmo tempo, confirmar outras: o facto de ser necessário prolongar esta intervenção por mais um ou dois anos e também o facto de serem crianças ainda muito jovens e com pouca experiência de vida, mas com alguns preconceitos e estereótipos já sedimentados. Reflectindo ainda sobre esta actividade e sobre o impacto negativo que ela teve, importa também apontar que, se por um lado, as histórias falam da realidade de forma sempre ficcionada, isso não acontece com as fotografias, o que poderá ter provocado um efeito de confronto face a realidades diferentes e, assim, ter levado à rejeição e à necessidade de afastamento dessa realidade. Ora, se um texto literário, por mais real que seja, é sempre metafórico, a fotografia remete de imediato para o real (se esta for a intenção de quem fotografa, como é o caso das fotografias usadas nas oficinas desenvolvidas neste projecto).

Sublinhamos a necessidade de ampliar o tempo de intervenção em projectos como o nosso, para além de ser imprescindível um trabalho bem organizado e estruturado ao nível das escolas, onde todos os intervenientes (alunos, pais, professores e restante comunidade) estejam conscientes da importância destas abordagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Afonso, Carlos, Cavalcanti, Joana (2006). Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional. In *Cadernos de Estudos*, 4, 9-21. Porto: ESEPF.
- Andersen, Hans Christian (2000). *O Patinho Feio*. Mem Martins: Publicações Europa-América
- Azevedo, Fernando (2006). Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária. In Azevedo, F. (Coords) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel (pp. 11-32).
- Balça, Ângela (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In Azevedo, F. (Coords) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel (pp. 231-244).
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, Maria Manuela Lopes (2008). *António Vieira – pioneiro e paradigma da Interculturalidade*. Lisboa: Colecção Portugal Intercultural.
- Carvalho, Maria João Lopo (2009). *Um menino diferente*. Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, Joana (s.d.). *Leitura – O Despertar da Cidadania*. Recife: Unesco, Leitor do Futuro, Escola Aberta, Governo do Estado e Universidade Federal de Pernambuco.
- Cavalcanti, Joana (2004). Leitura e pensamento: espaços de intervenção para a formação de uma identidade cultural e espírito de cooperação. In *Saber (e) Educar*, 9, 89-97. Porto: ESEPF.
- Coelho, Nelly Novaes (2000a). *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.
- Coelho, Nelly Novaes (2000b). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Editora Moderna.
- Conto Tradicional Africano (2007). *Um menino de cor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cortesão, Luiza, Stoer, Stephen (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28. CIE/Edições Afrontamento.
- Florêncio, Violante (2001). O Elogio da Diferença na Obra de Luísa Ducla Soares. In *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude)*, 5, 3-8. Porto: Campo das Letras.
- Leite, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lionni, Leo (2009). *Frederico*. Matosinhos: Kalandraka.
- Lionni, Leo (2007). *Nadadorzinho*. Lisboa: Kalandraka.
- Lopes, João Teixeira (1996). *Tristes Escolas*. Porto: Afrontamento (pp. 88-95).
- Machado, Ana Maria (2008). *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Editora Ática.
- Magalhães, Isabel (2008). *Café com leite*. Vila Nova de Gaia: Calendário.
- Maroy, Christian (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In Albarello, Luc, Digneffe, François (Coords), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (pp. 117-155).
- Mckee, David (2009). *Elmer*. Alfragide: Caminho.
- Miranda, Filipa Bizarro (2004). *Educação Intercultural e Formação de Formadores*. Porto: Porto Editora.
- Perestrelo, Maria de Fátima (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Perotti, Antonio (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: secretariado Entreculturas.
- Projecto Educativo (2007). Jardim Flori – Externato. Porto.
- Ruquoy, Danielle (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, Luc, Digneffe, François (Coords), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (pp. 84-116).
- Sales Ciges, Auxiliadora, García Lopes, Rafaela (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Silva, Augusto Santos, Pinto, José Madureira (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, Luísa Ducla (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, Maria Jesus (s.d.). *Tita, a Coelhinha Diferente*.
- Stoer, Stephen, Cortesão, Luiza (1999). «Levantando a Pedra». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Velthuijs, Max (2007). *O Sapo Apaixonado*. Caminho.

Netgrafia

- Gomes, José António (s.d.). Literatura para a infância e juventude entre culturas. In *Casa da Leitura*, 1-16. Consultado em 07/2010, disponível em http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_JAG_intercultu_a.pdf.
- Leite, Carlinda, Pacheco, Natércia (1992). Os Dispositivos Pedagógicos na Educação Inter/Multicultural - 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Braga. In *InterMeio: revista do programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo grande, MS, v. 14, 27, 102-111, 2008. Consultado em 22/07/2010, disponível em http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/actas/CL_NP_SPCE2.pdf.

Leite, Carlinda (s.d.). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In *Ênfases e Omissões no Currículo*. 2001, São Paulo: Papirus Editora (pp. 45-64). Consultado em 23/07/2010, disponível em http://books.google.pt/books?id=nCQPcAF3zd8C&pg=PA45&lpg=PA45&dq=carlinda+leite+educa%C3%A7%C3%A3o+intercultural&source=bl&ots=VjfUHskdg3&sig=3yIPdQqbK3oSapwWeg_aveXP5U4&hl=pt-PT&ei=aHxJTPbIO8LgOK-yrZYD&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCYQ6AEwAw#v=onepage&q=carlinda%20leite%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural&f=false.